

ENGAGED PEDAGOGY ACROSS BORDERS

Intersektionale Perspektiven
auf Flucht, Diskriminierung und
Solidaritt im Bildungsraum
Deutschland-Türkei

Zorunlu Göç, Ayrımcılık ve
Dayanışmaya Dair Kesişimsel
Perspektifler: Türkiye ve Almanya
Bağlamında Eğitim



ELLEN KOLLENDER & BERİL SÖNMEZ

Impressum K ny 

Herausgeberinnen Editörler

Ellen Kollender
Leuphana Universit t Lüneburg
Universit tsallee 1
21335 Lüneburg

Beril Sönmez
Anadolu Kültür
Hacımimi Mahallesi, Koltuk ular  ıkmazı, No:1
34425 Beyoğlu / İstanbul

**Kontakt
İletişim**
ellen.kollender@leuphana.de
berilsonmez@anadolukultur.org

**Redaktionelle Mitarbeit
Redaksiyon**
Ekin Su Birinci
Osman Can Akdeniz

**Gestaltung
Tasarım**
Mine İpek Uğurlu

**Titelillustration
Kapak İllüstrasyonu**
Caniş Vardal

**Druck
Baskı**
K nigsdruck Printmedien
und digitale Dienste GmbH

ISBN: 978-3-935786-79-9
DOI: <https://doi.org/10.48548/pubdata-4087>

  2026 Ellen Kollender / Beril Sönmez

**Gefördert von
Destekleyen**
Stiftung Mercator & Leuphana Universität Lüneburg

STIFTUNG
MERCATOR

LEUPHANA
UNIVERSIT T LÜNEBURG

**In Kooperation mit
İşbirliğiyle**
Istanbul Policy Center & Anadolu K lt r

IPC
İSTANBUL POLICY CENTER
SABANCI UNIVERSITY
STIFTUNG MERCATOR INITIATIVE

ANADOLU K LT R

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Förderinstitutionen dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Herausgeberinnen und die Autor:innen die Verantwortung.

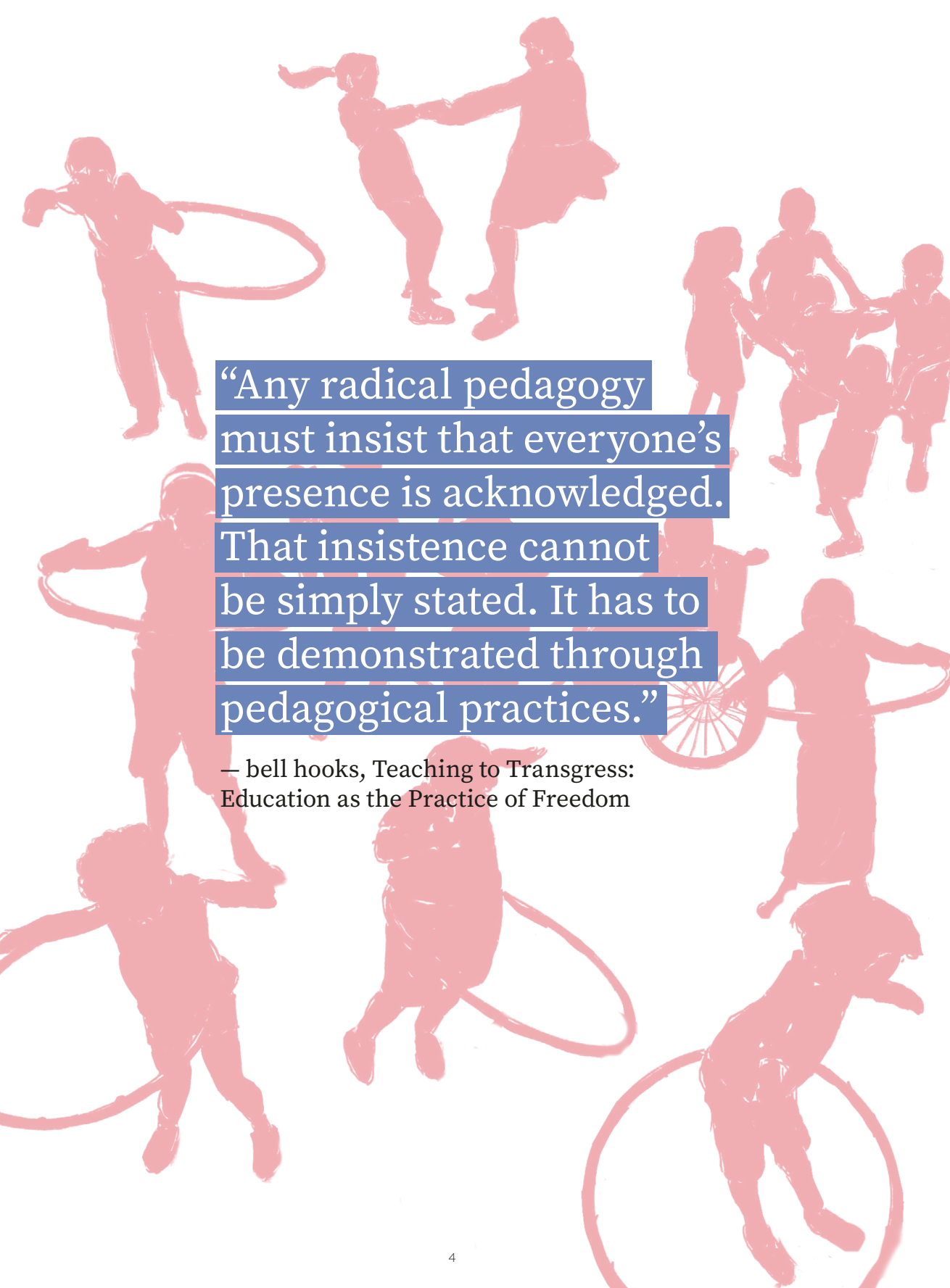
Bu yayında yer alan g r şler destekleyen kurumların g r şlerini temsil etmemektedir. İ eri e ilişkin t m sorumluluk edit rlere ve yazarlara aittir.

ENGAGED PEDAGOGY ACROSS BORDERS

**Intersektionale Perspektiven auf Flucht,
Diskriminierung und Solidarität im
Bildungsraum Deutschland-Türkei**

**Zorunlu G  , Ayrımcılık ve Dayanışmaya Dair
Kesişimsel Perspektifler:
Türkiye ve Almanya Ba lamında E itim**

ELLEN KOLLENDER & BERİL SÖNMEZ



“Any radical pedagogy must insist that everyone’s presence is acknowledged. That insistence cannot be simply stated. It has to be demonstrated through pedagogical practices.”

— bell hooks, Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom

Einleitung Sunuş

Die Beiträge in diesem Bookazine...

...befassen sich mit den komplexen Lebensrealitäten und intersektionalen Diskriminierungserfahrungen, die geflüchtete Kinder und Jugendliche innerhalb und außerhalb des deutschen und türkischen Bildungssystems erleben. Die Beiträge fokussieren Fragen der gleichberechtigten Partizipation und Teilhabe in Bildungsinstitutionen und Gesellschaft, und präsentieren pädagogisch-bildnerische Ansätze, um mehrdimensionalen (Bildungs-)Ungleichheiten im Kontext transnationaler Fluchtmigrationen zu begegnen. Hierfür bringen wir unterschiedliche Stimmen von Akteur:innen aus Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Bildungsinstitutionen sowie von fluchterfahrenen Jugendlichen aus beiden Ländern in den Dialog. Durch das Zusammenspiel dieser Stimmen in diesem Bookazine möchten wir eine transnationale Perspektive auf die Verflechtungen entwickeln, die zwischen den hier thematisierten gesellschaftlichen Diskursen, institutionellen Ausschlüssen und damit verbundenen Erfahrungen in Deutschland und der Türkei bestehen. Zudem werfen die Beiträge ein Licht auf die Verflechtungen der vielfältigen solidarischen Praktiken, die sich in sowie zwischen den beiden nationalstaatlichen Kontexten aktuell für ein selbstbestimmtes Leben sowie das Recht auf diskriminierungsfreie Bildung für alle Kinder und Jugendliche einsetzen.

Die Beiträge in diesem Bookazine sind weit davon entfernt, diese Verflechtungen in all ihrer Komplexität und Vielstimmigkeit zu erfassen. Vielmehr stellen sie Ausschnitte, Bruchstücke oder Fragmente dar, die Hinweise auf unterschiedliche

Bu Bookazine’de yer alan yazılar...

... Almanya ve Türkiye’de eğitim sistemine girebilmiş veya dışında bırakılmış mülteci çocukların ve gençlerin gündelik yaşam gerçekliklerini ve karşılaştıkları kesimsel ayrımcılık deneyimlerini konu ediyor; eğitim kurumlarındaki ve toplumdaki eşit katılım ve kapsayıcılık sorularına odaklanıyor ve sınır aşırı zorunlu göçler bağlamında ortaya çıkan çokboyutlu eşitsizliklere, özellikle de eğitim alanındaki eşitsizliklere karşı geliştirilen pedagojik ve eğitsel yaklaşımları ele alıyor. Burada niyetimiz her iki ülkeden akademi, sivil toplum ve eğitim kurumlarından temsilcilerle mülteci çocuk ve gençlerin perspektiflerini olabildiğince diyaloga sokabilmektir. Bu yayın vesilesiyle iki ülkede bu konuları dert edinenler arasında başlattığımız bu diyalog, Almanya ve Türkiye’deki söylemler, kurumsal ayrımcılık ve bunlarla ilişkili deneyimler arasındaki bağlantı ve kesimlere dair ulusötesi bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlıyor. Ayrıca bu metinler, her iki ülke bağlamında da çocuklar ve gençler için kendi yaşamını belirleme hakkı ile ayrımcılıktan arınmış bir eğitim ve öğrenme ortamında yaşayabilmelerini teşvik eden ulusal ve ulusötesi çeşitli dayanışma pratiklerine ışık tutuyor.

Bu yayında yer bulan yazılar göç deneyimi olan çocuk ve gençlerin eğitim alanında yaşadıkları ayrımcılık biçimleri ve bunu en aza indirmeye dair iki ülkedeki dayanışma pratiklerini ele alsa da bunları tüm karmaşıklığı ve çöksesliliğiyle bütünlüklü olarak yansıtmayı elbette mümkün olamıyor. Bu yayın daha ziyade, iç içe geçmiş çok çeşitli gerçekliklere göndermeler yapıyor ve bu deneyimlerden kesitler sunuyor; konuyu alıntılarla ve çokboyutlu yapısıyla ortaya koymayı hedefliyor.

Verflechtungsgeschichten geben. Da die Beiträge über einen Zeitraum von vier Jahren entstanden sind, spiegeln sie unterschiedliche Phasen des Diskurses zu Flucht/Migration und Bildung in beiden Ländern wider. Nicht alle Beiträge bilden somit die aktuelle Situation im Jahr 2026 ab. Sie ermöglichen zum Teil auch Rückblicke auf die Herausforderungen der letzten Jahre und können so als Reflexionsanlässe für Pädagog:innen, Bildner:innen und Bildungsinstitutionen in der Migrationsgesellschaft genutzt werden.

Wie die hier veröffentlichten Facetten des Ein- und Ausschlusses im deutschen und türkischen Bildungssystem genau miteinander verflochten sind, hängt auch davon ab, wie Sie, liebe Leser:innen, diese in Ihren eigenen Wirkungskontexten aufgreifen, zusammensetzen und mit Ihren eigenen Geschichten verbinden. Wir verstehen dieses Buch nicht als Endergebnis, sondern als Beginn eines transnationalen Austausches im Kontext immer wieder erstarkender flucht- und migrationsfeindlicher Diskurse und Politiken, in deren Rahmen sich ausschließende Praktiken in Schulen und anderen Lernumgebungen zunehmend verschärfen. Den kritischen Dialog und die Solidarität zwischen Wissenschaftler:innen, Bildungsakteur:innen, Zivilgesellschaft und Initiativen von Geflüchteten in Deutschland und der Türkei betrachten wir als zentral, um intersektionale Diskriminierungsverhältnisse aufzudecken sowie gleichberechtigte, inklusive und diskriminierungssensible Bildungsräume zu schaffen. Wir laden Sie herzlich ein, sich an diesem Austausch zu beteiligen.

Dieses Bookazine richtet sich an ein vielfältiges Publikum und verfolgt den Anspruch, möglichst ohne komplexe akademische Sprache auszukommen. Dies ist uns sicher nicht immer gelungen. Ein Anliegen war zudem eine mehrsprachige Veröffentlichung der Texte. Aufgrund begrenzter Ressourcen konnten die Beiträge jedoch überwiegend nur auf Deutsch und Türkisch übersetzt werden, während einzelne Texte hier nur in englischer Sprache veröffentlicht sind. Dass wichtige Sprachen wie Arabisch, Ukrainisch, Somalisch oder

Elinizdeki bu yayın dört yıla yayılan bir zaman diliminde yavaş yavaş ortaya çıktığı için, yazılar her iki ülkede de mültecilik/göç ve eğitimle ilgili söylem ve eylemlerin farklı aşamalarında kaleme alındı. Yazıların 2026 yılındaki güncel durumu yansıtmaması tam da bu nedenle şaşırtıcı değil. Bununla birlikte, metinler son yıllarda yaşanan zorluklara dair geriye dönük bakışlar sunuyor ve bu sayede göç gerçekliğinin çeşitli boyutlarıyla yaşandığı toplumsal bağlamlarda pedagoglar, sosyal hizmet uzmanları, eğitimci ve eğitim kurumları için bir tür yeniden düşünme vesilesi sunuyor.

Bu yayında ele alınan içerilme ve dışlanma boyutlarının birbiriyle nasıl iç içe geçebildiği, Almanya ve Türkiye'deki eğitim sisteminde bunların tam olarak nasıl yaşandığı siz sevgili okuyucuların algısındaki yansımalarıyla, kendi bağlamlarınızda bunları nasıl ele aldığınızla ve elbette bizzat kendi çokkatmanlı deneyimlerinize birleşerek anlam bulacaktır. Bizler bu yayını bir nihai ürün olarak değil, okullarda ve diğer öğrenme ortamlarında dışlayıcı uygulamaların sertleştiği bir dönemde ve giderek güçlenen sığınmacı ve göçmen karşıtı söylemler ve politikalar bağlamında ulusötesi bir etkileşimin başlangıcı olarak ele alıyoruz. İçinde yaşadığımız kesişimsel ayrımcılık ilişkilerini ortaya koymak ve aynı zamanda eşitlikçi, kapsayıcı ve ayrımcılık farkındalığına sahip öğrenme mekânları ve sosyal ortamlar oluşturmak için, Almanya ve Türkiye'deki akademisyenler, eğitim aktörleri, sivil toplum örgütleri ve mültecilerin başlattığı/dahil olduğu inisiyatifler arasındaki eleştirel diyalogu ve dayanışmayı merkezi bir itici güç olarak görüyoruz. Bu yayın, sizlerin de bu diyaloga, karşılıklı fikir alışverişi ve etkileşime katılmanız için samimi bir davet.

Bu yayın çok geniş bir okur kitlesini hedefleyerek hazırlandı, tam da bu nedenle ağır veya karmaşık bir akademik dilden uzak durmaya çalıştık. Elbette bunu her metinde başardığımızı söylemek zor. Bir diğer temel meselemiz de yayının çokdilli olabilmesiydi. Kısıtlı kaynaklarımız nedeniyle yazıların sadece Almanca ve Türkçeye çevirilerini yapabildik, bazı metinler ise İngilizce olarak yer alıyor. Almanya ve Türkiye bağlamlarında özellikle dilsel çeşitlilik ve



Kurdisch nicht berücksichtigt werden konnten, betrachten wir als schmerzliche Leerstelle und zugleich als Auftrag für zukünftige Publikationen.

Unser herzlicher Dank gilt all den wundervollen Menschen, die ihre Perspektiven schreibend, fotografierend, zeichnend und fragend in dieses Bookazine eingebracht haben – vielen Dank für eure Beiträge, eure Geduld und dafür, dass ihr euch auf dieses Projekt eingelassen habt! Ein besonderer Dank gilt Birte Gooßes, die das Bookazine mit auf den Weg gebracht hat, sowie Ekin Su Birinci, auf dessen Unterstützung wir während des gesamten Redaktionsprozesses zählen konnten, und İpek Uğurlu, die dieses Buch designt und damit zum Leben erweckt hat. Ganz herzlich bedanken möchten wir uns auch bei Osman Can Akdeniz für sein Engagement im Rahmen der Schlussredaktion und Übersetzung. An der Übersetzung haben zudem Çiler Fırtına, Özgür Bircan, Bora Şahin, Mehmet Barış Albayrak und Zainab ElRamadan mitgewirkt – auch euch gilt unser herzlicher Dank! Nicht zuletzt bedanken wir uns bei Anadolu Kültür, dem Istanbul Policy Center und der Stiftung Mercator – sowohl für die finanzielle Unterstützung als auch für die ermöglichten Räume des Austauschs und der Vernetzung, die der Initiierung dieses Bookazines zugrunde lagen.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und viele Impulse für eine Pädagogik, die Verbindungen schafft, wo Grenzen sichtbar werden.

Ellen Kollender und Beril Sönmez

kapsayıcılık söz konusu olacaksa dahil edilmesi gereken Kürtçe, Arapça, Ukraynaca, Farsça, Dari, Peştu gibi dillerin yayında yer bulamaması büyük bir eksiklik. Takip eden yayınlarda daha fazla dil ve deneyimi dahil edebilmek önümüze koyduğumuz temel bir hedef.

Uzun bir döneme yayılan bu süreçte yazılarıyla, fotoğraflarıyla, çizimleriyle, sorularıyla bu yayına katkıda bulunan tüm harika insanlara içtenlikle teşekkür ediyoruz. Katkılarınız için, bu projeye verdiğiniz emekler için, sabrınız için minnettarız. Bu yayının henüz fikir aşamasındayken hayata geçmesinde ilk adımları bizimle birlikte atan Birte Gooßes'e, sürecin çeşitli aşamalarında birçok noktada değerli katkılar sunan Ekin Su Birinci'ye ve aramıza geç katılan fakat yayının tasarımını üstlenip ona can veren İpek Uğurlu'ya özel teşekkürlerimizi sunuyoruz. Metinlerin düzenlenmesi, kontrolü ve çevirilerindeki özverili katkılarından dolayı Osman Can Akdeniz'e de çok teşekkür ediyoruz. Ayrıca çevirilere katkıda bulunan Çiler Fırtına, Özgür Bircan, Bora Şahin, Mehmet Barış Albayrak, Zainab ElRamadan'a da teşekkür ederiz. Son olarak, hem finansal destekleri hem de bu yayının temellerini oluşturan paylaşım ve ağ kurma alanlarını sağladıkları için Anadolu Kültür'e, İstanbul Politikalar Merkezi'ne ve Stiftung Mercator'a en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Bu kitabın, sınırların giderek belirginleştiği bu zamanlarda yeni bağlar kuracak bir pedagojiye dair düşünceleri beslemesini ve sizlere ilham verici bir okuma deneyimi sunmasını dileriz.

Ellen Kollender ve Beril Sönmez

- 10** Intersektionalität ●
Kesişimsellik
Nivedita Prasad
- 20** Forced Migration and Education in Germany and Turkey ● ● ●
Part I: Intersecting Inequalities
Nil Delahaye, Birte Gooßes, Ellen Kollender & Beril Sönmez
- 32** Diskriminierungen von männlichen geflüchteten Jugendlichen in Schule und Gesellschaft ●
Okulda ve Toplumda Genç Mülteci Erkeklere Karşı Ayrımcılık
Mohammed Jouni
- 40** Inklusion als diskriminierungssensibles Bildungskonzept in Kita und Schule ●
Kreşler ve Okullarda Ayrımcılığa Duyarlı Bir Eğitsel Kavram Olarak Kapsayıcılık
Petra Wagner
- 52** Sirkhane Darkroom ●
- 60** Schulische Integration als Grenzerfahrung: Schüler:innen aus Syrien in der Türkei ●
Bir Sınır Deneyimi Olarak Okula Uyum: Türkiye’de Suriyeli Bir Öğrenci Olmak
Aslı İkizoğlu Erensü
- 72** „Wenn ich eine Schule eröffnen würde, würde ich Schulungen organisieren, die lehren, ●
alle als Menschen und niemanden als Muslim, Christ, Araber oder Ausländer zu behandeln.“
“Eğer ben bir okul açacak olsaydım, insanlara Müslüman, Hristiyan, Arap ya da yabancı olarak
değil, insan olarak davranmayı öğretenderslerin olmasını isterdim.”
Schülerin aus Syrien / Suriyeli öğrenci
- 78** Practicing Intersectionality in Education in Times of Forced Migration ● ●
Anna Carastathis & Ellen Kollender
- 86** „An der Schnittstelle Flucht und Behinderung müssen noch viele Hürden abgebaut werden.“ ●
“Göç ve engellilik arasındaki kesişimsellikte, kaldırılması gereken pek çok engel bulunuyor.”
Yıldız Akgün & Laura Schödermaier
- 94** „Rassismus wirkt sich auf den Körper und die Gefühle von Kindern aus und ●
erzeugt unsichtbare Barrieren im Bildungssystem.“
“İrkçılığa maruz kalmak çocukların bedenlerini ve duygularını doğrudan etkiler,
eğitim sisteminde önlerinde görünmez engeller oluşturur.”
BoMoVu – Body Movements for Vulnerable Groups

- 102** Zur Situation des kurdischen Sprachunterrichts sowie von kurdischen ●
Sprachlehrkräften in Deutschland
Almanya’da Kürtçe Dil Eğitiminin ve Kürtçe Dil Öğretmenlerinin Durumu
Şerif Derince
- 110** Outcast Europe: Erinnerungen an Vertreibung und Migration ●
Outcast Europe: Yerinden edilme ve göç anıları
Inter Alia
- 118** „Dom- und Abdal-Kinder haben ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung.“ ●
“Dom ve Abdal çocuklar ayrımcı olmayan bir eğitime erişme hakkına sahip bireylerdir.”
Kirkayak Kültür
- 128** Verwehrte Zugänge zu Bildung für Kinder nach dem Erdbeben in der Türkei ●
Depremden Sonra Çocukların Eğitim Hakkına Erişiminin Kısıtlanması
Alper Yalçın
- 138** Pädagogik in Zeiten der Katastrophe ● ● ● ● ● ●
Zor Zamanlarda Pedagoji
- 140** Forced Migration and Education in Germany and Turkey ● ● ●
Part II: Transnational Solidarity
Nil Delahaye, Birte Gooßes, Ellen Kollender & Beril Sönmez
- 152** Das Brettspiel „Play for Change“ ● ●
Değişim İçin Oyna – Kutu Oyunu
Anadolu Kültür & Institut Dinx
- 160** Kinderrechte von und mit geflüchteten Kindern thematisieren ● ●
Mülteci çocuklarla ve mülteci çocuklar için çocuk haklarını tartışmak
Nushin Hosseini-Eckhardt & Leicy Valenzuela
- 178** Return to Sender ● ●
LAG Kunst und Medien NRW & Kırkayak Kültür
- 186** Die „Sprachbarriere“. Wie verwenden wir diesen Begriff? ●
“Dil Engeli”. Bu terimi nasıl kullanıyoruz?
Erkan Gürsoy & Nguyen Minh Salzmann-Hoang
- 194** Kriterien für inklusive Bildungsmaterialien am Beispiel von Kinderbüchern ●
Çocuk Kitapları Örneğinde Kapsayıcı Eğitim Materyalleri için Kriterler
Gabriele Koné



Intersektionalität

Ein hilfreiches Konzept zum Verständnis komplexer Lebensrealitäten von Jugendlichen im Kontext von Flucht

Was bedeutet Intersektionalität? Und warum ist eine Beschäftigung hiermit im Rahmen der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen wichtig? Eine Erklärung entlang von Fotografien aus der Ausstellung „Wallah – Mein Leben!“

Kesişimsellik

Mültecilik ve Göç Bağlamında Gençlerin Karmaşık Yaşam Gerçekliklerini Anlamak İçin Yardımcı Bir Kavram Olarak Kesişimsellik

Kesişimsellik ne demek? Bu kavramı mülteci çocuk ve gençlerin eğitime erişimi bağlamında ele almak neden önemli? “Vallahi, Benim Hayatım!” isimli sergiden seçilmiş fotoğraflar üzerinden bir inceleme

Intersektionalität als Terminologie und Konzept wird zum Teil sehr unterschiedlich verstanden und rezipiert. Häufig bleibt beispielsweise unerwähnt, dass das Konzept auf jahrzehntelangem Aktivismus gründet, der die gesellschaftlichen Herausforderungen von Rassismus und Sexismus bekämpfte (vgl. ciJ 2020: 7). Auch Kimberlé Crenshaw, die Intersektionalität in die Wissenschaft einführte, ist nicht nur Wissenschaftlerin, sondern auch Aktivistin der Schwarzen Frauenbewegung in den USA. Die Notwendigkeit einer intersektionalen Analyse zeigte sich dadurch, dass ‚die Frauenbewegung‘ in den USA¹ zwar den Anspruch hatte, alle Frauen zu vertreten, tatsächlich aber marginalisierte Positionen innerhalb dieser Bewegung zum Teil ignorier(t)e.

Kimberlé Crenshaw hat Jura studiert und verschiedene historische Gerichtsfälle mit Blick auf hierin stattfindende intersektionale Ausschlüsse analysiert. Ein sehr bekannter Gerichtsfall ist der Fall „Degraffenheid gegen General Motors“ (vgl. Crenshaw 1989: 141f.): Emma DeGraffenheid verklagte gemeinsam mit anderen Schwarzen Frauen ihren früheren Arbeitsgeber, General Motors, wegen Diskriminierung. Der Autobauer hatte zuvor im Rahmen einer Entlassungswelle Schwarze Frauen als Erste entlassen, mit dem Argument, dass diese am kürzesten im Betrieb angestellt waren. Die Diskriminierungsklage wurde vom Gericht allerdings als gegenstandslos zurückgewiesen. Die Begründung lautete: Eine Diskriminierung aufgrund rassistischer Markierung bestehe nicht, da mehrere Schwarze Männer weiterhin in der Firma tätig seien. Auch eine Diskriminierung aufgrund sexistischer Markierung wurde negiert, da weiterhin mehrere weiße Frauen bei General Motors arbeiteten. Die intersektionale Besonderheit der Klägerinnen, zugleich Schwarz und Frau zu sein, wurde hier also vom Gericht nicht berücksichtigt.

Kesişimsellik kavramı ve terimi kimi zaman yanlış anlaşılıyor ve algılanıyor. Örneğin, kavramın ırkçılık ve cinsiyetçiliğe karşı onlarca yıllık bir aktivist mücadelelenin ürünü olduğundan genellikle pek bahsedilmiyor (bkz. ciJ 2020: 7). Kesişimsellik kavramını bilimsel yazına kazandıran Kimberlé Crenshaw sadece bir akademisyen değil, aynı zamanda ABD’deki siyah kadın hareketinde yer almış bir aktivisttir. Crenshaw, ABD’deki ‘kadın hareketinin’ tüm kadınları temsil ettiğini iddia etmesine rağmen, aslında hareket içindeki ötekileş(tiril)miş konumları belirli bir ölçüde görmezden geldiği gerçeğinden hareketle¹, kesişimselliği temel alan bir toplumsal analize ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur.

Kimberlé Crenshaw hukuk eğitimi aldı ve çok çeşitli tarihsel davaları ve mahkeme dosyalarını, bu davalarda gerçekleşen ve kesişimsellik arz eden ayrımcılıklar açısından inceledi. Bu davalardan en bilineni General Motors şirketine karşı Degraffenheid’in yürüttüğü davaydı (bkz. Crenshaw 1989: 141 dvm.). Emma Degraffenheid, ayrımcılık yapıldığı gerekçesiyle diğer siyah kadınlarla birlikte General Motors’a dava açtı. Söz konusu otomobil üreticisi, bir işten çıkarma dalgası sırasında, şirkette en kısa süredir onların istihdam edildiği gerekçesiyle ilk olarak siyah kadınları işten çıkarmıştı. Mahkeme, bu eylemin ayrımcılık olduğu iddiasını dayanaktan yoksun bularak reddetti. Bir yandan çok sayıda siyah erkeğin şirkette çalışmaya devam ediyor olması nedeniyle ırk temelinde ayrımcılık yapılmadığını gerekçe gösterdi, öte yandan, çok sayıda beyaz kadın General Motors’da çalışmaya devam ettiği için cinsiyete dayalı ayrımcılığın da reddine karar verdi. Dolayısıyla, davacıların hem siyah hem de kadın olmalarından kaynaklanan özel durumları mahkeme tarafından dikkate alınmamış oldu.

Crenshaw’ın incelediği daha az bilinen ikinci bir dava ise “Hughes Helicopter’e karşı Moore’un açtığı davaydı” (a.g.e.: 143 vd.). Bu davada, siyah kadınların ‘kadın’ sıfatıyla dava açmaları reddedilmişti.

Ein zweiter, weniger bekannter Gerichtsfall, den Crenshaw analysierte, war „Moore gegen Hughes Helicopter“ (ebd.: 143ff.). In diesem Fall wurde Schwarzen Frauen verwehrt, auf Grundlage der Kategorie ‚Frau‘ zu klagen. Dies wurde mit dem Argument begründet, die Klägerinnen könnten nicht ‚alle Frauen‘ repräsentieren. Während also weiße Frauen in der Regel als Vertreterinnen aller Frauen gelten, werden Schwarze Frauen häufig auf eine Position reduziert, in der sie lediglich für Schwarze Frauen sprechen können. Auch hier kamen intersektionale Ausschlüsse zum Tragen.

Kimberlé Crenshaw veranschaulichte intersektionale Diskriminierung mit der Metapher einer an einer Straßenkreuzung stehenden Person:

„Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer „Kreuzung“ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.“ (Crenshaw 2010: 38; Original, Crenshaw 1989: 149)

Crenshaw verdeutlicht hiermit, dass Menschen sowohl von einer als auch von mehreren Diskriminierungsformen gleichzeitig betroffen sein können. Diese verflochtenen Diskriminierungserfahrungen können zu einer neuen Art von Diskriminierung verschmelzen. Das heißt, die intersektionale Diskriminierung geht über additive Diskriminierung oder Mehrfachdiskriminierung hinaus, weil ihre Effekte bzw. hiermit verbundene Diskriminierungserfahrungen unterschiedlich und sehr spezifisch sein können. Dies lässt sich am Beispiel von Racial Profiling erklären. Racial Profiling ist etwas, was Schwarze Personen und Personen auf Color erleben

Bu karar, davacıların ‘tüm kadınları’ temsil edemeyeceği savıyla gerekçelendirilmişti. Dolayısıyla, beyaz kadınlar genellikle tüm kadınları temsil ediyor olarak kabul edilirken, siyah kadınlar çoğu zaman sadece siyah kadınlar adına konuşabilecekleri bir konuma indirgeniyordu. Burada da kesişimsel ayrımcılıkların söz konusu olduğunu görebiliyoruz.

Kimberlé Crenshaw kesişimsel ayrımcılığı açıklamak için bir kavşakta durmakta olan bir kişiyi tarif ettiği bir metafor kullanır:

“Örneğin trafiğin dört yönden de aktığı bir kavşağı ele alalım. Burada akan trafik gibi, ayrımcılık da çok yönlü olabilir. Bir kavşakta bir kaza meydana geldiğinde, kazaya herhangi bir yönden akan trafik neden olmuş olabilir; bazen ise aynı anda birkaç yönden gelen araçlar kazaya neden olabilir. Bu benzetmeden hareketle diyebiliriz ki, eğer siyah bir kadın bir “kavşakta” yaralanıyorsa; bunun nedeni ırka dayalı ayrımcılığın yanı sıra cinsiyete dayalı ayrımcılık da olabilir.” (Crenshaw 2010: 38; orijinali, Crenshaw 1989: 149)

Crenshaw bu çalışmalarıyla, insanların aynı anda hem bir hem de birden fazla ayrımcılık biçiminden etkilenebileceğini ortaya koymuş oluyor. Burada, iç içe geçmiş ayrımcılık deneyimlerinin birleşerek yeni bir ayrımcılık türüne dönüşebildiğini görüyoruz. Yani, kesişimsel ayrımcılık, çeşitli ayrımcılıkların üst üste binmesi ya da aynı anda birden çok ayrımcılık yaşanmasının ötesine geçmektedir zira yol açtığı sonuçlar ya da ilgili ayrımcılık deneyimleri farklı ve kendine has bir deneyim ve sonuç yaratabilir. Bu durum ırksal fişleme örneği ile açıklanabilir. ırksal fişleme, siyahların ve BIPOC (siyah veya esmer tenli, yerli azınlık halklarından olan ve beyazlık yelpazesinde norm olan kimlik tanımının dışında kalan) insanların deneyimleyebileceği bir şey. Bununla birlikte, herkes bu uygulamadan eşit derecede etkilenmez; genellikle heteroseksüel, fiziksel olarak sağlıklı görünen ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan BIPOC genç erkekler bu uygulamaya maruz kalır. Başka bir deyişle, ırksal fişleme, öncelikle ten rengi/etnik kimlik, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim, engellilik ve sınıf gibi sosyal kategorilerin kesişiminde belirli bir şekilde

¹ Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch in Deutschland beobachten, wo z.B. die Realitäten von rassismuserfahrenen und/oder behinderten Frauen in viele sozialen Bewegungen nicht beachtet werden.

¹ Benzer şekilde, örneğin ırkçılığa maruz kalmış ve/veya engelli kadınların gerçeklerinin pek çok toplumsal harekette tanınmadığı Almanya’da da gözlemlenebilir.

können. Allerdings sind nicht alle gleichermaßen hiervon betroffen, sondern in der Regel vor allem junge Schwarze Männer oder Männer of Color, die als heterosexuell wahrgenommen werden, körperlich fit wirken und meist sozio-ökonomisch benachteiligt sind. Das heißt, Racial Profiling betrifft vor allem Personen, die auf eine spezifische Weise an der Schnittstelle der sozialen Kategorien Hautfarbe/Herkunft, Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, Behinderung und Klasse positioniert sind (siehe hierzu auch den Beitrag von Mohammed Jouni). Ändert sich diese Positionierung in einem Aspekt oder mehreren Aspekten, verändert sich auch die Anfälligkeit für Diskriminierung. Wenn z.B. ein junger geflüchteter Mann eine sichtbare körperliche Behinderung hat, wird er mit geringerer Wahrscheinlichkeit einem Racial Profiling unterzogen, was wiederum mit ableistischen Vorurteilen zusammenhängt.

Das Konzept der Intersektionalität dient dazu, Überschneidungen und Verflechtungen von Herrschaftsverhältnissen, die zu Diskriminierung führen können, sichtbar zu machen, ebenso wie soziale Kategorien der Zugehörigkeit aufzuzeigen. Läge der Fokus nur auf der Dimension der Diskriminierung, könnte der fatale Eindruck entstehen, dass Personen(gruppen), die nicht gefährdet sind, diskriminiert zu werden, nichts mit Intersektionalität zu tun haben. Intersektionalität untersucht also Inklusion und Exklusion auf verschiedenen Ebenen. Mit Blick auf die Situation von geflüchteten Menschen bedeutet dies z.B., dass alle geflüchteten Personen sowohl auf individueller als auch auf struktureller und institutioneller Ebene kontinuierlich Ausgrenzung bzw. Diskriminierung erfahren können.

Die Lebensrealitäten von Jugendlichen mit Fluchtgeschichte intersektional betrachtet

Im Folgenden wird das Konzept der Intersektionalität auf die Lebenssituation von Kindern und



Issa - Urlaub

Issa - Tatile

konumlanmış kişileri etkilemektedir (ayrıca bkz. Mohammed Jouni'nin makalesi). Bu konumlanma bir veya daha fazla açıdan değiştiğinde, kişinin ayrımcılığa karşı kırılganlığı da değişir. Örneğin, genç bir mülteci erkeğin görünür bir fiziksel engeli varsa, ırksal olarak fişlenme olasılığı daha düşüktür ve bu da bir tür önyargıdır.

Kesişimsellik kavramı, ayrımcılığa yol açabilen güç ilişkilerinin ne şekillerde kesişebildiğini, iç içe geçebildiğini ve birbirine bağımlı olduğunu ortaya koymanın yanı sıra, toplumsal aidiyet kategorilerinin görünür kılınmasına da yardımcı olur. Eğer kesişimsellik kavramının odağında sadece ayrımcılık boyutu olsaydı, ayrımcılığa uğrama riski altında olmayan kişiler ve gruplar için bu kavramın hiçbir anlam ifade etmeyeceğine dair vahim bir izlenime kapılabilirdik. Aslında kesişimsellik içerilme ve dışlanmayı farklı düzeylerde sorgulamamıza yarar. Örneğin, mültecilerin durumu söz konusu olduğunda, dışlanma ve ayrımcılığın hem

Jugendlichen mit Fluchtgeschichte angewendet, entlang von Bildern aus der Ausstellung „Wallah, mein Leben!“². Diese ist das Ergebnis einer partizipatorischen Aktionsforschung, an der mehrere Jugendliche (Ahmad, Alaa, Amin, Issa und Khaled²) und Anabell Specht (2017) mitgewirkt haben. Die Bilder vermitteln einen Einblick in das Leben und die Aufenthaltssituation der Jugendlichen, die alle 2017 als unbegleitete Minderjährige nach Berlin gekommen sind.

Das Bild mit dem Namen „Urlaub“ hat Issa aufgenommen. Es ist aus einer intersektionalen Perspektive sehr interessant, denn es zeigt, wie Issa sich gerne darstellt. Issa ist ein Junge, zum Zeitpunkt der Aufnahme des Bildes unter 18 Jahre alt, er lebt als unbegleiteter Geflüchteter in Berlin und erhält staatliche Unterstützung. Issa ist es in dem Bild wichtig, zu vermitteln, dass er ‚sehr cool‘ und ‚sehr lustig‘ ist, und dass er im Schneider von Kleidung sehr erfahren ist. Dies sind nur einige Adjektive, die Issa beschreiben. Aus Perspektive der Intersektionalität ist zunächst wichtig zu betonen, dass Issa all dies gleichzeitig ist. Das heißt, er ist nicht heute ein ‚Junge‘ und morgen ein ‚Flüchtling‘, er ist nicht heute ‚unter 18 Jahre alt‘ und morgen ‚cool‘, sondern er

Amin - Betreuung

Amin - Koruma



bireysel, hem yapısal hem de kurumsal düzeylerde gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Göç geçmişli olan gençlerin yaşam gerçekliklerine kesişimsel bir bakış

Bu bölümde “Vallahi, Benim Hayatım!” sergisinden görseller kullanarak kesişimsellik kavramını, göç geçmişli olan çocuk ve gençlerin yaşam koşullarına uyarlamaya çalışacağım. Bu sergi, birkaç gencin (Ahmad, Alaa, Amin, Issa ve Khaled²) ve Anabell Specht'in katılımıyla 2017 yılında gerçekleştirilen bir katılımcı eylem araştırmasının ürünlerinden biri. Görseller, 2017'de Berlin'e refakatsiz çocuk olarak gelen gençlerin yaşamları ve ikamet durumlarına dair bir fikir veriyor.

“Tatile” başlıklı fotoğrafı Issa çekmiş. Bu fotoğraf kesişimsel bir bakış açısından ele alındığında bana çok ilginç geliyor çünkü Issa'nın kendisini ne şekilde tasvir etmek istediğini gösteriyor. Issa fotoğrafın çekildiği tarihte 18 yaşından küçük bir çocuk, Berlin'de refakatsiz bir mülteci olarak yaşıyor ve devlet desteği alıyor. Fotoğrafta Issa için ‘çok havalı’ ve ‘çok eğlenceli’ görünmek ve kıyafet dikme konusunda çok deneyimli olduğunu göstermek önemli. Bunlar Issa'yı tanımlayan sıfatlardan sadece birkaçı. Kesişimsellik

² Ihre vollständigen Namen möchten die Jugendlichen nicht veröffentlichen.

² Sergiye katılan bu gençler soyisimlerinin paylaşılmasını istemedikleri için metinde sadece isimleriyle yer alıyorlar.



Khaled – Polizeikontrolle
Khaled – Polis Kontrolü

ist all dies im selben Moment. Das Konzept der Intersektionalität erkennt die Gleichzeitigkeit verschiedener Merkmale der Zugehörigkeit und Diskriminierung an. Bei den genannten Zugehörigkeitskategorien handelt es sich zum Teil um diskriminierungsrelevante Kategorien, während andere Merkmale lediglich Bestandteile von Issas Leben sind.

Issa stellt sich hier als kräftiger, junger Mann ohne Behinderung (und vielleicht heterosexuell) dar – also als ein Mensch in einer gesellschaftlich durchaus privilegierten Position. Da er jedoch zugleich als ‚Flüchtling‘ verstanden wird, wird er rassifiziert, was ihn gefährdet intersektionale Formen von Diskriminierung zu erleben. Hier variiert also nur ein Aspekt, d.h. allein die Tatsache, dass Issa als ‚Flüchtling‘ gesehen wird und/oder sich selbst als Geflüchteter versteht, macht ihn besonders anfällig für Diskriminierung.

Junge Männer mit Fluchterfahrung reagieren auf diese Diskriminierung auf verschiedene Weise, manche auch mit hegemonialen männlichen Performances. Dies erklärt Olaf Stüve intersektional, indem er zunächst darauf hinweist, dass Männlichkeitsverständnisse und -handlungen immer auch vom Milieu, der Familie, Migrationsgeschichte und von Rassismuserfahrungen abhängig sind (vgl. Stüve 2015). Stüve erklärt, dass sozial und rassistisch marginalisierte Jungen auch zu hypermaskulinen Inszenierungen im Sinne einer Überspitzung stereotyp männlichen, oftmals auch gewalttätigen Verhaltens greifen. Auf diese Weise können sie zumindest zeitweise einige der mit hegemonialer Männlichkeit verbundenen Versprechen einlösen und sich zumindest subjektiv gegen gesellschaftliche Verachtung, institutionalisierte Diskriminierungen etc. abgrenzen (vgl. ebd.).

Das **Bild von Amin** erscheint aus einer adultismuskritischen Perspektive sehr interessant. Es bildet sein Verständnis davon ab, wie für ihn, z.B. seitens der Sozialarbeiter:innen in seinem Umfeld, gesorgt wird. An der Darstellung fällt auf, wie klein Amin im Vergleich zu den anderen

perspektifinden bakıldığında, Issa'nın aynı anda bunların hepsi olduğunu vurgulamak önemli. Yani, o bugün 'çocuk' yarın 'mülteci' değil, bugün '18 yaş altı' yarın 'havalı' değil, aynı anda bunların hepsi. Kesişimsellik kavramı, farklı aidiyet ve ayrımcılık unsurlarının eş zamanlı olarak var olduğunu kabul eder. Yukarıda Issa'ya dair bahsedilen aidiyet kategorilerinden bazıları ayrımcılıkla ilişkili kategoriler iken, diğer özellikler Issa'nın hayatının bileşenleri.

Issa burada kendisini güçlü, genç, engelsiz (ve muhtemelen heteroseksüel) bir erkek olarak sunuyor - başka bir deyişle, sosyal olarak ayrıcalıklı bir konumda olan bir kişi olarak. Öte yandan, aynı zamanda bir 'mülteci' olarak görüldüğü için ırksal ayrımcılığa uğrama riskiyle karşı karşıya. Dolayısıyla, bu noktada sadece bir unsur değişkenlik gösteriyor, yani Issa'nın 'mülteci' olarak görülmesi ve/veya kendisini mülteci olarak görmesi onu ayrımcılığa karşı özellikle savunmasız hale getiriyor.

Mülteci genç erkekler bu tür ayrımcılıklara farklı tepkiler verebiliyor, bazıları da hegemonik erkeklik davranışları sergilemeye meyledebiliyor. Olaf Stüve bu kesişimselliği ilk olarak erkeklik anlayış ve davranışının her zaman çevreye, aileye, göç geçmişine ve ırkçılık deneyimlerine bağlı olduğuna işaret ederek açıklamaktadır (bkz. Stüve 2015). Stüve, toplumsal ve ırksal olarak ötekileştirilmiş oğlan çocukların aşırı maskülen, sıklıkla şiddet içeren davranışları abartarak sahnelediklerini belirtmektedir. Bu şekilde, hiç değilse geçici olarak da olsa hegemonik erkeklığe ilişkin bazı beklentileri karşılayabilmekte ve en azından özel olarak kendilerini toplumsal aşağılamadan, kurumsallaşmış ayrımcılık ve benzeri ayrımcılıklardan uzak tutabilmektedirler (bkz. a.g.e.).

Amin'in fotoğrafı bana yetişkinlik eleştirisine dair bir bakış açısından çok ilginç görünüyor. Bu fotoğraf, örneğin çevresindeki sosyal hizmet görevlileri tarafından kendisine ne kadar değer verildiğine dair algısını gösteriyor. Fotoğrafta Amin'in diğer iki figüre kıyasla ne kadar küçük olduğu dikkat çekiyor. Diğerlerinin elinde, kelimenin gerçek anlamıyla, ona karşı silahlar var. Oysa, sosyal hizmet görevlilerinin (refakatsiz çocuk) mülteciler üzerindeki ezici gücünü nadiren konu ederiz.

ist. Die anderen haben ihm gegenüber im wahren Sinne des Wortes die Waffen in der Hand. Die Übermacht von Sozialarbeiter:innen gegenüber (unbegleiteten minderjährigen) Geflüchteten wird selten thematisiert.

In dem Bild, das **Khaled bei einer Polizeikontrolle** zeigt, wird die Wechselbeziehung zwischen Fluchtgeschichte, Geschlecht und Alter deutlich. In der Beschreibung des Bildes kommt zum Ausdruck, dass Racial Profiling eine alltägliche Erfahrung ist, die viele Jugendliche wie Khaled auf ihrem Weg zur Schule, zur Arbeit oder zu Freund:innen erleben – oder weil sie in der Nähe eines U-Bahnhofs wohnen, der von der Polizei als gefährliche Gegend angesehen wird.

Die Selbstdarstellungen zeigen nicht nur die individuellen Lebenssituationen der Jugendlichen. Sie geben auch Einblicke in kollektive intersektionale Erfahrungen, die diese Jugendlichen machen, weil sie Zugehörigkeitskategorien teilen, von denen manche zu intersektionaler Diskriminierung führen können. Die Darstellungen der Jugendlichen zeigen somit neben intersektionalen Zugehörigkeiten auch intersektionale Diskriminierungserfahrungen, ohne dass die Jugendlichen diese selbst als solche betiteln (können). Ein intersektionaler Analyseblick ermöglicht, diese intersektionalen Zugehörigkeiten und Diskriminierungserfahrungen zu erkennen und manche Beobachtungen, wie ein hegemonial männliches Auftreten dieser jungen Menschen, jenseits rassistischer Interpretationen zu verstehen. Der intersektionale Blick trägt somit dazu bei, der Komplexität der Lebensrealitäten eine weitere Perspektive hinzuzufügen.

Nivedita Prasad ist Professorin für Handlungsmethoden und genderspezifische Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule in Berlin. Sie leitet dort den Studiengang „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“.

Bir polis kontrolü sırasında Khaled'i gösteren fotoğrafı, mültecilik geçmişi, cinsiyet ve yaş arasındaki ilişki net bir şekilde ortaya çıkıyor. Fotoğrafa dair açıklama, ırksal fişlemenin Khaled gibi pek çok gencin okula, işe ya da arkadaşlarına giderken başına gelen ya da polisin güvenli bir bölge olarak tuttuğu bir metro istasyonunun yakınında yaşadığı için tecrübe ettiği gündelik bir deneyim olduğu gerçeğini gözler önüne seriyor.

Bu otoportreler sadece gençlerin bireysel yaşamlarına dair durumları göstermekle kalmıyor, aynı zamanda, bazıları kesişimsel ayrımcılığa yol açabilen aidiyet kategorilerini paylaştıkları için bu gençlerin sahip olduğu ortak kesişimsel deneyimler hakkında da fikir veriyor. Dolayısıyla gençlerin anlatıları, kesişimsel aidiyetlere ek olarak, kesişimsel ayrımcılık deneyimlerini de gösteriyor. Ama gençlerin kendileri bunları bu şekilde etiketle(ye)mebilir. Tam da böyle bir noktada kesişimsel bir analitik yaklaşım, bu kesişimsel aidiyetleri ve ayrımcılık deneyimlerini görebilmeye ve bu gençlerin sahip olduğu hegemonik erkek görüntüsü gibi kimi saptamaları ırkçı okumaların ötesinde anlayabilmeye olanak tanıyor. Bu analitik perspektif böylece hayatın gerçeklerinin karmaşıklığına daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşılmasına da katkıda bulunuyor.

Nivedita Prasad, Berlin'de Alice Salomon Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde Eylem Araştırması Yöntemleri ve Toplumsal Cinsiyete Duyarlı Sosyal Hizmetler alanında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda “İnsan Hakkı Olarak Sosyal Hizmetler” lisans programını yönetmektedir.

Zur Ausstellung „Wallah — Mein Leben!“

In der Ausstellung „Wallah - Mein Leben!“ schildern fünf junge Menschen ihren Alltag in Berlin-Kreuzberg. Die Fotografien und Geschichten erzählen vom Leben im Kiez, von der Jugendhilfe, Rassismus, Sehnsucht, Heimweh und dem Erwachsenwerden. Die Bilder und Texte sind in einem partizipativen Forschungsprojekt entstanden, im Rahmen einer Zusammenarbeit von Anabell Specht (ehemalige Masterstudierende der Sozialen Arbeit an der Alice Salomon Hochschule, Berlin), dem Ausbildungswerk Kreuzberg e.V. und fünf jungen geflüchteten Menschen, die bereit waren, über ihren Alltag in Deutschland und das Leben in der Jugendhilfe zu berichten. Der Forschungsprozess wurde von Prof.in Nivedita Prasad, Alice Salomon Hochschule Berlin, begleitet. Die Ausstellung, die in arabischer und deutscher Sprache vorbereitet wurde, kann über den unten stehenden Link virtuell besichtigt werden: <https://abw-kreuzberg.de/ahmad-buerokratie/>

Literatur:

Kaynakça:

Cij, Center for Intersectional Justice (2020): Intersectional discrimination in Europe: relevance, challenges and ways forward. Brüssel: European Network Against Racism. <https://www.enar-eu.org/wp-content/uploads/intersectionality-report-final-2.pdf>

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum 1989, 1, 8, 139–167.

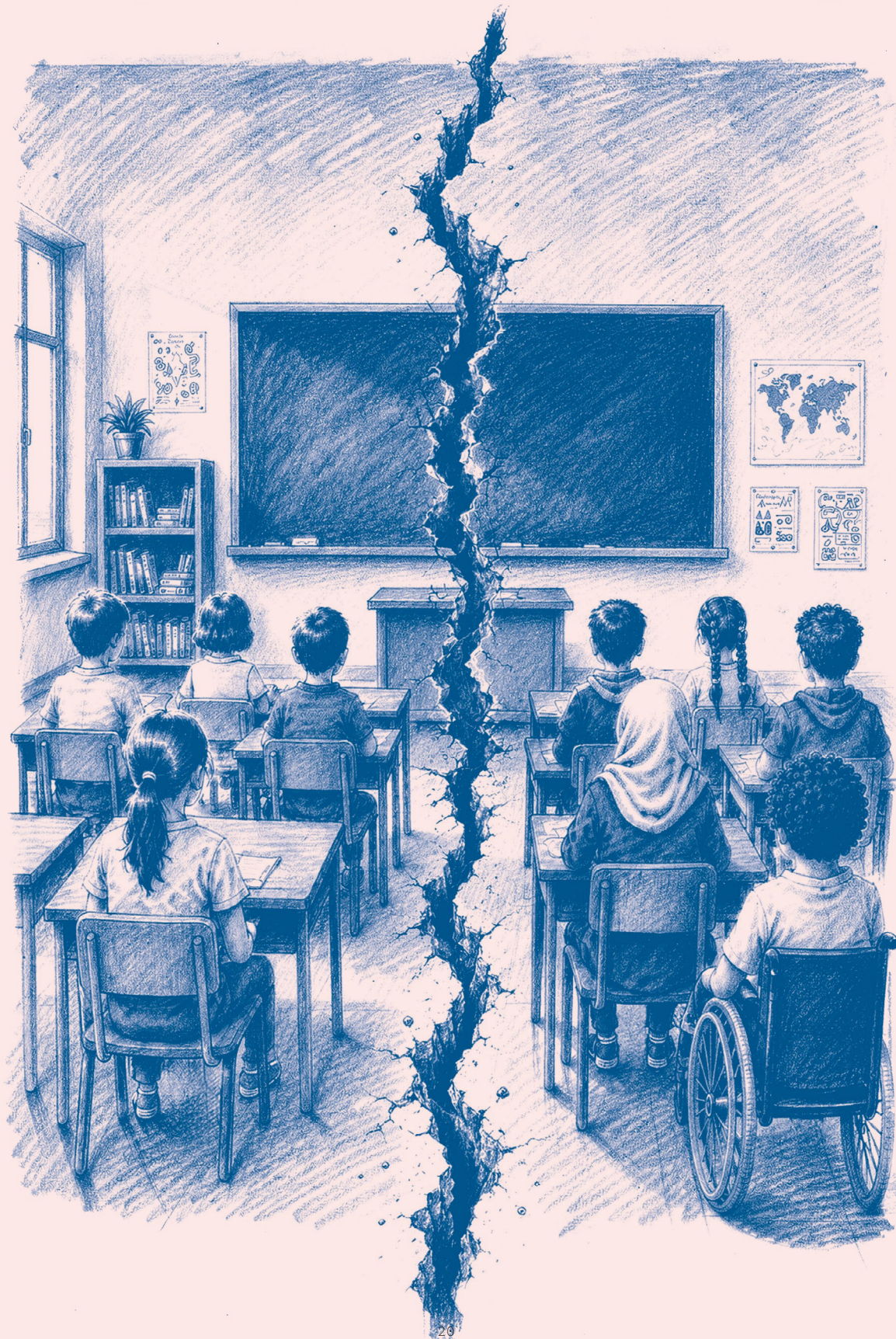
Crenshaw, Kimberlé (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, Helma/Vivar, Maria Teresa Herrera/Supik, Linda (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag, 33 – 54.

Specht, Anabell (2017): Geflüchtet oder einfach jugendlich; Forschungsprojekt im Rahmen des Studiengangs „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“ (unveröff.) ASH, EHB und KHSB, Berlin.

Stuve, Olaf (2016): Pädagogik. In: Horlacher, Stefan/Jansen, Bettina/Schwanebeck, Wieland (Hrsg.): Männlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 136-153.

“Vallahi, Benim Hayatım!” sergisi hakkında

“Vallahi, Benim Hayatım!” sergisinde beş genç, Berlin'in Kreuzberg semtindeki günlük yaşamlarını anlatıyor. Fotoğraflar ve anlattıkları hikayeler mahalle hayatını, gençler için sunulan sosyal hizmetleri, kendi deneyimledikleri ırkçılığı, özlemi, vatan hasretini ve büyümeyi konu alıyor. Sergideki metinler ve görseller, Anabell Specht (Berlin Alice Salomon Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde Sosyal Hizmetler yüksek lisans öğrencisi), Kreuzberg Eğitim Merkezi e.V. ve Almanya'daki günlük yaşamları ve gençlik hizmetlerindeki deneyimleri hakkında konuşmaya gönüllü olan beş genç mülteci arasında hayata geçen bir işbirliğinin parçası olarak katılımcı bir araştırma projesi kapsamında oluşturuldu. Araştırma süreci, Berlin Alice Salomon Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nden profesör Nivedita Prasad tarafından yürütüldü. Arapça ve Almanca olarak hazırlanan sergi aşağıdaki link üzerinden sanal olarak ziyaret edilebiliyor: <https://abw-kreuzberg.de/ahmad-buerokratie/>



Intersecting Inequalities and Transnational Solidarity: A Written Conversation on Forced Migration and Education in Germany and Turkey

Part I: Intersecting Inequalities

Nil Delahaye, Birte Gooßes,
 Ellen Kollender and Beril Sönmez

This written conversation arose within a series of joint projects aimed at encouraging a transnational dialogue on forced migration and education among civil society actors, educators, and scholars from Germany and Turkey. These initiatives included the ‘Hep Beraber/Alle Zusammen/All Together’ international exchange (2017–2022), the ‘Exploring Intersectionality – Building Solidarity Across EU-Turkey Borders’ conference (2020), the ‘Racism in Education?’ symposium (2020), and the ‘Education in Times of Disaster’ digital event (2023), which was held in solidarity with education professionals in the Turkish-Syrian border region.

Building on these collaborations, we examine in this article how the education systems of the two countries address intersectional inequalities in the context of forced migration, and discuss ways of fostering transnational solidarity. Although this written conversation took place in 2022/23 and has only been partly updated, many of the frameworks, inequalities and structural issues discussed remain relevant today, and in some cases, this relevance has intensified.

In Part I, we discuss how different forms of inequality intersect in relation to the situation of ‘refugee children’ within Turkish and German societies and educational institutions. Part II (see pages 140–150) discusses inclusive approaches and strategies for combatting exclusionary dynamics in education, as well as how notions of solidarity can be promoted across EU-Turkey borders when addressing global educational inequalities and injustices.

ELLEN: Before we start talking about our understandings of an 'Engaged Pedagogy across Borders', I think we should first outline the contexts in which refugee children and youths are currently able or unable to realise their right to education. Specifically: What is the situation like for children and youths who have experienced forced migration in the German and Turkish education systems?



NIL: I agree, and I can start by reflecting on the case of Turkey, one of the countries hosting the largest refugee population in the world. Here, the term 'refugee' is commonly used as a generic term that does not actually involve any administrative status. Turkey is a signatory to the 1951 Geneva Convention but has limited the right to international protection under the Convention for people fleeing European countries. Turkey's national migration law provides only 'temporary protection' to people fleeing other parts of the world (i.e. those who are granted international protection status by the UNHCR). In Turkey, the term 'refugee' thus reflects a demand for legal recognition or a generic designation rather than a factual administrative status.

Apart from that, the educational situation of refugee children in Turkey cannot be discussed without taking into account the educational history of children who are considered alien to Turkish nationhood. Since the founding of the Republic, Turkish immigration law has defined people who have the right to settle in Turkey as 'members of the Turkish race'. The educational mandate that came with this definition was originally focused on educating the 'citizens of this nation' (i.e. those who were subjected to population exchanges in 1923 with Greece and Bulgaria). People who are not defined as part of the 'Turkish race' faced and still face different educational challenges depending on the administrative category in which they were historically placed. This means it is almost impossible to understand the challenges faced separately by (refugee) children under temporary protection in Turkey today without looking at the educational challenges faced by Armenian, Kurdish, Greek, Arab, Alevi, Jewish, Laz, Roma and other ethnic groups in Turkey. Furthermore, if we want to talk about the education of 'refugees' in Turkey, we cannot abstract from the overarching intersectional experiences of being a 'Kurdish Syrian', 'Armenian Syrian', 'Dom Syrian' and so forth (**see also the contribution of Kırkayak Kültür in this book**).



ELLEN: I also think that the current situation of refugee children in education systems cannot be considered separately from the historical discourses on race, ethnicity and nationality in nation-states such as Germany and Turkey. In conversations with colleagues in Turkey, I noticed that Syrian refugees used to be referred to as 'guests'. This reminds me of German migration history. Migrant workers recruited in the 1950s and 1960s, including from Turkey, were also called 'guests' or 'guest workers', as it was assumed that they would only stay in Germany for a limited time – for as long as they were needed for Germany's economic growth after World War 2. Their children were often taught in separate 'foreigner' classes and thus remained largely excluded from the regular school system. At the same time, 'Aussiedler'

(recent repatriates) from Poland, Romania and other countries of the former Eastern Bloc were considered Germans, both legally and ethnically, since they came from former German territories in Eastern Europe. After their arrival in Germany, they immediately received access to the regular school system. The different treatment of migrant children in the German school system reflects an ethnicity-/race-based understanding of what it means to be German and to thus be considered part of the regular education systems. This understanding goes back to the time before and during National Socialism, when a distinction was made between 'ethnic Germans' and 'foreigners from outside the German Reich'. To this day, the historically entrenched nexus of nationhood and education provides a powerful framework for inclusion and exclusion processes in schools.

Although the segregation of children of 'guest workers' was criticised decades ago, it has emerged again as an issue for discussion following the arrival of Syrian children and families in 2015/16 and of Ukrainian migrants since Russia's invasion in 2022. Even today, newly-arrived children in many federal states are initially taught for one year, sometimes longer, in separate classes designed to prepare the children for regular classes. These preparatory classes are more likely in secondary schools offering lower secondary qualifications than in schools offering higher qualifications. In a highly stratified education system like the German one, which is characterised by limited upward mobility, this puts students at a disadvantage in their later educational careers. The German school system is thus still determined by the notion that 'foreign children' must be linguistically and culturally prepared for German school before they can become part of it.

I know that Turkey has also had 'Temporary Education Centres' (TEC) specifically designated for Syrian refugees, but the Turkish government has been closing them in 2020 in order to promote inclusive education. But even if the Turkish government managed to overcome the creation of a parallel school system for refugee and non-refugee students, I wonder if we can really talk about inclusive education here?



BERİL: Providing courses in the Arabic language in TECs was actually a great opportunity for these children to study in their first language, considering that education in the first language is a human right. Once the TECs closed and the Syrian refugee children transferred to the national education system, they were no longer socially and spatially excluded from exercising their right to education. This meant that physical segregation within the schooling system had ended. Although the process of closing the TECs was planned to be smooth (it took two to three years until all the TECs were closed), we need to emphasise that many students dropped out of the school system and did not continue studying for various reasons. Those refugee children who were able to continue their education experienced various forms of exclusion within the national education system, as this system has never truly been inclusive. The Turkish Ministry of National Education (MONE) has only made limited or partial attempts to achieve true inclusiveness (**see also the report of the student from Syria in this book**).

According to UNESCO, inclusive education is a process that addresses the diverse needs of all learners by increasing participation and reducing exclusion from and within education. The goal is for the entire education system to create learning environments in which teachers and learners embrace and welcome the challenges and benefits of diversity. An inclusive approach to education promotes learning environments where individual needs are addressed and every student has a chance to 'succeed'.

Despite this definition, many teachers or school principals in the formal education system lack the perspective of a rights-based approach to education. There is a perception that the integration of Syrian children in Turkish schools is a favour that 'we' bestow upon 'them'. In terms of inclusive education, some promising developments have taken place regarding teachers' attitudes and materials thanks to the efforts of civil society and teachers' unions. These include training sessions for teachers on inclusive perspectives, as well as a limited number of new multilingual books and materials. The interaction between formal and non-formal education is creating a space for inquiry and for learning from one another. As far as language diversity is concerned, it is true that some elective language courses have recently been added to the curriculum, but family languages are still systematically and intentionally kept out of the formal education system. For example, when TECs were closed, the right to an education in the children's first language also ended (**see also the contribution of Aslı İkizoğlu Erensü**).



BIRTE: The monolingual habitus of schools is something Turkey and Germany have in common, I think (**see also the contribution of Erkan Gürsoy and Nguyen Minh Salzmann Hoang**). In the German context, I see some positive developments in relation to this habitus.

The concept of translanguaging is receiving more attention nowadays, especially in teacher training. Translanguaging means allowing people who speak multiple languages to activate and make use of all their linguistic repertoire to express themselves, rather than treating different languages as discrete systems (see García & Wei 2014).

Another area where strides have been made in recent years is publishing: publishers are developing and printing multilingual books that include languages that have generally been considered less important or that have been stigmatised, such as Arabic, Turkish, Farsi and Dari. Publishers such as Talisa Verlag, familiar faces or Viel&Mehr have also started to offer a more discrimination-sensitive design to go hand in hand with the representation of a greater diversity of languages. Unfortunately, the largest textbook publishers have not yet adopted this practice, and we still find discriminatory language and images in many books. So even when education professionals try to create an appreciative and accepting atmosphere, their work materials often 'speak another language'. We're lucky that competence centres such as Fachstelle Kinderwelten in Berlin are working continuously on the issue of sensitivity to discrimination in books and even publish additional working materials for educators (**see also the contributions of Petra Wagner and Gabriele Koné**).

But to return to the systemic issues, we should note that the current school system in Germany often reduces children to their refugee backgrounds and regards them in terms of deficits because they do not speak German, do not share the same educational culture, etcetera. Other parts of their identity are left out, and this in turn promotes a one-dimensional view of these children among teachers, social workers and other educators. An intersectional perspective is missing here, not only when it comes to different forms of discrimination that the children experience, but also when it comes to how the expectations and assignments they encounter in school relate to their notions of self-identity and belonging (**see also the contribution of Nivedita Prassad**).

ELLEN: I agree that an intersectional perspective is often missing, especially when it comes to analysing how the category 'refugee background' intersects with class, gender and disability within education systems, creating complex dimensions of inclusion and exclusion (**for a more comprehensive understanding of these intersections, see the contributions by Mohammed Jouni and Mina e.V.**). In the German school system, distinguishing between different groups of refugees according to their national-ethno-cultural background currently plays a central role, particularly between children with Ukrainian citizenship and young people who have fled the Arab region, so called. By regulating and restricting certain types of migration, especially from former colonies, while allowing and encouraging migrations from the 'European West' or the 'Global North', old colonial patterns are reproduced, reaffirmed and normalised in the idea of the 'European citizen'. In a recent conversation, a teacher told me that before the children from Ukraine arrived at his school, they painted peace signs and Ukrainian flags with the students and put them on the school building to welcome the Ukrainian children. I wondered what it was like when children from other countries arrived at German schools in recent years – were flags and peace signs painted for them too?

Bonaventure Soh Bejeng Ndikung has reflected in this context on different forms of solidarity towards people at war and how those differences relate to solidarity with refugees coming to Germany. He writes: 'Solidarity doesn't seem to be blind; it seems to discriminate along colour lines. Solidarity itself seems to have a colour, and it is not brown or black' (2022). However, a current study that my colleague Dorothee Schwendowius and I are conducting on the situation of refugee students in the German school system shows that the 'cultural closeness' to 'our German culture', as ascribed to Ukrainian students, can be revoked at any time. During our interviews with teachers, headteachers and social workers, it was stated that Ukrainian pupils were learning German more slowly and were less motivated in support classes than children and young people from Syria who had arrived at the schools earlier. Further attributions partly follow the logic of anti-Slavic racism. This demonstrates that national-ethnic boundaries are not fixed, but change depending on shifting social discourses and dynamics. These boundaries are manifested in various forms of inclusion and exclusion within the school context, which can be contradictory.

NIL: At the same time, such intersectional exclusions and barriers are often subtle and concealed by certain logics, rather than being explicit, at least for those not directly affected by them. For example, the Turkish education system is based on egalitarian and meritocratic ideals, which are colour-blind and burden ethnic others with an internalised sense of individual failure. In reality, it is also a legacy of negationism and assimilation, which ultimately affect all children attending the system at different levels. These ideologies are so integrated into the everyday environment in all spheres of life that they transcend the curricula, or the behaviour of educators determines the atmosphere and feelings that are in the air not only in institutions such as schools, but also on the street, in social media and in interpersonal relationships. The metaphor of the glass ceiling can be used to describe a system that pretends to be meritocratic while making invisible the barriers created by latent discrimination.

ELLEN: A Muslim mother from Berlin who wears a headscarf once said to me in an interview, 'You often cannot grasp and decipher these racial prejudices, you just feel them.' Her statement demonstrates that racist discrimination in schools cannot be understood by attributing it solely to explicit and intentional actions of individual teachers. Rather, racism and discrimination are often based on ignorance, thoughtlessness and subconscious racist stereotypes that are inscribed in the ethos or culture of educational institutions and pedagogical work. As the mother's comment suggests, these more implicit, hidden and institutionalised forms of discrimination are very difficult to address.

Furthermore, despite the numerous studies on racism in education published in recent years, educational programmes and policies for and with 'refugee children' often remain silent on the issue of racism. As Sriprakash, Tikly and Walker argue in one of their articles, this silence should be understood as a very powerful act of de-thematising institutional racism: 'Far from being a passive absence or simply referring to a 'not knowing,' silence or ignorance about racism in our field has an epistemology that produces and normalizes racism as a political system. This is what Mills (2015) calls an 'epistemology of ignorance' (2019: 2). I wonder if this only applies to 'Western states', i.e. the European Union? What about Turkey?

NIL: Within the construct of the Turkish social contract, it is hard to argue that Turkey is not a 'Western state'. Biological racism was also a non-negligible scientific activity in Turkey in the first half of the 20th century, just as it was in other Western countries at the same time. Yet, even in Turkish civil society, racism is rarely talked about because it is a kind of mystified 'sin' peculiar to the West and one that people generally do not want to be associated with. As a consequence, efforts to provide educational programmes for newly arrived 'refugee children', both by the state and civil society, are not focused on the right to education of children from other minority groups who still suffer from a long tradition of racism.

This was particularly evident in the struggle for the right to first language education for Syrian children, a basic right that Kurdish nationals have been demanding for several decades. In March 2025, a new 'peace process' was initiated in Turkey.

We are waiting to see what will happen now that this new peace process is in place, alongside the ongoing debate around the right to one's first language. Unfortunately, there are no concrete signs that schools and other public institutions in Turkey will soon embrace multilingualism, despite this being the case for Kurdish municipalities run by the DEM Party, which widely use local and historical languages in their announcements and municipal work.

BERİL: I agree that the lack of linguistic diversity is one of the main causes of inequality in education, along with the systematic and deliberate suppression of certain languages such as Kurdish (**see also the contribution of Şerif Derince in this book**). Many other mother tongues are under threat of extinction due to monolingual national education ideology, such as the Hemsince and Lazuri languages. Let me give an example from the opposite perspective. Between 2015 and 2018, I helped establish a grassroots solidarity network called 'Refugees – We Are Neighbours', which operated on the outskirts of Istanbul. Poverty and forced displacement were common issues affecting both citizens and people with refugee backgrounds in this area. In the neighbourhood, there were families from Syria whose native language is Turkmen. Compared to refugee populations whose family languages are Arabic or Kurdish, they are in a relatively privileged situation because they can learn Turkish quite easily and participate more in everyday life and education. In our conversations, they shared their experiences and memories from the time they lived in Syria and explained how their language and identity were suppressed and ignored in society and the education system. Power relations and privileges now work the opposite way. They have more advantages in Turkey, and most of them have helped Arabic-speaking families by doing translations between Turkish and Arabic; some are defending the right to keep their first language, which was denied to them in Syria. However, a few of them even expressed some resentment in statements such as: 'The Arabic-speaking community deserves to suffer like this because they never stood up for the rights of the Turkmen before.' We saw how this could evoke contrasting feelings and attitudes, and that it does not necessarily result in solidarity.

My point is that privilege and the lack of privilege change over time and in different places or contexts. For me, focusing on positive examples matters. It is impressive to see cross-border solidarity based on people's personal histories and migration biographies, and to witness people forming connections and bonding by defending the rights of others. At the same time, it is critically important to look more closely at how positionalities fluctuate in relation to discrimination.

ELLEN: Definitely. From what I have observed, racism in Turkish society is mainly understood as anti-Black racism that is only experienced by Black people. Since the proportion of Black people in Turkish society is quite small, it is argued that racism hardly exists there...

NIL: Yes, you are right, there is an understanding based on the need for a tangible 'race' before one can speak of racism. At the same time, in Turkey, as in other European countries, the principle of equality is propagated as an ideal of the Republic.

This leads to a 'colour-blind' attitude that makes many forms of discrimination in Turkish society invisible. In Turkey it is also difficult to speak of racism because – and this is correct from a scientific standpoint – races per se do not exist. It is important to educate society about what racism is as a social phenomenon and as a criminal offence under the law. I like the concept of 'racialisation' because it recognises that biologically speaking, there are indeed no races, but it underlines a certain social process, the 'racialisation' of groups of people, which inevitably leads to what we call 'racism' (and not just 'discrimination' or 'unfair treatment'). This process of racialisation clearly takes place in Turkish society, where certain physical and cultural characteristics are assigned to certain ethnic groups.

BERİL: I agree with you that even if 'race' does not exist, discrimination based on skin colour or physical aspects associated with certain groups is always and strongly present in Turkish society and the education system. It is obvious that skin colour creates a hierarchy in the classroom. When I was in primary school, children with light skin colour usually sat in the front rows, while children with darker skin colour were considered 'insignificant' or 'dispensable' and therefore sat in the back rows of the classroom. The 'dark-skinned' children were treated as if they were 'less competent anyway', 'lazy', 'unsuccessful' and 'untalented'. These attributions overlap with the socioeconomic status of these children's families. Income levels reflect and construct privilege and power hierarchies in terms of access to educational opportunities. Deep poverty is still one of the biggest barriers to accessing rights. We need to emphasise the intersectional forms of discrimination based on class and ethnicity, and their consequences in many different areas, such as child poverty, malnutrition and limited access to food. This issue requires our critical attention once again today, as we strive to generate socially equitable education systems from a holistic perspective.

Apart from a few examples such as BoMoVu and the Hrant Dink Foundation, civil society work and international projects do not focus much on how racism or racialisation operates in everyday life and in the education system. Instead, especially in education and refugee support projects, 'peer bullying' is one of the most frequently addressed topics in schools. In Turkey, many civil society actors are supported in their efforts to develop tools and training programmes aimed at reducing 'peer bullying' in schools, which is undoubtedly very important and valuable. However, the discourse on peer bullying sometimes obscures the need to focus on discrimination from a structural perspective, considering its various forms and how these intersect. More research is needed on racialisation and how racism operates in different learning environments, including schools, community centres, lifelong learning programmes, museums and cultural institutions in Turkey. This would enable us to compare and discuss commonalities and differences with other countries, not only in the US or Europe, but from a wider geographical and historical perspective.

ELLEN: From what I have seen, especially since the racist murder of George Floyd and the rise of the Black Lives Matter movement in 2020, it has become increasingly difficult to deny the existence of racist discrimination in the EU. In 2020, the EU published an 'Action Plan against Racism' in which it writes, among other

things: 'It is time to acknowledge and act against the widespread existence of racism and racial discrimination; it is time to look at what we can do at local, national, European and international levels' (European Commission 2020). In this context, the EU also sees it as its responsibility to make schools 'safe places free from bullying, racism and discrimination' and to train teachers to 'take into account the needs of pupils from different backgrounds, including in relation to issues of racial discrimination'.

However, educational programmes and projects for refugee children in Turkey, funded by the EU in recent years in connection with the EU-Turkey Statement of 2016, give hardly any consideration to racism and intersectional discrimination. There is no mention of institutional changes aimed at dismantling institutional discrimination. What is also not addressed are the colonial entanglements deriving from the EU's co-responsibility for the factors causing current forced migration movements and educational exclusions in the EU border regions. Instead, educational inequalities and experiences of discrimination by refugee children are primarily attributed to a lack of 'social cohesion'. The focus is on projects on 'peer bullying', as you mentioned, Beril, or on measures to promote social skills such as respect and tolerance in the Turkish 'host' society. This reflects a predominantly individualised view of existing injustices in education which promotes a 'silence about racism' (see also the interview with Anna Carastathis).

BERİL: I see your point and I both agree and disagree that the discourse and projects on social cohesion focus only on the individual level. Several long-term projects in Turkey, especially in the areas of livelihood and the labour market, pursue the goal of social cohesion in the sense of 'integration into the labour market' in order to provide equal opportunities in terms of employability for people with refugee backgrounds. In a way, these measures reflect the goal of breaking down institutional discrimination or invisible walls that prevent people with refugee backgrounds from accessing the labour market, and so on. However, I agree that social cohesion is mostly understood and studied as a 'tension between the host society and refugees' without taking into account the very strong and old forms of structural and institutional discrimination in education, health, social services, community services and the labour market. Combatting discrimination requires a holistic approach and long-term efforts at different levels. Many teachers, social workers or educators we work with are fighting against these forms of discrimination and trying to develop strategies to fight structural discrimination as well. Let us see if the 'Action Plan against Racism' announced by the EU works and at what level. We are all witnessing the establishment and operation of highly racist border regimes and border security measures such as pushbacks. Many organisations are working to oppose these actions. It is also important that we pay attention to the EU funding framework and any hidden forms of racism or colonial dust it might contain.

ELLEN: I agree. We have been talking about the displacement caused by wars and conflicts, and the difficulties faced especially by children with a refugee background, who experience discrimination and who struggle to be accepted and to feel safe in the education system. We also know that natural disasters cause a

huge number of people to be internally displaced. Beril, you have both travelled to and worked in regions affected by devastating earthquakes several times in the past two and a half years. Which developments relating to the education of refugee children and young people on the Turkish–Syrian border are you particularly concerned about?

BERİL: Thank you for raising this topic and highlighting how fragile the right to education is, and how it is so heavily affected by different forms of crisis, including disasters. The situation becomes much harsher and more difficult to resolve when it affects children with multiple deprivations due to socioeconomic level, ethnicity, gender, citizenship status or disabilities. Following the earthquakes in Turkey and Syria in February 2023, which affected nine cities in Turkey, access to education was suspended for months in many regions, for all children. Families and children with a refugee background were more likely to be discriminated against and, unfortunately, did not receive equal support. Their living conditions, access to healthcare, food supplies and educational opportunities were much more limited compared to those of Turkish citizens.

Many reports, such as the one from ‘Women and Children First’ and from the ‘Refugee Association’ show how intersectional forms of discrimination result in the rights of children with a migratory or refugee background being violated much more severely than those of other children. Some of the consequences, such as dropping out of school, early and forced marriages, and child labour, are severe violations of children’s rights that we all need to address with precision and dedication (see also Alper Yalçın’s reporting from the Adıyaman region a few months after the earthquakes; regarding the specific issues faced by the most disadvantaged groups, such as Dom, Abdal and Roma children, see Kırkayak Kültür’s report in this book).

Many NGOs, both grassroots and national or international, did their best to adhere to the ethical principle of non-discrimination and equal access to aid. However, this was insufficient, and there is still a critical need to conduct research and collect data on how the earthquakes affected the educational journeys of children from different backgrounds and with different capabilities. We need to discuss how ‘Engaged Pedagogy Across Borders’ can address these issues in order to foster solidarity and encourage transborder ways of combatting them.

For Part II of the written exchange, see pages 140–150.



„Die jungen Männer wissen sehr genau, welche Narrative über sie vorherrschen.“ Diskriminierungen von männlichen geflüchteten Jugendlichen in Schule und Gesellschaft

Ein Gespräch mit Mohammed Jouni, Jugendliche ohne Grenzen



Mohammed Jouni ist Ende der 1990er Jahre aus dem Libanon nach Deutschland geflüchtet und lebte danach viele Jahre mit einem Duldungsstatus in Deutschland. Auch aufgrund eigener struktureller Diskriminierungserfahrungen gründete er 2005 zusammen mit anderen geflüchteten Jugendlichen die Selbstorganisation „Jugendliche ohne Grenzen“. Die bundesweite Initiative setzt sich für Bleiberecht, Menschen- und Kinderrechte, und gegen strukturelle Diskriminierung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung ein. Mohammed Jouni arbeitet heute als Sozialarbeiter und freier Bildungsreferent zu den Schwerpunkten Antidiskriminierung, Antirassismus und Empowerment. Er ist zudem Vorstandsmitglied beim deutschen Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Im Interview berichtet er von intersektionalen Diskriminierungen, die vor allem männliche geflüchtete Jugendliche in Deutschland erfahren.

Mohammed Jouni 1990'ların sonlarında Lübnan'dan Almanya'ya göç etti ve yıllarca geçici ikametle Almanya'da yaşadı. Bizzat yaşadığı yapısal ayrımcılık deneyimleri, onu 2005 yılında başka genç mültecilerle birlikte "Sınır Tanımayan Gençler" adlı bir dernek kurmaya yöneltti. Almanya genelinde faaliyet gösteren dernek mülteci gençlere yönelik yapısal ayrımcılığa karşı, ayrıca ikamet hakkı, insan ve çocuk haklarına ve özellikle de eğitime erişim hakkına yönelik kampanyalar yürütüyor. Mohammed Jouni şu anda ayrımcılıkla mücadele, ırkçılıkla mücadele ve güçlenme konularına odaklanmış bir sosyal hizmet uzmanı ve serbest eğitim danışmanı olarak çalışıyor. Aynı zamanda Alman Refakatsiz Mülteci Çocuklar Federal Birliği'nin yönetim kurulu üyesi. Bu röportajda, kendisiyle özellikle Almanya'daki genç erkek* mültecilerin maruz kaldığı kesişimsel ayrımcılık hakkında konuşacağız.

Daha kapsayıcı ve ayrımcılığa duyarlı bir toplum yaratmak için, genç mültecilerin okulda ve

“Genç erkekler, insanların onlar hakkında neler söylediğini çok iyi biliyor.” Okulda ve Toplumda Genç Mülteci Erkeklere Karşı Ayrımcılık

Sınır Tanımayan Gençlik Derneği'nden
Mohammed Jouni'yle Sohbet

Welche Erfahrungen machen geflüchtete Jugendliche in Schule und Gesellschaft, die wichtig sind zu berücksichtigen, wenn es darum geht, diese inklusiv und diskriminierungssensibel zu gestalten?

MOHAMMED JOUNI: Wenn wir in Schule und der sozialen Arbeit Unterstützungsstrukturen für geflüchtete Jugendliche schaffen wollen, ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass die Jugendlichen meist in gleich mehrfacher Hinsicht von Diskriminierung betroffen sind. Neben alltäglichem Rassismus erfahren sie weitere Unterdrückungsmechanismen, die oft ineinandergreifen und sich gegenseitig verstärken können. Hierzu zählen z.B. Erfahrungen von Adultismus, das heißt Diskriminierung mit Verweis auf das junge Alter der Jugendlichen. Dies äußert sich u.a. darin, dass sie häufig von „den Erwachsenen“ (z.B. Betreuungspersonen, Vormündern, Lehrkräften oder

toplumda yaşadıkları hangi deneyimleri dikkate almalıyız?

MOHAMMED JOUNI: Okullarda ve sosyal hizmetler birimlerinde genç mültecileri desteklemek üzere mekanizmalar geliştirmek istiyorsak öncelikle gençlerin ayrımcılıktan çok çeşitli şekillerde etkilendiklerinin farkında olmamız gerek. Bu gençler, gündelik ırkçılığın yanı sıra, genellikle birbiriyle kesişen ve birbirini güçlendiren farklı baskı mekanizmalarıyla da karşılaşılıyorlar. Bunların arasında, örneğin, yetişkinlik, yani, gençlerin yaşları küçük olduğu için uğradığı türden ayrımcılıklardan söz edebiliriz. Bu durum, başka örneklerinin yanı sıra, gençlerin “yetişkinler” tarafından yani bakım verenleri, velileri, öğretmenleri ve karar mercileri tarafından hayatlarını etkileyecek önemli meselelerin ve bu meselelere dair karar alma süreçlerinin dışında bırakılmalarında gözlenebilir. Kararlar genellikle gençlerin arkalarından alınıyor; örneğin, genellikle genç mültecilerin akademik bir

Behördenmitarbeiter:innen) nicht in wichtige, ihr Leben betreffende Fragen und Entscheidungsprozesse vollständig einbezogen werden. Oft wird über ihre Köpfe hinweg entschieden; z.B. wird geflüchteten Jugendlichen häufig keine akademische Laufbahn zugetraut, sondern eine Berufsausbildung nahegelegt bzw. aufgezwungen.

Die Jugendlichen sind zudem besonders oft von erzwungener Armut und hiermit verbundenem Klassismus betroffen. Viele der Jugendlichen, mit denen ich in Kontakt bin, kommen ursprünglich aus der Mittelschicht oder wohnten in ihren Herkunftsländern in einer großen Villa mit Bediensteten. Nach ihrer Flucht nach Deutschland erfahren sie dann mit ihren Familien einen „Klassenabsturz“. Sie gehören von heute auf morgen – u.a. aufgrund von Regelungen im sog. Asylbewerberleistungsgesetz – zu den materiell Ärmsten in dieser Gesellschaft und befinden sich in der Situation, dass ihnen vorgeschrieben wird, was sie essen und wo sie wohnen sollen. Sie haben kein Geld, um sich gute Lernmittel für die Schule zu kaufen und werden dafür beschämt, dass sie arm sind. Mit ihrem Aufenthaltsstatus verbundene Arbeits- und Ausbudsungsverbote verstärken diese Armut häufig noch.

Wenn es um als weiblich gelesene geflüchtete Jugendliche geht, werden vor allem muslimische Mädchen oft viktimisiert – sei es als OpferInnen ihrer Familien, ihrer Religion oder ihrer „Kultur“. Auch aus Perspektive eines weißen Feminismus gelten sie z.T. per se als Objekte der Hilfe und Unterstützung, die aus ihren Familien quasi gerettet werden müssen. Diese Adressierung verbindet sich häufig mit antimuslimischem Rassismus, den auch nicht-muslimische oder nicht-praktizierende muslimische Jugendliche allein aufgrund ihres Aussehens erfahren.

Eine weitere relevante Diskriminierungsdimension ist Linguizismus. Erstsprachen wie Kurdisch, Swahili, Arabisch, Romanes oder Persisch werden in Schule und Gesellschaft oft abgewertet. Sie gelten vielfach als unzivilisierte, in Mitteleuropa nicht nützliche Sprachen. So gibt es in Berlin meines Wissens nach lediglich vier Schulen, die

kariyer seçmeleri beklenmiyor ve bunun yerine mesleki eğitim almaya yönlendiriliyor ya da zorlanıyorlar.

Genç erkekler ayrıca “zorunlu yoksulluk”tan ve bununla bağlantılı sınıf ayrımcılığından da özellikle etkileniyor. Temas halinde olduğum birçok genç aslen orta sınıf ailelerden geliyor, hatta geldikleri ülkelerde büyük bir konakta hizmetçilerle birlikte yaşadıkları bir hayattan geliyor. Almanya’ya göç ettikten sonra aileleriyle birlikte bir “sınıfsal düşüş” yaşıyorlar. Birdenbire bir günde, kısmen de Sığınmacılara Yardım Yasası’ndaki düzenlemeler nedeniyle, bu toplumun maddi olarak en yoksul kesimine dahil oluyor ve kendilerini, ne yiyeceklerinin ve nerede yaşayacaklarının söylendiği bir durumda buluyorlar. Kaliteli eğitim materyalleri almak için paraları yok ve yoksul olmaktan utanç duyuyorlar. Genç mülteci erkeklerin ikamet durumlarına bağlı olarak, çalışmaları ve eğitim görmeleri üzerindeki kısıtlamalar da sıklıkla bu yoksulluğun bir bileşeni olarak işliyor.

Kendilerini kadın olarak tanımlayan mülteci gençliğe gelince, özellikle Müslüman kız çocukları ve genç kadınlar genel olarak ailelerinin, dinlerinin ya da “kültürlerinin” kurbanıymış gibi görülüyor. Beyaz feminizmin bakış açısından bakıldığında da, tabiri caizse, bazen ailelerinden kurtarılmaları gereken, yardıma ya da desteğe muhtaç muamelesi görüyorlar. Bu yaklaşım çoğunlukla Müslüman karşıtı ırkçılıkla bir arada işliyor. Bu arada Müslüman olmayan ya da Müslüman olsa da dindar olmayan gençlerin de, sırf dış görünüşleri nedeniyle Müslüman karşıtı ırkçılığa hedef olmalarını da beraberinde getiriyor.

Bir diğer ayrımcılık boyutu da dile dayalı ayrımcılık. Kürtçe, Svahili, Arapça, Romani ve Farsça gibi aile dilleri okullarda ve toplum içinde sıklıkla değersizleştiriliyor. Bu diller genellikle Orta Avrupa’da geçerliliği olmayan, gayrimedeni diller olarak görülüyor. Bildiğim kadarıyla, Berlin’de eğitim dili Arapça olan sadece dört okul var. Bu durumu, “Göç Sonrası Toplum” olarak adlandırılan Berlin gibi bir şehir için utanç verici buluyorum. Bulgaristan, Romanya veya eski Yugoslavya ülkelerinden gelen Roman gençlere uygulanan ırkçılık¹ da bir başka mesele. Genç mülteciler, ayrıca, hangi ülkeden geldiklerine bağlı olarak farklılık gösteren ikamet statüleri nedeniyle de çeşitli ayrıcalıklardan yararlanıyor veya dışlamalara maruz kalıyor.

Arabisch als Unterrichtssprache anbieten. Dies finde ich beschämend für eine postmigrantische Großstadt wie Berlin. Auch Erfahrungen von Gadje-Rassismus¹ sind ein Thema, wenn die Jugendlichen Rom*nja sind bzw. aus Bulgarien, Rumänien oder den ex-jugoslawischen Ländern kommen. Außerdem erfahren geflüchtete Jugendliche aufgrund ihres vom Herkunftsland abhängenden Aufenthaltsstatus unterschiedliche Privilegien und Ausschlüsse.

All diese Diskriminierungen greifen oft so ineinander, dass sie nicht einzeln betrachtet werden können. Es geht dabei nicht darum, Diskriminierungen zu summieren, sondern tatsächlich mühsam zu schauen, wie sich die Diskriminierungsformen gegenseitig verstärken.

Wie zeigt sich diese intersektionale Diskriminierung deiner Beobachtung und Erfahrung nach bei männlich gelesenen geflüchteten Jugendlichen in Deutschland?

MOHAMMED JOUNI: Die Erfahrungen sind oft sehr ähnlich, dennoch werden männlich gelesene Geflüchtete im Vergleich zu weiblich gelesenen Geflüchteten weniger viktimisiert und stattdessen häufiger kriminalisiert. Von polizeilichem Racial Profiling sind z.B. vor allem junge Schwarze Männer* und Männer of Color betroffen, wobei die mediale Berichterstattung essentialisierende Bilder von „kriminellen geflüchteten Männern“ prägt und verstärkt. Dieser Diskurs lässt geflüchtete Jugendliche nicht unberührt. Einige kämpfen gegen diese Bilder an, indem sie z.B. in die Öffentlichkeit gehen und gegen diese Bilder protestieren. Andere Jugendliche zeigen sich wiederum resigniert, oder performen diese von ihnen antizipierten Bilder. Das heißt, sie verhalten sich so, dass sie z.B. dem rassistisch konstruierten Bild des „kriminellen, salafistischen, aggressiven Drogendealers“ oder des „sexistischen Machos“ entsprechen. Sich bestimmten gesellschaftlichen

Tüm bu ayrımcılıklar, çoğu durumda tek tek ele alınamayacak derecede iç içe geçmiş durumda. Burada mesele çeşitli ayrımcılıkların üst üste binmesi değil, ayrımcılık biçimlerinin birbirlerini ne şekillerde beslediğini titizlikle ortaya koymak.

Sizin gözlemlerinizi ve deneyiminizi göre, bu kesimsel ayrımcılık kendini Almanya’daki genç erkek mülteciler arasında ne şekillerde gösteriyor?

MOHAMMED JOUNI: Yaşadıkları deneyimler genellikle oldukça benzer, buna mukabil mülteci erkekler kadınlara oranla daha az kurbanlaştırılırken daha çok kriminalize ediliyor. Emniyet teşkilatının uyguladığı ırkçı fişlemelere daha çok genç siyah erkekler ve beyaz olmayan diğer erkekler maruz kalıyor. Aynı zamanda medyadaki haberler de “suçlu mülteci erkekler” imajını şekillendiriyor ve güçlendiriyor. Genç mülteciler de bu haberlerin yaydığı söylemden etkileniyor. Bir kısmı, örneğin kamuya yönelik olarak geliştirdikleri söylemler ve eylemlerle bu imaja karşı mücadele ediyor. Öte yandan, diğer birçok genç buna teslim olmuş halde yaşamaya devam ediyor ya da kendilerinden beklendiği şekilde bu imajı sergiliyor. Başka bir deyişle, kendisiyle ilgili ırkçı bir bakışla tesis edilmiş olan “suçlu, Selefî, arıza, uyuşturucu satıcısı” ya da “cinsiyetçi bir maço” imajına uygun düşecek şekillerde davranıyor. Bazı gençler için kendileri hakkında tesis edilmiş belirli toplumsal etiketlere teslim olmak, onlara karşı mücadele etmekten daha kolay görünüyor; zira sıklıkla bu yaftalamalara karşı mücadele edemediklerini fark ediyorlar (bkz. Nivedita Prasad’ın makalesi).

Genç erkekler genellikle kendileri hakkında ne türden hikayelerin en çok anlatıldığını gayet iyi biliyor. Medyanın, toplumun ve siyasetin gözlerinin sürekli üzerlerinde olduğunu hissediyorlar. Bu amanvermez gözetim ve bu gençlerin kendilerini ayrımcılıktan koruyup fikir alışverişi yapabilecekleri ve örgütlenebilecekleri yerler gibi Güvenli Alanların yokluğu, kendi ve öteki imajlarına dair dürüst ve özeleştiril bir tartışma gerçekleştirmenin de önüne geçiyor.

¹ Der Begriff Gadje-Rassismus ist als Synonym von Antiziganismus im deutschsprachigen Raum verbreitet und betont, dass Rassismus gegen Rom*nja von Gadje (Bezeichnung für Nicht-Rom*nja auf Romanes) ausgeht.

¹ Metnin orijinalinde Gaco ırkçılığı terimi kullanılmıştır. Gaco ırkçılığı Almanca konuşulan ülkelerde çingene karşıtlığının yaygın bir eşanlamısıdır ve Romanlara uygulanan ırkçılığın genelde Gacolardan (Romanların dilinde Roman olmayanlar için kullanılan terim) kaynaklandığını vurgular.



Bildern zu fügen, erscheint für manche Jugendliche der leichtere Weg, als sich diesen entgegenzusetzen – auch weil sie merken, dass sie häufig nicht gegen diese Bilder ankommen (siehe hierzu auch den Beitrag von Nivedita Prasad).

Die jungen Männer wissen meist sehr genau, welche Narrative über sie vorherrschen. Sie spüren, dass sie unter ständiger medialer, gesellschaftlicher und politischer Beobachtung stehen. Diese Dauerbeobachtung und das Fehlen von Safer Spaces in Form von Räumen, in denen sich die Jugendlichen vor Diskriminierung schützen, sich austauschen und organisieren können, verhindert oft eine offene und (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit Fremd- und Selbstbildern. Ihre Eltern übertagen die gesellschaftliche Erwartungshaltung zum Teil unreflektiert auf ihre Kinder, im Sinne von „Enttäusche uns nicht!“ oder „Du musst tausendmal besser sein als die Deutschen, damit wir hier anerkannt und akzeptiert werden“. Vor allem in der Schule wird ihnen und ihren Eltern

Aileleri, bazen hiç düşünmeden, “Bizi hayal kırıklığına uğratma!” ya da “Almanlardan bin kat daha başarılı olmalısın ki bizi burada kabul edip aralarına alsınlar” gibi toplumsal beklentileri çocuklarına aktarıyor. Özellikle okulda, bu gençlere ve ailelerine en sık söylenen şey “yeterince iyi” olmadıkları. Sürekli Almanca’yı yeterince iyi konuşamadıklarının söylenmesini dinlemek zorundalar ve genellikle olumsuz bir tavra maruz kalıyorlar. Bu arada, öğretmenler bu gençlerin, tam da mali, resmi ve/veya dilsel destek alamadıkları için, örneğin, anne babalarının işlerine koşturmak ya da kamptaki komşularının doktor randevularına eşlik etmek gibi çok çeşitli sorumluluklar yüklenmek zorunda kalabildiklerini genellikle fark etmiyor. Üstelik bu türden ödevleri layıkıyla yerine getirmiş olmanın okulda size herhangi bir katkısı olmuyor; örneğin, karnenize işlenmiyor.

Almanya’ya yollarında aileleri olmadan kaçmış genç erkekler bu sorumluluk baskısını özellikle yoğun olarak hissediyor. Yerleşik toplumsal cinsiyet imajlarına uygun düşecek şekilde, ailelerini finansal olarak

oft vermittelt, dass sie vermeintlich nichts draufhaben. Sie müssen sich anhören, nicht gut genug Deutsch zu sprechen, und werden allgemein mit einer Defizitperspektive belegt. Dabei sehen die Lehrkräfte meist nicht, dass diese Jungs zum Teil viel Verantwortung tragen, sie z.B. ihre Eltern oder andere Nachbar*innen aus den Erstaufnahmeunterkünften zu Arztterminen begleiten oder Elternsprechtage besuchen, auch aufgrund fehlender finanzieller, behördlicher und/oder sprachlicher Unterstützung. Engagement wie dieses hat in der Schule allerdings keinen Wert, es bildet sich z.B. nicht in Zeugnissen ab.

Männliche Jugendliche, die ohne Begleitung ihrer Familien nach Deutschland geflüchtet sind, spüren meist einen besonderen Verantwortungsdruck. Im Sinne stereotyper Geschlechterbilder fühlen sie sich besonders dafür verantwortlich, ihre Familien finanziell zu unterstützen, schnell erfolgreich zu sein und viel Geld zu verdienen oder Familienmitglieder nach Deutschland zu holen. Oft ist die Realität in Deutschland aber eine andere, als sie sich in den Herkunftsfamilien manchmal vorgestellt wird: Die Bleibeperspektiven sind schlecht, es gibt keine legalen Möglichkeiten, zu arbeiten und gut zu verdienen. Anstatt auf die Strukturen und das Patriarchat, projizieren die Jugendlichen die Schuld für diese Situation oft auf sich selbst, fühlen sich als „Versager“ und sind von sich selbst enttäuscht.

Welche Veränderungen braucht es auf gesellschaftlicher und schulischer Ebene, um diesen Diskriminierungserfahrungen zu begegnen?

MOHAMMED JOUNI: In Schule und Sozialer Arbeit braucht es ein größeres Bewusstsein für die mehrdimensionalen Diskriminierungserfahrungen von geflüchteten Jugendlichen. Dies setzt ein Wissen darüber voraus, was intersektionale Diskriminierung überhaupt ist. Es braucht eine Sensibilisierung für und Sichtbarmachung der speziellen Lebensumstände der Jugendlichen. Dabei muss anerkannt und berücksichtigt werden, wie viel die Jugendlichen neben den schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen meist leisten (müssen). Vor allem in Bildungsinstitutionen muss

desteklemek, hızla başarılı olup çok para kazanmak ya da ailelerinin diğer üyelerini de Almanya’ya getirmek gibi konularda özellikle yükümlü hissediyorlar. Öte yandan, geride bıraktıkları ailelerinin hayallerinde canlandırdıkları, bu gençlerin Almanya’da karşılaştıkları gerçeklikten genellikle farklı oluyor. Mesela, ikamet koşulları kötü, çalışıp iyi para kazanmanın yasal olanağı yok. İçinde bulundukları sistemi ve patriyarkiyi suçlamak yerine, bu gençler genellikle kusuru kendilerinde buluyor, kendilerini bir “kaybeden” olarak görüp kendilerine dair hayal kırıklığına uğruyor.

Toplum genelinde ve okul düzeyinde bu tür ayrımcılıkların önüne geçmek için nasıl değişimlere ihtiyaç var?

MOHAMMED JOUNI: Genç mülteci erkeklere yönelik çok boyutlu ayrımcılık deneyimlerine dair okullarda ve sosyal hizmetler birimlerinde daha fazla farkındalığa ihtiyaç var. Bu, kesişimsel ayrımcılığın gerçekten ne olduğuna dair bilgi sahibi olmayı gerektiriyor. Genç erkek mültecilerin maruz kaldıkları, onlara has koşulları görünür kılmamız ve bu konudaki farkındalığı artırmamız lazım. Okullarının ve toplumun onlardan beklentilerine ek olarak bu gençlerden başka bir sürü şeyi gerçekleştirmeleri beklendiği gerçeği kabul edilmeli ve onlar hakkında yapılan değerlendirmelerde bunlar hesaba katılmalı. Özellikle eğitim kurumlarında hüküm süren kusurlu tavırlar değiştirilmeli. Bu da, gençlere yönelik ayrımcılıkların neler olduğuna, onların sosyal ve dilsel becerileri ve yeteneklerine özel bir vurgu yaparak ayrımcılığa karşı eleştirel bir tutumla yapılmalı.

Eğitim sistemi içerisinde sunulan sosyal hizmetler için daha fazla kaynak ayrılmasının yanı sıra daha fazla mali destek yapısı oluşturulmasına, genç mültecilerin öz-örgütlenmeleri için alanlar yaratılmasına ve toplumsal ortak karar süreçlerine katılmak üzere gençlerin güçlendirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç var. Genel olarak söyleyecek olursam, çeşitli ayrımcılık biçimlerinin sınırlarını aşan daha güçlü ittifaklar kurulduğunu görmek istiyorum. Bu ittifakları kurmak örneğin, kendini Müslüman olarak tanımlayan mülteci bir erkek olarak, mülteci olmayan Müslümanlarla işbirliği geliştirmek için bir heves ve farkındalık sahibi olmayı gerektiriyor. Ne yazık ki şu

die vorherrschende Defizitperspektive durch einen diskriminierungskritischen Blick mit Fokus auf die besonderen Erfahrungen sowie die sozialen und sprachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen ersetzt werden.

Neben mehr Ressourcen für die Schulsozialarbeit braucht es auch mehr finanzielle Unterstützung, mehr Strukturen und Räume für Selbstorganisation und Empowerment von geflüchteten Jugendlichen sowie die Einbindung dieser in gesellschaftliche Mitbestimmungsprozesse. Insgesamt wünsche ich mir stärkere Bündnisbildungen über die Grenzen bestimmter Diskriminierungsformen hinweg. Dies setzt die Bereitschaft und das Bewusstsein dafür voraus, dass z.B. ich als muslimisch gelesener geflüchteter Mann ein Bündnis eingehen kann mit Muslim:innen, die nicht geflüchtet sind. Leider gibt es aktuell kaum Plattformen, wo eine solche intersektionale Bündnisbildung möglich ist. Wo könnten beispielsweise eine alleinerziehende *weiße* Frau und eine rassifizierte Schwarze Frau zusammenkommen und sich darüber austauschen, dass sie beide von Diskriminierungen betroffen sind und diese sich nicht nur voneinander unterscheiden, sondern in gewisser Hinsicht auch miteinander verwoben sind? Kämpfe von Alleinerziehenden könnten so vielleicht mit Kämpfen von Geflüchteten, Rentner*innen, Arbeiter*innen usw. verbunden werden, anstatt diese gegeneinander auszuspielen.

Das Gespräch führte Emily Greifzu, Studentin der Erziehungswissenschaft an der RPTU Kaiserslautern-Landau.

anda bu tür kesişimsel ittifakların kurulabileceği, örneğin bekar beyaz bir kadının ırksallaştırılmış siyah bir kadınla bir araya gelerek her ikisinin de ayrımcılıktan etkilendiği ve bunların sadece birbirinden farklı değil, aynı zamanda belirli açılardan iç içe geçmiş olduğu konusunda fikir alışverişinde bulunabileceği platformlar yok denecek kadar az. Mesela, tek ebeveynlerin vermek zorunda oldukları mücadele mültecilerin, kiracıların, işçilerin vs. vermiş oldukları mücadeleyle çatıştırılmak yerine, ilişkilendirilebilir diye düşünüyorum.

Bu röportaj, Kaiserslautern-Landau'daki RPTU'da (Universität Kaiserslautern-Landau) bir Eğitim Bilimleri öğrencisi olan Emily Greifzu tarafından gerçekleştirildi.

Zum Weiterlesen: Ek Okumalar:

Autor*innenkollektiv „Jugendliche ohne Grenzen“ / Mohammed Jouni (2018): Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation. Erfahrungen junger Geflüchteter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Izabiliza, Diane und Mohammed Jouni (2018): „Ich muss eine politische Haltung haben, ich muss verstehen, dass meine Arbeit dadurch geprägt wird, dass Leute strukturell benachteiligt werden.“ In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen: Barbara Budrich, 134–146.

Zimmermann, Dorothea, Mohammed Jouni und Conny Martina Brederick (2023): Selbstorganisierte Räume rassismuskritisch gestalten und begleiten. In: Gahleitner, Silke Brigitta und Dorothea Zimmermann (Hrsg.): Fluchtaspekte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.





„Das Nein zu Ausgrenzung muss sich in der institutionellen Kultur der Einrichtung widerspiegeln.“

Inklusion als diskriminierungssensibles Bildungskonzept in Kita und Schule

Im Weltbildungsbericht „Inklusion und Bildung“ der Vereinten Nationen wird inklusive Bildung als Prozess beschrieben, „der zum Erreichen des Ziels der sozialen Inklusion beiträgt“. Die Absage an jegliche Form von Diskriminierung sowie die Wertschätzung der vorhandenen Unterschiede zwischen Menschen gelten hier als wesentliche Kennzeichen inklusiver Bildung. Inklusive Bildungskonzepte sind daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie für beides pädagogische Handlungsstrategien vorsehen.

„Ayrımcılığa Hayır Demek Üzere Geliştirilen Tutum ve Tavrılar Kurum Kültürüne de Yansımali.”

Kreşler ve Okullarda Ayrımcılığa Duyarlı Bir Eğitsel Kavram Olarak Kapsayıcılık

Birleşmiş Milletler'in "Kapsayıcılık ve Eğitim" başlıklı Dünya Eğitim Raporu'nda kapsayıcı eğitim "toplumsal kapsayıcılık hedefine ulaşmaya katkıda bulunan" önemli bir süreç olarak tanımlanıyor. İnsanlar arasındaki mevcut farklılıkların kabul ve takdir edilmesinin yanı sıra, her türlü ayrımcılığın reddedilmesi kapsayıcı eğitimin temel özellikleridir. Bu yazıda kapsayıcı eğitim kavramına yeniden bakarak bu kavramın her iki açıdan da nasıl pedagojik strateji ve kazanımlar sağladığını görebilme şansı bulacağız.

Dass Kinder sich unterscheiden, ist eine Tatsache – wie auch die Tatsache, dass ihre Familien unterschiedlich sind. Sie unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf persönliche Eigenheiten wie Temperament, Tempo, Zugang zu Menschen und Sachen, sondern auch in ihren Lebensverhältnissen und Familienkulturen. Kinder wie Familien tragen ein unterschiedliches Risiko, von Ausgrenzung, Abwertung, Benachteiligung und Diskriminierung betroffen zu sein. Darin zeigt sich ihre „Vulnerabilität“, d.h. ihre Verletzlichkeit gegenüber Ungerechtigkeiten.

Von Diskriminierung betroffen sind Menschen mit bestimmten sichtbaren und unsichtbaren Merkmalen wie Hautton, Geschlecht, Behinderung, Körperform, Alter, sexuelle Identität sowie mit weiteren wesentlichen und unveränderlichen Identitätsmerkmalen. Auch Angehörige von bestimmten Familien, die eine Abwertung ihrer Familienkulturen, Familienkonstellationen, Familiensprachen, Religionen, ihrer Herkunfts-/Migrationsgeschichten sowie ihres sozialen Status erleben, der sich über Einkommen und Vermögen, Bildung und Immobilienbesitz sowie soziale Anerkennung herstellt, können Diskriminierungen erfahren. Vulnerabel sind darüber hinaus Kinder im Allgemeinen: In der Machtungleichheit gegenüber Erwachsenen besteht das Risiko von Machtmissbrauch, dem gerade junge Kinder kaum etwas Wirksames entgegensetzen können. Hierin zeigt sich Adultismus, die Diskriminierung mit Verweis auf junges Alter.

Am Leben gehalten wird Diskriminierung von diskriminierenden Ideologien, die jeweils die Höherbewertung einer Gruppe behaupten: Sexismus behauptet in einer patriarchalen Gesellschaft die Höherbewertung von Männlichkeit, Rassismus die Höherbewertung Weißer, Adultismus die Höherbewertung der Erwachseneninteressen und -sichtweisen usw. Diskriminierende Ideologien dienen dazu, gesellschaftliche Ungerechtigkeiten „normal“ und richtig erscheinen zu lassen. Sie funktionieren darüber, dass Menschen bestimmten Gruppen zugeordnet und damit als Mitglieder ihrer Gruppe jeweils „gleich“ und Unterschiede unsichtbar gemacht werden

Her çocuk birbirinden farklıdır, bu bir gerçek. Aileleri de birbirinden farklıdır. Çocuklar sadece mizaç, öğrenme hızı, insanlarla ve eşyalarla etkileşim biçimleri gibi kişisel özellikler açısından değil, aynı zamanda yaşam koşulları ve aile kültürleri açısından da farklılık gösteriyor. Çocuklar gibi, aileleri de dışlanma, değersizleştirilme, dezavantajlı konumda bırakılma ve ayrımcılıktan etkilenme gibi konularda çeşitli risklerle karşı karşıya kalıyor. Bu da, onların “kırılganlıklarını”, yani adaletsizliklere karşı savunmasız kalabildiklerini ortaya koyuyor.

Ayrımcılık en çok belirli görünür ve görünmez özelliklere sahip kişileri etkiliyor, örneğin ten rengi, toplumsal cinsiyet, beden yapısı, yaş, cinsel yönelim gibi asli ve değiştirilmesi mümkün olmayan kimlik özelliklerine sahip olanları etkiliyor. Bununla birlikte, içinde büyüdüğümüz aile kültürü ve yapısı, aile dilimiz, dinimiz ve kökenimiz/göç geçmişlerimiz, sahip olduğumuz gelir ve mal varlığı, aldığımız eğitim, mülk sahipliğimiz ve toplumsal kabullerle şekillendirilmiş toplumsal statülerimiz nedeniyle de çeşitli biçimlerde değersizleştirilmeye, yani ayrımcılığa maruz kalabiliyoruz. Böyle nedenlerle ayrımcılığa maruz kalan bir ailede, ailenin belirli üyeleri bundan etkilenir ama genel olarak çocuklar en savunmasızdır: Yetişkinlere kıyasla güç eşitsizliğinde, özellikle en savunmasız olan küçük çocuklar başta olmak üzere, genel olarak tüm çocuk ve gençler ayrımcılığa uğrama ve buna karşı koyamama riskleriyle daha fazla karşı karşıya kalıyor. İşte bu noktada yetiştikçilik, yani küçük yaşa dayalı ayrımcılığın devrede olduğunu söyleyebiliriz.

Biliyoruz ki ayrımcılık, çok çeşitli ayrımcı ideolojiler tarafından beslenir ve bu ideolojilerin her biri bir grubun diğerine üstünlüğünü iddia eder. Örneğin, cinsiyetçilik ataerkil bir toplumda erkekliğin üstünlüğüne, ırkçılık beyaz ırkın üstünlüğüne, yetiştikçilik ise yetişkin bireylerin haklarının ve fikirlerinin üstünlüğüne dayanır. Bu ayrımcı ideolojiler, toplumsal adaletsizlikleri “normal” ve meşru gösterir. İnsanları belirli gruplara ayırır ve onlara bu grupların birer üyesi olarak tüm grupla adeta aynılarmış gibi muamele eder, böylece farklılıkları görünmez kılar (buna homojenleştirme de diyebiliriz). Bunu yaparken aynı zamanda belli grupları da, hakim olan gruptan yani statü olarak daha yüksek değer atfedilen gruptan “farklı” olarak tanımlamış olur. Bir sonraki adım ise, farklı olarak



Fotos - Ellen Kollender
Fotografar - Ellen Kollender

(Homogenisierung). Gleichzeitig werden sie als „anders“ im Hinblick auf die herrschende oder statushöhere Gruppe beschrieben. Im nächsten Schritt werden sie abgewertet: Gemessen am Maßstab der herrschenden Normen gelten sie als schlechter, unzulänglich, ungeeignet. Diese Abwertung rechtfertigt wiederum ihre Benachteiligung und Schlechterstellung: Dass die Gruppe nicht die gleichen Rechte bekommt, wird mit den vermeintlichen Merkmalen der Gruppe begründet. Diskriminierende Ideologien behaupten, dass benachteiligte Gruppen ihre soziale Lage selbst verschuldet und somit nichts „Besseres“ verdient hätten.

Diskriminierende Ideologien sind weit verbreitet und wirkmächtig. Individuen verinnerlichen sie, übernehmen ihre Kategorien der Über- und Unterordnung. Dieser Prozess beginnt im Kindesalter. In Bildungseinrichtungen wie Kita und Schule ziehen Kinder ihre Schlüsse daraus, wie sie und ihre Familie oder die soziale Gruppe, der sie zugehörig sind, bewertet werden. Werden sie anerkannt? Oder ignoriert? Oder abgewertet und diskriminiert?

Diskriminierung ist eine Form psychischer Gewalt. Mögliche Folgen sind Mut- und Hoffnungslosigkeit, Rückzug, Verstummen, die eigene Stimme unbedeutend finden, sich nicht einbringen. Demokratie braucht die Teilhabe und Beteiligung aller Menschen. Es liegt auf der Hand, dass Diskriminierung mit Demokratie unvereinbar ist.

Gleiche Rechte und Diskriminierungsschutz

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 heißt es in Artikel 1: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“ Mit diesem einfachen Satz wird postuliert, dass die Erklärung für ALLE Menschen gilt. Dieser Satz wird in Artikel 2 konkretisiert: „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgend-einen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder

tanımlanan bu grupların değersizleştirilmesidir. Egemen normların standartlarıyla kıyaslandıklarında daha kötü, yetersiz, uyumsuz olarak değerlendirilir. Bu değersizleştirme onların “dezavantajlı konumlarını ve kötü durumda olmalarını” haklı gösterir. Bu ideolojilere göre, bir grubun diğer grupta/gruplarla aynı haklara sahip olmaması, o grubun “sözde” sahip olduğu belirli özelliklerle açıklanır. Ayrımcı ideolojiler dezavantajlı grupların sosyal durumlarını yani düşük sosyal statülerini kendilerinin yarattığını ve dolayısıyla “daha iyi” bir şeyi hak etmediklerini iddia eder.

Ayrımcı ideolojiler son derece yaygın ve güçlüdür. Bireyler de bunları içselleştirir, bu ideolojilerin üstünlük ve tabiiyet kategorilerini benimser. Bu sürecin çocuklukta başladığını da unutmamak gerekir. Kreşler ve okullar gibi eğitim kurumlarında çocuklar, kendilerinin, ailelerinin veya ait oldukları toplumsal grubun nasıl görüldüğüyle ilgili çıkarımlarda bulunmaya başlar. Kendileri ve ait hissettikleri çevreler o toplumda kabul mü görüyor yoksa dışlanıyor, değersizleştiriliyor ve ayrımcılığa mı uğruyor?

Ayrımcılık bir tür psikolojik şiddettir. Çoğunlukla da umutsuzluk ve çaresizlik, içe kapanma, sessizleşme, kendi sesini önemsiz bulma, dahil olmama gibi durumlara neden olur. Demokrasi herkesin katılımını ve dahlini gerektiren bir yönetim şekli olarak tanımlanıyorsa, bu durumda ayrımcılığın demokratik kültürle bağdaşamayağı çok açık.

Eşit Haklar ve Ayrımcılığa Karşı Korumaları

1948 İnsan Hakları Evrensel Beyanname’si’nin birinci maddesi şöyle der: “Tüm insanlar özgür doğar ve haysiyet ve haklar bakımından eşittir.” Bu basit cümle, beyannamenin TÜM insanlar için geçerli olduğunu ifade eder. Beyanname’nin ikinci maddesinde ise, bu hak şu şekilde somutlaştırılır: “Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir dünya görüşü, ulusal veya toplumsal köken, mülkiyet durumu, soy veya sair herhangi bir ayrım gözetmeksizin bu beyanname ile ilan olunan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanma hakkına sahiptir.”¹

1989 tarihli BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin ikinci maddesinde çocuk haklarının “hiçbir ayrım

sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.”¹

In der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 heißt es in Artikel 2 unmissverständlich, dass die Kinderrechte „ohne jede Diskriminierung“ für alle Kinder gelten. Die Vertragsstaaten müssen „alle geeigneten Maßnahmen“ treffen, um sicherzustellen, dass das Kind „vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen“ geschützt wird.

Die Kinderrechtskonvention benennt explizit Merkmale, auf die bei Diskriminierungsvorgängen verwiesen wird: Kinder mit bestimmten körperlichen oder äußeren Merkmalen und Kinder als Mitglieder von bestimmten Familien sind vulnerabel in dem Sinne, dass sie ein höheres Risiko haben, diskriminiert zu werden. Die unterschiedlichen Vulnerabilitäten von Kindern gilt es zu berücksichtigen.

Der Verweis auf ein Merkmal, das mehr oder weniger willkürlich, aber wesentlich für Diskriminierung ist, ist vom Merkmal selbst zu trennen. Das heißt, nicht das Geschlecht, der Hautton, die Sprache(n), die Religion, die Behinderung eines Kindes sind per se ein Problem, sondern die damit verbundenen abwertenden Zuschreibungen, die das Kind als wenig leistungsfähig, als förderbedürftig, als „auffällig“, als „schlecht integriert“ abstempeln, und die als Begründungen dafür herhalten, seine Ausgrenzung zu rechtfertigen.

gözetilmeksizin” tüm çocuklar için geçerli olduğu açıkça belirtilir. Taraf devletler, çocuğun “ana-babasının, yasal vasilerinin veya aile bireylerinin toplumsal konumları, faaliyetleri, düşünceleri veya inançları nedeniyle oluşabilecek her çeşit ayrımcılığa veya cezalandırmaya karşı ‘korunmasını sağlamak için’ her türlü gerekli tedbiri” almalıdır.

BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, ayrımcılık vakalarında sık kullanılan özellikleri açıkça belirtir: Belirli fiziksel veya dış görünüş özelliklerine sahip çocuklar ve belirli ailelerin üyesi olan çocuklar, ayrımcılığa uğrama risklerinin daha yüksek olması bakımından daha dezavantajlı durumda olabilir. Çocukların birbirinden farklı deavantajlara sahip olduğunun farkında olmalıyız.

Bir özelliğe atfedilen anlam az ya da çok keyfidir ve ayrımcılığın özünü söz konusu özellik değil, tam da ona atfedilen anlam oluşturur; dolayısıyla; özelliğe atfedilen bu anlamlar söz konusu özelliğin kendisinden ayrı tutulmalıdır. Bunu somutlaştırmak gerekirse, bir çocuğun örneğin cinsiyeti, ten rengi, konuştuğu dil(ler), inancı veya engelliliğin kendisi sorun teşkil etmez. Sorun olan, çocuğun bir özelliği gerekçe gösterilerek ve bu özelliğe bir anlam yüklenerek, onun daha az yetenekli, daha fazla desteğe muhtaç, “göze batan, dikkat çeken”, "yeterince uyum sağlayamamış" ve "yetersiz" gibi olumsuz nitelermelerle damgalanması ve bunların çocuğun dışlanması için gerekçe olarak kullanılmasıdır.

Ayrımcılığa karşı önlem almak isteyen eğitimciler, hangi çocukların ayrımcılıktan etkilenme riskinin daha yüksek olduğunun farkında olmalıdır. Bunun için de, net bir ayrımcılık tanımına, çocukların kırılanlıklarına ve ayrımcılık biçimlerine dair kapsamlı bir kavrayışa ihtiyaç vardır. Ayrıca, eğitimcilerin,

¹ Seither bedurfte es weiterer UN-Konventionen, mit denen die gleichen Rechte und der Diskriminierungsschutz bestimmter Gruppen hervorgehoben werden: die Anti-Rassismus-Konvention 1965/1969, die Frauenrechtskonvention 1979, die Kinderrechtskonvention 1989, die Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2006. Es waren jeweils die Selbstbestimmungskämpfe aus der Zivilgesellschaft, die über die Skandalisierung von Benachteiligung und Unterdrückung diese Konventionen anschoben.

¹ O zamandan bu yana, belirli grupların hakları açısından eşit olduğunu ve ayrımcılığa karşı korunmalarını vurgulamak için başka BM sözleşmelerine ihtiyaç duyulmuştur: 1965/1969 Irkçılığa Karşı Sözleşme, 1979 Kadın Hakları Sözleşmesi, 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi, 2006 Engelli Hakları Sözleşmesi. Her durumda, ayrımcılığı ve baskıyı kabul edilemez hale getirerek bu sözleşmelerin yapılmasını sağlayan sivil toplum aktörlerinin ‘kendi kaderini tayin etme’ye dair mücadeleleri olmuştur.



Pädagog:innen, die den Schutz vor Diskriminierung sichern wollen, müssen erkennen, welche Kinder ein höheres Risiko haben, von Diskriminierung betroffen zu sein. Dafür brauchen sie einen geklärten Begriff von Diskriminierung und Einblick in Vulnerabilitäten und Diskriminierungsmuster. Sie brauchen ein Handlungskonzept, das konsequent die Wertschätzung der Unterschiede sowie Antidiskriminierung verfolgt. Eines der wenigen frühpädagogischen Konzepte, die Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik verknüpfen, ist der Anti-Bias Approach (vgl. Derman-Sparks/Edwards 2020).

Ja zu Unterschieden

Die Bejahung von Unterschieden zeigt sich in Bildungseinrichtungen daran, dass diese überhaupt sicht- und wahrnehmbar sind. Louise Derman-Sparks, die Mitbegründerin des Anti-Bias-Approach, begründet dies so: „Weil Kinder von ihrem ersten Lebensjahr an aufmerksam

öğretmenlerin ve sosyal hizmetlerde görev alan kişilerin ayrımcılık karşıtlığını ve dolayısıyla demokratikleşmeyi tutarlı bir şekilde gözetin ve farklılıkların takdir edilmesini beraberinde getiren bir hareket ve davranış biçimini benimsemeye ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda, toplumsal ve kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalığı yükselterek bunu ayrımcılığa yönelik eleştiriyle bağdaştıran erken çocukluk eğitimi çok önemlidir. Bunu yapan az sayıdaki erken çocukluk eğitimi anlayışlarından biri de “Önyargı Karşıtı Yaklaşım”dır (bkz. Derman-Sparks/Edwards 2020).

Farklılıklara Evet

Bir eğitim kurumunda farklılıkların olumlanması, söz konusu farklılıkların görünür ve fark edilebilir olmasıyla ortaya konur. Önyargı Karşıtı Yaklaşım’ın kurucularından Louise Derman-Sparks bu tutumu şöyle açıklıyor: “Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarından itibaren çevrelerinde olup bitenlere son derece duyarlı olduklarından, gördükleri ve duydukları şeyler kadar görmedikleri ya da duymadıkları şeyler de önemlidir. Farklılıkların görünür olmaması, bu farklılıklara ilişkin kimlik ve deneyimleri siler, buna karşılık görünürlük gerçeklik algısını güçlendirir. Çocuklar, kendilerinin ve ailelerinin sahip olduğu değeri, çevrelerinde ne kadar görünür ve kabul edilir olduklarına bakarak öğrenir” (Derman-Sparks 2014: 5).

Tahakküm kültürü kimin toplum içerisinde görünür olduğu kimin görünür olmadığına da kendini gösterir. Peki, herkesin görünür olmasını nasıl sağlayabiliriz? Bunun için temel olarak, ötekileştirilenlerin bakış açılarını yansıtmaya yönelik bilinçli bir stratejiye ihtiyaç var. Oraya gelebilmek için de öncelikle mevcut olanın analiz edilmesi gerekiyor. Bu konuları ele alırken şu soruları sormak önemli olabilir: Toplumsal hayatta kimler ya da neler görünür olabilir? Hangi bakış açıları hakim? Kimler ya da neler eksik? Örneğin, çocuk kitaplarında sadece belirli tür aileler ve aile yapıları mı tasvir ediliyor? (Bu bağlamda daha geniş örnekler için, bkz. Gabriele Koné’nin yazısı).

Görünürlük ve temsil inşası ise, söz konusu çocuk ve bakımverenleriyle mutabakat içinde yapılmalıdır. Bunu yaparken, bu kişilerin kendileri, günlük yaşamları, alışkanlıkları, faaliyetleri, tercihleri ve

beobachten, was um sie herum geschieht, wird das, was sie nicht sehen oder hören, genauso bedeutsam wie das, was sie sehen und hören. Unsichtbarkeit löscht Identität und Erfahrung aus, Sichtbarkeit bestärkt Wirklichkeit. Darüber, wie sichtbar sie selbst und ihre Familien in der Umgebung sind, lernen Kinder, welchen Wert sie und ihre Familie haben“ (Derman-Sparks 2014: 5).

Die Dominanzkultur zeigt sich darin, wer sichtbar ist und wer nicht. Wie können wir dafür sorgen, dass alle sichtbar sind? Es braucht eine bewusste Strategie, um die Perspektiven derer, die üblicherweise an den Rand gedrängt werden, einzubeziehen. Hierfür ist eine Analyse des Vorhandenen notwendig. Es wird kritisch gefragt: Wer oder was ist sichtbar? Welche Perspektiven überwiegen? Wer oder was fehlt? Sind zum Beispiel in den Kinderbüchern nur bestimmte Familien und Familienkonstellationen abgebildet (siehe den Beitrag von Gabriele Koné)?

Das Herstellen von Sichtbarkeit erfolgt im Einverständnis mit dem jeweiligen Kind und seiner Familie. Sichtbar gemacht werden sie sowie ihr Alltag, ihre Tätigkeiten, Vorlieben und Erfahrungen, als Personen aus erster Hand. In unreflektierten Praxen interkultureller Pädagogik gibt es häufig Darstellungen von Menschen aus einer „touristischen“ Perspektive: Dies ist der Fall, wenn Kinder und Familien sich nicht in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit selbst präsentieren, sondern entlang von Klischees und Stereotypen dargestellt werden. Stereotype Darstellungen tragen zum Prozess des „Othering“ bei. Dabei werden tatsächliche oder zugeschriebene Unterschiede überbetont, wodurch Menschen zu „Anderen“ gemacht werden. Dadurch werden, entgegen der ursprünglichen Absicht, Gräben zwischen den Gruppen eher aufgemacht als geschlossen und Normierungen gefestigt. Gelingt es hingegen, Kinder und Familien respektvoll zu repräsentieren, so ist dies immer mit einem Mehr an Verständigung und Gemeinschaft verbunden.

Ein Beispiel: In einer Kita möchte das Team den Kontakt zu den Familien verbessern. Es kommt

deneyimlerinin ilk elden görünür kılınması bu noktada önemlidir. Kültürlerarası pedagojinin birçok örneğinde, üzerine yeterince derin düşünülmeden uygulamaya konulduğu için kültürel çeşitlilik adı altında insanlar genellikle “turist” bakış açısıyla temsil edilir, yani, çocuklar ve aileler kendi özgünlükleri bağlamında değil, birtakım basmakalıp ifadeler ve kalıpyargılar üzerinden temsil edilir. Oysa biliyoruz ki, basmakalıp temsiller çoğunlukla “ötekileştirme”yi besler. Zira, kültürlerle dair basmakalıp temsillerde o kültüre dair gerçek ya da varsayılan farklılıklar aşırı vurgulanarak söz konusu kişiler yine “öteki” konumuna getirilmiş olur. Bu durum, asıl niyetin aksine, yani kültürel çeşitliliği öne çıkarmak ve gruplar arasındaki ayrışmaları azaltmak yerine aralarındaki mesafeyi açar ve mevcut kalıpyargıları pekiştirir. Öte yandan, çocuklar ve aileler özgünlüklerine saygılı bir şekilde temsil edilebildiğinde, bu her zaman toplumda karşılıklı anlayışın ve tanımanın gelişmesine ve topluluk olma hissinde bir artışa neden olur.

Buna bir örnek vermek isterim: Bir anaokulu çalışanları ailelerle iletişimi geliştirmek istemektedir. Bunun için yapılan hazırlık toplantısında, ebeveynlerden “ülkelerine özgü yemeklerin” tariflerini isteme fikri ortaya atılır. Bu fikir eleştirel bir bakışla sorgulanır ve reddedilir çünkü söz konusu aileler artık buradadır ve bu ülkenin bir parçası olmuşlardır. Ama “ülkenize özgü yemeklerin tariflerini getirin” dediğimizde belki de bazı aileler kendilerini bu geleneksel yemeklerle ilişkilendirmiyor olabilir ve bu durumda kendilerini muhatap alınmamış veya ayrıştırmış hissedebilir. Oysa böyle bir etkinlikle niyetimiz herkesin katkıda bulunabileceği bir şey yapmaktır. Bizim amacımız, bazı ailelerin geldikleri ülkelerdeki geleneksel mutfaqları öğrenmek değil, tüm ailelerin katkı koyabileceği ortak bir çalışma yaparak bir şekilde herkesin bugünkü gündelik yaşamını daha iyi tanımak ve sosyal uyumu geliştirmektir.

Biz ekibimizde, farklılıkları ele alırken Önyargı Karşıtı Yaklaşım’ın ilkelerinden birini esas alıyoruz; buna göre bizim hareket noktamız, o çalışmada ilişkili herkesin paylaştığı müştereklere odaklanmak oluyor. Bu ilkeden hareketle, bu müşterekliğin hayata geçirildiği farklı yollar tanımlanabilir. Örneğin, şüphesiz her ailenin özellikle sevdiği bir yemek vardır, o halde ortak

die Idee auf, Eltern zu bitten, Rezepte ihrer „landestypischen Speisen“ mitzubringen. Diese Idee wird kritisch hinterfragt und verworfen: Alle Familien sind hier und gehören zu diesem Land. Wenn wir von „landestypischen Speisen“ sprechen, fühlen sich manche Familien nicht angesprochen. Wir wollen aber etwas machen, zu dem alle beitragen können. Uns interessieren die Familien, alle Familien, und ihr Alltag heute. Und weniger, was in den Herkunftsländern von manchen Familien vermeintlich üblich war.

Das Team an der Fachstelle Kinderwelten beherzigt ein Prinzip im Anti-Bias Approach zur Thematisierung von Unterschieden, wonach der Ausgangspunkt eine Gemeinsamkeit ist, die alle Menschen teilen. Von hier aus werden die unterschiedlichen Varianten beschrieben, in denen die Gemeinsamkeit realisiert wird. Das Gemeinsame: Sicherlich hat jede Familie eine Speise, die besonders gerne gegessen wird. Die pädagogischen Fachkräfte bitten die Familien um das Rezept ihrer Familien-Lieblingsspeise. Alle sind angesprochen, alle können beitragen. Es entsteht ein Rezeptbuch, das hoch in der Gunst der Kinder steht. Hier ist etwas von ihrer Familie sichtbar, Familienmitglieder oder die Kinder selbst haben das Rezept illustriert oder ein Foto eingeklebt. Sie vergleichen ihr Rezept mit dem der Freund:innen, finden Gemeinsamkeiten (vier Spaghetti-Rezepte!) und Unterschiede (Fleisch/kein Fleisch). Sie haben über das Rezeptbuch eine Verbindung zwischen sich, ihrer Familie und der Kita.

Inklusive Praxen sind solche, in denen darauf geachtet wird, dass alle beitragen können. Der Fokus auf etwas Gemeinsames als Ausgangspunkt ändert den Auftrag und lässt eine Bitte formulieren, die wirklich alle einbezieht. Wird solches zur Regel, fallen ausgrenzende Routinen eher auf und können bewusst unterbleiben.

Nein zu Diskriminierung und Ausgrenzung

Das Nein zu Ausgrenzung und Diskriminierung zeigt sich im Zurückweisen abwertender

zemin bu olmalıdır. “Geldikleri ülkenin geleneksel yemeği”ni sormak yerine, eğitimcilerimiz ailelerden “en sevdikleri aile yemeği”nin tarifini ister. Böylece herkese hitap edilmiş olur ve herkes bu davete dilediğince katkıda bulunabilir. Bunun sonucunda, çocukların çok sevdiği yemeklerden oluşan bir yemek tarifi kitabı oluşturulur. Bu kitapta her aileden bir şeyler görünür kılınmış olur. Kitap için aile üyeleri ya da çocukların kendileri yemek tariflerini resimleyebilir ya da yemeği yaparken fotoğraflar çekip ekleyebilirler. Katılımcılarla yaptığımız başka bir etkinlikte, herkes kendi tarifini arkadaşlarınıninkıyla karşılaştırdı, benzerlikler tespit edildi. Bizim kitabımızda örneğin, dört spaghetti tarifi var! Ayrıca, benzerliklerin yanında farklılıkları da bulmalarını isteriz. Örneğin, etli ve etsiz spaghetti tarifleri olabilir. Böyle bir yemek tarifleri kitabı aracılığıyla çocukların kendileri, aileleri ve ana-okulu/kreş arasında bir bağ kurulmuş olur. Kapsayıcı uygulamalar, herkesin katkısının sağlanmasına gayret edilen uygulamalardır. Hareket noktamızın bir müsterek noktaya odaklanması, amacımızı değiştirerek gerçekten kapsayıcı bir talebin ortaya konulmasına olanak tanır. Bu yaklaşım bir kural haline gelirse, üretilecek etkinlikler planlanırken dışlayıcı uygulamaların fark edilme olasılığı artar ve bu uygulamalardan bilinçli olarak vazgeçilebilir.

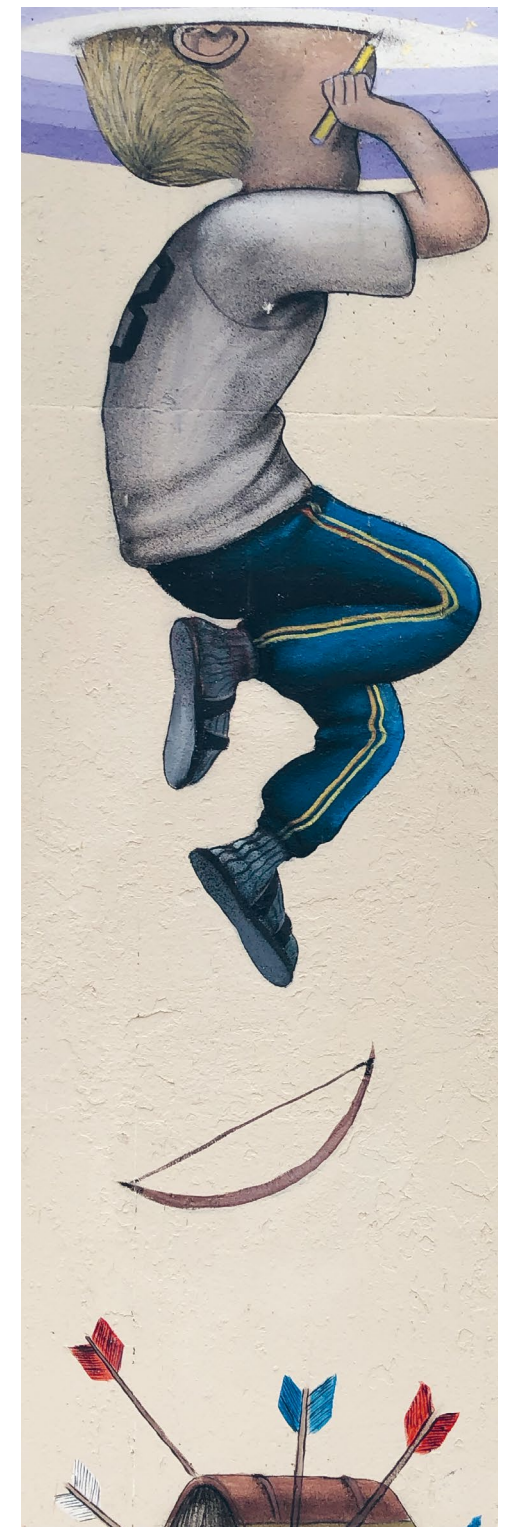
Ayrımcılığa ve Dışlamaya Hayır

Ayrımcılığa ve dışlamaya hayır dediğimizi, aşağılayıcı ve ayrımcı ifadeler ve davranışları reddederek gösterebiliriz. Örneğin, ailelerden bahsederken nasıl konuştuğumuza bir bakalım? Aile kavramı üzerine çalışılan bir kitap derlemesinde şu gibi ifadeler yer alıyordu: “bozulmamış” aileler, “masal kitaplarından fırlamış aileler”, “çekirdek” aile, “eğitim düzeyi olarak birbirine yakın”/“eğitim düzeyi olarak birbirine uzak” aileler, mülteci aileler, A.’nın “sadece” annesi var... Bu gibi kavramlar, tektipleştirici nitelikte kanaatler taşır ve bize neyin “normal” ve/veya “makbul” görüldüğü hakkında bilgi aktarır. Özellikle aşağılayıcı ifadelerin kullanımına baktığımızda, bu ifadelerin, yakıştırıldığı insanların kendileri tarafından nadiren kullanıldığını görürüz. Bunlar daha ziyade dışarıdan bir bakışla atfedilen ifadelerdir. Bu şekilde yaftalanmak, kişinin, birey ya da grup olarak değersizleştirilmiş hissetmesine neden olur, çünkü kişinin makbul norma uymadığı varsayılmaktadır. Bunun yol açtığı

und diskriminierender Äußerungen und Handlungsweisen. Überprüft wird zum Beispiel: Wie wird bei uns über Familien gesprochen? Die Sammlung umfasst Bezeichnungen wie „intakte“ Familien, „Bilderbuchfamilien“, „vollständige“ Familien, „bildungsnahe“/„bildungsferne“ Familien, „Flüchtlingsfamilien“, A. hat „nur“ eine Mama... Diese Bezeichnungen enthalten Bewertungen, die normierend sind, insofern sie Auskunft darüber geben, was als „normal“ und/oder „wünschenswert“ gilt. Gerade die abwertenden Bezeichnungen sind selten Selbstbezeichnungen der Menschen, sondern Zuschreibungen von außen. So bezeichnet zu werden ist mit der Erfahrung verbunden, als Person oder Gruppe abgewertet zu werden, weil man die erwünschte Norm vermeintlich nicht erfüllt. Um damit verbundene Herabwürdigungen zu vermeiden, gehört das Bemühen um eine inkludierende und respektvolle Sprache zum Schutz vor Diskriminierung.

Das Nein zu Ausgrenzung muss sich in der institutionellen Kultur der Einrichtung widerspiegeln. Die institutionelle Kultur einer pädagogischen Einrichtung besteht aus Glaubenssätzen, Werten, Grundannahmen, Traditionen, Erziehungsvorstellungen, dem Verständnis von Macht und Verantwortung etc. Die institutionelle Kultur wirkt handlungsleitend, ohne dass dies den Beteiligten unbedingt bewusst ist. Häufig spiegeln institutionelle Kulturen herrschende Kategorisierungen von Über- und Unterordnung wider. Dies ist erkennbar an den vorherrschenden Diskursen in einer Einrichtung über die vermeintlich unterschiedlichen Gruppen.

Ein Beispiel: Im Konzept einer Kita heißt es: „In unserer Einrichtung sind auch die anderen Kulturen willkommen“. Eine Kollegin ist mit dieser Formulierung nicht einverstanden und fragt: „Wie ist das gemeint, wer ist WIR, wer sind die ANDEREN? Und wohin gehöre ich? Gehöre ich zu den ANDEREN?“. Sie ist es leid, immer wieder auf die „andere Kultur“ festgelegt zu werden. Sie pocht darauf, dass eine Formulierung gefunden wird, die sie voll und ganz einbezieht: „Ich möchte zu dem WIR gehören!“ Eine inkludierende Bezeichnung zu finden,



ist nicht schwer. Die Schwierigkeit ist eher, dass den meisten Kolleg:innen nicht aufgefallen ist, dass sie mit ihrer Formulierung Kolleg:innen ausgeschlossen haben. Eine weitere Diskussion gilt der Frage, was damit gemeint ist, „eine Kultur sei willkommen“. Sind nicht eher die Menschen willkommen? Und was ist gemeint mit Kultur? Problematisiert wird das weit verbreitete Verständnis von „Nationalkultur“ als einer vereinheitlichenden und ideologischen Vorstellung, die sich mit der konkreten Alltagskultur von Familien nicht deckt. Der Begriff der „Familienkultur“ wird eingeführt: Er ist eine Aufforderung, jeder einzelnen Familie ihr besonderes Set an Überzeugungen und Gepflogenheiten zuzugestehen, auch der eigenen Familie. Im Team erscheint dieser Begriff praktikabel und angemessen. Seine Anwendung ermöglicht es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Familienkulturen zu entdecken und schafft so Verständigung und Annäherung.

Den Anspruch zu verfolgen und zu unterstützen, dass alle ins „Team WIR“ einbezogen sein müssen, ist Aspekt einer diskriminierungssensiblen pädagogischen Praxis. Teams, die vielfältig zusammengesetzt sind, haben mehr Chancen, dass Ausgrenzung aufgedeckt wird. Sie sollten anerkennen, wenn Teamkolleg:innen auf Einseitigkeiten und Ausschlüsse aufmerksam machen, wie in dem Beispiel. Die Stimmen der Kolleg:innen, die den Ausschluss benennen, müssen gehört werden. Relativierungen, Abschwächungen oder Rechtfertigungen sind unangemessen und müssen unterbleiben. So wird das Team selbst zum Übungsfeld für das Aktivwerden gegen Diskriminierung: Die Überzeugung, dass alle Stimmen wichtig sind und auf keine verzichtet werden kann, um im besten Interesse der Kinder diese Einrichtung als einen demokratischen Lernort zu gestalten, schärft auch die Wahrnehmung für antidemokratische Stimmen. Nur wer erkennt, welche Positionen sich gegen die Demokratie richten, wird in der Lage sein, sich ihnen zu widersetzen. Das Aktivwerden gegen Diskriminierung ist daher ein wichtiger Aspekt bei der Etablierung und Verteidigung

degrsitzleştirmeyi önlemek üzere kapsayıcı ve saygılı bir dil kullanmaya yönelik her türlü çaba ayrımcılığa karşı korunmanın bir parçasıdır.

Dışlamaya hayır denildiği, kurum kültüründe açıkça görünür olmalıdır. Bir eğitim kurumunun kurum kültürü sahip olduğu değerler, inançlar, temel önka-buller, gelenekler, eğitime ilişkin kavramlar, yetki ve sorumluluk anlayışı gibi unsurlardan oluşur. Bir kurumun kültürü o kurumun faaliyetlerine rehberlik eder. Kurum kültürünün kurumun faaliyetlerine ne şekilde yön verdiğini katılımcılar veya çalışanlar her zaman fark edemeyebilir. Kurum kültürleri genellikle toplumda mevcut olan üstünlük ve tahakküm kategorilerini yansıtır. Bu, bir kurumda farklı gruplar hakkında hakim olan söylemlere bakılarak gözlemlenebilir.

Bir örnek verelim: Bir çocuk yuvasının yönetmeliğinde şöyle denmektedir: “Kurumumuzda diğer kültürlerle de kapımız açıktır”. Fakat çalışanlardan biri bu ifadeyi fark eder, kabul etmez ve sorar: “Bu ne anlama geliyor? Burada BİZ kimiz, DİĞERLERİ kim? Ve ben nereye aitim? Ben DİĞERLERİNE mi dahilim?” Bu kişi belli ki “öteki kültür”e sıkıştırılmaktan bıkmış. Kendisini de bütünüyle kapsayan bir ifade bulmakta ısrar ederken, ben de “BİZ’e ait olmak istiyorum!” demektedir. Aslında zor olan kapsayıcı bir terim veya ifade biçimi bulmak değil. Zorluk daha ziyade, meslektaşlarımızın birçoğunun kullandıkları ifadelerle diğer çalışma arkadaşlarını dışladıklarını fark etmiyor olmaları.

Yine bir çocuk yuvasında karşılaştığımız bir başka tartışma konusunu da “bir kültürün hoş karşılanması” ile ne kastedildiği oldu. Burada kastedilen daha ziyade insanların hoş karşılanması değil midir? Ayrıca, kültür derken ne kastedilmektedir? Aslında burada sorun olan, tektipleştirici ve ideolojik bir kavram olan ve çocukların ve ailelerin mevcut gündelik kültürüne tekabül etmeyen yaygın “ulusal kültür” anlayışının hakim olmasıdır. Buna mukabil, örneğin “aile kültürü” kavramı gündeme getirilebilir. Bu ifade, her bir ailenin sahip olduğu kendilerine özgü inanış ve teamüllere alan açmaya yönelik bir girişime tekabül edecektir. Ekip içinde bu terim uygun ve kullanışlı bulunursa, böyle bir ifadenin seçilmesi, aile kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların keşfedilmesini mümkün kılar, bu da karşılıklı anlayış ve yakınlaşma yaratır.

einer demokratischen Kultur in Bildungseinrichtungen. Damit dies möglich ist, brauchen die Teams verlässlich Zeit und Gelegenheit für die systematische Reflexion ihrer Praxis und fachliche Begleitung bei ihren Veränderungsprozessen. Nur dann können sie überprüfen, inwiefern das Motto inklusiver Bildung „Für alle heißt für alle“ exemplarisch in ihrer Einrichtung zutrifft und feststellen, wo Handlungsbedarfe bestehen.

Petra Wagner ist Leiterin der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Institut für den Situationsansatz/INA GmbH in Berlin.

Literatur:

Kaynakça:

Derman-Sparks, Louise (2014): Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion. https://baustellen.kinderwelten.net/wp-content/uploads/2021/11/1-Louise_Derman-Sparks.pdf

Derman-Sparks, Louise and Julie Olsen Edwards (2020): Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. Washington DC: NAEYC.

“BİZ” tanımının herkesi kapsamaması gerektiği fikrini benimsemek ve desteklemek, ayrımcılığa duyarlı pedagojik uygulamaların önemli bir parçasıdır. Kendi içerisinde çeşitlilik barındıran ekiplerin ayrımcılıkları tespit etme şansı daha yüksektir. Örnekte olduğu gibi, çalışma arkadaşlarından biri önyargılara ve dışlamalara işaret ettiğinde bu durum dikkate alınmalı, ayrımcılığa dikkat çeken iş arkadaşlarımızın sesine kulak verilmeliyiz. Meselenin kişisel bakış açılarıyla açıklanması, hafife alınması veya mazur görülmesi kabul edilemez ve bu tür yaklaşımlardan kaçınmak gerekir.

Böylece bir kurumdaki çalışma arkadaşları ve ekibin kendisi, ayrımcılıkla mücadelede etkin bir rol üstlenmek için bir öğrenme ve tartışma zeminine dönüşür. Çocuğun yüksek yararını gözetecek demokratik bir öğrenme ortamının kurulmasında, bütün seslerin önemli olduğu ve hiçbirinin gözden çıkarılamayacağına olan inanç aynı zamanda anti-demokratik olan seslerin fark edilmeye başlamasını da beraberinde getirir. Hangi konumlanışların demokratik kültüre zarar getireceğini fark edebilmek, buna karşı çıkabilmeyi de beraberinde getirecektir. O halde, eğitim kurumlarında demokrasi kültürünü yerleştirme ve savunmanın önemli adımlarından biri ayrımcılıkla mücadelede aktif rol üstlenmekten geçer.

Bunun mümkün olabilmesi için ise, eğitim ve öğrenme alanında çalışan kurumların, önce kendi uygulamaları üzerinde ekip olarak ve sistematik bir şekilde düşünmek ve tartışmak için yeterli zamana ve fırsata ihtiyaçları var. Ayrıca kapsayıcı olabilmek için gereken dönüşüm süreçlerinde onlara eşlik edecek uzman desteğine de ihtiyaçları olacaktır. Böylece kurumlarında bu ilkelerin ne ölçüde uygulandığını örneklerle görebilir ve nerelerde değişim için harekete geçilmesi gerektiğini belirleyebilirler. Kapsayıcı eğitimin “Herkes için, herkes için demektir” sloganının anlamını ancak bu şekilde kavrayabiliriz.

Petra Wagner, Berlin’deki Situationsansatz/ INA Enstitüsü bünyesinde Kinderwelten Önyargı Karşıtı Yaklaşım Departmanı’nın yöneticisi olarak görev yapmaktadır.



Die Fotografien stammen aus dem Projekt „Sirkhane DARKROOM“, einem mobilen Fotolabor, das der syrische Fotograf Serbest Salih 2018 im Südosten der Türkei, nahe der syrischen Grenze, ins Leben gerufen hat. Das gemeinnützige Projekt richtet sich an Kinder aus der Region, von denen viele Gewalt, Armut, Krieg und Flucht erfahren haben. In dem Projekt lernen die Kinder Grundlagen der Fotografie kennen, visuelle Ideen für ihre Motive zu erarbeiten, sich durch das Medium auszudrücken und in der Dunkelkammer ihre eigenen analogen Bilder zu entwickeln. Eines der Grundprinzipien von Sirkhane DARKROOM ist der Glaube an die Kraft des Geschichtenerzählens und an die Fotografie als ein Medium, das die Perspektive der Kinder auf ihre Welt und ihre Umgebung erweitern kann.

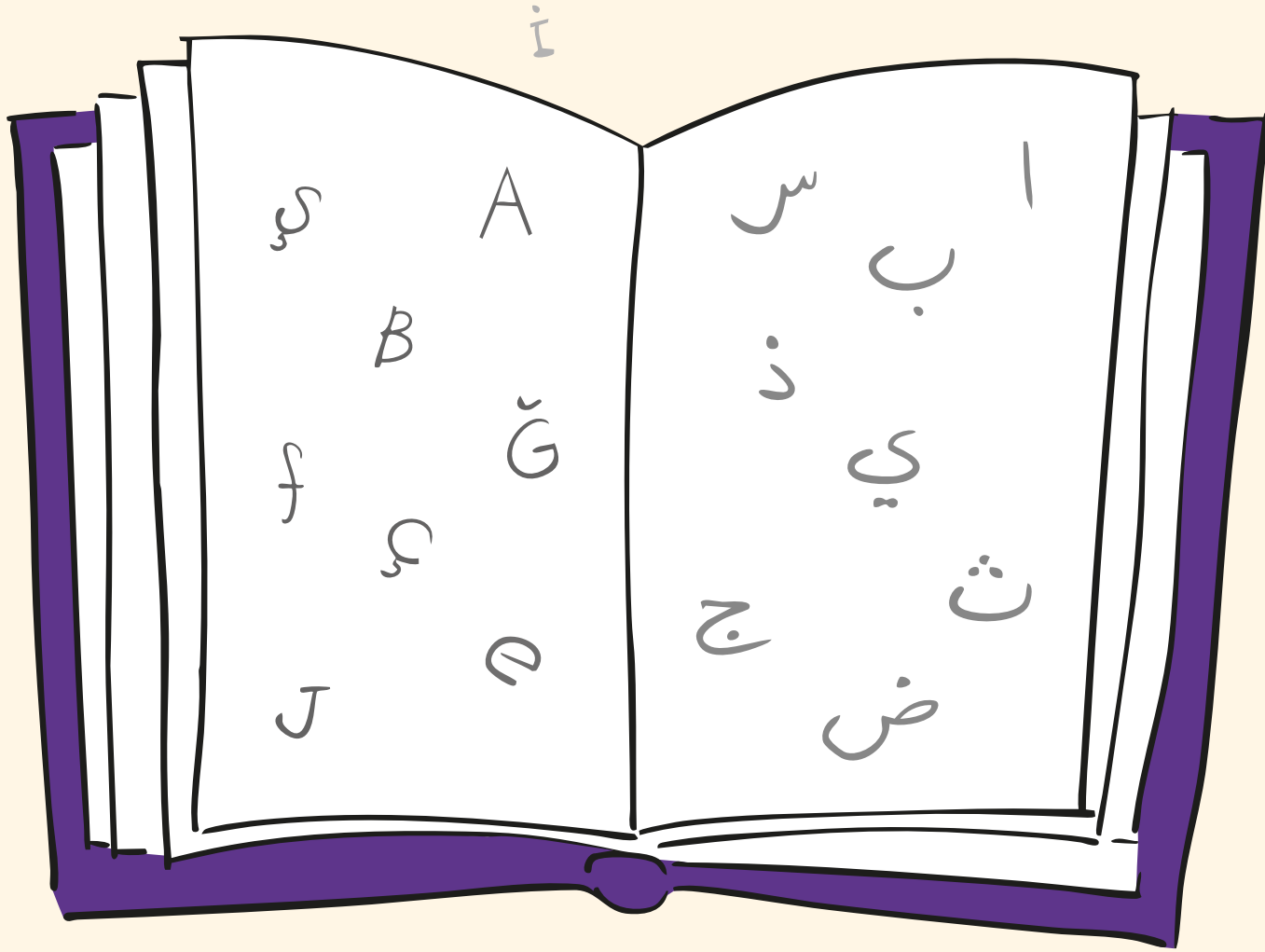
Bu fotoğraflar, Suriyeli fotoğrafçı Serbest Salih'in 2018 yılında Türkiye'nin güneydoğusunda, Suriye sınırı yakınlarındaki Mardin şehrinde "Her Yerde Sanat" bünyesinde kurulmuş olan mobil fotoğraf laboratuvarı "Sirkhane DARKROOM" projesinden alınmıştır. Birçoğu yoksulluk, şiddet, savaş ve zorunlu göç deneyimi yaşamış olan ve bu bölgede yaşayan çocuklara yönelik olarak geliştirilen projede çocuklar fotoğrafçılığın temellerini öğreniyor, kendi seçtikleri konularda görsel fikirler geliştiriyor, kendilerini fotoğraf aracılığı ile ifade ediyor ve karanlık odada kendi analog fotoğraflarını basıyorlar. Sirkhane DARKROOM projesi, hikaye anlatımının gücüne güvenerek fotoğrafın çocukların dünyalarına ve çevrelerine bakış açılarını genişletebileceğine olan inancı temel alır ve bu doğrultuda projeler yürütür.











Schulische Integration als Grenzerfahrung

Schüler:innen aus Syrien in der Türkei

Wie erleben Kinder aus Syrien ihren Alltag im türkischen Schulsystem? Was bedeuten in diesem Zusammenhang die Dimensionen der „strukturellen Integration“ und „relationalen Integration“? Und welche Widersprüche ergeben sich im Hinblick auf das Ziel, Schule inklusiv zu gestalten? Der Beitrag zeigt, wie Schule soziale Grenzen verfestigen kann und wie sich dies auf geflüchtete Kinder auswirkt.

Bir Sınır Deneyimi Olarak Okula Uyum

Türkiye'de Suriyeli Bir Öğrenci Olmak

Suriyeli çocuklar Türkiye'deki okul sisteminde günlük yaşamı nasıl deneyimliyorlar? Bu süreçte “yapısal entegrasyon” ve “ilişkisel entegrasyon” ne anlama geliyor? Okulun kapsayıcı bir kurum olması hedefiyle çelişen ne tür gerilimler ortaya çıkıyor? Bu yazı, okulun toplumsal sınırları nasıl yeniden üretebildiğini ve bunun mülteci çocukların okul deneyimlerine nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır.

Bis 2016 wurden Kinder aus Syrien, die unter vorübergehendem Schutz in der Türkei lebten, im Rahmen der Not- und humanitären Hilfe von syrischen Lehrkräften in arabischer Sprache und nach syrischem Lehrplan unterrichtet. Die Orte, an denen dieser Unterricht stattfand, wurden als „temporäre Bildungszentren“ bezeichnet. Mit der schrittweisen Schließung dieser Zentren sollten bis 2019 alle Kinder in öffentlichen Schulen unterrichtet werden. Dieser Übergang steht im Einklang mit der Bildungsstrategie für Geflüchtete, die der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen seit 2012 verfolgt. Diese Strategie sieht vor, dass Asylsuchende und geduldete Geflüchtete in die nationalen Bildungssysteme der Aufnahmeländer integriert und nicht in separaten oder parallelen Systemen unterrichtet werden. Eine solche Integration würde sowohl die Zukunftsperspektiven der Kinder als auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt in den Aufnahmeländern deutlich verbessern.

In der Türkei, wo es keine Kindergartenpflicht gibt, beginnt die schulische Integration von Kindern aus Syrien in der Regel in der ersten Klasse der Grundschule, wo sie gemeinsam mit anderen Kindern türkischer Staatsangehörigkeit bzw. türkischer Erstsprache unterrichtet werden und denselben Lehrplan durchlaufen. Gleichzeitig gibt es in der Türkei seit einiger Zeit eine wachsende Feindschaft gegenüber Migrant:innen und Geflüchteten innerhalb der Gesellschaft. Während der Parlamentswahlen 2023 war die Rückführung von Syrer:innen ein zentrales Wahlkampfthema – nicht nur bei der extremen Rechten, sondern auch bei der größten Oppositionspartei CHP. Dieses Klima beeinflusste auch die Schulen, und die Spannungen sowie Verunsicherungen zwischen Eltern und Schüler:innen nahmen zu. So haben manche der älteren Geschwister der rund vierundzwanzig Kinder im Alter von etwa zehn Jahren, deren Erfahrungen ich im Folgenden zusammenfassen werde, positivere Schulerfahrungen gemacht als ihre jüngeren Geschwister. Mit zunehmender Erfahrung der Schulen im Bereich der schulischen Inklusion wäre eigentlich zu erwarten, dass die schulischen Erfahrungen

Türkiye’de geçici koruma statüsü altında yaşayan Suriyeli çocuklar 2016 yılına kadar acil durum ve insani eğitim şemsiyesi altında, Suriyeli öğretmenlerle, Arapça ve Suriye müfredatına göre eğitim almaya devam ettiler. Bu eğitimin verildiği yerlere Geçici Eğitim Merkezleri deniyordu. Bu merkezlerin kademeli olarak kapatılmasıyla 2019 itibariyle tüm çocukların devlet okullarında eğitim alır hale gelmesi hedeflendi. Bu dönüşüm Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin 2012’den beri savunduğu Mülteci Eğitim Stratejisi’yle uyumluydu. Bu stratejiye göre sığınmacı ve mülteciler ayrı ya da paralel eğitim sistemlerine tabi olmak yerine bulundukları ülkelerdeki ulusal eğitim sistemlerine dahil olmalıydılar. Böylesi bir içerilme hem çocukların gelecek perspektifleri için hem de ev sahibi ülkelerin toplumsal bütünlükleri için çok daha olumlu sonuçlar üretecekti.

Anasınıfının zorunlu olmadığı Türkiye’de eğitime içerilme Suriyeli çocuklar için çoğunlukla ilkököl birinci sınıfta başlar. Bu seviyede Türkiye vatandaşı ve/veya anadili Türkçe olan diğer çocuklarla aynı sınıfta, aynı müfredatı görürler. Kaynaştırmanın hem dil öğrenimini kolaylaştıracağı hem de gruplararası ilişkileri geliştireceği beklenir. Ancak Türkiye’de aynı zamanda bir süredir yükselen bir göçmen ve mülteci karşıtlığı dalgası varken, 2023’teki genel seçimlerde Suriyelilerin geri gönderilmesi sadece aşırı sağ için değil ana muhalefet partisi CHP için de seçim kampanyası malzemesi olmuşken okullar da bu iklimden hızla etkilenmiş ve hem veliler hem öğrenciler arası gerilimler ve tedirginlikler çoğalmıştır. Öyle ki aşağıda deneyimlerini derleyeceğim on yaş civarı yirmi dört çocuktan kimilerinin ağabey ve ablalarının kendilerinden daha olumlu okul deneyimleri vardır. Eğitime içerilmede okullar tecrübe kazandıkça kardeşlerin okul yaşamlarının daha olumlu olması gerekirken okullarda artarak sıradanlaşan ayrımcılık tam tersi bir duruma yol açabilmektedir.

Bu bağlamda okul mekânında Türkiye devletinin uyum politikalarının yarattığı çelişkileri gözlemlemek mümkündür. Resmi politika asimilasyona karşı olduğunu ve uyumun iki taraflı olduğunu savunur. Ancak söylemsel düzeyde kültürel farklılık hoş görül-müşken okul gibi kültürel farklılıkların gruplararası karşılaşmalarla yeniden üretildiği bir ortamda, söz

der jüngerer Geschwister positiver verlaufen. Die in den Schulen zunehmende und sich normalisierende Diskriminierung kann jedoch genau zum Gegenteil führen.

Vor diesem Hintergrund treten im schulischen Kontext die durch die Integrationspolitiken des türkischen Staates erzeugten Widersprüche deutlich zutage. Die türkische Regierung spricht sich offiziell gegen Assimilation und für ein zweiseitiges Integrationsverständnis aus. Während also auf der diskursiven Ebene kulturelle Vielfalt toleriert wird, sind für die Schule keine Maßnahmen vorgesehen, die einen sensiblen Umgang mit Differenzen gewährleisten oder zumindest deren Abwertung verhindern. Darüber hinaus lässt der monolinguale Habitus der nationalstaatlich geprägten Schule keine gegenseitige Annäherung und Begegnung seitens der Schüler:innen in anderen Sprachen als Türkisch zu. So zögern viele Lehrkräfte, den Kindern zu erlauben, im Unterricht Arabisch zu sprechen. Die Kinder aus Syrien sind daher in der Schule nicht nur ethnischisierenden Grenzziehungen ausgesetzt, sondern müssen auch mit den Unsicherheiten umgehen, die sich aus der Abwertung ihrer arabischen Sprache gegenüber dem Türkischen ergeben. In einem Umfeld, in dem Arabisch als abwertender kultureller Marker fungiert, sind die Kinder sehr darauf bedacht, gute Türkischkenntnisse vorzuweisen.

In der Literatur zu Bildungsprozessen von Menschen mit Migrationsgeschichte werden zwei zentrale Dimensionen ihres Integrationsprozesses in nationalen Bildungssystemen herausgearbeitet (Dryden-Peterson et al. 2018). Die erste Dimension ist die „strukturelle Integration“, die sich auf den Zugang der Kinder zum Bildungssystem und zu schulischen Angeboten bezieht. Die zweite Dimension ist die „relationale Integration“, womit der Aufbau von Beziehungen gemeint ist, die den Schüler:innen das Gefühl geben, zur Schulgemeinschaft dazuzugehören. Diese Beziehungsdimension spielt eine wichtige Rolle bei der Veränderung, Aufhebung oder Neudefinition von (sozialen) Grenzen und Hierarchien; ihre Auswirkungen auf Lernprozesse und schulische Erfolge

konu farklılıkların eşit görülmesini sağlayacak, en azından değersizleşmesini ve aşağı görülmesini engelleyecek bir mekanizma yerleşik değildir. Ayrıca ulus devlet yapısının etkisindeki millî eğitimin tek dilli yapısı da uyumun karşılıklı olmasına ve Türkçe dışı dillerde buluşulmasına alan açmaz; öyle ki öğretmenler çocukların sınıfta Arapça konuşmalarına izin verip vermemekte bile kararsızlık yaşar. Bu nedenle Suriyeli çocuklar okullarda sadece etnik sınırlara maruz kalmaz, Arapça’nın Türkçe’ye göre değerinin ve yerinin muğlaklığıyla da başa çıkmak zorunda kalır. Çocuklar Türkçe dilini, Arapça’nın bir kültürel işaretleyici görevi gördüğü böyle bir ortamda öğrenmeye çalışır.

Mülteci eğitimi yazınında mülteci çocukların dünyanın farklı ülkelerinde ulusal eğitim sistemlerine dahil edilme süreçlerinde iki boyuttan bahsedilir (Dryden-Peterson v.d. 2018). Birinci boyut çocukların eğitim sistemine ve onun verdiği hizmetlere erişimini merkez alan “yapısal entegrasyon”dur. İkinci boyut ise “ilişkisel entegrasyon” adı verilen, öğrencilerin kendilerini okul topluluğuna ait hissetmelerini sağlayan ilişkilerin kurulmasıdır. Gerçekten de okul ilişkileri toplumsal sınır ve hiyerarşilerin değişmesi, silinmesi ya da yeniden-çizilmesinde büyük rol oynar. Diğer yandan bu ilişkilerin (dil dahil) öğrenme süreçleri ve başarı/başarısızlık çıktıları üzerindeki etkisi de yadsınamaz. Örneğin okulda olumlu ve yapıcı ilişkiler kuramayan çocuk derslere de ilgisiz kalacaktır.

Göçmen/mülteci öğrenciler için okul ilişkilerini en az üç türe ayırabiliriz: (1) öğretmenlerle ilişkiler, (2) göçmen-olmayan öğrencilerle ilişkiler ve (3) diğer göçmen/mülteci öğrencilerle ilişkiler. Ancak bu farklı tür ilişkiler birbirlerinden izole ilerlemezler, tam tersine örneğin öğretmenin göçmen/mülteci öğrencinin göçmen-olmayan öğrencilerle ilişkilerini nasıl yönettiği, gruplararası olası gerilimlere nasıl müdahale ettiği bu öğrencinin öğretmenle olan ilişkisini de biçimlendirecektir.

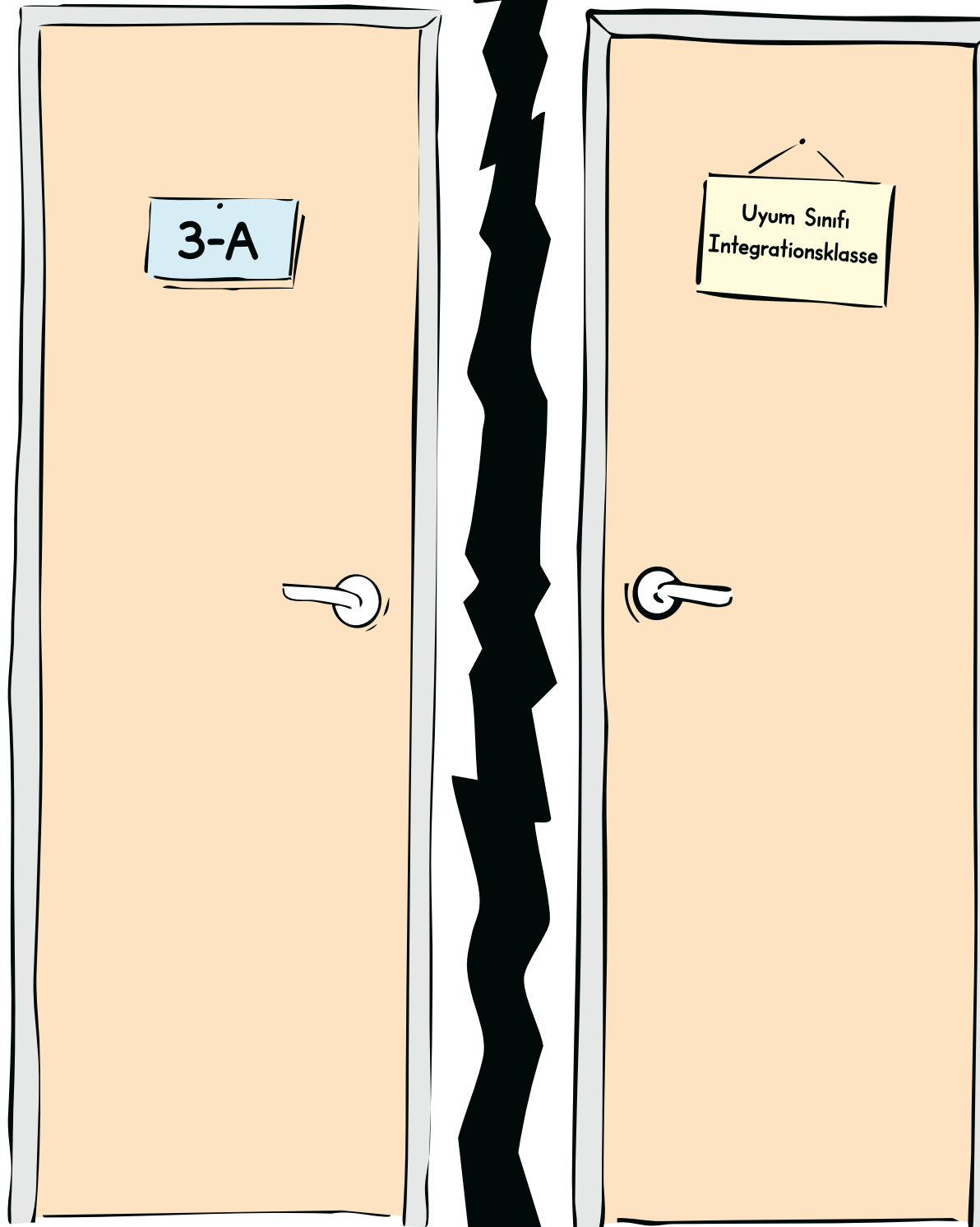
Bu kısa yazıda geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkiye ulusal eğitim sistemine dahil edilmelerinin nasıl yapısal düzeyde kaldığına ve ilişkisel entegrasyon yaratamadığına dikkat çekmek, tam tersine okulun toplumsal sınırları nasıl daha da keskinleştirdiğini örneklemek ve böylesi bir keskinleşmenin

bzw. Misserfolge sind erheblich. So kann ein Kind, das in der Schule keine positiven und konstruktiven Beziehungen aufbauen kann, das Interesse am Unterricht verlieren.

Die schulischen Beziehungen von Schüler:innen mit Migrations- bzw. Fluchtgeschichte lassen sich in mindestens drei Formen unterteilen: (1) ihre Beziehung zu den Lehrkräften ihrer Schule, (2) ihre Beziehung zu den Mitschüler:innen ohne Migrationsgeschichte und (3) ihre Beziehung zu anderen Schüler:innen mit Migrations- bzw. Fluchtgeschichte. Dabei prägt die Art und Weise, wie Lehrkräfte die Beziehungen zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationsgeschichte gestalten und wie sie bei möglichen Spannungen intervenieren, auch die Beziehung der Schüler:innen zu den Lehrkräften.

In diesem Beitrag argumentiere ich, dass die Integration syrischer Kinder in das nationale Bildungssystem der Türkei auf struktureller Ebene verharret, während eine relationale Integration nicht erreicht wurde. Vielmehr verschärft die Schule bestehende gesellschaftliche Grenzen und prägt damit die Einstellungen und Haltungen der Kinder gegenüber der Schule. Dabei stütze ich mich auf die Ergebnisse der Studie „Learning the Language of Belonging: Barriers to Inclusion in Refugee Education“, die ich im Schuljahr 2022/2023 in zwei Integrationsklassen an Grundschulen in zwei verschiedenen Bezirken auf der anatolischen Seite Istanbuls durchgeführt habe. Im Rahmen dieser Studie habe ich in diesen beiden Klassen ein Jahr lang wöchentliche Beobachtungen durchgeführt und in regelmäßigen Abständen Interviews mit Lehrkräften und Schüler:innen geführt. Es sei angemerkt, dass der Anteil der syrischen Schüler:innen an den beiden Schulen bei etwa 10–15 % lag. An Schulen in Istanbul mit einem deutlich höheren Anteil syrischer Schüler:innen dürften andere Erfahrungen gemacht werden.

Die untersuchten Integrationsklassen sind Teil des Projekts „PİKTES“ (aktueller Name: Promoting Inclusive Education for Kids in the Turkish Education System), das seit 2019 vom türkischen Bildungsministerium mit Unterstützung der



çocukların okula dair tutum ve tavırlarını nasıl şekillendirdiğine değinmek istiyorum. Bunu yaparken 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Anadolu yakasındaki iki farklı ilçedeki iki uyum sınıfında gerçekleştirdiğim "Aidiyetin Dilini Öğrenmek: Mülteci Eğitiminde İçerilmeye Engeller" başlıklı çalışmaya dayanacağım. Bu çalışma bağlamında bu iki sınıfta bir sene boyunca haftalık gözlemlerde bulundum, öğretmenler ve öğrenciler ile düzenli aralıklarla mülakatlar yaptım. Not etmek gerekir ki iki okuldaki Suriyeli öğrencilerin oranı yüzde 10-15 civarındaydı. İstanbul'da Suriyeli öğrenci yoğunluğunun çok daha yüksek olduğu bazı okullarda burada aktarılandan farklı deneyimlerin yaşanması muhtemeldir.

Uyum sınıfları uygulaması Millî Eğitim Bakanlığı'nın Suriyeli çocukların ulusal eğitim sistemine dahil edilmelerine yardımcı olmak için Avrupa Birliği desteğiyle yürüttüğü PİKTES projesinin (şimdiki adıyla Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) 2019'dan beri bir parçasıdır. Proje, Suriyeli çocuklarla beraber diğer yabancı çocukları da (örneğin Afgan, Iraklı, İranlı sığınmacı çocuklar) hedef kitlesi arasında görür. Türkiye'nin imzacısı olduğu çeşitli uluslararası sözleşmeler gereği sığınma talebi sahibi tüm çocukların, en azından kağıt üzerinde, kamusal eğitime katılım hakkı vardır. Ancak bu hakkın kullanılmasında bazen üçüncü ülkeye yerleşmeyi bekleyen aileler istekli davranmayabilir, bazen de kamu kurumları yeterli takip ve teşviği göstermez.

Politika yapımcılarının gözünde uyum sınıfları uygulaması Suriyeli (ve sayıca daha az olmakla birlikte diğer yabancı uyruklu) öğrencilerin ilkökul eğitimine dahil edilebilmeleri için ikinci bir şans yaratmayı hedefler. Buna göre ilkökuldaki ilk iki yıllarında kaynaştırılmış sınıflarda yeterli Türkçe öğrenemediği tespit edilen çocuklar üçüncü sınıfta ayrıştırılarak uyum sınıfı adı verilen ayrı bir sınıfa alınır ve bu sınıflarda hem Türkçe okuma-yazma öğrenmeleri hem de üçüncü sınıf seviyesini yakalamaları beklenir.

İmkansızlaştırılmış uyum

Uyum sınıfına çocuklar iki sene boyunca farklı sınır çizme pratiklerine maruz kalmış olarak gelirler. Çocuğun okulda ilk sınır deneyimlemesi oyun dışı bırakılmasıyla gerçekleşir. Kendisiyle oynanmamasını

Europäischen Union durchgeführt wird. Ziel des Projekts ist es, Schulen bei der Integration syrischer Kinder in das nationale Bildungssystem zu unterstützen. Das Projekt richtet sich nicht nur an syrische, sondern auch an andere geflüchtete Kinder, beispielsweise aus Afghanistan, dem Irak oder dem Iran. Nach den internationalen Abkommen, die die Türkei unterzeichnet hat, steht allen Kindern mit Asylgesuch grundsätzlich das Recht auf Zugang zur öffentlichen Bildung zu – zumindest auf dem Papier. In der Praxis wird dieses Recht jedoch nicht immer eingelöst: Einige Familien, die auf die Umsiedlung in ein Drittland warten, zeigen wenig Bereitschaft und staatliche Stellen gewährleisten nicht immer eine ausreichende Begleitung oder Förderung.

Aus Sicht der politischen Entscheidungsträger:innen sollen Integrationsklassen syrischen – und in geringerem Umfang auch anderen ausländischen – Schüler:innen die Möglichkeit geben, den Grundschulunterricht nachzuholen, um so eine zweite Chance auf schulische Bildung zu erhalten. Kinder, die in den ersten beiden Grundschuljahren nicht über ausreichende Türkischkenntnisse verfügen, um in der Regelklasse mitzukommen, werden demnach in der dritten Klasse separiert und in eine eigene Integrationsklasse eingeteilt. In dieser lernen sie, Türkisch zu lesen und zu schreiben, um das für die dritte Klasse erwartete Leistungsniveau zu erreichen.

Unmöglich gemachte Inklusion

Die Kinder kommen in die Integrationsklasse, nachdem sie zuvor zwei Jahre lang verschiedene Grenzziehungspraktiken erlebt haben. Ihre erste Erfahrung mit solchen Praktiken ist meist, dass sie beim Spielen von anderen Kindern ausgeschlossen werden. Sie schließen daraus, dass sie nicht gemocht werden und nicht erwünscht sind, und bringen dies schnell mit ihrer Klassifizierung als „Syrer“ in Verbindung. Von den Kindern, denen sie im Klassenzimmer, auf dem Flur oder im Schulgarten begegnen, werden sie als „Syrer“ angesprochen. Dieser Anrede kann ein Schimpfwort folgen oder der in Schulen weit verbreitete Ausdruck

seivlmem ve istenmem göstergesi olarak anlar, çok geçmeden bu durumun Suriyeli olarak işaretlenmesiyle bağlantısını da kuracaktır. Sınıfta, koridorda, bahçede karşılaştıkları çocuklar ona ‘Suriyeli’ diye hitap eder. Bu hitabın arkasından bir küfür ya da Suriye’deki savaş haline referansla okullarda yaygınlaşmış, bomba sesini anıştıran ‘Suriye bom bom’ ifadesi gelebilir. Eğer bu durum sınıf içinde yaşanıyorsa her gün tekrarlanarak yerleşme ihtimali artar. Kimi kez sözlü şiddete itme, çelme takma, tekmeleme, saç çekme gibi hareketlerle fiziksel şiddet eşlik eder. Kimi kez daha sofistike psikolojik şiddet biçimleri de kendini gösterir, Suriyeli öğrencinin sırasına gizlice hakaret amaçlı hayvan resmi çizmek gibi.

Çocuklar arası gündelik şiddetle kurulan bu sınır öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere göre adil bir müdahalede bulunamamasıyla kurumsallaşır. Suriyeli öğrenciler başlarına gelenlerden şikayetçi olduklarında ya dil bariyeri nedeniyle tam anlaşılamazlar ya da onlar için daha yaralayıcı olacak şekilde öğretmenin çoğunlukla karşı tarafa inandığını ve kendilerine inanmadığını hissederler. Öğretmen karşı tarafı hatalı bulup uyarsa bile, gündelik şiddet döngüsü devam ettikçe Suriyeli öğrenciler öğretmen müdahalesinin caydırıcı olmadığını öğrenirler. Bunun sonucunda öğretmenlere güvenlerini yitirirler ve daha kötüsü bir nevi çaresizliği kabullenip öğretmen ya da okulun parçası herhangi bir yetişkinden yardım istemenin hiçbir şeyi değiştirmeyeceğine ikna olurlar, giderek yardım istemekten vazgeçerler.

Bu koşullar altında ebeveynlerin ve Suriyeli öğrencilere destek olmak isteyen öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu bir çözüm Suriyeli öğrencilerden ‘karışmamalarını’, uzak durmalarını istemektir. Öğrencilere şu söylenir: “sana sataşan olursa sen cevap verme, onlara uyma, onlarla muhatap olma, hatta oradan kaç”. Bu stratejiyi uygulayan çocuklar bunun gerilimleri sönmüldirebildiğini de görür. Ancak okuldaki gündelik şiddetle başa çıkmayı hedefleyen bu stratejinin önemli bir götürüsü bulunur: çocukların daha da içine kapanmasına ve sosyal temastan kaçınmasına neden olur. Öyle ki bu durum fiziksel olarak çocuğun teneffüslerde bile sınıftan ayrılmasına, oturduğu yerden kalkmamasına ve okul alanı içerisinde neredeyse hiç hareket etmemesine kadar varabilir.

„Syria boom boom“, der auf den Kriegszustand in Syrien anspielt und an das Geräusch einer Bombe erinnert. Tritt eine solche Situation im Klassenzimmer auf, kann sie sich täglich wiederholen und die symbolische Grenzziehung verfestigen. Manchmal geht verbale Gewalt mit körperlicher Gewalt einher, beispielsweise mit Schubsen, Beinstellen, Treten und Haarausreißen. Manchmal gibt es auch subtilere Formen psychischer Gewalt wie das heimliche Malen eines beleidigenden Tierbildes auf den Schreibtisch einer syrischen Schülerin.

Die alltägliche Gewalt durch Mitschüler:innen wird durch die Unfähigkeit der Lehrkräfte, einzugreifen, institutionalisiert. Beschwerden sich die Schüler:innen aus Syrien darüber, was ihnen widerfahren ist, werden sie entweder aufgrund der Sprachbarriere nicht richtig verstanden oder sie haben das Gefühl, dass ihnen nicht geglaubt wird, was für sie noch verletzender ist. Selbst wenn die Lehrkraft die andere Seite für schuldig hält und warnt, erfahren die Schüler:innen, dass das Eingreifen der Lehrkraft keine abschreckende Wirkung hat – der Kreislauf der Gewalt geht weiter. Infolgedessen verlieren die Schüler:innen das Vertrauen in ihre Lehrkräfte. Schlimmer noch: Sie akzeptieren ihre gefühlte Hilflosigkeit und sind überzeugt, dass sich nichts ändern wird, wenn sie die Lehrkräfte oder andere Erwachsene in der Schule um Hilfe bitten, und geben dies schließlich auf.

Wenn Eltern und Lehrkräfte auf die Situation geflüchteter Schüler:innen aufmerksam werden, besteht ein gängiger Lösungsversuch darin, syrische Schüler:innen aufzufordern, sich aus Konflikten herauszuhalten. Den Schüler:innen wird gesagt: „Wenn dich jemand belästigt, reagiere nicht, lass dich nicht auf ihn ein oder lauf weg.“ Kinder, die diese Strategie anwenden, erkennen, dass sie auf diese Weise Konflikte vermeiden können. Diese Strategie hat jedoch einen entscheidenden Nachteil: Die Kinder ziehen sich noch mehr aus dem sozialen Leben der Schule zurück und vermeiden soziale Kontakte. Im schlimmsten Fall verlässt das Kind in den Pausen den Klassenraum

Üçüncü sınıfta devreye giren uyum sınıfı uygulaması Suriyeli öğrencileri bir araya toplayarak ve göçmen olmayanlardan ayırarak ‘karışmamayı’ kolaylaştırır. Gerçekten de gözlemlediğim iki sınıfta da çoğu öğrenci uyum sınıfını güvenli, korunaklı bir alan olarak deneyimliyordu. Burada bireysel ölçekte maruz kaldıkları damgalanma süreçlerine geçici bir ara buluyorlar, “Suriyeli olma durumu”nu başka öğrencilerle paylaşabiliyorlardı. Ancak içeride geçici bir sığınak yaratılabilmesi dışarıyla olan sınırların keskinleşmesi ve ‘ben ve onlar’ ayrışmasının ‘biz ve onlar’ ayrışması olarak netleşmesiyle eşzamanlı gidiyordu. Uyum sınıfını tüm öğrenciler uyum sınıfı olarak değil de ‘Suriyeli sınıfı’ olarak biliyordu. Böylece Suriyeli öğrencilerin kendi aralarındaki farklılıklar ve gerilimler de yok sayılıp Suriyeli herkesin homojen bir blok olarak algılanması da körüklenmiş oluyordu.

Uyum sınıfı iki yıllık bir ötekileştirme ve ayrımcılık deneyiminden sonra reaktif bir dayanışma imkânı sunmakla beraber bu reaktif dayanışma çocukların o ana kadar geliştirmiş oldukları okula dair değer ve alışkanlıklarını dönüştürmeye yeterli oluyor muydu? Uyum sınıfına kadar çocuklar okulu hiçbir şeyi tam öğrenemedikleri, arkadaş edinemedikleri, keyif alamadıkları ve gerilim ve şiddet riskiyle burun buruna oldukları bir yer olarak yaşamış oluyorlardı. Bu durum onların okul karşıtı pratikler geliştirmelerine neden oluyordu, örneğin devamsızlık gibi ya da okulun hayatlarındaki diğer alanlara göre öneminin azalması gibi. Kimi çocuklar çalışmayı okula tercih eder hale geliyordu, çünkü para kazanmak yapılan iş ne kadar yorucu olursa olsun çocuğa okulda yaşayamadığı bir başarı duygusu yaşattırıyordu. Kimi çocuklar ise Arapça okuma-yazma ve din eğitimine ağırlık veriyor hem başarı hem de yaşlılarıyla sosyalleşme imkânını Suriyeli öğrencilerin camilerde ya da kendi evlerinde organize ettikleri küçük grup derslerinde buluyorlardı. Çocukların okula karşı verdikleri bu farklı bireysel tepkiler onların kendi aralarında, beraber öğrenmelerini ve başarılı olmalarını sağlayacak, okul yanlısı bir destek ağı yaratmalarına da engel oluyordu.

Eğitime içerilme politikalarının varsayımlarından biri okul eğitiminin mülteci çocukların dayanıklılığını artıracıdır. Ancak uyum sınıfı deneyimlerini takip

nicht, steht nicht von seinem Platz auf und bewegt sich somit kaum noch im Schulgebäude.

Die in der dritten Klasse eingeführte Praxis des sogenannten Harmonisierungsunterrichts erleichtert diese Nichteinmischung, indem syrische Schüler:innen in Gruppen zusammengefasst und von Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte getrennt werden. In beiden von mir beobachteten Klassen erlebten die meisten Schüler:innen die Integrationsklasse als einen sicheren und geschützten Raum. Hier fanden sie eine vorübergehende Atempause von der Stigmatisierung, der sie auf individueller Ebene ausgesetzt waren, und konnten ihr „Syrisch-Sein“ mit anderen Schüler:innen teilen. Die Schaffung eines temporären Schutzraums innerhalb der Schule geht jedoch mit einer Verstärkung der Grenze nach außen einher, sodass sich die Trennung von „ich und die anderen“ zu einer klaren Unterscheidung von „wir und die anderen“ verfestigt. Die Integrationsklasse wurde von allen Schülergruppen nicht als „Integrationsklasse“, sondern als „syrische Klasse“ verstanden. Dadurch wurden Unterschiede und Spannungen zwischen den Schüler:innen aus Syrien ausgeblendet und die Wahrnehmung dieser als „homogener Block“ gefördert.

Die Integrationsklasse bot den interviewten Schüler:innen zwar einen Raum des Ankommens und der Solidarität. Aber reichte dieser Raum nach zwei Jahren erfahrener Ausgrenzung und Diskriminierung aus, um die Werte und Gewohnheiten zu verändern, die die Kinder bis dahin gegenüber der Schule entwickelt hatten? Bis zur Integrationsklasse hatten die Kinder die Schule als einen Ort erlebt, an dem sie nicht wirklich lernen konnten, keine Freund:innen fanden, keinen Spaß hatten und der Gefahr von Konflikten und Gewalt ausgesetzt waren. Dies führte dazu, dass sie ein schulfeindliches Verhalten entwickelten. Sie schwänzten die Schule oder maßen der Schule im Vergleich zu anderen Lebensbereichen nur eine geringe Bedeutung bei. Einige Kinder arbeiteten lieber, als zur Schule zu gehen, da das Verdienen von Geld, so anstrengend es auch sein mochte, ihnen Erfolgserlebnisse verschaffte, die sie in der Schule nicht erfahren konnten. Andere

ettiğim bu çocuklar eğitim ve dayanıklılık arasındaki ilişkinin aslında tam tersi yönde işlediğini gösteriyordu: çocuklar okula geldikleri için dayanıklılık kazanmak yerine halihazırda onları dayanıklı kılan özelliklere sahip oldukları için uyum sınıfında ve sonrasında başarılı olabiliyorlardı. Örneğin ailelerinin okul ve ödevlerini takip ve takdir edebildiği çocuklar ya da Suriyeli bir başkasından (yetişkin ya da daha büyük bir öğrenci) Türkçe ya da matematik konularında özel ders alabilen çocuklar dayanıklılıklarını artıran bu faktörler sayesinde okula tutunabiliyorlardı. Halihazırda dayanıklılıklarını artıracak bir yolları olmayan çocuklar ise uyum sınıfının uzattığı pamuk ipliğini yakalayamıyor ve okuldan kopma yolunda ilerlemeye devam ediyorlardı.

Dışarı/içerilme

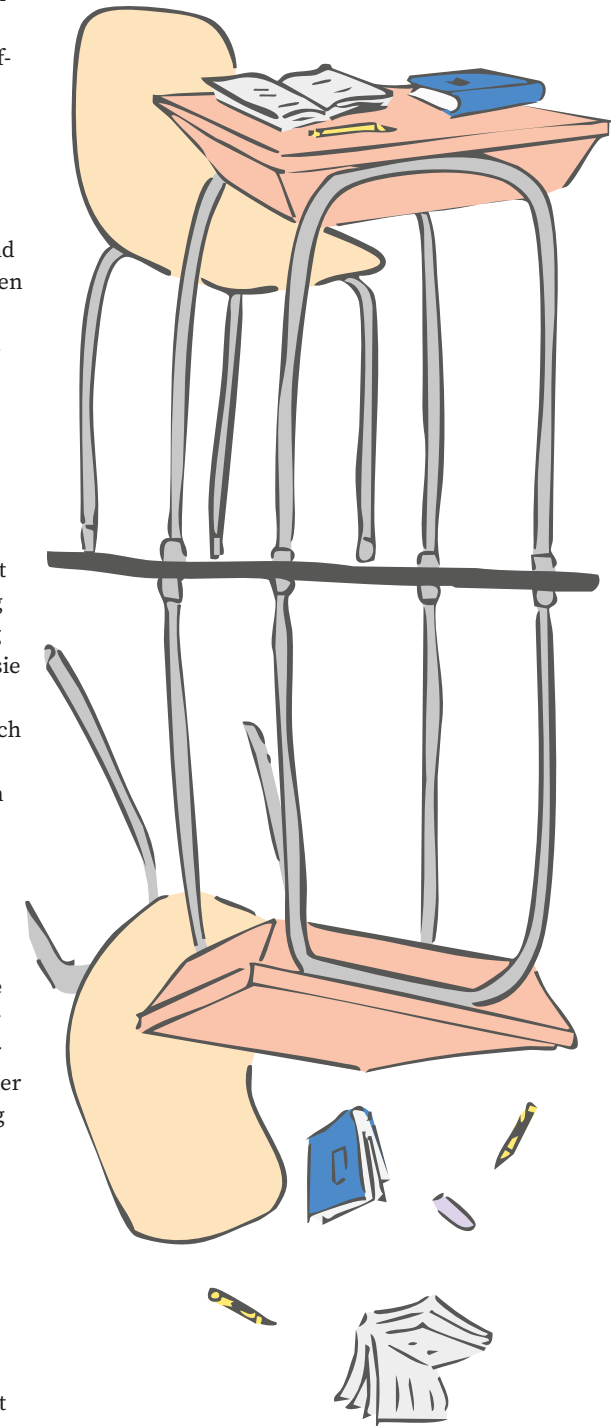
Denilebilir ki Suriyeli çocukların Türkiye ulusal eğitim sistemine dahil edilmesi daha çok bir dışarı/içerilme politikası olarak işlemektedir. Diğer bir deyişle çocuklar yapısal olarak sisteme içerilirken aynı anda okul ilişkileri onlara gündelik olarak içeride yerlerinin olmadığını hatırlatmaktadır. İlişkisel entegrasyon gerçekleşmeden eğitime dahil edilmek ne Suriyeli çocukların geleceklerine bir yatırım olabilir ne de okullar yoluyla toplumsal bütünlüğün sağlanmasına hizmet edebilir. Bu bağlamda eğitimde kapsayıcılık hedefleyen politika yapıcılar, müfredatın içeriğini ana dili Türkçe olmayan çocukları da gözeterek şekilde dönüştürmek ya da ana dili Türkçe olmayan çocuklarla da çalışabilecek şekilde öğretmenleri meslek içi eğitimden geçirmek kadar, ilişkisel entegrasyonu artırıcı uygulamalar geliştirmelidir. Öte yandan okullarda ilişkisel entegrasyon, devletlerin iltica politikalarından bağımsız düşünülemez. Türkiye’deki Suriyeliler özelinde yasaların belirlediği geçicilik, çocukların okul ilişkilerini de çerçeveleyebilir. Nitekim Beşar Esad’ın Aralık 2024’te devrilmesinden sonra çocuklar bir de Suriye’ye geri dönüş ihtimalinin baskısı altında kalmıştır. Türkiye hükümetinin bu yönde açıkladığı net bir politika olmamakla beraber Suriyeli aileler geçici koruma statülerini her an kaybedebileceklerini düşünürken mülteci karşıtları Suriyelilerin Türkiye’deki ‘misafirlik’ sürelerinin çoktan dolduğuna ve geri dönmelerini için artık bir neden kalmadığına inanmaktadır. Evde ve okulda geri dönüş gündemi çocukların okulla ilişkilerini daha da kırılganlaştırmaktadır.

Kinder wiederum wandten sich vor allem der Alphabetisierung in arabischer Sprache und dem islamischen Religionsunterricht zu. In kleinen Gruppen wurden sie dort von syrischen Lehrkräften in Moscheen oder zu Hause unterrichtet. Sie hatten hier mehr Erfolgserlebnisse und konnten mit Gleichaltrigen in Kontakt kommen. Dies zeigt, dass die Ablehnung der Schule seitens der Schüler:innen nicht als Ablehnung von Bildung oder Lernen interpretiert werden kann. Aufgrund dieser unterschiedlichen individuellen Reaktionen auf ihre Schulerfahrungen konnten die Kinder keine Netzwerke untereinander aufbauen, die es ihnen ermöglicht hätten, gemeinsam zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen.

In der Integrationspolitik wird häufig davon ausgegangen, dass Bildung die Resilienz geflüchteter Kinder stärken kann. Die Erfahrungen der Kinder, die ich in der Integrationsklasse begleitet habe, zeigen jedoch, dass dieser Zusammenhang in Wirklichkeit in die entgegengesetzte Richtung wirkt. Die Kinder wurden nicht resilienter, weil sie in die Schule kamen, sondern sie konnten in der Integrationsklasse und darüber hinaus erfolgreich sein, weil sie bereits Eigenschaften mitbrachten, die sie resilient machten. Beispielsweise konnten Kinder, deren Familien ihnen bei den Hausaufgaben helfen konnten oder die von einem anderen syrischen Erwachsenen oder einem älteren Schüler Nachhilfe in Türkisch oder Mathematik erhielten, aufgrund dieser Resilienzfördernden Faktoren in der Schule bleiben. Kinder, die keine Möglichkeit hatten, ihre Resilienz außerhalb der Schule zu stärken, konnten den Faden, der in der Integrationsklasse gesponnen wurde, nicht wieder aufnehmen und setzten ihren Weg der Loslösung von der Schule fort.

Ausschließende Einschlüsse

Die Integration der Kinder in das türkische Bildungssystem erfolgt eher in Form einer exklusiven Inklusion: Die Kinder sind zwar strukturell in das System integriert, werden im Schulalltag aber immer wieder daran erinnert, dass sie nicht dazugehören, sei es durch Lehrer:innen oder Mitschüler:innen. Folglich kann schulische Inklusion



ohne die Realisierung relationaler Integration weder als Investition in die Zukunft der Kinder verstanden werden noch kann sie dazu dienen, den gesellschaftlichen Zusammenhalt durch die schulische Integration der Kinder zu sichern. In diesem Zusammenhang sollten Bildungspolitiker:innen, die Inklusion im Bildungswesen anstreben, nicht nur den Lehrplan so umgestalten, dass er auch Kinder ohne Türkisch als Erstsprache berücksichtigt, oder Lehrkräfte durch Fortbildungen darauf vorbereiten, mit diesen Kindern zu arbeiten. Sie sollten auch Maßnahmen entwickeln, die die relationale Integration fördern. Dabei kann relationale Integration an Schulen nicht unabhängig von den Asylpolitiken der Staaten betrachtet werden. Im Fall der Syrer:innen in der Türkei rahmt die durch die Gesetze festgelegte Vorläufigkeit auch die schulischen Beziehungen der Kinder. Nachdem Baschar al-Assad im Dezember 2024 gestürzt worden war, gerieten die Kinder zudem unter den Druck einer möglichen Rückkehr nach Syrien. Zwar hat die türkische Regierung hierzu keine klare Politik erklärt, doch während syrische Familien befürchten, ihren Status des vorübergehenden Schutzes jederzeit zu verlieren, sind viele Gegner:innen der Geflüchteten überzeugt, dass die „Gastfreundschaft“ der Syrer:innen in der Türkei längst abgelaufen sei und es keinen Grund mehr gebe, nicht zurückzukehren. Die ständige Präsenz des Rückkehrthemas zu Hause und in der Schule macht die Beziehung der Kinder zur Schule noch fragiler.

Aslı İkizoğlu Erensü ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Sabancı-Universität in Istanbul. Ihre allgemeinen Forschungsinteressen umfassen Mobilitätsregime, humanitäre Hilfspolitiken und städtische Flüchtlingsforschung. Seit 2021 untersucht sie die Asyl- und Integrationspolitiken der Türkei anhand der Schulerfahrungen syrischer Schüler:innen.

Zum Weiterlesen: Ek Okumalar:

Collyer, Michael, Hinger, Sophie and Schweitzer, Reinhard (2020): Politics of (Dis) Integration – An introduction. In: Hinger, Sophie and Schweitzer, Reinhard (eds.): Politics of (Dis)Integration. IMISCOE Research Series. Springer, 1–15.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-25089-8_1

Dryden-Peterson, Sarah, Adelman, Elisabeth, Bellino, Michelle J. and Chopra, Vidur (2018): Inclusion of refugees in national education systems. Background paper for the UNESCO Global Education Monitoring Report 2019. Interagency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266054>

Ikizoğlu Erensu, Ayşe (2023): Learning the language of belonging: Barriers to inclusion in refugee education. Research project. Sabancı University.
<https://doi.org/10.3030/101032603>

Aslı İkizoğlu Erensü, Sabancı Üniversitesi Sanat ve Sosyal Bilimler Fakültesi'nde öğretim üyesidir. Genel ilgi alanları arasında hareketlilik rejimleri, insani yardım siyaseti ve kent mülteciliği bulunmaktadır. Türkiye'nin iltica ve uyum politikalarını 2021'den beri Suriyeli öğrencilerin okul deneyimleri üzerinden çalışmaktadır.





„Wenn ich eine Schule eröffnen würde, würde ich Schulungen organisieren, die lehren, alle als Menschen und niemanden als Muslim, Christ, Araber oder Ausländer zu behandeln.“

Diese Beitrag stammt aus der Feder einer Schülerin, die mit ihrer Familie vor einigen Jahren aus Syrien in die Türkei geflüchtet ist. Sie schildert hier ihre Erfahrungen und Beobachtungen während ihrer Schulzeit in der Türkei, und formuliert Vorschläge für die Gestaltung einer inklusiven Schule. Die Schülerin, die in diesem Beitrag nicht mit ihrem Namen genannt werden möchte, hat diesen Text ursprünglich in arabischer Sprache verfasst. Der Text wurde von den Herausgeber:innen für diese Veröffentlichung übersetzt.

“Eğer ben bir okul açacak olsaydım, insanlara Müslüman, Hristiyan, Arap ya da yabancı olarak değil, insan olarak davranmayı öğreten derslerin olmasını isterdim.”

Bu yazı, ailesiyle birlikte birkaç yıl önce Suriye'den Türkiye'ye göç eden bir kız öğrenci tarafından kaleme alınmıştır. Öğrenci, Türkiye'deki eğitim hayatında edindiği deneyimleri ve gözlemlerini paylaşmakta, daha kapsayıcı bir okul ortamı için öneriler sunmaktadır. İsmi vermek isteyemeyen öğrenci bu yazıyı Arapça yazmış, metin Türkçe ve Almanca'ya tercüme edilmiştir.

Ich war damals auf der Mittelschule. Meine Mutter wollte mich in dieser Schule anmelden, die man uns empfohlen hatte. Es hieß, dies sei eine gute Schule. Die Schule weigerte sich jedoch, mich aufzunehmen, da unsere Wohnadresse nicht in das Einzugsgebiet der Schule fiel. Daraufhin ging meine Mutter zur syrischen Botschaft und bat um Hilfe. Ein Lehrer begleitete uns und meldete uns in einer Schule an, die in unserem Einzugsgebiet lag. Nach einiger Zeit zogen wir um, näher an die Schule heran, an der meine Mutter mich zuerst anmelden wollte. Meine Mutter ging erneut dorthin und versuchte mich umzumelden. Diesmal sagte der stellvertretende Direktor, dass das Kontingent ausgeschöpft sei und keine neuen Schüler*innen mehr aufgenommen werden könnten. Meine Mutter sprach daraufhin mit dem Schulleiter. Die Schule nahm mich schließlich auf.

Jetzt besuche ich das Gymnasium. Dort wurde ich Zeugin eines Vorfalls, der einer Schülerin aus meiner Klasse passiert ist. Der Vorfall ereignete sich im Arabischunterricht. Im Unterricht gab es eine Diskussion über die türkische Politik. Ein türkisches Mädchen fing an, sich über die Syrer*innen lustig zu machen. Es sagte, die türkische Regierung sollte die Syrer*innen in ihr Land zurückschicken. Kurz gesagt: Sie mochte die Syrer*innen nicht. An unserer Schule gibt es viele syrische Schüler*innen.

Der Arabischlehrer intervenierte und verhinderte die Diskussion dieser Themen. Er sagte, es sei verboten in der Schule über Politik zu sprechen. Als ich an diesem Tag nach Hause kam, war ich sehr wütend über diese Situation. Ich ging zu meiner Mutter und erzählte ihr, was passiert war. Ich sagte ihr, dass ich nicht mehr zur Schule gehen und einen Fernunterricht machen wollte. Am nächsten Tag ging meine Mutter zur Schule und sprach mit der Schulpsychologin, um eine Lösung zu finden. Daraufhin ging die Beraterin ins Klassenzimmer, nahm das Mädchen, das über die Syrer*innen sprach, mit und unterhielt sich mit ihr.

Es gab einen weiteren Vorfall in unserer Klasse, während des Arabischunterrichts. Das türkische

O zaman ortaokul yaşlarındaydım. Annemle birlikte, bize tavsiye ettikleri bu okula kaydımı yaptırmaya gitmiştik. İyi bir okul olduğunu söylemişlerdi. İkamet adresimiz okulun adresiyle uyuşmadığı için kaydımı yapmayı kabul etmediler. Bunun üzerine annem Suriye elçiliğine giderek yardım istedi ve bir öğretmen bizimle birlikte gelerek ev adresimizin uyuştugu bir okula kaydımızı yaptırdı. Sonradan evimizi değiştirdik ve kayıt olmayı ilk denediğimiz o okula yakınlaştık. Annem kaydımı nakil ettirmek için yine oraya gitti. Fakat müdür yardımcısı bu sefer de kontenjanlarının dolu olduğunu söyledi. Daha sonra annem müdürle yeniden konuştu. Ancak o zaman beni okula kabul ettiler.

Şu anda lisedeyim. Burada sınıfımdaki bir öğrencinin başına gelen bir olaya tanık oldum. Olay, Arapça dersinde gerçekleşti. Derste Türkiye siyaseti hakkında bir tartışma yaşanıyordu, Türkiyeli bir kız Suriyelilerle alay etmeye başladı. Türk hükümetinin onları ülkelerine geri göndermesi gerektiğini söyledi. Kısacası Suriyelileri sevmediğini söyledi. Aslında bizim okulda çok sayıda Suriyeli öğrenci var.

Arapça öğretmeni araya girerek bu konuların tartışılmasını engelledi ve okulda siyaset konuşmak yasak dedi. O gün eve döndüğümde bu duruma çok sinirlenmiştim. Anneme gidip o gün olan biteni anlattım. Ona artık okula gitmek istemediğimi, uzaktan eğitim almak istediğimi söyledim. Ertesi gün annem okula gitti ve bu soruna bir çözüm bulmak için rehber öğretmenle konuştu. Bunun üzerine rehber öğretmen o sınıfa gitti ve Suriyelilere laf eden kızı alıp onunla konuştu.

Bizim sınıfta ve Arapça dersinde başka bir olay daha oldu. Türkiye'den bir kız yine Suriyeliler hakkında konuşuyordu. Sonra Suriyeli bir kız araya girdi ve neden Suriyeliler hakkında bu şekilde konuşuyorsun diye ona çıkıştı. Araya başka bir Türkiyeli kız girdi, diğer kızın arkadaşıydı. İkisi bir olup birlikte Suriyeli kıza karşı hareket ettiler. Olayın ayrıntılarını tam olarak hatırlamıyorum. Ama Türkiyeli olan kızın bir şey söylediğini duydum, Suriyelileri hor gören ve alay eden bir kelimeydi. Ayrıca Suriyeli kızın ölmüş babasına Türkçe bir küfür etti. Suriyeli kız da babasıyla alay ettiği için ona çok öfkelen-di. Bunun üzerine Suriyeli kız Türkiyeli kıza vuracaktı ama öğretmen araya girdi

Mädchen sprach erneut über die Syrer*innen. Daraufhin mischte sich ein syrisches Mädchen ein und fragte das türkische Mädchen, warum sie so über die Syrer*innen sprach. Ein anderes türkisches Mädchen intervenierte, sie war eine Freundin der Türkin. Die beiden verbündeten sich gegen das syrische Mädchen. Ich erinnere mich nicht an die Einzelheiten des Vorfalls. Aber ich hörte, wie das türkische Mädchen eine verächtliche Bemerkung über Syrer*innen machte. Sie verspottete auch den toten Vater des syrischen Mädchens auf Türkisch. Das syrische Mädchen wurde sehr wütend, weil sie sich über ihren Vater lustig gemacht hatte. Daraufhin wollte die Syrerin die Türkin schlagen, doch die Lehrerin ging dazwischen und verhinderte dies. Das syrische Mädchen ging dann auf die Toilette und fing an zu weinen. Ich folgte ihr und sagte: „Keine Sorge, ich gehe zur Beratungslehrerin der Schule, um dieses Problem zu lösen.“ Dann ging ich zu ihr und erzählte ihr alles. Danach war die Angelegenheit erledigt.

Die türkische Schülerin ist mittlerweile nicht mehr an unserer Schule. Sie ist an eine andere Schule gewechselt, weil ihr die Schule und die Syrer*innen nicht gefielen.

Wenn ich eine Schule eröffnen würde, um Schüler*innen aus verschiedenen Kulturen und Ländern zu unterrichten, würde ich empfehlen, dass jede*r Schüler*in eine Nummer anstelle eines Namens hat. Dann wäre nicht bekannt, welche Nationalität die Schüler*innen haben, und es würde nicht aufgrund des Namens zu Mobbing unter Gleichaltrigen kommen.

Außerdem schlage ich vor, einen Tag in der Woche damit zu verbringen, etwas über die Kultur verschiedener Länder zu lernen. Dies würde allen Schüler*innen ermöglichen, die Kulturen der Länder kennenzulernen und Missverständnisse aufzuklären. Manche türkische Schüler*innen denken z.B., dass Syrer*innen keinen Wert auf Hygiene und Sauberkeit legen. Und sie denken, dass Syrer*innen in der Wüste leben oder so. Sie stellen seltsame Fragen, wie: Gab es in Syrien

ve onu sakinleştirdi. Suriyeli kız sonra tuvalete gitti ve ağlamaya başladı. Ben de onu takip ettim ve ona “merak etme, bu sorunu çözmek için rehber öğretmene gidiyorum,” dedim. Sonra rehber öğretmene gittim ve ona her şeyi anlattım. Sonra konu kapandı.

Kendisi artık bizim okulda değil. Okulu sevmediği ve Suriyelilerden hoşlanmadığı için başka bir okula geçti.

Farklı kültürlerden ve farklı ülkelerden gelen öğrencilere eğitim vermek için bir okul açacak olsam, her öğrencinin isim yerine bir numaraya sahip olmasını önerirdim. Böylece öğrencinin isminden ötürü onun hangi milletten olduğu bilinemezdi ve isimler üzerinden akran zorbalığı yaşanmazdı.

Başka bir öneri olarak, haftanın bir gününün farklı ülkelerin kültürleri hakkında bilgi edinmeye ayrılmasını isterdim. O zaman tüm öğrencilerin diğer ülkelerin kültürlerini tanıması ve yanlış anlaşılan şeylerin açıklanabilmesi mümkün olabilir. Örneğin bazı Türkiyeliler, Suriyelilerin hijyen ve temizliğe önem vermediğini düşünüyor. Bir başka örnek olarak bazı Türkiyeliler, Suriyelilerin çölde falan yaşadığını düşünüp şöyle garip sorular sorabiliyorlar: Suriye’de televizyonunuz var mıydı ya da Suriye’de yemek var mıydı? Mesela okulda böyle günler olursa, o gün onlara o ülkenin kültürünü anlatabiliriz. Başka bir örnek vereceğim, her ülkenin kendine özel bayramları ve kutlamaları var, dolayısıyla bu bayramların okulda kutlanmasını öneriyorum, böylece öğrenciler kendi ülkelerindeymiş gibi hissedebilir ve ayrıca, diğer milletlerle daha hızlı kaynaşabilirler.

Haftanın bir günü öğrencilerin velileri için bir toplantı düzenlenmesini isterim. Onlarla akran zorbalığının zararlarının, uyumlu olmanın öneminin konuşulmasını isterdim. Bir insana Müslüman, Hristiyan, Arap ya da yabancı olarak değil sadece insan olarak davranılması gibi konularda eğitim verilmesini isterdim. Çünkü öğrenciler büyük ölçüde ailelerinden ve evde yapılan konuşmalardan etkileniyor.

Okulda bir yemek partisi olduğunda, başka ülkelere gelen ve kendi ülkelerinin özel yemeklerini getiren öğrencilerden bazılarının başına gelen bir olayı

Fernseher, oder gab es in Syrien Essen? Wenn es solche Projektstage in der Schule gäbe, können wir ihnen an diesen etwas über die Kultur dieses Landes erzählen. Ich gebe ein weiteres Beispiel: Jedes Land hat seine eigenen besonderen Feiertage. Daher empfehle ich, diese Feiertage in der Schule zu feiern, damit sich die Schüler*innen wie in ihrem eigenen Land fühlen und sich schneller in das neue Land integrieren können.

An meiner Schule würde ich einmal pro Woche ein Treffen für die Eltern der Schüler*innen organisieren. Ich würde mit ihnen über die Konsequenzen von Mobbing unter Gleichaltrigen sprechen sowie über die Bedeutung von sozialem Zusammenhalt. Ich würde für die Eltern Schulungen organisieren, in denen es darum geht, alle Personen als Menschen und niemanden als Muslim, Christ, Araber oder Ausländer zu behandeln. Die Schüler*innen werden durch die Gespräche, die sie in ihren Familien zu Hause führen, stark beeinflusst.

Ich möchte Ihnen von einem Vorfall erzählen, der einigen Schüler*innen passierte, die aus anderen Ländern in die Türkei kamen und besondere Gerichte aus diesen Ländern zu einer Dinnerparty mitbrachten, die an unserer Schule organisiert wurde. Die anderen Schüler*innen verachteten diese Gerichte und wollten sie nicht essen, weil sie nicht zu ihrer Kultur gehören. Für die betroffenen Schüler*innen mit Migrationsgeschichte ist diese Art von Mobbing nicht akzeptabel. Ein solches Verhalten ist für sie äußerst unangenehm und demütigend.

Lehrkräfte sollten Erfahrung in der Arbeit mit Schüler*innen mit Migrationsgeschichte haben. Sie sollten über ausreichende Kenntnisse über unterschiedliche Stadien von Mobbing unter Gleichaltrigen verfügen und sicherstellen, dass die Verwaltung der Schule ihre Schüler*innen unabhängig von ihrer Nationalität und ihrem Herkunftsland behandelt. Sie sollte nicht zwischen Schüler*innen mit türkischer Staatsbürgerschaft und Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterscheiden und letztere diskriminieren. Sie sollten die unterschiedlichen Schüler*innengruppen zusammenbringen, anstatt sie zu trennen,



anlatmak istiyorum. Diğer öğrenciler bu yemekleri hor görüyor ve kendi kültürlerinde olmadıkları için bu yemekleri yiyemiyorlar. Bence göçmen öğrenciler için bu kabul edilemez ve bu tür zorbalıklara izin veremezler. Çünkü bu tür davranışlar kişiyi rahatsız ediyor ve küçük düşürüyor.

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışma konusunda tecrübe sahibi olmasını isterdim. Akran zorbalığı hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını ve yöneticilerin bir öğrenciye milliyetinden ve geldiği ülkeden bağımsız olarak davranmasını önerirdim. O ülkenin vatandaşı olan öğrenciyle göçmen öğrenci arasında ayrımcılık yapmamalarını önerirdim. Okullar ikisini ayırmadan bir arada tutmalı ve göçmen

und neu ankommende Schüler*innen über alle schulischen Angelegenheiten gut informieren. Es sollte ihnen das Gefühl vermittelt werden, dass es an der Schule Menschen gibt, die ihnen helfen.

Ich empfehle, dass sich die Unterrichtsmaterialien stärker auf einen Unterricht in verschiedenen Sprachen und das nähere Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen konzentrieren. Es sollte psychologische Beratungsangebote geben, die den sozialen Zusammenhalt zwischen den Schüler*innen stärken. Außerdem braucht es große Schulgärten, die voller Blumen sind, damit sich die Schüler*innen wohl fühlen und ihre Schule mehr lieben.

öğrencilerin, yöneticilerin kendisine her konuda yardımcı olacak insanlar olduğunu hissedebilmesini isterdim, bunun sağlanmasını önerirdim.

Bir de, öğrencilerin kendilerini psikolojik olarak rahat hissetmeleri ve okulu daha çok sevmeleri için okul bahçelerinin geniş ve çiçeklerle dolu olmasını öneriyorum. Ayrıca, eğitim materyallerinin, sadece bilimsel konulara ağırlık vermek yerine farklı dilleri öğretmeye, kültürleri daha yakından tanımaya odaklanmasını ve öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını hızlandırarak psikolojik danışmanlık derslerine yer verilmesini öneriyorum.

“Intersectionality enables us to glimpse the obvious and less obvious dynamics of oppression.”

Practicing intersectionality in education in times of forced migration: An interview with Anna Carastathis



Anna Carastathis is a feminist political theorist and the author of “Intersectionality: Origins, Contestations, Horizons”. She also co-authored the book “Reproducing Refugees: Photographia of a Crisis” and co-directs the Feminist Autonomous Centre for Research in Athens. Here she teaches community courses on intersectionality, abolition feminisms, gendered violence and co-organises the annual Feminist No Borders Summer School. In this written exchange with Ellen Kollender, Anna shares her thoughts about how intersectionality can illuminate border violences targeting refugee children in the EU border regime and reflects on the demands on pedagogical practice that seeks to address experiences of intersectional discrimination.

ELLEN KOLLENDER: Anna, in this book, we bring together researchers and education practitioners to discuss what intersectionality is and why we need the concept if we are to identify and address educational injustices experienced by refugee children in Turkey and the European Union. In the last decades, the concept of intersectionality has been applied to different contexts through different channels and is mostly mentioned in debates on social injustice. In these debates, it is often assumed that everyone immediately understands what intersectionality means, although there are different, sometimes even contradictory ways of defining and using the term. How do you define it?

ANNA CARASTATHIS: In my book “Intersectionality: Origins, Contestations, Horizons”, I define intersectionality as a provisional concept that struggles with prevailing conceptualisations of oppression and identity that construct categories of identity as separate from each other. This way of constructing identity causes movements that mobilise in the name of one or the other identity-related cause to also operate as if they were not interrelated. Intersectionality is part of a centuries-long attempt to contest relations of subordination and domination within social movements and theories. Particularly feminist and antiracist movements have rendered invisible the intersections of racism and patriarchy and the ways they impact the lives of women of colour (Carastathis 2016). To arrive at that definition, I draw on Kimberlé Crenshaw’s foundational work on intersectionality (Crenshaw 1989; 1991). I critically engage with the then-nascent, now well-established field of intersectionality studies. I also survey the historical development of intersectionality in Black feminisms and other women-of-colour feminisms in the United States and posit that “intersectionality constitutes a profound challenge, as opposed to a determinate resolution of cognitive essentialism, binary categorization, and conceptual exclusion” (Carastathis 2016, 4). In other words, the conceptual and political work that intersectionality challenges us to do is just beginning.

ELLEN: How do you think the concept of intersectionality helps us identify and address educational injustices faced by children seeking protection in Turkey and the European Union?

ANNA: When facing or attempting to contest structural injustices—such as the exclusion of children from school or the erection of roadblocks to young people and adults attending university based on their citizenship status— intersectionality enables us to glimpse the obvious and less obvious dynamics of oppression at work. Intersectionality enables us to think coalitionally about oppression: to reflect upon and take action collectively to transform social realities beyond and against the categorisations and divisions imposed by the state. In my view, intersectionality is at its core an abolitionist orientation opposed to all kinds of borders, including the nation-state kind.

The prevailing interpretation of intersectionality focuses on the potential of the framework to synthesise categories of identity and discrimination (e.g. race, gender, class, citizenship status, sexuality, disability). However, the deeper challenge, I believe, is to deborder our cognitive, affective, and perceptual habits—and intersectionality can help us do that. If that sounds too abstract, consider one concrete problem that children seeking asylum or having been granted refugee status have faced in attempting to access education in Greece (where I live) in recent years: parents’ associations protesting the inclusion of refugee children in ‘their children’s’ classes. Literally standing at the school gates and protesting against kids going to school—because of where they were born, how far they’ve traveled, and how (under a racist gaze) they ‘look’—amounts to advocating for the racial segregation of schools. Who elicits feelings of concern, whose lives are seen to matter, and whose lives are grieved when they are lost? These are all ‘intersectional’ questions.

An intersectional sensibility enables us to place at the centre of our political demands the people directly affected by intersecting oppressions. In this case, the ramifications for children and young people systemically excluded from education due to their citizenship status, their encampment and segregation from urban centres and towns, have been most powerfully exposed and resisted by the young people themselves. Take, for instance, the profoundly intersectional protest movement initiated by Young Refugees Movement in Ritsona refugee camp, outside Athens. This movement connected the international youth struggle against climate genocide, Fridays for Future, with their own daily struggles against structural gendered racism and exclusion from education. The young people forced to live in Ritsona have lost several school years, despite their own efforts and those of solidararians to enrol them in nearby schools. When finally school principals were forced to register them (since primary and secondary education are a right enshrined in the Greek constitution regardless of status or nationality), the excuse given by the authorities was that there was no school bus available to transport the students from the camp to the school. Excluded by design and by political will from formal education, Young Refugees Movement set up a self-organised school within Ritsona. This exemplifies how intersectional movements are about, by, and for the people whom intersecting oppressions target.

ELLEN: There are many parallels between the developments you describe in Greece and the dynamics in society and the education system that the authors of our book describe in the contexts of Germany and Turkey. Here, intersectional discrimination is articulated, for example, in the fact that young female refugees, especially Muslim girls, are often victimised at school and in society, as Mohammed Jouni from Youth Without Borders describes. Or it can take the form of refugee children with disabilities sometimes not attending school at all or only for a short time, or being suspended from school at a disproportional rate, as the actors from Mina e.V. explain. These multiple, openly expressed forms of discrimination against children and young people who have experienced forced migration make it clear that intersectionality is much more than a theoretical concept.

The testimonies of these actors and the movements you just mentioned also show that the concept helps people to articulate and make public their experiences of oppression and discrimination. However, since our book is primarily aimed at practitioners in the field of education, why do you think it is also relevant for education practitioners to engage with the concept of intersectionality?

ANNA: I think Audre Lorde said it best in her lecture “Learning from the 60s” (1982), anthologised in *Sister Outsider*: “There is no such thing as a single-issue struggle, because we do not live single-issue lives” (Lorde 1984, 138). Incidentally, I believe we are still engaged in a process of learning from the sixties, which in many parts of the world was a time of challenging dominant theories and practices of education, and prefiguring “education as a practice of freedom,” to quote the late bell hooks (hooks 1994). From popular education to radical student movements, from unschooling to decolonising the mind, from Indigenous language reclamation to feminist pedagogies, from radical knowledge projects (such as gender studies, Black studies, or queer studies) to consciousness raising in activist collectives—in so many ways, that decade opened up possibilities for thinking educational practice otherwise, with profound reverberations for the late twentieth century. I feel we are, once again, in a moment where education is being deconstructed and reinvented towards liberatory ends; intersectional feminism and abolition politics are largely the catalyst. What I mean is that there is a growing awareness that education as it is reflected in institutions is part of a carceral system of punishment and control which serves to reproduce racial capitalism, heteropatriarchy, and ableism.

The point is not only to demand free, accessible public education without discrimination at all levels, but also to transform education: to wrest education from the hands of state, corporate, and religious power. So, echoing the border abolitionist demand for both universal regularisation and the abolition of passports under the slogan “Papers for All, or No Papers at All!”, we can articulate a demand for universal access to education now, without discrimination, and at the same time imagine and prefigure practices of radically transforming education.

ELLEN: The concept of intersectionality brings attention to multiple forms of discrimination as well as multiple identities and subjectivities. It seems to me that a tension exists between these two aspects of intersectionality. Strengthening certain identities among children to promote their sense of belonging and visibility in educational institutions also runs the risk of fixating on certain kinds of identities and presenting those identities as natural, static categories. Do you also observe this kind of tension? And if so, how should educators deal with it?

ANNA: I understand ‘identity’ as a polysemic concept the various meanings of which can contradict or exist in tension with one another. I believe the tension you are pointing out is a function of that polysemy: on the one hand, identities are given to us by hegemonic power, become inscribed on our bodies, and are perceived as naturally emanating from our bodies in ways that are obviously

oppressive. These identities are meant to segregate us from each other and consign certain lives to premature death at faster velocities, to paraphrase Ruth Wilson Gilmore's definition of racism (Gilmore 2007, 28).¹ But, on the other hand, identities can also be invented, reclaimed, and reconfigured as grounds for collective resistance.

Acknowledging our own and other people's lived experiences of oppression and discrimination (as well as, conversely, privilege), and finding ways to transform society so as to eliminate structures of oppression requires that we contend with identities—both those that are imposed on us or on others, and those that have been reinvented as or transformed into 'struggle identities'. That does not entail ascribing to 'identitarian' reasoning, separatism, nationalism, or any kind of reductionism about identity, or engaging in processes of Othering that exclude subjective self-understandings, complexities, and self-determination. We can be critical realists about identity by acknowledging how it functions in the world while at the same time seeking to do away with identities that are produced by oppression or imposed on people to legitimise and normalise the oppression they face.

Also, with respect to identity, it's worth considering that not all of us inhabit the same identities in the same ways. I am thinking here of the late María Lugones's distinction between 'thick' and 'transparent' identities: some people are seen as representatives of social groups (their identities are 'transparent'), whilst others are seen as outliers, imposters, or nominal members (Lugones terms their identities 'thick'; Lugones 2003, 140). Intersectionality reveals that these assignments of differential representational power with respect to the identities we inhabit are a function of how any given identity category intersects with others: for instance, embodying an 'unmarked' category of dominance—such as being racialised as white—consolidates one's claim to represent a 'marked' category of oppression, such as being assigned female at birth. So, I would argue that intersectionality reveals processes of discrimination, dominance, and exclusion internal to the constitution and embodiment of identities. Who is perceived as belonging to a group, or as embodying a collective identity, or as facing a particular form of oppression—and who is perceived as out of place, inauthentic, or barely belonging? For instance, as we argue in our book *Reproducing Refugees: Photographia of a Crisis*, the category "refugee" is often represented in the image of a heteronormative family (think of the "Refugees Welcome" sign, or of family reunification policies; Carastathis & Tsilimpounidi 2020). Queer, trans, non-heteronormative, or gender non-conforming people on the move face violent exclusions from the category 'refugee' (and from communities of belonging associated with it)—even while SOGIE asylum procedures require them to perform a 'transparent' L/G/B/T/Q/I+ identity that fits the criteria of visibility on Euro-colonial terms.

¹ Gilmore defines racism as "the state-sanctioned or extralegal production and exploitation of group-differentiated vulnerability to premature death" (2007, 28).

ELLEN: Setting aside for a moment these new perspectives for the design of more equitable (educational) systems that you connect with the concept of intersectionality, do you also see risks in connection with the use of the term 'intersectionality'? Are there certain ways of dealing with the term in practical and theoretical work that you consider problematic?

ANNA: I recently reviewed Patricia Hill Collins's much-awaited "Intersectionality as Critical Social Theory" for the feminist philosophy journal *Hypatia*. Incidentally, anyone interested in intersectionality should read that book. Reading and re-reading it myself, I was struck by how she approaches this very question. It actually transformed how I was thinking about it. For years (and in my abovementioned book on the subject), I have been insisting that defining intersectionality in the right ways and clearing up misunderstandings about what intersectionality is, means, or would enable us to better struggle together for social change. I have spent a lot of time and energy thinking about the limitations of different ways of defining intersectionality, particularly as it has become detached from its origins in Black feminism. I found some of these definitions problematic and others just plain wrong. It has bothered me a lot because I felt (and still feel) that many appropriations and misinterpretations are driven by anti-Black racism and misogynoir. Many of the ways in which people either use or reject intersectionality are based on inchoate or explicit forms of anti-Black racism as it articulates misogyny. An example is the claim that intersectionality was "just in the air" and does not offer an original conceptualisation of the relationship between separate systems of oppression. Another example is the claim that intersectionality merely "rehashes" (white) Marxist feminist conceptions of the relationship between class exploitation and patriarchy. I have also had many, many conversations with intersectionality scholars with whom I may disagree on an intellectual level but whom I recognise as being engaged in some way in the same social struggle. In this sense, Collins's book really brought home to me that the "heterogeneity" of intersectionality "is not a liability, but rather may be one of its greatest strengths" (5). Indeed, as she explains:

I take the position that intersectionality is far broader than what most people, including many of its practitioners, imagine it to be. We have yet to fully understand the potential of the constellation of ideas that fall under the umbrella term intersectionality as a tool for social change. (Collins 2019, 2)

Maybe, then, the problem, after all, is not drawing boundaries around the definition of intersectionality (let alone seeking to "police" those boundaries!) but trying to broaden the political community of practitioners seeking shelter under, or trying to open up that umbrella.

ELLEN: In 2020, the EU published an "Action Plan against Racism" in which it writes, among other things: "It is time to acknowledge the widespread existence of racism and racial discrimination; it is time to look at what we can do at local, national, European and international levels" (European Commission 2020). However, from what you have elaborated so far, this critique of racism does not seem to be applied

to the educational situation of refugee children at the Greek-Turkish borders, for example. We can hardly observe any processes of institutional change aimed at dismantling intersectional discrimination, and the colonial entanglements with regard to the EU's co-responsibility for the causes of the current forced migration movements as well as for educational exclusion in the EU border regions are not addressed by the responsible political actors. How do you see the role of the European Union in this context?

ANNA: The European Union and its member states are waging an undeclared war against people on the move, whose mobility is criminalised. This is a race war and a class war: its primary targets are poor people racialised as Black or brown, who are forced to cross borders clandestinely in order to survive. It is also a gendered war: for one thing, the ways in which border violence manifests draw on scripts of gendered and sexualised violence. For instance, the privatised violence of patriarchal power suffusing intimate and familial relationships is enacted by agents of the state such as border police during pushbacks on the bodies of people on the move. I do not use the word “war” metaphorically, here. There is a literal relationship between the wars that EU member states, NATO, and their allies are waging around the world, causing people to flee and seek refuge, and the war against people seeking asylum. That literal relationship is evident in that the targets on both fronts of war are the same people. This is one fundamental political condition that characterises EUrope: militarised white supremacy. That controlling migration is inextricably bound with what the EU terms “Protecting Our European Way of Life” (as the senior EU position on migration was named in 2019) is a clear indication of the bankruptcy of Europe—at least as it is defined by its populist and neoliberal ‘leaders.’ So much effort has gone into educating European citizens into “epistemologies of ignorance” (to invoke the late Charles Mills’s concept) that invert and otherwise misrepresent this reality, that the first step to transforming education has to be to confront this reality for what it is.

Across Europe, and around the world, forms of fascism have made a frightening comeback, with serious repercussions for the lives of communities and social groups they target (and seek to eliminate, exile, or exterminate). I believe education has to resist the fascisation of society: as educators, we should read and teach banned books; we should engage with intellectual paradigms that have come under right-wing attack, such as Critical Race Theory and transgender studies; we should defend our students’ right to study in schools and on university campuses without the presence of police—and we should work to liberate our own teaching from carceral and punitive logics. We need to recognise the ways in which education relies on discipline, coercion, and control. And we should work to create learning environments and pedagogical relationships that do not reproduce hierarchy, abuse, and violence. We should embrace difference and disagreement and reject divisions of labour between those who teach (produce) and those who study (consume) as capitalist fictions that have been made real in order to extract profit and naturalise hierarchy. Education pits teachers against students, and students against each other, in a system based on logics of hierarchy, competition,

value extraction, and reproduction of interlocking systems of oppression. From an intersectional perspective, we should resist these logics and embody transgressive, liberatory ways of teaching and learning.

ELLEN: We could understand the approach of intersectionality as an offer to help us overcome the reproductive mechanisms of oppression and exclusion in the education system that you describe. Against this background, what do you recommend to educational practitioners who want to engage more intensively with the concept of intersectionality and practice an intersectional perspective?

ANNA: We can only think what we practice, and so ‘practicing intersectionality’ or ‘practicing an intersectional perspective’ is a very apt way to formulate the task ahead, I think. Everything is interconnected. In recent years, ecocide, the pandemic, but also transnational social movements like Black Lives Matter have all shown us that what happens in one place has reverberations in another, and another, and another... Embodying an intersectional perspective is committing to a praxis of interconnection in order to challenge domination and the systems, structures, institutions, and practices that reproduce it. None of us are free until all of us are free.

WORKS CITED:

Carastathis, Anna. 2016. *Intersectionality: Origins, Contestations, Horizons*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Carastathis, Anna & Myrto Tsilimpounidi. 2020. *Reproducing Refugees: Photographia of a Crisis*. London: Rowman & Littlefield International.

Collins, Patricia Hill. 2019. *Intersectionality as critical social theory*. Durham: Duke University Press.

Crenshaw, Kimberlé Williams. 1989. “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.” *University of Chicago Legal Forum* 140: 139–67.

Crenshaw, Kimberlé Williams. 1991. “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.” *Stanford Law Review* 43 (6): 1241–99. Gilmore, Ruth Wilson. 2007. *Golden Gulag: Prisons, Surplus, Crisis, and Opposition in Globalizing California*. Berkeley: University of California Press.

hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Lorde, Audre. 1984. “Learning from the ‘60s.” In *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Freedom: The Crossing Press.

Lugones, María. 2003. “Purity, Impurity, and Separation.” In *Pilgrimages/Peregrinations: Theorizing Coalition Against Multiple Oppressions*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

„An der Schnittstelle Flucht und Behinderung müssen noch viele Hürden abgebaut werden, um Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen.“

**Yıldız Akgün und Laura Schödermaier,
MINA – Leben in Vielfalt e.V.**

Der Berliner Verein MINA – Leben in Vielfalt e.V. wurde 2010 als Migrant*innenorganisation gegründet. Ziel des Vereines ist es, Migrant*innen mit Behinderung und deren Angehörige zu beraten, bei der Durchsetzung ihrer Rechte zu begleiten und im Rahmen der Selbsthilfe zu stärken. Seit einigen Jahren ist die Beratung von Geflüchteten ein weiterer Schwerpunkt. Dieser Beitrag schildert die oft hürdenreichen Erfahrungen Beratender und Ratsuchender, wenn es darum geht, das Recht auf frühkindliche und schulische Bildung für geflüchtete Menschen mit Behinderungen durchzusetzen.



“Göç ve engellilik arasındaki kesişimsellikte, çocukların ve gençlerin fırsat eşitliği temelinde eğitime katılabilmeleri için hâlâ ortadan kaldırılması gereken pek çok engel bulunuyor.”

**Yıldız Akgün ve Laura Schödermaier,
MINA – Leben in Vielfalt e.V.**

Berlin’de bulunan MINA - Leben in Vielfalt Derneği 2010 yılında göçmenlerin örgütlenmesiyle ve göçmenlere yönelik bir dernek olarak kuruldu. Derneğin amacı, engelli göçmenlere ve yakınlarına danışmanlık sunmak, haklarını savunmalarında onlara destek olmak ve kendi kendilerine yetebilmekte onları güçlendirmek. Son birkaç yıldır mültecilere danışmanlık sunmak derneğin bir diğer odak noktası haline geldi. Aşağıdaki metin, engelli mültecilerin okul öncesi ve örgün eğitime erişimine dair hak arama süreçlerinde hem bu konuda danışmanlık talep edenlerin hem de danışmanlık verenlerin sık sık karşılaştıkları zorlukları ele alıyor.

Das Bildungssystem ist in Deutschland in der Verantwortung der Bundesländer. Das Land Berlin zeigt sich beim Recht auf Inklusion oder dem Zugang zum Schulsystem für Asylsuchende im Vergleich zu anderen Bundesländern eher progressiv. Benachteiligungen entstehen jedoch durch die mangelnde Umsetzung dieser Rechte und fehlende Versorgungs- und Unterstützungsstrukturen, wie wir in diesem Beitrag näher ausführen.

Intersektionale Ausschlüsse in der Kita

In Deutschland lebende Kinder haben ab dem ersten Lebensjahr einen Anspruch auf einen Kitaplatz. Doch nur ein Teil der Kitas verfügt über räumliche und personelle Ausstattung für die Inklusion von Kindern mit Behinderung. Wegen des Mangels an Betreuungsplätzen sind viele Stunden der Recherche und des regelmäßigen Kontakts mit Kitas notwendig. Geflüchteten Eltern fehlen diese Zugänge häufig. Sie sind oft auf Sprachmittlung angewiesen und haben kein soziales Netzwerk, um von freiwerdenden Kita-Plätzen zu erfahren. Auch fühlen sich geflüchtete Eltern gegenüber Behörden oder Kitas oft nicht in der Machtposition, das Recht auf Bildung durchzusetzen, z.B. durch eine Klage, da sie negative Folgen fürchten. Ohne Kinderbetreuung finden sich geflüchtete Familien in Sackgassen wieder, da sie bzw. meist die Mütter nicht mit dem Spracherwerb oder einer Berufsorientierung beginnen können. Sprachkurse mit integrierter Betreuung für Kinder mit Behinderungen existieren nicht. Auch können Geflüchtete bei der Betreuung kaum auf soziale/familiäre Netzwerke zurückgreifen und bleiben mit einem pflegebedürftigen Kind sozial isoliert sowie mental und körperlich stark belastet. Zusätzlich sind viele der Familien von Armut betroffen.

Ein ausbleibender Kitabesuch ist für die Kinder folgenreich: Das Erlernen der deutschen Laut- oder Gebärdensprache wird stark verzögert und es mangelt an Förderung der Motorik (Geflüchtete leben oft auf kleinem Wohnraum), Sensorik und Interaktion mit Gleichaltrigen. In der Folge starten viele Kinder mit Sprach- und

Almanya’da eğitim sistemi federal eyaletlerin sorumluluğu kapsamındadır. Berlin Eyaleti’nin, mültecilerin okul sistemine katılımı ve eğitim hakkı bakımından diğer eyaletlere nazaran oldukça ilerici bir konumda olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, bu makalede ayrıntılı olarak ele alacağımız gibi, bu hakların yeterince kullanılamamasından ve eğitimde bakım ve destek mekanizmalarının yetersizliğinden kaynaklanan olumsuzluklar karşımızda durmaya devam ediyor.

Gündüz Bakım Evlerinde Yaşanan Kesişimsel Ayrımcılık Biçimleri

Almanya’da yaşayan her çocuğun bir yaşından itibaren bir gündüz bakımevine yerleştirilme hakkı vardır. Bununla birlikte, gündüz bakım evlerinin yalnızca bir kısmı engelli çocuklara uygun bir alana ve kadroya sahip. Gündüz bakım evlerinin sayısının yetersizliği nedeniyle uygun bir merkez bulmak için uzun uzun araştırma yapmak ve bu merkezlerle düzenli olarak iletişim halinde kalmak gerekiyor. Mülteci ebeveynler bu iletişimi kurmak ve sürdürülebilmekten büyük ölçüde uzak. Dil konusunda çoğu zaman bir aracının yardımına ihtiyaç duyuyorlar ve kendilerine hangi gündüz bakım evinin uygun olabileceğine dair bilgi edinebilecekleri bir sosyal çevreleri genellikle bulunmuyor. Mülteci ebeveynler ayrıca, olumsuz sonuçlarından korktukları için, yetkililerden veya gündüz bakım merkezlerinden memnuniyetsizliklerini dile getirebilecekleri ve eğitim haklarını savunabilecekleri yollara başvurmaktan, örneğin bir şikayet dilekçesi vermekten de kaçınıyorlar. Çocuk bakımı hizmetinden yoksun kalan mülteci ebeveynler, çoğunlukla da anneler, dil öğrenmeye veya mesleki eğitim almaya başlayamadıkları için kendilerini büyük bir açmazda buluyorlar. Ebeveynlerin engelli çocuklarını yanlarında getirebilecekleri bütüncül bakım sağlayan dil kursları bulunmuyor. Mülteciler, çocuklarının bakımını teslim edebilecekleri toplumsal/ailevi bağlara da çoğunlukla sahip değiller. Dolayısıyla, özel ihtiyaç sahibi çocuklarının bakımı, toplumsal açıdan tecrit olmuş haldeki bu aileler için zihinsel ve fiziksel bir külfet haline geliyor. Kaldı ki bu ailelerin çoğu yoksulluktan muzdarip.

Gündüz bakım evlerine devam etmemek çocuklar için ciddi sonuçlara yol açıyor: Bakım evine

Konzentrationsschwierigkeiten in die Schule. Zugleich werden die Fähigkeiten von geflüchteten Kindern oft unterschätzt. Bei Kindern mit mangelnden Deutschkenntnissen werden wesentlich häufiger Lernbehinderungen diagnostiziert. Leider herrscht in Teilen von Politik und Medien das falsche Bild vor, dass Geflüchtete „bildungsfern“ seien und ihre Kinder nicht in die Kita schicken möchten. Anstatt strukturelle Barrieren abzubauen, ruht sich die Gesellschaft zu oft auf dem Standpunkt aus, dass Geflüchtete an verpassten Bildungschancen selbst Schuld tragen.

Intersektionale Ausschlüsse in der Schule

Rechtlich haben Eltern in Berlin die Wahl, ihr Kind entweder auf eine Schule mit Förderschwerpunkt (Förderschule) zu schicken oder in die wohnortnahe Regelschule. Während Kinder mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ meist Förderschulen besuchen, wird der Inklusionsgedanke an Grundschulen viel stärker verfolgt als an weiterführenden Schulen. In der Praxis sind allerdings auch viele Grundschulen nicht bereit, Kinder mit höherem Betreuungsbedarf aufzunehmen. Sie begründen dies mit fehlender Ausstattung oder fehlendem medizinischen und sonderpädagogischen Personal. Trotz dieser Widerstände für die Inklusion des eigenen Kindes einzustehen, erfordert zeitliche, mentale und teils finanzielle Ressourcen, die Eltern mit Fluchterfahrung häufig nicht aufbringen können. Auch aus der Befürchtung heraus, das Kind könne in der Regelschule unter überfordertem Personal leiden, wählen Eltern statt einer inklusiven Schule oft eine Förderschule. Dabei ist nachgewiesen, dass Kinder durch die Segregation oft unter ihren schulischen Möglichkeiten bleiben und später große Herausforderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben. Geflüchtete werden viel zu wenig über ihr Wahlrecht, die Chancen einer inklusiven Beschulung und Möglichkeiten zur Durchsetzung des Anspruches aufgeklärt und unterstützt.

In Fällen aus der Praxis, bei denen eine inklusive Beschulung an Einzugschulen begonnen wurde, hing es nicht zuletzt von einzelnen engagierten

gidemeyenlerin Alman fonetik veya işaret dilini öğrenmeleri önemli ölçüde gecikmiş oluyor, ayrıca motor becerileri, farkındalıkları ve akran iletişimleri daha yavaş geliyor (mültecilerin genellikle küçük yaşam alanlarına mahkum yaşadıklarını unutmamak gerek). Sonuç olarak, birçok çocuk okula dil ve konsantrasyon güçlükleriyle başlıyor. Dahası, mülteci çocukların sahip oldukları beceriler genellikle azımsanıyor. Almanca dil becerisi yeterli olmayan çocuklar, sıklıkla “öğrenme güçlüğü var” damgası yiyor. Ne yazık ki, siyaset dünyasının ve medyanın bazı kesimlerinde, mültecilerin “eğitimsiz” olduklarına ve çocuklarını gündüz bakım merkezlerine göndermek istemediklerine dair asılsız imaj da hüküm sürmeye devam ediyor. Mevcut yapısal engelleri ortadan kaldırmaya gayret etmek yerine toplum, eğitim olanaklarını kaçırdıkları için mültecilerin suçlu olduğu görüşüne sığınıyor.

Örgün Eğitimde Yaşanan Kesişimsel Ayrımcılık Biçimleri

Yasalara göre Berlin’de aileler çocuklarını belirli bir tür eğitime odaklanan (meslek okulları gibi) okullara ya da evlerine yakın normal okullardan birine gönderme hakkına sahip. Özel eğitim ihtiyacı bulunan çocuklar büyük oranda özel ihtiyaçlarına yanıt veren özel okullara gidiyor. Kaynaştırma eğitimi fikrinin peşinden giden okullar arasında ortaöğretime nazaran, ilkokul düzeyindeki okullar daha fazla. Ne var ki fiiliyatta ilkokullar da desteğe ihtiyaç duyan çocukları kabul etmekte gönülsüz davranabiliyor ve bu durumu, ekipman yetersizliği ya da tıbbi veya özel eğitim personeli eksikliğiyle gerekçelendiriyor. Bu gönülsüzlük bir yana, çocuğunuzun bir okula kabul edilmesini talep etmek zihinsel efor, zaman ve bazen mali kaynak gerektiriyor ki mülteci ebeveynler sıklıkla bunları sağlayamıyor. Engelli bir çocuğa sahip mülteci ebeveynler, normal okullarda ağır yük altında ezilen eğitim kadrosunun ihmaline uğrayacağı çekincesiyle çocuklarını onlar gibi özel ihtiyaç sahibi çocukların devam ettiği okullara gönderiyor.

Çocukların, ayrımcılık nedeniyle okulda ve eğitim alanında potansiyellerinin altında kaldığı ve hayatlarının sonraki yıllarında mesleki eğitim ve emek piyasasında büyük zorluklarla karşılaştıkları kanıtlanmış durumda. Mültecilere, sahip oldukları seçim hakları, kapsayıcı eğitim olanakları ve kendilerini



Lehrpersonen ab, wie gut hier auf die Bedarfe des Kindes eingegangen wurde. In einigen Fällen mussten die Kinder nach einigen Monaten oder Jahren auf eine Förderschule wechseln, weil sie nicht ausreichend gefördert wurden, gemobbt wurden oder Druck von anderen Eltern oder Lehrkräften ausgesetzt waren, das förderintensive Kind „loszuwerden“. Eltern mit Fluchterfahrung befinden sich bei Konflikten mit der Schule oder Eltern oft in einer schwächeren Position. Rassistische Vorurteile tragen dazu bei, ihnen pauschal mangelnde Erziehungsmitwirkung zu unterstellen und als Ausweg einen Schulwechsel vorzuschlagen. Dramatisch ist, dass viele Kinder mit herausforderndem Verhalten verkürzt oder gar nicht (mehr) beschult werden. Sie werden z.B. von der Schule suspendiert und Wochen oder Monate lang gar nicht oder nur sporadisch beschult. Im Austausch mit geflüchteten Familien entsteht bei uns der Eindruck, dass diese Kurzbeschulungen und Suspendierungen von der Schule überdurchschnittlich oft zugewanderte und zusätzlich sozioökonomisch benachteiligte Familien treffen. Für die Familien ist es zudem oft nur schwer möglich, sich gegen diese schulischen Ausschlüsse zu wehren.

Diskriminierung sehen wir auch bei Kindern, die in den laufenden Schulbetrieb integriert werden sollen. In vielen Bundesländern gehen im Schulalter geflüchtete Kinder in sog. Vorbereitungs- oder Willkommensklassen zum Deutscherwerb. Hier unterrichten häufig Lehrkräfte ohne sonderpädagogisches Wissen. Kindern mit Behinderungen, z.B. mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, kann hier selten adäquat Stoff vermittelt werden. Zudem wird der Förderschwerpunkt oft erst nach Monaten amtlich festgestellt, auch um Fehldiagnosen aufgrund von Sprachbarrieren und Traumata zu vermeiden. Häufig bleiben zugewanderte Kinder mit Lernschwierigkeiten den regulären Willkommensklassen fern und sind beim zuständigen Schulamt als „Schulplatz suchend“ gemeldet. Es können Monate vergehen, bis ein geeigneter Schulplatz gefunden ist. Die zuständigen Behörden sind schlecht zu erreichen, bearbeiten Anfragen intransparent

gestärkt werden. Es gibt jedoch auch Möglichkeiten, die Kinder zu stärken und sie zu unterstützen. Es gibt jedoch auch Möglichkeiten, die Kinder zu stärken und sie zu unterstützen.

güçlendirmeye dair fırsatlara dair çok az bilgi ve destek veriliyor.

Kapsayıcılığın gözetilmeye çalışıldığı mahalle okullarındaki vakalarda, çocuğun ihtiyaçlarının ne ölçüde iyi karşılanabildiği, büyük oranda kendini bu işe adanmış öğretmenlerin çabalarına bağlı. Bazı örneklerde, çocukların yeterince destek görememeleri, zorbalığa maruz kalmaları ya da diğer ebeveynlerin veya öğretmenlerin özel ihtiyaç sahibi çocuktan “kurtulmak” için uyguladıkları baskılar nedeniyle birkaç ay veya yıl sonra bu çocukların özel bir okula geçmeleri gerekiyor. Mülteci ebeveynler, okul veya diğer velilerle yaşanan anlaşmazlıklarda genellikle kendilerini daha zayıf bir konumda buluyor. Hakim ırkçı önyargılar, mültecilerin eğitim konusunda gereken özeni gösteremedikleri yönündeki yaygın ithamları güçlendiriyor ve çıkış yolu olarak da okul değiştirilmesi öneriliyor. Davranış bozukluğu olduğu iddia edilen pek çok çocuğun eğitim süresinin kısaltılması ya da eğitimden tamamen mahrum kalması üzücü. Bu çocuklar, örneğin, okuldan uzaklaştırılıyor ve haftalarca veya aylarca okula gitmiyor ya da sadece düzensiz bir şekilde gidiyor. Mülteci ailelerle gerçekleştirdiğimiz görüşmelerde, eğitim sürelerinin bu şekilde kısaltılmasının ve okuldan uzaklaştırmaların genellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kılınmış olan göçmen veya göçmen veya mülteci aileleri ortalamaya göre daha fazla etkilediği izlenimini edindik. Üstelik bu tür okuldan uzaklaştırmalara karşı ailelerin kendilerini savunmaları da çoğu zaman zor oluyor.

Mevcut okul sistemine entegre edilecek çocuklar arasında da ayrımcılık yapıldığını görüyoruz. Birçok eyalette, okul çağındaki mülteci çocuklar Almanca öğrenmek için sözde hazırlık sınıfları veya “Hoş Geldin Sınıfları”na gidiyor. Bu sınıflarda eğitim veren öğretmenler çoğu durumda özel ihtiyaçlara yönelik bir eğitsel donanımına sahip olmuyor. Engelli çocuklara, sözgelimi “zihinsel gelişimleri” itibarıyla özel ilgiye ihtiyaç duyan çocuklara, bu sınıflarda nadiren uygun eğitim materyalleri sağlanabiliyor. Ayrıca, bir çocuğun özel eğitime ihtiyaç duyduğu resmi olarak ancak aylar sonra tespit edilebiliyor. Travmatik bir yaşantıdan geliyor olmaları, dil engeli ve hatalı tanılamalar bu sürecin uzamasına neden olabiliyor. Öğrenme güçlüğü yaşayan mülteci çocuklar genellikle normal

und meist nur auf intensives Nachhaken. Für Geflüchtete ist eine Schulplatzsuche oft nur mit externer Hilfe zu bewältigen.

Geflüchtete mit Lernschwierigkeiten (z.B. Autismus) über 16 Jahren finden sich außerdem in der Situation, dass sie es oft nur mit großen Anstrengungen schaffen, noch eine Schule zu besuchen. Dabei sind die meisten Jugendlichen vom Gesetz her noch schulpflichtig, da sie selten bereits zehn Jahre zur Schule gegangen sind. Auch ist es bei Kindern mit bestimmten Förderschwerpunkten möglich, den Schulbesuch auf zwölf oder mehr Jahre auszuweiten. Dennoch werden Bemühungen um einen Schulplatz häufig den Jugendlichen bzw. den Eltern überlassen. Insbesondere Kinder mit Lernschwierigkeiten konnten in den Herkunftsländern vielfach nicht oder unzureichend beschult werden und sind selten alphabetisiert. Ohne den Weg über das Schulsystem erlernen sie die deutsche Sprache nicht und finden kaum Kontakt zu Bezugspersonen außerhalb der Familie. Eine Teilhabe an Bildung und Arbeit, selbst innerhalb einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen, bleibt ihnen häufig verwehrt. Dazu kommt, dass es kaum außerschulische Bildungsmöglichkeiten gibt, wie Deutschlernangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten. An der Schnittstelle Flucht und Behinderung müssen noch viele Hürden abgebaut werden, um Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen.

Zum Weiterlesen:

Ek Okumalar:

Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hrsg./Ed.) (2022): UNGESEHEN?! Geflüchtete Menschen mit Behinderungen in Deutschland: Ergebnisse der Bedarfserhebung.

hazırlık sınıflarında eğitim almıyor ve resmi kurumun kayıtlarında “okul yeri arıyor” olarak gözükmüyor. Uygun bir okul yeri bulunana kadar aylar geçebiliyor. Yetkili makamlara ulaşmak zor, ulaşıldığında da başvuruları şeffaf olmayan bir şekilde ve genellikle ancak kapsamlı bir takip sürecinin ardından ele alıyorlar. Mülteciler için okul yeri bulmak genellikle sadece dışarıdan sağlayacakları bir yardımla mümkün olabiliyor.

Öğrenme güçlüğü yaşayan (mesela Otizm) 16 yaş üstü mülteciler de çoğu zaman ancak büyük çabalarla okula devam edebiliyor. Oysa bu gençlerin çoğu geçtiğimiz on yılda nadiren okula gidebildiği için, yasalar gereği okula devam etmeleri gerekiyor. Belirli özel ihtiyaçlara sahip çocukların ise eğitimlerini on iki veya daha fazla yıla uzatmaları yasal olarak mümkün. Bununla birlikte, okul bulma işi genellikle gençlerin kendilerine veya ebeveynlerine kalıyor. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklar genellikle kendi ülkelerinde okula gidememiş ya da yetersiz eğitim almış oluyor ve çok azı okuma yazma biliyor. Almaya’da da okul sistemine dahil olmadıkları için Almancayı öğrenemiyorlar ve aileleri dışındaki insanlarla neredeyse hiç iletişim kuramıyorlar. Eğitim ve çalışma hayatına katılımları sıklıkla engelleniyor ve bu durum engellilere yönelik atölyelerde bile görülebiliyor. Buna ek olarak, öğrenme güçlüğü çeken insanlar için Almanca dil kursları gibi okuldışı eğitim fırsatları yok denecek kadar az. Göç ve engellilik arasındaki kesişimsellikte, çocukların ve gençlerin eğitime fırsat eşitliği temelinde katılabilimleri için hâlâ ortadan kaldırılması gereken pek çok engel var.

Unsere Forderungen:

- ▶ Recht auf Inklusion in der Kita ab dem ersten Lebensjahr und Kitapflicht spätestens ab dem Alter von drei Jahren für ALLE Kinder
- ▶ Bürokratische Verfahren beschleunigen und barrierearm und partizipativ gestalten
- ▶ Schulpflicht/Recht auf Bildung jugendlicher Geflüchteter mit Behinderung verlässlich umsetzen
- ▶ Schulplatzsuche und -vergabe transparenter und unterstützender gestalten, damit Bildungschancen unabhängiger von der Herkunft der Eltern werden
- ▶ Schulsuspendierungen und verkürzte Beschulungen von Kindern mit Förderbedarfen beenden oder ggf. nahtlose ergänzende/alternative Förderung und Betreuung anbieten
- ▶ Deutschkurse für Eltern mit Betreuung für Kinder mit Behinderung einrichten
- ▶ Engmaschige, frühstmögliche, regelhafte psychosoziale Betreuung und Förderung von geflüchteten Kindern mit Behinderung und ihren Familien, um diese von Anfang an systematisch zu unterstützen
- ▶ Sensibilisierung von Behörden und pädagogischem Personal auf strukturelle Diskriminierung sowie Barrieren für geflüchtete Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen
- ▶ Geflüchtete Eltern, Kinder und Jugendliche aktiv über das Recht auf Bildung, Inklusion und Mitbestimmung aufklären
- ▶ Unabhängige Beratungs- und Unterstützungsstrukturen auf Herkunftssprache stärken, um informiert entscheiden und Interessen der Kinder wirksam vertreten zu können

Taleplerimiz:

- ▶ TÜM çocuklar için bir yaşından itibaren gündüz bakım hizmetine erişim hakkı ve en geç üç yaşından itibaren zorunlu gündüz bakım hizmeti sağlanması
- ▶ Bürokratik süreçlerin hızlandırılması, engelsiz ve kapsayıcı hale getirilmesi
- ▶ Zorunlu eğitimin/eğitim hakkının engelli genç mülteciler için de eksiksiz bir şekilde sağlanması
- ▶ Okul yerleştirmelerinin daha şeffaf ve teşvik edici olmasının sağlanması, böylece eğitim olanaklarının ebeveynlerin kökenine bağlı olmaktan çıkması
- ▶ Özel ihtiyaçları olan çocukların okuldan uzaklaştırılmasına ve daha kısa süreli eğitime yönlendirilmesine son verilmesi veya gerektiğinde eksiksiz şekilde tamamlayıcı/yardımcı eğitim ve destekler sunulması
- ▶ Engelli mülteci çocukların bakımını üstlenmiş ebeveynler için Almanca kursları açılması
- ▶ Engelli mülteci çocukları ve ailelerini en başından itibaren düzenli bir şekilde destekleyebilmek için mümkün olan en erken aşamada onlara yönelik kapsamlı ve sürekli psikososyal hizmet ve desteğin sağlanması
- ▶ Yetkili makamlar ve eğitim personeli arasında, engelli mülteciler ve ailelerine yönelik yapısal ayrımcılık ve karşılaştıkları engeller hakkında farkındalığın artırılması
- ▶ Mülteci ebeveynlerin, çocukların ve gençlerin eğitim hakkı, kapsayıcılık ve katılım konularında etkin bir şekilde eğitilmesi
- ▶ Mülteci ebeveynlere yönelik olarak, bilinçli kararlar alabilmeleri ve çocuklarının menfaatlerini etkili bir şekilde temsil edebilmeleri için ana dilde ve bağimsız danışmanlık ve diğer destek mekanizmalarının güçlendirilmesi



„Rassismus wirkt sich auf den Körper und die Gefühle von Kindern aus und erzeugt unsichtbare Barrieren im Bildungssystem.“

Ein Gespräch mit BoMoVu – Body Movements for Vulnerable Groups

BoMoVu, das Netzwerk für Sport und Körperbewegung für vulnerable Gruppen, ist eine von wenigen Nichtregierungsorganisationen in der Türkei, deren Projekte sich aus einer menschenrechtsbasierten Perspektive auf den Körper konzentrieren und die Studien im Bereich der sozialen Stärkung durch Sport und Bewegung durchführen. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehört die Bekämpfung von intersektionalen Formen von Rassismus im Bildungssystem. Im Interview geben sie Einblicke in die Ergebnisse ihrer Studie zu Rassismuserfahrungen im türkischen Schulsystem und ihre hierauf bezogenen Projekte.

“Irkçılığa maruz kalmak çocukların bedenlerini ve duygularını doğrudan etkiler, eğitim sisteminde önlerinde görünmez engeller oluşturur.”

BoMoVu, Sosyal Güçlendirme için Spor ve Beden Hareketi Derneği Ekibi ile Söyleşi

BoMoVu, Sosyal Güçlendirme için Spor ve Beden Hareketi Derneği, Türkiye’de insan hakları temelli bir bakış açısıyla bedene odaklanan, spor ve fiziksel aktivite yoluyla toplumsal güçlenme alanında çalışmalar yürüten az sayıdaki sivil toplum kuruluşundan biri. Eğitim sisteminde ırkçılığın kesişimsel biçimleriyle mücadele etmek ise derneğin ana çalışma alanlarından birini oluşturuyor. Bu söyleşide, Türkiye’deki okul sisteminde ırkçılık deneyimleri üzerine yaptıkları bir çalışmayı ve ilgili projelerini anlatıyorlar.

In den letzten Jahren haben Sie sich in einer Studie mit der Rassifizierung von u.a. kurdischen und syrischen Schüler*innen in der Türkei befasst. Sie haben hier Lehrer*innen zu Formen der rassistischen Diskriminierung befragt, die Kinder in Schulen und im Bildungssystem erleben. Welche Formen von Rassismus sowie intersektionaler Diskriminierung kamen in den Interviews zum Vorschein?

BoMoVu: Wir möchten zunächst kurz über die Studie und den Prozess sprechen, der uns zu dieser Forschung geführt hat. 2019 haben wir ein Projekt zum Thema antirassistische Pädagogik durchgeführt. In diesem haben wir uns zunächst theoretisch mit dem Thema befasst, und im Anschluss daran Workshops für Lehrer*innen entwickelt. Aus dem Projekt ist eine Broschüre entstanden, die auf unserer Webseite verfügbar ist. 2020 haben wir uns entschieden, diese Arbeit mit einer kleinen Studie zu fundieren. Grundlage der Studie sind Interviews, die wir mit den Lehrer*innen durchgeführt haben, die an den Workshops unseres Projekts zur antirassistischen Pädagogik teilgenommen haben. Bei der Erforschung der Auswirkungen von Rassismus in der Schule haben wir somit nicht die Kinder befragt, die Rassismus direkt erlebt haben, sondern diejenigen, die die Kinder professionell während ihrer Bildungslaufbahn unterstützen. Insgesamt haben wir 12 Lehrkräfte nach ihren Beobachtungen und Erfahrungen befragt. Es waren allesamt Lehrer*innen aus verschiedenen Bezirken und Schulen Istanbul, die aus eigenem Antrieb und Interesse an den Workshops teilnahmen, weil sie die Kinder bei der Bewältigung von Rassismus unterstützen und die von BoMoVu entwickelten Methoden und pädagogischen Ansätze kennenlernen wollten.

Entlang der Beobachtungen der befragten Lehrer*innen haben wir in unserer Studie versucht, sowohl die individuellen als auch die strukturellen Rassismuserfahrungen von türkisch-kurdischen, syrisch-kurdischen, arabischen und Roma-Kindern – also Kindern, die ‚sichtbaren Minderheiten‘ angehören – in Istanbuler Schulen zu rekonstruieren. Hier ist es wichtig zwischen

Geçtiğimiz yıllarda Türkiye’de Kürt ve Suriyeli öğrencilerin “ırksallaştırılması”na odaklandığınız bir araştırma yürüttünüz. Çocukların okullarda ve eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları ayrımcılık biçimlerine dair öğretmenlerle görüşmeler yaptınız. Bu görüşmelerde öne çıkan ayrımcılık türlerine ve kesişimsel ayrımcılık biçimlerine dair ne gibi örnekler verebilirsiniz?

BoMoVu: Öncelikle hem araştırmadan hem de bizi bu araştırmaya götüren süreçten kısaca bahsedelim. BoMoVu olarak 2019 yılında Irkçılık Karşıtı Pedagoji temasıyla bir proje yürüttük. Bu projede kuramsal olarak çalışmaya başladığımız konuyu, öğretmenlere yönelik geliştirdiğimiz ırkçılık karşıtı pedagoji odaklı pratik atölyelerle destekledik. Bu projenin çıktısı olan kitabı da erişime açık şekilde web sitemizde bulabilirsiniz. 2020 yılında ise bu çalışmayı kısa bir araştırma ile desteklemeye karar verdik. Bu araştırma, Irkçılık Karşıtı Pedagoji projemiz kapsamında geliştirdiğimiz atölyelerimize katılan öğretmenlerle yaptığımız anket ve derinlemesine görüşmelere dayanıyordu. Bu çalışmada ırkçılığın etkisini araştırırken, ırkçılığı doğrudan yaşayan çocuklarla değil, çocukları eğitim hayatlarında profesyonel olarak destekleyen kişilerle yani öğretmenleriyle görüştük, onlardan aldığımız bilgiler bizim ana verilerimizi oluşturdu. Bu araştırmada 12 öğretmenin gözlem ve deneyimlerini dinledik. Bu öğretmenler İstanbul’un farklı semtlerinde ve okullarında çalışan, çocukların ırkçılıkla başetme mekanizmalarında onlara destek olmak isteyen ve bu amaçlarla bizim BoMoVu olarak düzenlediğimiz atölyelerdeki yöntem ve pedagojik yaklaşımları çalışmak üzere kendi merak ve ilgileriyle bize başvurarak gelmiş kişilerdi.

Görüşülen öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak, çalışmamızda İstanbul’daki bazı okullarda Türkiyeli Kürt, Suriyeli Kürt, Arap ve Roman çocukların - yani ‘görünür azınlıklara’ mensup çocukların - hem bireysel hem de yapısal ırkçılık deneyimlerini yeniden ele almaya çalıştık. Burada iki çerçeveyi birbirinden ayırmak önemli. Bir yandan, ırkçılık ideolojik bir akım olarak soykırıma kadar gidebilen faşist bir siyasi görüş. Kendilerini kasıtlı olarak ırkçı olarak tanımlayanlar, ırksal üstünlük inancı temelinde insanlar arasında bir haklar ve varoluş hiyerarşisi kuranlar elbette bugün de mevcut. Öte yandan, ırkçılık kendini yalnızca

zwei Ebenen zu unterscheiden: Einerseits ist Rassismus als ideologische Bewegung eine faschistische politische Sichtweise, die zum Völkermord führen kann. Auch heute noch gibt es Personen, die sich bewusst als Rassist*innen definieren und von der Überzeugung ihrer ‚rassistischen Überlegenheit‘ eine Hierarchie der Rechte und unterschiedliche Legitimität der Existenz von Menschen ableiten. Andererseits manifestiert sich Rassismus nicht nur in bewussten Handlungen einzelner Personen. Rassismus existiert auch sozusagen als Ornament, als dekoratives Element des Geistes, vererbt und überliefert aus dem historischen Kontext. Diese strukturellen rassistischen Ornamente treten an den Wänden, Fluren und in den Klassenzimmern von Schulen zutage. Dies wiederum schafft Bedingungen, die sich auf die Körper und Gefühle von Kindern auswirken, die Objekte von Rassismus bzw. Rassifizierungen sind. Diese Bedingungen schaffen unsichtbare Barrieren und beeinträchtigen den schulischen Erfolg der betroffenen Kinder, und damit ihren künftigen Zugang zu ökonomischen Ressourcen.

Können Sie weitere Beispiele nennen, wie sich Rassismus im türkischen Schulsystem ausdrückt und auswirkt?

Die Institutionalisierung von Rassismus drückt sich z.B. darin aus, dass rassifizierte Kinder oft in den hinteren Reihen in der Schulkasse sitzen bzw. dort hingesetzt werden. Die Lehrkräfte sehen diese Kinder als verloren an bzw. geben diese auf. In unseren Interviews und in den Gesprächen in Lehrer*innenzimmern hörten wir, dass Lehrkräfte, wenn sie über kurdische Kinder sprachen, sich verallgemeinernd äußerten mit Sprüchen wie „Es ist sowieso klar, was das für welche sind“. So stießen sie die kurdischen Kinder an den Rand des Bildungssystems.

Um ein weiteres Beispiel zu nennen: Ein Sportlehrer erzählte, dass er beim Spielen in der Turnhalle, z.B. beim Fußballspielen, syrische Kinder dabei beobachtete, wie sie in den Ecken der Halle spielten, während sie die Mitte des Spielfelds den türkischen bzw. ‚berechtigten‘ Kindern überließen. In beiden Beispielen, dem

bireylerin söylemleri ve bilinçli eylemleri aracılığıyla değil, aynı zamanda bu kişilerin içinde bulundukları yapılardan miras aldığı tarihsel bağlam ve onlara musallat olan hayaletler ile bezeli bir dekor/arkaplan olarak da varlığını sürdürüyor. Bahsettiğimiz bu yapısal ırkçı dekor, “okul” denilen olgunun duvarlarında, koridorlarında, sınıflarında kendini gösteriyor. Bunlar, ırkçılığın nesnesi olan veya ırksallaştırılan çocukların bedenlerini ve duygularını doğrudan etkileyen, önlerinde görünmez engeller oluşturan, okul başarılarını ve dolayısıyla ileride ekonomik kaynaklara erişimlerini etkileyen koşullandırmalardır.

Türkiye eğitim sisteminde ırkçılığın nasıl ifade edildiğine ve nasıl bir etkiye sahip olduğuna dair başka örnekler verebilir misiniz?

Bir örnek vermek gerekirse, yapısal ırkçılığın yarattığı koşulların bu çocukların, örneğin arka sıralarda oturması veya oturtulmasına sebep olurken, başka öğretmenlerin de onları kayıp ve hatta “iflah olmaz” olarak görmelerine yol açıyor. Görüşmelerimizde, Öğretmenler Odası sohbetlerinde öğretmenlerin Kürt çocuklardan söz ederken, “Bunların ne olduğu zaten belli” gibi genellemelerle konuştukları, Kürtlerin böyle böyle eğitimin marjinlerine itildiklerini duyduk.

Bir başka örnek vermek gerekirse, Suriyeli çocukları gözlemleyen beden eğitimi öğretmeni, spor salonunda oynarken, maç yaparken, bu çocukların salonun köşelerine, kenarlarına doğru oynadıklarını, sahanın ortalarını Türk ve muktedir, ya da “hak” sahibi çocuklara bıraktıklarını gözlemlediğini aktardı. Arka sıralarda oturtulmak veya sahanın kenarlarında oynamak ... Bu iki örnekte de çocukların fiziksel olarak çeperlerde konumlanması dikkat çekici. Bu, onların davranışlarını da belirleyen bir faktör olarak etkisini gösteriyor. Öğretmenler, ırksallaştırılmış çocukların, bu dayatılmış konumlandırmaya karşı iki şekilde tepki verdiğini gözlemlediklerini belirtiyorlar: Irkçılığa maruz bırakılan çocuk ya içinde bulunduğu durumun haksız bir muamelenin sonucu olduğunu düşünüyor, bunu dile getiriyor ve sorguluyor ya da sessizleşerek, silikleşerek kendini mümkün olduğu kadar görünmezleştirmeye çalışıyor. Bu görünmez olma halini de çocuğun bir tür hayatta kalma stratejisi olarak yorumluyoruz.

Sitzen in den hinteren Reihen und dem Spielen am Spielfeldrand, sind die Kinder physisch am Rand positioniert. Diese Situation bestimmt auch ihr Verhalten. Die von uns interviewten Lehrkräfte beobachteten, dass rassifizierte Kinder auf zwei Arten auf diese Positionierung reagieren: Ein Kind, das Rassismus ausgesetzt ist, denkt entweder, dass die Situation, in der es sich befindet, das Ergebnis einer ungerechten Behandlung ist, äußert und hinterfragt dies. Oder es wird still, zieht sich zurück und versucht, möglichst unsichtbar zu werden. Wir interpretieren diesen Zustand der Unsichtbarkeit als Überlebensstrategie der Kinder.

Lehrkräfte, denen es gelungen ist, die Unterrichtsumgebung mehrsprachig und diversitätssensibel zu gestalten, berichten, dass rassifizierte Kinder auch dann noch von Stereotypisierungen bedroht sind, wenn sie z.B. in die ersten Reihen gesetzt werden. Das Konzept des sog. Stereotype Threat beschreibt die Situation, in der sich das rassifizierte Subjekt der Existenz von Stereotypen über sich selbst bewusst wird und aufgrund dessen meint, ständig beweisen zu müssen, dass diese Stereotype unfair und falsch sind. Diese Kinder haben das Gefühl, dass sie immerzu beweisen müssen, dass sie nicht ‚nutzlos‘ sind, wie manche Lehrkräfte ihnen vermitteln. Die Kinder fühlen sich gezwungen, herausragende Erfolge vorzuweisen, und gestehen sich nicht das Recht zu, Fehler zu machen.

Zudem gibt es einige Kinder, die ganz aus dem Raum der Schule verwiesen werden. Diese Kinder werden aufgrund von Verwaltungsprozessen und bürokratischen Strukturen, der respektlosen Behandlung, die ihre Eltern im Schulsystem erfahren, und/oder der physischen Risiken, denen sie in der Schule ausgesetzt sind, ganz vom Schulleben ausgeschlossen. Das heißt, diese Kinder werden schlichtweg vom System vergessen. Aufgrund der Eindrücke, die wir über die Interviews mit den Lehrkräften in Istanbul gewonnen haben, können wir davon ausgehen, dass insbesondere Rom*nja-Kinder diese Erfahrung oftmals machen. So wurden Rom*nja-Kinder in den Interviews kaum erwähnt bzw. es wurde über sie

Sinif ortamını çokdilli ve kültürel olarak daha güvenli kılmayı başarmış öğretmenlerin aktardıklarına göre, ırksallaştırılmış çocukların ön sıralara otursalar dahi “Stereotype Threat / Kalıpyargı Tehdidi” ile bir müzakere halinde olduklarını görüyoruz. “Kalıpyargı tehdidi” kavramı, ırksallaştırılan öznenin kendi üzerindeki kalıpyargıların varlığından haberdar olması ve sürekli olarak o kalıpyargıların haksız ve yanlış olduğunu kanıtlama performansı sergilemek zorunda olması durumunu ifade eder. Bu çocuklar, kimi öğretmenlerin tabiriyle “işe yaramaz” olmadıklarını her an kanıtlamak zorunda hissedip üstün bir başarı sergilemek zorunda olduklarını ve hata yapmaya hakları olmadığını sezerler.

Ayrıca okul binasının dışına itilen çocukların da var olduğunu söyleyebiliriz. Bu çocuklar idari süreçlerin ve bürokratik yapının ağırlığı, velilerinin gördükleri saygısızca tavır ve tutumlar, kendilerinin okulda yaşadıkları fiziksel riskler gibi sebeplerden okul hayatının dışına itilmiş oluyor. Bu çocuklar okul sisteminden ve binasından yavaş yavaş uzaklaştırılan, sistem tarafından adeta unutilan çocuklar oluyor. Bizim İstanbul’da görüştüğümüz öğretmenlerden aldığımız izlenimle, özellikle Roman çocukların böyle bir deneyim yaşıyor olabileceklerini düşünebiliriz. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında ırksallaştırılan çocuklardan bahsederken Roman çocuklardan söz etmeyi unuttuğunu, hiç bahsetmediklerini veya sessiz kaldıklarını gördük. Bu anlamda, Roman çocukların, yokluklarının bile unutulduğunu, bunun için de doğrudan ırkçılığın nesnesi olarak görülmediklerini veya ikinci kez önemsizleştirildiklerini söyleyebiliriz.

Bu araştırmanın ardından yayınladığımız “İrkçilik Karşıtı Pedagoji - Öğretmenler için Pratik Rehber” kitapçığına bu çalışmamız sonucunda ortaya çıkan verileri dahil ettik. Görüşme yaptığımız öğretmenlerin çalıştığı İstanbul okullarında görünür azınlık gruplarından olan ve ırksallaştırılan çocukların maruz kaldıkları ırkçılıkları, “renk körü ırkçılık”, “farkçı ırkçılık” ve “kaçınmacı ırkçılık” kavramlarının sunduğu pencerelerden ele alarak kategorize etmeye çalıştık. Bunu görsel olarak sunduğumuz bir tabloyu da sizlerle burada paylaşıyoruz. Bu üçlü kategorizasyondaki ayrımların ırkçılığı anlama ve engelleme için faydalı bir araç sunabileceğine inanıyoruz. Sözü geçen bu üç tür ırkçılığa dair kuramsal bilgiler ve daha

geschwiegen. Rom*nja-Kinder, deren Abwesenheit in der Schule von den Lehrkräften nicht gesehen wird, werden somit nicht einmal als Objekte von Rassismus wahrgenommen, wodurch sie in gleich doppelter Hinsicht vergessen werden.

In die Broschüre „Antirassistische Pädagogik – Praxishandreichung für Lehrkräfte“ sind die theoretischen Erkenntnisse aus unserer Studie eingeflossen. Wir haben hier versucht, die Rassismen und Rassifizierungen, die Kinder von minorisierten Gruppen an den Schulen der von uns interviewten Istanbuler Lehrkräfte erleben, zu kategorisieren. Dabei unterscheiden wir zwischen „farbenblindem Rassismus“, „differentiellem Rassismus“ und „vermeidendem Rassismus“. In dieser Grafik haben wir dies visuell dargestellt. Wir glauben, dass diese dreigliedrige Kategorisierung ein nützliches Instrument zum Verständnis und zur Prävention von Rassismus sein kann. Weitere Informationen und Beispiele finden Sie in den Broschüren auf unserer Website.

Vielen Dank für diesen Überblick. Welche konkreten Veränderungen können Ihrer Meinung nach im Bildungsbereich auf politischer, pädagogischer und/oder schulischer Ebene vorgenommen werden, um gegen die genannten Formen von Rassismus vorzugehen?

BoMoVu: Die gerade erwähnte Kategorisierung bzw. die Fähigkeit, die verschiedenen Formen und Symptome von Rassismus zu erkennen und zu bestimmen, ist sehr wichtig, um diese zu bekämpfen. In unserer Broschüre haben wir pädagogische Ansätze entwickelt, die hauptsächlich auf Körperbewegungen basieren und in Schulen umgesetzt werden können. Unsere Arbeit konzentriert sich auf den Körper, da Rassismus entgegen der landläufigen Annahme nicht nur rein intellektueller und psychologischer Natur ist, sondern ein System, das auch den Körper und die Emotionen betrifft. Mit diesen Aktivitäten wollen wir Kinder hinsichtlich rassistischer Diskriminierungssituationen empowern. Wir glauben, dass Spiele und Aktivitäten, die zu diesem Zweck entwickelt wurden, das Potenzial haben, als Katalysator in der Arbeit mit Kindern und

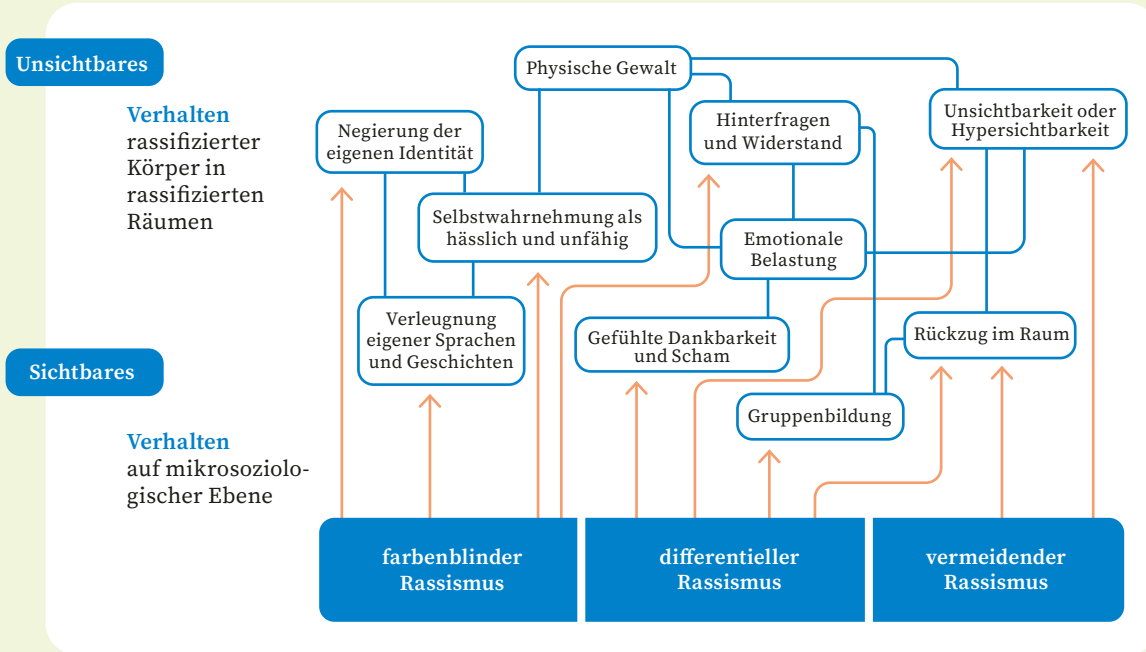
fazla örnek ise, yine web sitemizde bulabileceğiniz kitapçıklarda mevcut.

Bu çerçeve için çok teşekkür ederiz. Sizce, burada sözünü ettiğimiz ayrımcılık ve ırkçılık biçimlerine karşı eyleme geçebilmek için eğitim sektöründe siyasi, pedagojik ve/veya okul düzeyinde ne gibi somut değişiklikler yapılabilir?

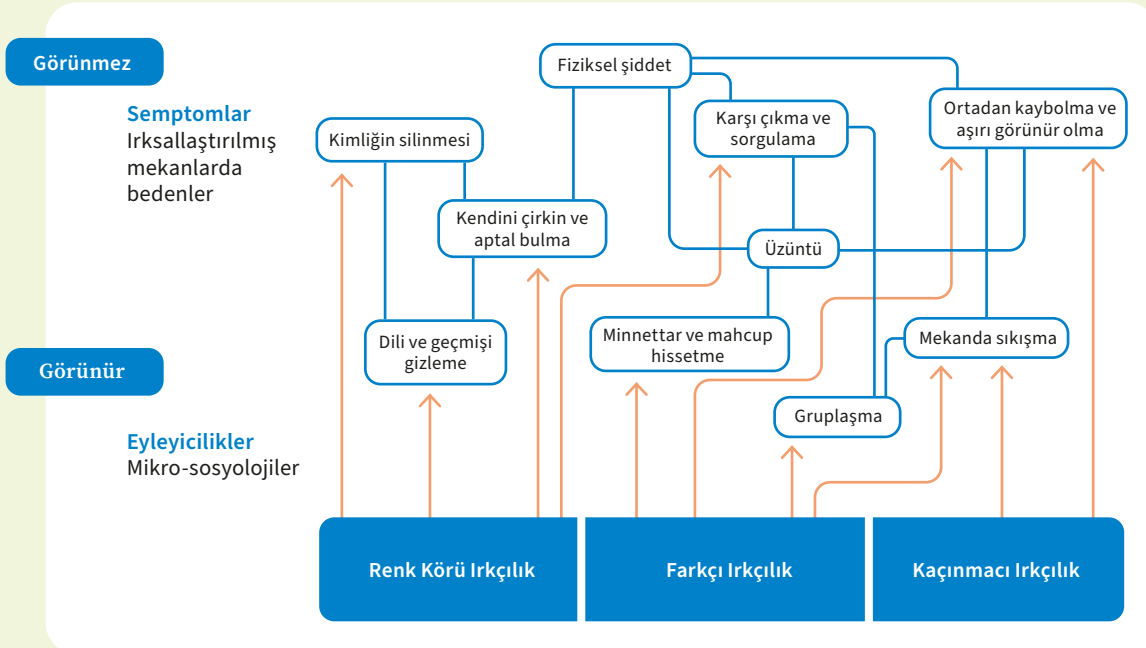
BoMoVu: Aslında az önce sözünü ettiğimiz kategorizasyon, yani ırkçılığın çeşitli biçimleri ve semptomlarını görebilmek ve tespit edebilmek, bunlarla mücadele etmek için çok işe yarıyor. Biz, yayınladığımız kılavuzda okullarda uygulanabilecek şekilde ve çoğunlukla beden hareketine dayalı olmak üzere, pedagojik yaklaşımlar tasarladık. Bedene odaklanmamızın temel sebebi ırkçılığın sanılanın aksine salt düşünsel ve psikolojik olmaktan öte, bedeni ve duyguları şekillendiren somut bir sistem olması. Biz bu etkinliklerle çocukların maruz kaldığı/kalabileceği ‘ırksal’ ayrımcılık durumlarına karşı hazırlıklı olmasını hedefledik. Bu amaçla geliştirilen oyun ve etkinliklerin, ırkçılık konusunda farkındalık yaratmak için kullanılabileceğine, çocukların ırkçılığa maruz kaldıklarında kendi baş etme mekanizmalarını geliştirmelelerine destek olabileceğine, yani çocuklarla ve gençlerle çalışırken bu etkinliklerin bir katalizör görevi görme potansiyeline sahip olduğuna inanıyoruz. En önemli hedefimiz de, çocukların bu olası deneyimlerden güçlenerek çıkmalarını sağlayabilmektir. Daha net olarak söylemek gerekirse faaliyetlerimiz, çocukların ırkçılık durumlarının nasıl ortaya çıktığını anlamalarını ve yaşadıkları deneyim nedeniyle kendilerini suçlamamalarını sağlamayı amaçlıyor. Bu çocukların birbirleriyle dayanışabilmesini ve ırkçılığa karşı ortak duruş sergileyebilmelerini sağlamayı hedefliyoruz.

Somit önerilere gelirsek, ırkçılığa maruz kalan, maruz kalma ihtimali olan “azınlıklaştırılmış” halklara mensup çocuk ve gençlerin ırkçılık durumlarını konuşmalarını sağlayacak diyalog ortamlarını artırmanın faydalı olacağını düşünüyoruz. İrkçılığı ve ırksal ayrımcılığı yok hükmünden çıkartarak kabul etmeye başlamak önemli. İrkçılık biçimlerinin ilköğretim ve lise seviyesinde söz konusu yaşlar için uygun içeriklerle konuşulabilir hale getirilmesi tüm çocukların fiziksel ve duygusal sağlığını olumlu yönde etkileyecektir.

Auswirkungen verschiedener Formen von Rassismus auf rassifizierte Kinder in rassialisierten Räumen:



Farklı ırkçılık türlerinin ırksallaştırılmış mekanlarda ırksallaştırılmış çocuklar üzerinde yarattığı etkileri aşağıdaki grafikte bulabilirsiniz:



Jugendlichen zu dienen, um das Bewusstsein für Rassismus zu stärken und sie in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Bewältigungsmechanismen zu entwickeln, wenn sie Rassismus ausgesetzt sind. Wir wollen vor allem sicherstellen, dass die Kinder gestärkt aus solchen möglichen Erfahrungen hervorgehen. Genauer gesagt zielen unsere Aktivitäten darauf ab, dass Kinder erkennen, wie es zu rassistischen Diskriminierungssituationen kommt, und dass sie nicht sich selbst die Schuld für den von ihnen erfahrenen Rassismus geben. Sie sollten wissen, wie sie sich untereinander solidarisieren und gemeinsam Haltung gegen Rassismus beziehen können.

Darüber hinaus halten wir es für sinnvoll, Möglichkeiten und Orte für den Dialog zu schaffen, an denen Kinder und Jugendliche marginalisierter Gruppen über ihre Rassismuserfahrungen sprechen können. Dies setzt eine Akzeptanz für die Existenz von Rassismus und rassistischer Diskriminierung voraus. Es würde sich positiv auf die körperliche und emotionale Gesundheit aller Kinder auswirken, wenn mit Schüler*innen von Grund- und Oberschulen in altersgerechter Art und Weise über die Erscheinungsformen von Rassismus gesprochen würde.

Um einen solchen Raum für Dialog zu schaffen, haben wir von BoMoVu den Ansatz der kritischen Pädagogik gewählt. Dieser von uns seit Langem in verschiedenen Aktivitäten verfolgte Ansatz zielt darauf ab, dass die Teilnehmenden durch das Stellen von Fragen ein kritisches Bewusstsein für soziale Gerechtigkeit entwickeln. Dieser Ansatz sorgt in den Workshops für einen horizontalen, von Altershierarchien weitgehend unabhängigen Dialog, in dem Kinder, in ihrem eigenen Tempo Themen wie Rassismus und rassistische Diskriminierung ansprechen können.

Das Gespräch basiert auf einem schriftlichen Austausch zwischen Beril Sönmez und BoMoVu.

Bu diyalog ortamını sağlamak için BoMoVu olarak çalışmalarımızda eleştirel pedagoji yaklaşımını benimsedik. BoMoVu'nun farklı çalışmalarında uzun süredir kullandığı bu yaklaşım, doğru soruları sorarak katılımcıların sosyal adalete yönelik bir eleştirel bilinçlilik kazanmalarını hedefliyor. Bu yaklaşım, atölyelerde yaş hiyerarşilerinden büyük ölçüde bağımsız, çocukların ırkçılık ve ayrımcılık gibi konuları kendi hızlarında ele alabilecekleri yatay bir diyalog sağlıyor.

Bu söyleşi, Beril Sönmez'in BoMoVu ekibiyle gerçekleştirdiği yazılı görüşmelere dayanmaktadır.

Zum Weiterlesen:

Ek Okumalar:

<https://bomovu.org>

Zwischen Stigmatisierung und Widerstand

Zur Situation des kurdischen Sprachunterrichts sowie von kurdischen Sprachlehrkräften in Deutschland

Die Arbeit als Kurdischlehrer:in in Deutschland ist für viele Pädagog:innen mit großem Stolz verbunden. Denn so erhält die kurdische Sprache die Möglichkeit, im öffentlichen Raum anerkannt zu werden. Diese Errungenschaft ist besonders bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass die kurdische Sprache von keinem Nationalstaat repräsentiert wird und eine lange Geschichte der Stigmatisierung und Marginalisierung in ihren Herkunftsländern aufweist. Kurdischlehrer:innen sehen sich daher nicht nur mit den typischen Herausforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts konfrontiert. Sie müssen sich auch mit den soziopolitischen Realitäten auseinandersetzen, die sich aus der historischen und anhaltenden Unterdrückung ihrer Sprache und Identität ergeben.

Damgalanma ve Direnç Arasında

Almanya'da Kürtçe Dil Eğitiminin ve Kürtçe Dil Öğretmenlerinin Durumu

Almanya'da Kürtçe öğretmeni olarak çalışmak pek çok eğitimci için büyük bir gurur kaynağıdır. Bunun nedeni bu derslerin, Kürtçeye kamusal alanda kurumsal olarak tanınma imkanı sunmasıdır. Bu başarı, Kürtçenin herhangi bir ulus-devlet tarafından temsil edilmediği ve ülkelerinde büyük bir damgalama ve baskı geçmişine sahip olduğu gerçeği göz önüne alındığında özellikle dikkate değerdir. Zira Kürtçe öğretmenleri, yalnızca dil öğretiminin olağan zorluklarıyla değil, aynı zamanda dillerinin ve kimliklerinin tarihsel ve güncel baskılardan kaynaklanan sosyo-politik gerçeklikleriyle de karşı karşıyadır.

Der herkunftssprachliche Unterricht ist ein umfassend untersuchter Forschungsgegenstand. Die Identitäten, Praktiken und Professionalisierungsprozesse der hier tätigen Lehrkräfte wurden international bereits vielfach beleuchtet. Für die Situation des kurdischen Sprachunterrichts und kurdischer Lehrkräfte in Deutschland gilt dies jedoch nicht. Diese sind bisher weitgehend unerforscht. Dies ist umso überraschender, als Deutschland die größte kurdische Diaspora weltweit beherbergt (Başer, 2017).

Es würde den Rahmen dieses Textes sprengen, einen umfassenden Überblick über die Bedingungen zu geben, unter denen kurdische Sprachlehrkräfte in Deutschland arbeiten, sowie über die vielfältigen Hürden und Barrieren, mit denen sie und die von ihnen unterrichteten Schüler:innen konfrontiert sind. Der vorliegende Beitrag gibt stattdessen einen Überblick über den kurdischen Sprachunterricht in Deutschland und entwickelt einige Überlegungen zur weiteren Diskussion und Erforschung des Themas.

Der kurdische Sprachunterricht in Deutschland

Mit einer geschätzten Bevölkerung von 800.000 bis einer Million Menschen ist die kurdische Diaspora in Deutschland eine der größten weltweit. Die Mitglieder dieser Gemeinschaft stammen hauptsächlich aus der Türkei, dem Irak, Syrien und dem Iran – Regionen, in denen das Kurdische historisch unterdrückt wurde. In Deutschland begann der Unterricht der kurdischen Sprache in den 1980er Jahren informell in Gemeindezentren, angetrieben von der Basis der kurdischen Gemeinschaft, die sich für den Erhalt des sprachlichen und kulturellen Erbes einsetzte. Durch ihr beharrliches Engagement wurde die kurdische Sprache schließlich im Jahr 1993 erstmals im Bundesland Bremen anerkannt.

Im Laufe der Jahre ist die Zahl der Städte und Bundesländer, die kurdischen Sprachunterricht anbieten, ebenso wie die Zahl der Kurdisch lernenden Schüler:innen und kurdischen Lehrkräfte

Yurtdışında anadili öğretimi kapsamlı olarak araştırılan bir konudur. Bu alandaki çalışmalar, anadili öğretmenleri arasında kimlik algısı ve kurgusu, dil öğretim pratikleri ve meslek-içi gelişim gibi konuları farklı açılardan incelemektedir. Ancak, Almanya’da Kürtçe öğretimi ve Kürtçe öğretmenleri için durum farklıdır, zira bu durum bugüne kadar büyük ölçüde araştırmaların dışında kalmıştır. Almanya’nın dünyadaki en büyük Kürt diasporasına ev sahipliği yaptığı düşünüldüğünde bu durum şaşırtıcıdır (Başer 2017).

Kürtçe öğretmenlerinin Almanya’da hangi koşullar altında çalıştıklarına ve hem kendilerinin hem de eğitim verdikleri öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli engel ve bariyerlere dair kapsamlı bir genel bakış sunmak bu metnin kapsamını aşacağı için, bu makale Almanya’da Kürtçe dil öğretimine genel bir bakış sunmayı ve konuyla ilgili daha fazla tartışma ve araştırma için bazı fikirler geliştirmeyi hedeflemektedir.

Almanya’da Okullarda Kürtçe Dil Öğretimi

Almanya’daki Kürt diasporası, 800.000 ila 1 milyon kişi arasında olduğu tahmin edilen nüfusuyla dünyanın görece büyük diasporalarından biridir. Almanya’da yaşayan Kürtler, ağırlıklı olarak Kürtçenin tarihsel olarak baskı altında tutulduğu Türkiye, Irak, Suriye ve İran’dan gelmektedir. Almanya’da Kürtçe dil öğretiminin ilk örnekleri, 1980’lerde dilsel ve kültürel kimliği korumaya yönelik Kürt toplumundan gelen talepler ve eğitimcilerin girişimleri sonucu bazı yerel derneklerde ortaya çıkmıştır. Ancak, devlet okullarında öğretimi ısrarlı savunuculuk çalışmalarının sonucunda ilk kez 1993 yılında Bremen eyaletinde mümkün olabilmıştır.

Yıllar içinde, okullarda Kürtçe dersi verilen şehirlerin ve eyaletlerin sayısı, Kürtçe öğrenen öğrenci sayısı ve Kürtçe öğretmenlerinin sayısı da istikrarlı bir şekilde arttı. Şu anda altı eyalette (Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) 40 şehirde toplam 35 civarında Kürtçe öğretmeni yaklaşık 3.500 öğrenciye ders veriyor. Dersler genellikle normal derslerin dışında, yani çoğunlukla öğleden sonraları devlet ilkokullarında verilmektedir. Bunun yanında Kürtçenin seçmeli ders olarak alınabildiği birkaç ortaokul da var.

stetig gestiegen. Aktuell wird Kurdisch in sechs Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) von etwa 35 Kurdischlehrer:innen unterrichtet. Sie decken mit ihrem Unterricht rund 3.500 Schüler:innen in 40 Städten ab. Der Unterricht findet meist außerhalb der regulären Schulzeit, d. h. vor allem am Nachmittag, an öffentlichen Grundschulen statt. Es gibt aber auch einige wenige weiterführende Schulen, an denen Kurdisch als Wahlfach angeboten wird.

Der Kurdischunterricht wird von Lehrer:innen erteilt, die bei den zuständigen öffentlichen Verwaltungen angestellt sind. In den meisten Schulen, in denen Kurdisch unterrichtet wird, sind die Kurdischlehrkräfte maßgeblich für die Einführung und nachhaltige Gestaltung des Unterrichts verantwortlich. Trotz dieser verantwortungsvollen Rolle gibt es bisher keine institutionalisierten Ausbildungsformate und Universitätsprogramme für (angehende) Kurdischlehrkräfte. In der Region Kurdistan im Irak und seit kurzem auch in der Türkei gibt es zwar Lehrstühle für kurdische Sprache an einzelnen Universitäten, doch wurde bisher nur ein einziger, in Deutschland tätiger Kurdischlehrer in diesen Einrichtungen ausgebildet. Die meisten kurdischen Lehrkräfte in Deutschland, insbesondere aus der Türkei, haben keine formale Ausbildung absolviert. Diese fehlende Ausbildung führt zu einer weiteren Stigmatisierung und Marginalisierung der kurdischen Sprache, ihrer Lehrer:innen sowie der Schüler:innen, die den Kurdischunterricht besuchen.

Lehrkräfte für kurdische Sprache als Agent:innen des Wandels

Lehrkräfte für kurdische Sprache müssen mehrere Rollen gleichzeitig übernehmen. Neben ihrer Arbeit als Pädagog:innen sind sie auch kulturelle Fürsprecher:innen, Organisator:innen und Vermittler:innen. Aufgrund der repressiven staatlichen Politik in ihren Heimatländern hatten viele von ihnen nicht die Möglichkeit, ihre Erstsprache formell zu studieren. Stattdessen haben sie ihre sprachlichen und pädagogischen Fähigkeiten

Kürtçe dersleri, sorumlu eğitim müdürlükleri tarafından istihdam edilen öğretmenlerce verilmektedir. Kürtçe öğretilen okulların çoğunda, bu derslerin başlatılması ve sürdürülebilir şekilde planlanmasından büyük ölçüde Kürtçe öğretmenleri sorumlu. Bu önemli rollerine rağmen, Kürtçe öğretmenleri için kurumsallaşmış bir eğitim kurumu ya da üniversite programı bulunmamaktadır. Irak Kürdistan Bölgesi’nde ve son zamanlarda Türkiye’de bazı üniversitelerde Kürtçe öğretmenliği bölümleri bulunsada, Almanya’da Kürtçe dersi veren öğretmenlerden sadece biri bu kurumlardan mezundur. Almanya’daki Kürtçe öğretmenlerinin çoğu, özellikle de Türkiye’den gelenler, Kürtçe öğretimi ile ilgili herhangi bir resmi eğitim almamış durumda. Bu alandaki eksiklik, Kürtçe dilinin Kürtçe öğretmenlerinin ve hatta Kürtçe derslerine katılan öğrencilerin zaten son derece kırılğan olan durumlarını daha da zorlaştırmaktadır.

Değişimin Aktörleri Olarak Kürtçe Öğretmenleri

Kürtçe öğretmenleri aynı anda birçok rolü yerine getirmek durumunda kalmaktadır: Dili öğretme göreviyle eğitimci olarak çalışmalarının yanı sıra, kültürel alanda savunuculuk yapmak, toplumsal örgütlenmelerde yer almak ve arabulucu rolünde hizmet vermek bunların arasında sayılabilir. Birçoğu, kendi ülkelerindeki devlet politikaları nedeniyle anadillerini resmi olarak öğrenme fırsatı bulamamıştır. Bunun yerine, dilsel ve pedagojik becerilerini kendi kendilerine çalışarak, Kürtçe dil ve eğitim derneklerinin öncülüğündeki girişimlerle ve bireysel ilişkiler yoluyla geliştirmişlerdir. Bir öğretmen deneyimlerini şöyle paylaşmaktadır:

“Zamanımın önemli bir kısmını Kürtçe ders planları geliştirmek ve öğretim materyalleri oluşturmak için harcıyorum. Hazır kaynak yok, bu yüzden yenilikçi ve becerikli olmak zorundayız. Zorlu bir iş ama öğrencilerin ilerlemesini ve heyecanını görmek buna değer.”

Bu eğitimciler, birbirlerine destek sağlamak ve meslektaşlarıyla tavsiyelerini paylaşmak için genellikle kendi aralarında dayanışma ağları oluşturmaktadır. Bu ağlar, Kürtçe dil eğitiminin kalitesini korumak ve

durch Selbststudium sowie im Rahmen communitybasierter Initiativen und informeller Mentorenschaften entwickelt. Eine Lehrerin berichtete von ihren Erfahrungen wie folgt:

„Ich verbringe einen beträchtlichen Teil meiner Zeit mit der Entwicklung von Unterrichtsplänen und der Erstellung von Unterrichtsmaterialien in kurdischer Sprache. Es gibt keine vorgefertigten Ressourcen, also müssen wir innovativ und einfallsreich sein. Es ist eine Herausforderung, aber wenn man die Fortschritte und den Enthusiasmus der Schüler:innen sieht, ist es das wert.“

Die Lehrkräfte bilden oft informelle Netzwerke, um sich gegenseitig zu unterstützen und kollegial zu beraten. Diese Netzwerke sind von entscheidender Bedeutung für die Qualitätssicherung des kurdischen Sprachunterrichts und die Förderung eines Gemeinschaftsgefühls unter den Lehrkräften.

In diesem Zusammenhang ist der Verein der Kurdischlehrer:innen in Deutschland (Yekîtiya Mamosteyên Kurd li Almanyayê – YMK) eine bemerkenswerte Initiative. Er ist unter anderem an der Organisation von Fortbildungsseminaren, der Erstellung von Unterrichtsmaterialien sowie dem Aufbau transnationaler Netzwerke von Kurdischlehrer:innen beteiligt. Die Zusammenarbeit mit anderen kurdischen Pädagog:innen in ganz Europa, insbesondere aus Schweden, ermöglicht den Austausch von Wissen und die kontinuierliche Verbesserung von Lehrmethoden. Diese basisdemokratischen, transnationalen Bemühungen sind ein Beispiel für einen Bottom-up-Ansatz zur Professionalisierung von Sprachlehrkräften. Dieser Ansatz ist aus der Not geboren und wird durch die Solidarität untereinander aufrechterhalten.

Herausforderungen und Chancen des kurdischen Sprachunterrichts

In Deutschland sehen sich Kurdischlehrer:innen mit einer Vielzahl an Herausforderungen konfrontiert. Die gesellschaftspolitische Stigmatisierung des Kurdischen, die durch eine

öğretmenler arasında bir topluluk duygusu geliştirmek için çok önemlidir.

Almanya’daki Kürtçe Öğretmenleri Derneği, mesleki gelişim seminerleri düzenlemek, öğretim materyalleri geliştirmek ve ulus ötesi bağlantılar yaratmak konusunda etkili olan kayda değer bir kurumdur. Örneğin, İsveç başta olmak üzere Avrupa’daki diğer Kürt eğitimcilerle yapılan işbirlikleri, bilgi alışverişinde bulunulmasına ve öğretim uygulamalarının güçlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu toplumsal ve ulusötesi çabalar, ihtiyaçtan doğan ve dayanışma yoluyla sürdürülen profesyonelleşmeye yönelik aşağıdan yukarıya bir yaklaşımı örneklemektedir.

Kürtçe Öğretimin Zorlukları ve İmkanları

Almanya’daki Kürt öğretmenler çok sayıda zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Kürtçenin onlarca yıl süren kriminalizasyonu ve siyasallaştırılmasıyla şekillenen sosyo-politik damgalama (Bkz. örneğin Skutnabb-Kangas & Fernandes 2008), öğretmenlerin günlük yaşamlarındaki en önemli engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, sıklıkla yaptıkları işin değerini ve gerekliliğini okullara, velilere ve toplumun geneline ispatlamak zorunda kalmaktadır. Türkçe ve Arapça gibi diğer dillerin aksine, Kürtçenin resmi olarak tanınması konusunda Alman federal eyaletleriyle ikili anlaşmalara dayalı bir ilişki bulunmamaktadır. Kurumsal desteğin yokluğu ve tanınma eksikliği, kaynak sıkıntısını daha da artırmakta ve Kürtçe öğretim programlarının erişimini sınırlamaktadır. Toplumsal damgalamanın öğretmenlerin işini daha da zorlaştırdığını ifade etmek gerekir. Şöyle ki, Kürtçe, siyasi çağrışımları nedeniyle genellikle daha düşük prestijli bir dil olarak görülmektedir. Bir Kürtçe öğretmeni bu durumu şu şekilde açıklıyor:

“Bir okulda Kürtçe dil sınıfları açmaya çalıştığımızda çok sayıda bürokratik engelle karşılaştık. Kürtçe öğretmenin siyasi sonuçları konusunda endişeler vardı ve bizden kapsamlı belgeler ve gerekçeler sunmamız istendi. Kürt diline ve temsil ettiklerine karşı altta yatan bir korku olduğu çıktı.”

Kürtçe dili, Kurmanci, Sorani ve Zazaki gibi her biri kendi içinde önemli farklılıklar gösteren birden fazla

jahrzehntelange Kriminalisierung und Politisierung geprägt ist (vgl. z.B. Skutnabb-Kangas & Fernandes, 2008), stellt nach wie vor eine große Herausforderung im Alltag der Lehrkräfte dar. Sie müssen den Wert ihrer Arbeit häufig gegenüber Schulen, Eltern und der Gesellschaft rechtfertigen. Im Gegensatz zu anderen Herkunftssprachen wie Türkisch oder Arabisch fehlt es an formaler Anerkennung und bilateralen Abkommen mit den deutschen Bundesländern. Diese fehlende institutionelle Unterstützung und Anerkennung schränkt die Ressourcen und entsprechend auch die Reichweite kurdischer Sprachprogramme enorm ein. Weitergehende gesellschaftliche Stigmata erschweren die Arbeit der Lehrkräfte zusätzlich. Kurdisch wird aufgrund seiner politischen Assoziationen oft als Sprache mit geringem Prestige angesehen. Eine kurdische Sprachlehrerin erläutert dies wie folgt:

„Als wir versuchten, Kurdischunterricht an einer örtlichen Schule einzurichten, stießen wir auf zahlreiche bürokratische Hürden. Es gab Bedenken wegen der politischen Implikationen des Kurdischunterrichts, und wir wurden aufgefordert, umfangreiche Unterlagen und Begründungen vorzulegen. Es wurde deutlich, dass es eine unterschwellige Angst vor der kurdischen Sprache und dem, was sie repräsentiert, gab.“

Die kurdische Sprache umfasst mehrere Dialekte, darunter Kurmandschi, Sorani und Zazaki, die alle eine starke interne Variation aufweisen. Diese „Supervariation“, die dem Konzept der Superdiversität (Vertovec, 2007) entspricht, erschwert den Unterricht im Klassenzimmer, insbesondere da es an standardisierten Lehrmaterialien mangelt. Auch geschlechtsspezifische Ungleichheiten bestehen fort. So gibt es beispielsweise kaum kurdische Lehrerinnen, was die strukturellen Ungleichheiten in diesem Berufszweig widerspiegelt.

Trotz dieser Herausforderungen bietet der Kurdischunterricht einzigartige Möglichkeiten. Er erlaubt es den Schüler:innen, sich mit ihrem kulturellen und sprachlichen Erbe zu verbinden,

lehçeyi içermektedir. Süperçeşitlilik kavramına (Vertovec 2007) karşılık gelen bu “süpervaryasyon”, özellikle standartlaştırılmış öğretim materyallerinin yokluğunda sınıf içi eğitimi zorlaştırmaktadır. Diğer yandan, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitim alanındaki yansımaları hala devam etmektedir. Örneğin, kadın Kürtçe öğretmeni yok denecek kadar azdır ve bu durum da mesleki fırsatlardaki yapısal eşitsizlikleri yansıtmaktadır.

Bu zorluklara rağmen, Kürtçe dersleri ciddi imkanlar da sunmaktadır. Öğrencilerin kültürel ve dilsel kimlikleriyle bağ kurmalarını sağlayarak özgüven ve aidiyet duygusunu beslemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin Kürt aileler, okullar ve daha geniş toplum arasında köprü görevi görerek diyalogu ve karşılıklı anlayışı teşvik ettiklerini de söylemek mümkündür. Pek çok öğretmen için Kürtçe öğretmek, tarihsel baskıya karşı bir direniş eylemi olarak da görülmekte ve Kürt dili ile kimliğini koruma çabasını temsil etmektedir.

Geleceğe Bakmak

Almanya’da Kürtçe öğretimi, eğitim alanında ötekileştirilen, görmezden gelinen topluluklar için bir direnme ve güçlendirme kaynağı olarak örnek teşkil etmektedir. Almanya’daki Kürtçe öğretmenlerinin deneyimleri, göçmen öğrencilerle çalışan eğitimciler için önemli ve öğretici bilgiler sunmaktadır. Almanya’da yaşayan ve çalışan Kürtçe öğretmenleri için kurumsallaşmış bir eğitim çerçevesinin olmaması ve Kürtçe’nin resmi bir statüden yoksun olması, öğretmenleri toplum odaklı profesyonel gelişim modelleri oluşturmaya yöneltmektedir. Kürtçe öğretmenleri aynı zamanda dilin savunucuları olarak hem eğitim sisteminde hem de toplumda birçok rol ve sorumluluk üstlenmektedir. Onların bu deneyimleri, Kürtçe dil öğretmenlerinin profesyonelleşmesine yönelik eleştirel perspektifin ve “kültürel olarak duyarlı” yaklaşımların araştırılması için oldukça bilgilendirici olmaktadır (Loza & Beaudrie 2021).

Sonuç olarak, Almanya’daki Kürtçe öğretmenlerinin deneyimleri, marjinalleştirilen toplumların yapısal zorluklar karşısında direnme ve gelişme kapasitesine dair güçlü bir örneğe işaret eder. Söz konusu eğitimcilerin bu çalışmaları, Kürt dilini gelecek nesiller için korumaya yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda

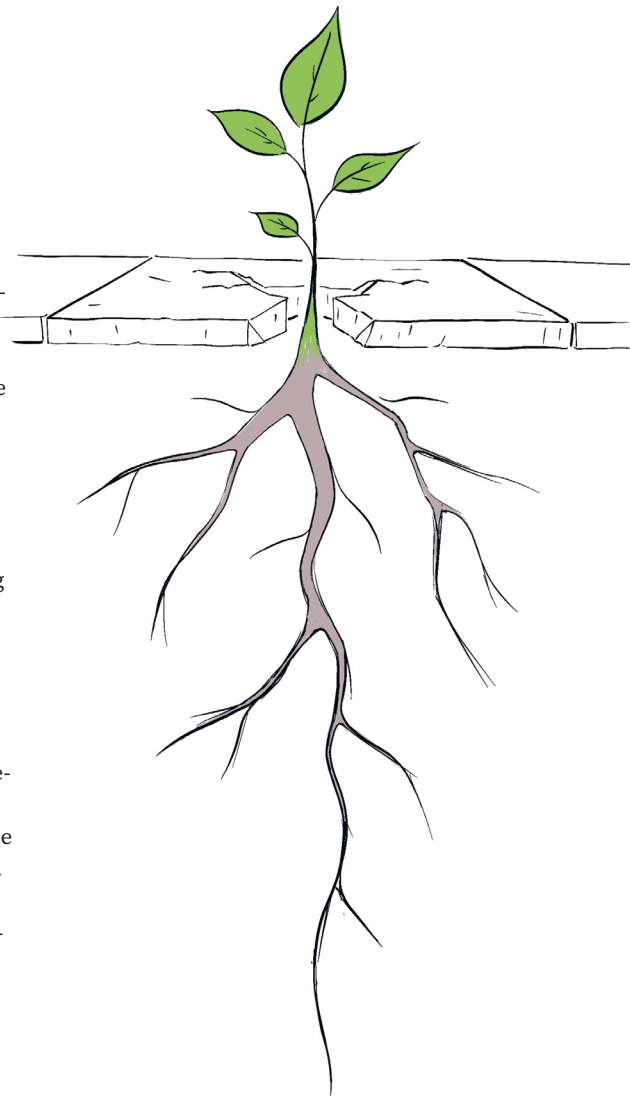
was ihr Selbstbewusstsein und ihr Zugehörigkeitsgefühl stärkt. Darüber hinaus fungieren die Lehrer:innen oft als Brücken zwischen kurdischen Familien, Schulverwaltungen und der breiteren Gesellschaft, sie fördern den Dialog und das gegenseitige Verständnis. Für viele Lehrer:innen ist ihre Arbeit ein Akt des Widerstands gegen historische Unterdrückung und ein Engagement für den Erhalt der kurdischen Sprache und Identität.

Ausblick

Der Kurdisch-Unterricht in Deutschland unterstreicht die Bedeutung sprachlicher Bildung als Quelle der Resilienz und zur Stärkung marginalisierter Gemeinschaften. Die Erfahrungen kurdischer Lehrkräfte in Deutschland sind für Pädagog:innen, die mit Schüler:innen mit Migrationsgeschichte arbeiten, sehr lehrreich. Das Fehlen eines institutionalisierten Ausbildungsrahmens für kurdische Lehrkräfte sowie die „Staatenlosigkeit des Kurdischen“ in Deutschland zwingt die Lehrkräfte dazu, gemeinschaftsorientierte Professionalisierungsmodelle zu entwickeln. Zugleich übernehmen die Lehrkräfte als Fürsprecher:innen des Kurdischen sowohl im Bildungssystem als auch in der Gesellschaft mehrere Verantwortungsrollen. Ihre Erfahrungen erweisen sich als sehr aufschlussreich für die Erforschung diskriminierungskritischer und kultursensibler Ansätze zur Professionalisierung von Sprachlehrkräften (Loza & Beaudrie, 2021).

Letztlich sind die Erfahrungen der kurdischen Sprachlehrer:innen in Deutschland ein starkes Zeugnis für die Fähigkeit marginalisierter Gemeinschaften, Widerstand zu leisten und angesichts systemischer Widrigkeiten zu gedeihen. Ihre Arbeit trägt nicht nur dazu bei, die kurdische Sprache für künftige Generationen zu bewahren. Sie stellt auch ausgrenzende Strukturen infrage und liefert wertvolle Erkenntnisse für die Neugestaltung von Sprachbildungsansätzen in zunehmend transnationalen Gesellschaften.

dışlayıcı politikalara da meydan okur. Almanya’da Kürtçe dil öğretimi farklı boyutlarıyla ele almak, giderek daha çeşitli hale gelen ulusötesi toplumlarda eğitimi yeniden hayal etmek için değerli içgörüler sunar.



Şerif Derince promoviert im Bereich der Angewandten Linguistik an der Universität Potsdam. In seinem Projekt erforscht er die Praktiken und Wahrnehmungen in Bezug auf den Unterricht von Kurdisch als Kulturerbe in Deutschland und ordnet sie in den breiteren sprachpolitischen Rahmen des Landes sowie in die Diskussion über Mehrsprachigkeit ein. Seine weiteren Forschungs- und Praxisschwerpunkte umfassen unter anderem die Bereiche Lehrer:innenausbildung, Lehrplan- und Materialentwicklung, mehrsprachige Sprachförderung in der frühen Bildung, nichtstaatliche Sprachplanung und -politik sowie Transnationalisierung im Bildungswesen.

Literatur:

Kaynakça:

- Başer, Bahar (2017): Staatenlose Diaspora – Das Beispiel der Kurdinnen und Kurden in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Loza, Sergio and Sara M. Beaudrie (Eds.) (2021): Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy. Milton Park: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, Tove and Desmond Fernandes (2008): Kurds in Turkey and in (Iraqi) Kurdistan: A Comparison of Kurdish Educational Language Policy in Two Situations of Occupation. In: Genocide Studies and Prevention 3 (1). 43–73.
- Vertovec, Steven (2017): Talking around Super-Diversity. In: Ethnic and Racial Studies 42 (1). 125–139.

Şerif Derince, Potsdam Üniversitesi’nde Uygulamalı Dilbilim alanında doktora projesini sürdürmekte. Derince’nin araştırması, Kürtçe’nin Almanya’da kültürel bir miras olarak öğretilmesine ilişkin uygulamaları ve algıları araştırmayı ve bunu ülkenin daha geniş dil politikası çerçevesi ve çokdillilik etrafında yürütülen tartışmalar içine yerleştirmeyi amaçlıyor. Aynı zamanda öğretmen eğitimi, müfredat ve materyal geliştirme, erken eğitimde çokdilli gelişim, devlet dışı dil planlaması ve politikası ve eğitimde ulusötesileşme gibi alanlar Derince’nin daha geniş araştırma ve uygulama çalışmaları arasında sayılabilir.

Outcast Europe

Erinnerungen an Vertreibung und Migration

Das Projekt „Outcast Europe“ thematisiert das Erbe und die Geschichten der Migration, um hiervon ausgehend breitere Fragen der Zugehörigkeit und des Zusammenlebens sowie drängende gesellschaftspolitische Themen wie die wachsende wirtschaftliche Ungleichheit, Rassismus, den Aufstieg der extremen Rechten, die Gleichstellung der Geschlechter, das Recht auf Stadt oder die anhaltende Klimakrise zu behandeln. Das Projekt arbeitet mit intersektionalen Gruppen von ‚Einheimischen‘ und ‚Migranten‘ in ganz Europa. Es verfolgt das Ziel, einen Ideen- und Erfahrungsaustausch über unterschiedliche soziale Positionierungen anzuregen, um Gemeinschaft, Wohlergehen und kollektives Handeln zu fördern. Outcast Europe löst die Geschichten von Menschen in Bewegung von dominanten nationalstaatlichen Narrativen, die Menschen häufig auf singuläre Merkmale (z.B. als ‚Migrant‘, ‚Afrikaner‘) reduzieren sowie Menschen und Menschenleben quantifizieren. Durch die Beschäftigung mit Aspekten der Reisen, die Menschen und Gemeinschaften in der heutigen Zeit zusammengebracht haben, zeigt das Projekt die vielfältigen Identitäten von Migrant:innen auf, ‚rehumanisiert‘ sie und baut Brücken zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen. In den letzten Jahren hat Outcast Europe verschiedene innovative Methoden des Wieder-Erzählens und -Erinnerns von Migrationsgeschichten entwickelt, darunter eine Reihe von (digitalen) Bildungsmaterialien für junge Lernende, eine Sammlung literarischer Werke und ein VR-Erlebnis, das Nutzer:innen durch die Geschichten von Geflüchteten über Zeit und Grenzen hinweg führt.

Nikos Papakostas, Gründer der NRO Inter Alia in Athen

Outcast Europe

Yerinden edilme ve göç anıları

“Outcast Europe” projesi, göçle bağlantılı miras ve hikayelerden yola çıkarak aidiyet ve birlikte yaşam gibi daha geniş meseleleri, bununla birlikte artan ekonomik eşitsizlik, ırkçılık, aşırı sağın yükselişi, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kent hakkı veya devam eden iklim krizi gibi acil sosyo-politik konuları ele alıyor. Proje, Avrupa genelinde “yerel” ve “göçmen” gruplarla çalışarak, kesişimsel bir yaklaşımla sosyal konumların çeşitliliği üzerine bir fikir ve deneyim alışverişini teşvik etmeyi amaçlıyor. Bu kapsamda proje, topluluk refahını, dayanışmayı ve kolektif eylemi desteklemeyi hedefliyor. İnsanları genellikle tekil özelliklere (örneğin ‘göçmen’, ‘Afrikalı’ gibi sıfatlara) indirgeyen, insanları ve hayatlarını nicelleştiren baskın ulus-devlet anlatılarından farklı olarak Outcast Europe, hareket halindeki insanların hikayelerini anlatıyor. Proje, günümüzde insanları ve toplulukları bir araya getiren yolculukların farklı yönleriyle ilgilenerken, göçmenlerin çoklu kimliklerini vurguluyor, onları ‘yeniden insanlaştırıyor’ ve farklı nüfuslar arasında köprüler kuruyor. Outcast Europe, göç hikayelerini yeniden anlatmak ve hatırlamak için çeşitli yenilikçi yöntemler geliştiriyor. Bunlar arasında genç öğrenciler için bir dizi (dijital) eğitim materyali, edebi eserlerden oluşan bir koleksiyon ve mültecilerin hikayelerini zaman ve sınırlar ötesine taşıyan bir sanal gerçeklik (VR) deneyimi sayılabilir.

Nikos Papakostas, Atina’daki Inter Alia adlı STK’nın kurucusu



STOFFSCHAF

(ROUTE: KURDISTAN – GREECE, PIRAEUS)

„Ich komme aus dem Nordirak, aus Kurdistan, und lebe seit 23 Jahren in Griechenland. Das ist ein Geschenk von meiner Tochter. Ich war in meinem Land unterwegs und als ich hierher zurückkam, öffnete ich meine Tasche und fand dies, zusammen mit einigen Briefen in unserer Sprache, die ich an den Kühlschrank gehängt habe. Meine Tochter lebt noch in Kurdistan, zusammen mit meiner Frau und meinem Sohn. Ich habe meine Kinder dort gelassen. Wegen meiner Arbeit bin ich nicht oft dort, höchstens zweimal im Jahr. Ich bete zu Gott, dass sich die Verfahren ändern, damit ich sie legal zu mir holen kann, um die Verbindung wieder herzustellen. Das Stofftier ist wie ein Hauch von frischer Luft, es liegt immer auf meinem Bett. Ich empfinde eine besondere Liebe zu meiner Tochter.“

AHMED İDİAK

PELUŞ KOYUN

(ROTA: KURDISTAN – YUNANISTAN, PIRE)

“Ben Kuzey Irak’tan, Kürdistan’dan geliyorum ve 23 yıldır Yunanistan’da yaşıyorum. Bu peluş oyuncak, kızımın bana bir hediyesi. Ülkeme gitmişim ve buraya döndüğümde çantamı açtım ve bizim dilimizde yazılmış birkaç mektupla birlikte bunu buldum ve o mektupları buzdolabına astım. Kızım hala eşim ve oğlumla birlikte Kürdistan’da yaşıyor. Çocuklarımı orada bıraktım. İşim nedeniyle oraya çok sık gidemiyorum, yılda en fazla iki kez gidiyorum. Tanrıya dua ediyorum ki prosedürler değişsin ve onları yasal olarak yanıma getirip yeniden bağ kurabileyim. Bu peluş oyuncak benim için temiz bir nefes gibi, her zaman yatağımın üzerinde. Kızıma çok özel bir sevgi besliyorum.”

AHMED İDİAK

PANZER-SPARDOSE

(ROUTE: ALGERIEN – UNGARN – GRIECHENLAND)

Die Keramikspardose in Form eines Panzers gehört der bekannten ungarischen Journalistin Al Ghaoui Hesna, die sowohl ungarische als auch syrische Wurzeln hat:

„Ich habe sie von meiner Schwester bekommen, als sie in Algerien arbeitete. Dieses schräge Souvenir stand in meinem Wohnzimmer und führte immer wieder zu spannenden Gesprächen mit meinen Gästen: Warum verkaufen Handwerker Keramik in Panzerform? Wie könnten die Lebensbedingungen an solchen Orten sein? Bei diesen Gesprächen über verschiedene Länder und Kriegsgebiete wurde mir klar, dass die meisten Menschen den Unterschied zwischen einem Migranten und einem Flüchtling nicht kennen. Das ist sicherlich ein Ergebnis der aktuellen Politik, die darauf abzielt, die sehr wichtige Unterscheidung zwischen Migranten und Flüchtlingen zu verwischen.“

AL GHAOUI HESNA

TANK ŞEKLİNDE KUMBARA

(ROTA: CEZAYİR – MACARISTAN – YUNANISTAN)

Tank şeklindeki seramik kumbara, hem Macar hem de Suriye kökenli olan tanınmış Macar gazeteci Al Ghaoui Hesna’ya ait:

“Bunu Cezayir’de çalışırken kız kardeşimden almıştım. Bu ilginç hatıra objesi oturma odamda durur ve misafirlerimle her zaman ilginç sohbetlere yol açardı: Zanaatkar bir esnaf neden tank şeklinde seramik satar ki? Öyle yerlerde yaşam koşulları nasıldır? Farklı ülkeler ve savaş bölgeleri hakkındaki bu sohbetler sırasında, çoğu insanın göçmen ile mülteci arasındaki farkı bilmediğini fark ettim. Bu da, kesinlikle göçmenler ve mülteciler arasındaki çok önemli ayrımı bulanıklaştırmayı amaçlayan mevcut politikaların bir sonucu.”

AL GHAOUI HESNA



SPIELFIGUR

Nikos hat viele Jahre lang Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren aus den Flüchtlingslagern Skaramagkas, Schisto, Eleonas, Eleusina (Griechenland) zur Schule und zurückgefahren:

„Das ist das erste Mal, dass ich darüber spreche, und es ist keine schöne Geschichte. Das hier ist aus Skaramagkas. Es gehörte einem siebenjährigen Kind, das aus Skaramagkas verschwunden war und schließlich ertrunken im Meer gefunden wurde. Nouri. Das hat mich sehr berührt, weil ich dieses Kind jeden Tag zur Schule gefahren und sicher zu seinen Eltern zurückgebracht habe. Er ertrank im Juli 2017.

Er hatte Lernschwierigkeiten. Wir wissen nicht, was passiert ist und wie Nouri ertrunken ist. Wahrscheinlich wurde er von anderen Kindern aus der Gemeinde wegen seiner Lernschwierigkeiten gemobbt. Oder es gab auch dieses Gerücht, dass einige Menschenhändler es als Strafe und zur Abschreckung getan haben, weil die Eltern des Kindes sie nicht für den Transport bezahlt hatten. Ich weiß nicht, was davon wahr ist, aber ich habe das seit vielen Jahren in meiner Schublade.“

Nikos



OYUNCAK FIGÜR

Nikos, uzun yıllar boyunca Skaramagkas, Schisto, Eleonas, Eleusina (Yunanistan) mülteci kamplarından 6 ila 12 yaş arasındaki çocukları okula götürüp getirdi:

“Bu konu hakkında ilk kez konuşuyorum ve bu hikaye hiç de hoş bir hikaye değil. Bu figür Skaramagkas’tan. Skaramagkas’ta kaybolan ve sonunda denizde boğulmuş olarak bulunan yedi yaşındaki bir çocuğa aitti. Nouri. Bu olay beni çok etkiledi çünkü bu çocuğu her gün okula götürdüm ve sağ salim ailesine geri getirirdim. Temmuz 2017’de boğuldu.

Öğrenme güçlüğü çekiyordu. Ne olduğunu ve Nuri’nin nasıl boğulduğunu bilmiyoruz. Muhtemelen öğrenme güçlüğü nedeniyle toplumdaki diğer çocuklar tarafından zorbalığa uğradı. Ya da başka bir söylentiye göre, bazı insan kaçakçıları, çocuğun ailesinin nakliye ücretini ödememesi nedeniyle bunu bir ceza ve caydırıcı bir örnek olarak yaptılar. Bunlardan hangisinin doğru olduğunu bilmiyorum ama bu oyuncak figürü yıllardır çekmecemde saklıyorum.”

Nikos

TEDDY

(ROUTE: RUSSLAND – ITALIEN / GELA – PALERMO)

„Dieser Teddy ist so alt wie ich. Heute habe ich ihn zum ersten Mal seit sechs Jahren wieder in die Hand genommen, ich hatte keine Zeit, ihn zu waschen. Wenn ich mit meinen Puppen schlief, achtete ich immer darauf, dass ihre Köpfe nicht von der Decke bedeckt waren, damit sie atmen konnten. Manchmal träumte ich davon, dass sie lebendig wurden, wenn ich in ihre Augen schaute. Deshalb beschloss ich, die Haare des Teddybären zu schneiden. Er hatte längere Haare, aber ich wollte ihm in die Augen schauen, weil sie immer bedeckt waren. Ein paar Tage nachdem ich ihm die Haare geschnitten hatte, bereute ich es, denn er sah viel besser aus, wenn seine Augen bedeckt waren. Erst nach ein paar Tagen wurde mir klar, dass seine Haare nicht mehr wachsen.

Ich lebe hier in Italien, seit ich sechs Jahre alt bin. In Russland bin ich in den Kindergarten gegangen. Als ich nach Italien kam, habe ich sechs Jahre in Gela gelebt und bin dann nach Palermo gezogen. Ich fühle mich hier zu Hause, aber sozial habe ich mich nie akzeptiert gefühlt. Ich hatte nie richtige Freund:innen, ich war immer isoliert. In der Grund- und Mittelschule wurde ich oft von meinen Klassenkamerad:innen gemobbt. Viele haben schlecht über meine Mutter geredet, dass sie eine Prostituierte sei und andere Sachen. Ausländerfeindlichkeit ist im Süden sehr verbreitet, vor allem in den kleinen Städten. Seitdem ich nach Palermo gezogen bin, fühle ich mich viel mehr akzeptiert. Palermo ist die größte Stadt Siziliens mit einer viel größeren kulturellen Diversität.“

ELLi



OYUNCAK AYI

(ROTA: RUSYA – İTALYA / GELA – PALERMO)

“Bu oyuncak ayı benim kadar yaşlı. Bugün onu altı yıl sonra ilk kez kucağıma aldım, yıkayacak vaktim olmadı. Bebeklerimle uyurken, nefes alabilmeleri için yüzlerinin battaniyeyle örtülmediğinden emin olurdum. Bazen gözlerine baktığımda canlandıklarını hayal ederdim. Bu yüzden oyuncak ayımın saçlarını kesmeye karar verdim. Saçları uzun olduğu için hep gözlerinin önüne geliyordu ama ben onun gözlerine bakmak istiyordum. Saçlarını kestikten birkaç gün sonra pişman oldum çünkü gözleri kapalıyken çok daha iyi görünüyordu. Birkaç gün sonra, saçlarının artık uzamayacağını fark ettim.

Altı yaşımdan beri buradayım, İtalya’da yaşıyorum. Rusya’da anaokuluna gitmiştim. İtalya’ya geldiğimde altı yıl Gela’da yaşadım ve sonra Palermo’ya taşındım. Burada kendimi evimde hissediyorum ama sosyal olarak hiçbir zaman kabul görmedim. Hiç gerçek arkadaşım olmadı, hep yalnızdım. İlkokul ve ortaokulda sınıf arkadaşlarım tarafından sık sık zorbalığa maruz kaldım. Birçoğu annem hakkında kötü konuşuyor, onun bir fahişe olduğunu söylüyordu, başka şeyler de söylüyorlardı. Yabancı düşmanlığı güneyde, özellikle de küçük kasabalarda çok yaygın. Palermo’ya taşındığımdan beri kendimi çok daha kabul edilmiş hissediyorum. Palermo, Sicilya’nın en büyük şehri ve çok daha fazla kültürel çeşitliliğe sahip.”

ELLi



SCHAL

(ROUTE: GRIECHENLAND, IN DER NÄHE VON
SERRES – TÜRKİE – GRIECHENLAND, ATHEN)

Dieser Schal gehört Zeynep Orhon, die in Istanbul lebt. Der Schal wurde von ihrer Großmutter gestrickt, die aus einem Dorf am Ufer des Kerkini-Sees stammt. Zeyneps Familie kam 1924 nach dem Vertrag von Lausanne im Rahmen des „Bevölkerungsaustauschs“ in die Türkei. Der Schal wurde von ihrer Mutter an Zeynep weitergegeben.

ATKI

(ROTA: YUNANISTAN, SEREZ YAKINLARI –
TÜRKİYE – YUNANISTAN, ATINA)

Bu atkı, şu anda İstanbul'da yaşayan ama büyükannesi "Kerkini Gölü'nün kıyısındaki bir köyden" gelmiş olan Zeynep Orhon'a ait. Atkıyı büyükannesi örmüş. Zeynep'in ailesi 1924 yılında Lozan Antlaşması'ndan sonra "nüfus mübadelesi" kapsamında Türkiye'ye gelmiş. Atkı Zeynep'e annesinden miras kalmış.

Weitere Objekte der Ausstellung sowie die Ausstellung begleitende Bildungsmaterialien finden sich hier:
<https://outcasteurope.eu/educational-material-2/>

Sergideki diğer nesnelere ve sergiye eşlik eden eğitim materyallerine buradan ulaşabilirsiniz:
<https://outcasteurope.eu/educational-material-2/>



„Dom- und Abdal-Kinder sind keine ‚Belastung‘ für Lehrkräfte und Schulen, sondern Individuen, die ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung haben.“

Ein Gespräch mit Kirkayak Kùltür

Der Verein Kirkayak Kùltür arbeitet seit vielen Jahren mit Dom- und Abdal-Gemeinschaften in Gaziantep und an der türkischen Grenze zu Syrien. Im Gespräch beschreibt Kirkayak Kùltür intersektionale Formen der Diskriminierung, die die zu den Roma gehörenden Gemeinschaften insbesondere im türkischen Schul- und Bildungssystem erfahren.

“Dom ve Abdal çocuklar öğretmenler ve okullar için bir ‘yük’ değil, eğitim alma ve ayrımcı olmayan bir eğitime erişme hakkına sahip bireylerdir.”

Kirkayak Kùltür ile bir sohbet

Kirkayak Kùltür Derneği uzun yıllardır Gaziantep’te ve Türkiye’nin Suriye sınırına yakın illerinde yaşayan Dom, Abdal ve Roman topluluklarıyla çalışıyor. Bu söyleşide, özellikle Türkiye’deki okullarda ve eğitim sisteminde bu topluluklardan çocukların maruz kaldığı ayrımcılığın kesşimsel biçimlerini ele alıyorlar.



Welche Formen der intersektionalen Diskriminierung erleben Kinder und Jugendliche von Dom- und Abdal-Gemeinschaften in der Schule und im Bildungssystem?

KIRKAYAK KÙLTÜR: Bei Kirkayak Kùltür führen wir verschiedene Studien zum Thema Diskriminierung durch und veröffentlichen diese. Zwischen September und November 2019 haben wir eine Feldstudie in Gaziantep und Şanlıurfa durchgeführt. In dieser haben wir festgestellt, dass aus den türkischen und syrischen Dom- und Abdal-Familien, die sesshaft sind oder ein halb-nomadisches Leben führen, nur eine handvoll Kinder die Schule besuchen. Die Familien haben keinen Zugang zu den wichtigsten Grundrechten und zu Dienstleistungen wie zu ausreichenden

Dom ve Abdal çocuk ve gençlerin, okullarda ve eğitim sistemi içinde yaşadıkları ayrımcılık biçimlerine dair neler söyleyebilirsiniz ve kesşimsel ayrımcılık biçimlerine ne gibi somut örnekler verebilirsiniz?

KIRKAYAK KÙLTÜR: Kirkayak Kùltür olarak biz, ayrımcılıklarla ilgili çeşitli araştırmalar yürütüyor ve yayınlıyoruz. 2019 yılının Eylül ve Kasım ayları arasında Gaziantep ve Şanlıurfa’da bir saha çalışması yaptık. Bu saha çalışmasında, yerleşik olan ya da yarı göçebe bir yaşam süren Türkiyeli ve Suriyeli Dom ve Abdal ailelerin çocuklarının yalnızca sınırlı bir kısmının okula gittiğini tespit ettik. Bu aileler gıda, güvenli barınma, sağlık, istihdam gibi öncelikli temel hak ve hizmetlere erişemiyorlar. Bu çocukların eğitim hakları da çoğu zaman göz ardı ediliyor. Bu durum, onlar için birçok sorunu da beraberinde getiriyor:

Nahrungsmitteln, einer gesicherten Unterkunft oder zum Gesundheits- und Beschäftigungssystem. Auch die Bildungsrechte von Kindern aus diesen Familien werden oft außer Acht gelassen. Für sie verbinden sich damit viele Fragen:

„Wie ist unsere Situation jetzt? Wie werden wir zur Schule gehen? Wir gehen in andere Orte und Länder und arbeiten dort. Haben wir dort die Chance auf Bildung?“
M.¹, 25, syrischer Dom, registriert in Malatya, interviewt in Şanlıurfa

Diese vielfach prekäre Situation der Dom- und Abdal-Gemeinschaften wird häufig damit erklärt, dass diese „schwer erreichbar“ seien. Diese „Unerreichbarkeit“ wird häufig durch diskriminierende Narrative bzw. rassistische Vorurteile normalisiert – wie „Entschuldigung, das sind Z*. In deren Kultur wird nicht gelesen“, „Man kann sich mit denen weder auf Türkisch noch auf Arabisch verständigen (bezogen auf syrische Dom und Abdal)“, „Sie sind in Syrien auch nicht zur Schule gegangen“, „Man erkennt sie an ihren Haaren, ihrer Hautfarbe und Kleidung“, „Sie sind der Abfall der Nachbarschaft“, „Sie sind alle streitsüchtig“. Während unserer Feldforschung kam eine Mutter zu uns und flüsterte uns leise ins Ohr: „In der Schule haben sie das Kind Z* genannt. Deshalb geht es nicht mehr zur Schule. Wir schenken dem nicht viel Aufmerksamkeit, aber Kinder empfinden das anders.“ Die diskriminierenden Worte und Aussagen, denen Erwachsene „nicht viel Aufmerksamkeit schenken“, werden für Kinder zu einer großen Last und Bürde und drängen sie dazu, sich von der Schule und ihren Mitschüler:innen zu distanzieren.

Während der Feldforschung zu unserem Bericht „Bildung unerreichbar“ trafen wir auf Schulleitungen mit zwei unterschiedlichen Einstellungen und Haltungen. Zum einen gab es Schulen mit Leitungen, die über das traditionelle Verständnis von Bildung hinausgingen und sich bemühten, die

„Şimdi bizim bu halimiz nedir? Nasıl okula gideceğiz? Biz başka yerlere, başka memleketlere gidip çalışıyoruz, oralarda okullu olma halimiz var mı?“
M.¹, 25, Suriyeli Dom, Malatya iline kayıtlı, görüşme Şanlıurfa’da yapıldı.

Dom ve Abdal topluluklarının bu güvencesizlik durumu genellikle „ulaşılması güç“ gruplar olmaları ile açıklanıyor. Bu „ulaşılama“ durumu çoğunlukla ırkçı ve ayrımcı söylemler ile normalleştiriliyor. „Affedersiniz Çingene bunlar. Bunların kültürlerinde okumak yok“, „Bunlarla (Suriyeli Dom ve Abdallar için) ne Türkçe ne de Arapça anlaşılamazsınız“, „Bunlar Suriye’de de okula gitmemiş zaten“, „Tanırsınız bunları, saçlarından, renklerinden, kıyafetlerinden“, „Mahallenin çöpleri bunlar“, „Bunların hepsi kavgacı“ ... Saha çalışmamız sırasında bir annenin yanımıza gelip sessizce kulağımıza „Çocuğa okulda Çingen demişler, artık okula gitmiyor. Biz aldırıyoruz ama, çocuklar öyle değil“ demişti. Yetişkinlerin çok da ‘aldırmadığı’ ayrımcı sözler ve ifadeler çocuklar için büyük bir yük ve ağırlık oluyor, onları okuldan ve yaşitlarından uzak durmaya itiyor.

„Okumuşluk Ele Geçmez“ isimli raporumuzun saha çalışmasında iki farklı tutum ve anlayışa sahip okul yöneticileri ile karşılaştık. Birincisi, geleneksel eğitim anlayışının dışına çıkabilen, bu çocukların değer ve ihtiyaçlarını anlamaya çabalayan yöneticilerin olduğu okullar. Bu okullarda çocukların eğitime devam etmelerinin daha yüksek bir ihtimal olduğunu ya da eğitime devamın yalnızca bu okullarda mümkün olabildiğini gördük. Bununla beraber, maddi yetersizliklerin yarattığı sorunlar Dom ve Abdal ailelerin çocukları için ayrı bir dezavantaj teşkil ediyor. Ekonomik dezavantajlardan kaynaklanan engeller, „Çingene Karşıtlığı“ ile birleştiğinde çocukların okula devam etmesi iki kat zorlaşıyor. Bazı okullarda zorunlu okul üniforması uygulamasına geçilmesinin, çocukların kıyafetlerine dayalı ayrımcılığı en aza indirdiğini ve böylece okula devam etmelerini kolaylaştırdığını gözlemledik. Bunun yanı sıra okullar tarafından giysi, ayakkabı ve kırtasiye yardımlarının çocukların okula

Werte und Bedürfnisse dieser Kinder zu verstehen. Wir haben gesehen, dass in diesen Wir haben gesehen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder ihre Schulbildung fortsetzen, an diesen Schulen größer ist bzw. dass eine Fortsetzung ihrer Schulbildung nur an diesen Schulen überhaupt möglich ist. Die finanzielle Benachteiligung der Familien stellte ein weiteres Hindernis für die Kinder der Dom- und Abdal-Familien dar. Für die Kinder wird es doppelt so schwierig, eine Schule zu besuchen, wenn sich Hindernisse aufgrund der ökonomischen Benachteiligung mit erfahrenem Antiziganismen verbinden. Wie wir beobachteten, minimierte die Einführung einer Schuluniformpflicht an einigen Schulen die Diskriminierung der Kinder aufgrund ihrer Kleidung und erleichterte somit ihren Schulbesuch. Darüber hinaus begegneten wir guten Beispiele, bei denen die Ausstattung mit Kleidung, Schuhen und Schreibwaren durch die Schulen den Schulbesuch der Kinder unterstützte:

„In der Schule stellen wir den Schüler:innen auch Hilfsmittel wie Schuluniformen, Schreibwaren und Schuhe zur Verfügung. Diese Hilfsmittel ermöglichen den Schüler:innen den weiteren Schulbesuch.“
Leyla Sakalar Mittelschule, Stellvertretende Schulleiterin, Gaziantep

„Unsere Arbeit ist Teamarbeit und das ist unsere Stärke. Wir haben 1800 Schüler:innen. Bei uns gibt es keine ‚diskriminierenden‘ Lehrkräfte. Das ist das, was wir tun können. Wir statten sie mit Kleidung aus. Das machen wir jedes Jahr. Die Lehrer:innen bieten sofort intensive Lese- und Schreibkurse an und wir versuchen, die Lücke zu schließen. Aktuell haben wir 360 von 500 schulabsenten Kindern wieder in die Schule geholt.“
Nefike Atasoy Grundschule, Schulleiterin, Gaziantep

Von diesen wenigen positiven Beispielen abgesehen sind wir auch auf Schulen gestoßen, in denen Schulleitungen und Lehrkräfte der Meinung

devamını desteklediğini gördüğümüz iyi örneklerle karşılaştık:

„Okulda biz de öğrencilere, okul kıyafeti, kırtasiye malzemeleri, ayakkabı gibi yardımlar yapıyoruz. Bu yardımlar öğrencilerin okula devamını sağlıyor“.
Leyla Sakalar Ortaokulu, Müdür Yardımcısı, Gaziantep

„Bizim işimiz grup işi. Bu da bizim gücümüz. 1800 öğrenci var. Bizde „ötekileştiren“ öğretmen yok. Bizim elimizden gelen bu. Üst başlarını donatıyoruz, her sene yapıyoruz. Öğretmenler hemen hızlandırılmış okuma-yazma kursları veriyor, arayı kapatmaya çalışıyoruz. Şu an 500 devamsız olan öğrenciden 360’ını okula kazandırdık“.
Nefike Atasoy İlkokulu, Okul Müdürü, Gaziantep

Az sayıda gördüğümüz bu olumlu örneklerin dışında, Dom veya Abdal çocukların okuldan uzak tutulma halinin gerekli olduğuna inanan okul yöneticileri ve öğretmenlerin olduğu okullarla da karşılaştık. Bu çocukların okula devam etmelerinin desteklenmediğini gördük. Göçebe yaşam tarzları nedeniyle okulun bu topluluklar için gerekli olmadığı önyargısıyla çocukları eğitime dahil etmeme eğiliminin yoğun olduğu okullar vardı. Kimi zaman okullarda üniforması olmayanı okula almama gibi ayrımcı uygulamalar görebiliyoruz. Ayrıca, devamsızlık durumlarını takip etmeyen ve çocuğu okula kazandırma sorumluluğunu yerine getirmeyen öğretmenler olabildiğini de gözlemledik. Bu öğretmenlerin gözünde, bu çocuklara gerekli ilgi gösterilse bile, „onların okumak istemedikleri“ gibi bir önyargı ve ön kabul işliyor.

„Öğretmenler sevmez bunları. Önceden öğretmen-öğrenci ilişkisi yakın olurdu, şimdi dokunmak yok, iyi ki de yok. Bu çocuklar kokuyor. Kokan insanla diyaloga giremezsin.“
Yavuz Timuçin İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Şanlıurfa

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, hatta rehberlik uzmanlarının bu sözlerle tarif ettikleri Türkiyeli ve Suriyeli Dom ve Abdal çocukların eğitime devamının ne kadar zor olacağını herkes tahmin edebilir.

¹ Die Namen der Schulen und hier zitierten Personen wurden im Text anonymisiert.

¹ Metin boyunca kullanılan, görüşme notlarındaki okulların ve alıntılanan kişilerin isimleri anonimleştirilmiştir.

waren, dass Dom- und Abdal-Kinder von der Schule fernzuhalten seien. Wir sahen, dass der Schulbesuch der Kinder nicht unterstützt wurde. Es gab Schulen, in denen wir die Tendenz beobachteten, diese Kinder nicht ins Bildungssystem einzubeziehen, basierend auf dem Vorurteil, dass eine Schulbildung für Kinder dieser Gemeinschaften aufgrund ihres nomadischen Lebensstils nicht notwendig sei. In einigen Schulen konnten wir diskriminierende Praktiken beobachten, zum Beispiel, dass diejenigen, die keine Schuluniform trugen, nicht in die Schule hineingelassen wurden. Wir haben auch beobachtet, dass einige Lehrkräfte die Fehlzeiten der Kinder nicht im Auge behielten und ihrer Verantwortung, die Kinder zum Schulbesuch zu motivieren, nicht nachkamen. Bei diesen Lehrkräften herrschen das Vorurteil und die Annahme, dass diese Kinder selbst mit der nötigen Aufmerksamkeit „keine Schulbildung wollen“.

„Die Lehrkräfte mögen sie nicht. Früher war das Lehrer-Schüler-Verhältnis eng, jetzt gibt es keine Berührungen mehr. Und zum Glück ist es so, denn diese Kinder stinken. Mit einer stinkenden Person kann man keinen Dialog führen.“

Yavuz Grundschule, Klassenlehrer, Şanlıurfa

Jede:r kann sich vorstellen, wie schwierig es für die türkischen und syrischen Dom- und Abdal-Kinder ist, ihre Schulbildung fortzusetzen, wenn sie von ihren Lehrkräften, Schulleitungen und sogar Beratungslehrer:innen derart stigmatisiert werden.

Welche Rolle spielt die Kategorie Geschlecht im Rahmen dieser diskriminierenden Adressierungen? Gibt es beim Zugang zu Bildung Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Dom- und Abdal-Gemeinschaften?

Kirkayak Kültür: Wir beobachten bei den Dom- und Abdal-Eltern, mit denen wir zusammenarbeiten, dass die Schule vor allem als Ort

Peki, toplumsal cinsiyet rolleri bu ayrımcı yaklaşımlarda nasıl bir rol oynuyor? Dom ve Abdal topluluklarında kız ve erkek çocukların eğitime erişiminde farklar oluyor mu?

KIRKAYAK KÜLTÜR: Bizim birlikte çalıştığımız Dom ve Abdal ebeveynler için konuşursak, okul her şeyden önce okuma yazma öğrenilen yer olarak algılanıyor. Birçok ebeveyn, çocukları ileri düzey eğitime, yani yüksek öğrenime erişebileceğine, erişse bile bunun istihdama erişimlerinde hayatlarını kolaylaştıracığına inanmıyor. Uzun yıllara dayanan ayrımcılığa uğrama tecrübeleri onlara bunu göstermiş. Ailelerle yaptığımız görüşmelerde okula gitmenin sadece okuma ve yazma öğrenmek için gerekli olduğunu düşündüklerini gördük. Yaptığımız görüşmelerde, genellikle katılımcılar hayatlarında okuma yazma bilmemenin eksikliğinin yarattığı mağduriyetlerden bahsettiler. Okuma yazma bilmemenin özellikle kız çocukları arasında yaygın olması, toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığa işaret ediyor. Her ne kadar aileler eğitim konusunda kız-oğlan çocuk ayrımı yapmadıklarını dile getseler de toplumsal cinsiyet rolleri ve buna dair beklentiler, kız ve oğlan çocukları arasında eğitime erişimde eşitsizlik yaratıyor elbette. Örneğin, kadınlara kıyasla çok daha fazla sayıda erkek katılımcı, araç kullanabilmek ve trafik kurallarını anlamak için okuma yazma bilmenin bir gereklilik olduğunu ifade etti. Bu sebeple özellikle erkek Dom ve Abdal gençler için ehliyet alabilecek kadar okur yazar olmak ve sonra da trafiğe çıkıldığında levhaları okuyacak kadar eğitim görebilmiş olmak büyük önem taşıyordu.²

Toplumsal cinsiyete dayalı farkların yanı sıra, Dom ve Abdal çocukların onlara atfedilen çeşitli özellikleri nedeniyle yaftalandıklarını gördük. Örneğin, Dom çocuklarda “doğuştan zeka geriliği” olduğu inancı çok yaygın. Görüşülen öğretmenler bunu Abdal ve Dom topluluklarının bir tür özelliği olarak tanımlıyor ve okuma yazma öğrenen çocuklarda gözlemledikleri bazı zorlukları açıklamak için kullanıyorlar. Çocukların okuma yazma öğrenememelerinin bahsi geçen sosyal, ekonomik nedenlerden bağımsız

wahrgenommen wird, an dem man Lesen und Schreiben lernt. In Bezug auf die weiterführende, höhere Bildung sind viele Eltern der Meinung, dass diese ihren Kindern den Zugang zu Arbeit nicht erleichtern wird. Diese Schlüsse ziehen die Eltern aus ihrer jahrelangen Diskriminierungserfahrung. In unseren Interviews mit den Familien zeigte sich somit, dass der Schulbesuch vor allem als notwendig für die Alphabetisierung der Kinder verstanden wird. Die interviewten Personen sprachen häufig über Schwierigkeiten, die die fehlende Alphabetisierung in ihrem Leben verursacht. Dass eine fehlende Alphabetisierung besonders unter den Mädchen verbreitet ist, weist auf eine geschlechtsbezogene Diskriminierung hin. Auch wenn die Familien angeben, dass sie bei der Bildung keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen machen, scheinen die Geschlechterrollen und damit verbundene Erwartungen zu Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung zwischen Mädchen und Jungen zu führen. So gaben z.B. deutlich mehr männliche als weibliche Interviewpersonen an, dass Lesen notwendig sei, um Auto fahren zu können und Verkehrsregeln zu verstehen. Entsprechend erschien es vor allem für männliche Dom- und Abdal-Jugendliche sehr wichtig, so weit alphabetisiert zu sein, dass sie einen Führerschein bekommen und im Straßenverkehr die Schilder lesen können.²

Dom- und Abdal-Kinder werden mit Bezug auf vielfältige (zugeschriebene) Merkmale stigmatisiert. Sehr verbreitet ist die Annahme, dass Dom-Kinder an einer angeborenen geistigen Behinderung leiden. Interviewte Lehrkräfte beschreiben diese als eine Art Wesensmerkmal der Abdal- und Dom-Gemeinschaften und erklären hiermit die Schwierigkeiten, die sie bei den Kindern beim Lesen- und Schreibenlernen beobachten. Soziale und wirtschaftlichen Gründe werden hierfür nicht als Ursachen in Betracht gezogen. Wir beobachten zudem, dass einige Familien ihre Kinder in Beratungs- und Forschungszentren (sog. RAM – Rehberlik und Araştırma Merkezi) schicken, in denen den Kindern vielfach eine ‚Lernschwäche‘ diagnostiziert wird, woraufhin die Familien vom Staat finanziell oder mit Sachleistungen unterstützt werden. Einige Familien sehen hierin, aufgrund ihrer

olduğu düşünülüyor. Hatta bazı ailelerin çocuklarını Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) gönderdiklerini, burada çocuklara genellikle “öğrenme güçlüğü” teşhisi konulduğunu ve bunun üzerine ailelerin devlet tarafından maddi ve ayni yardımlarla desteklendiğini görebiliyoruz. Bazı aileler ekonomik sıkıntıları nedeniyle bu durumu bir gelir kapısı olarak görebiliyorlar. Zeka seviyesi bakımından çocukların yeterli olmadığı inancı, çocuk ve okul arasında kurulan ilişkiyi koparıyor. Bu durum çocukların gelecekte iş ve sosyal hayata erişimlerini de olumsuz yönde etkiliyor. Bu durumun bir eşitlik sorunu yarattığını kabul etmeliyiz.

Suriye’den Türkiye’ye göç eden Dom ve Abdal çocukların yasal statüleri nedeniyle deneyimlediği özel durumlar oluyor mu? Bunlardan da söz edebilir misiniz?

KIRKAYAK KÜLTÜR: Suriyeli Dom ve Abdallar yasal statü meselesinden özellikle etkileniyorlar, çünkü savaş olan bir ülkeden gelip Geçici Koruma Statüsü ile Türkiye’de kalıyorlar ve her an Suriye’ye geri gönderilme korkusuyla yaşıyorlar. Kimi ailelerin zaten Suriye’de de kayıtsız olmaları ve kayıtsız şekilde Türkiye’ye giriş yapmış olmaları ve burada kayıt sisteminin yavaşlığı okula kayıt olmayı neredeyse olanaksız kılıyor. Suriyeli Dom ve Abdal ailelerle çocukların eğitim durumları ile ilgili yaptığımız görüşmelerde, hem Gaziantep’te hem de Şanlıurfa’da bu ailelerin çocuklarının çoğunun yasal statü verilmemiş, kimlik sağlanmamış olmasından kaynaklı olarak okul sistemine erişemediğini fark ettik.

Peki çocuğun yaşı okula erişimde nasıl etki ediyor?

KIRKAYAK KÜLTÜR: Çocukların okula erişimde yaş faktörü farklı şekillerde karşımıza çıkıyor. Örneğin, okula başlama yaşı çoğu zaman aileler tarafından takip edilmediği için çocuklar okula geç başlıyor ve kendilerinden yaşça küçük çocuklarla aynı sınıflarda olma mecburiyetinde kalabiliyor. Bu deneyim nedeniyle bazı çocuklar kısa bir süre sonra tekrar okulu bırakıyorlar. Dom ve Abdal çocukların belli bir yaştan sonra okula gitmiyor olmaları yaygın olarak kabul gören bir durum. Gençlerin bir kısmından 15 yaşlarına geldiklerinde evlenmeleri bekleniyor ve bu durum ortaokul ve lise kademesinde eğitim gören öğrencilerin sayısındaki düşüşün bir açıklaması olabilir.

¹ Für weitere Forschungen zur Verhinderung von Früh- und Zwangsverheiratungen siehe: <https://turkiye.unfpa.org/en/publications/CEFM-prevention-and-intervention-guide>

² Roman Kız Çocukları ile ilgili güncel araştırma sonuçları için bkz. <https://turkiye.unfpa.org/en/publications/CEFM-prevention-and-intervention-guide>

finanziellen Notlage, eine Einkommensquelle. Der Glaube, dass die Kinder nicht intelligent genug sind, um am Regelunterricht teilzunehmen, zerstört die Beziehung zwischen ihnen und der Schule von Grund auf. Dies wiederum wirkt sich nachteilig auf ihren künftigen Zugang zum Berufs- und Sozialleben aus. Dadurch entsteht ein riesiges Gerechtigkeitsproblem.

Welche spezifischen Erfahrungen machen Dom- und Abdal-Kinder, die aus Syrien in die Türkei geflüchtet sind aufgrund ihres rechtlichen Status?

KIRKAYAK KÜLTÜR: Dom und Abdal aus Syrien sind besonders von Bildungsausschlüssen betroffen. Sie kommen aus einem Kriegsland, verfügen lediglich über einen vorübergehenden Schutzstatus und müssen befürchten, jederzeit wieder nach Syrien abgeschoben zu werden. Die Tatsache, dass einige Familien irregulär in die Türkei gekommen sind und das langsame Registrierungssystem machen eine Einschulung nahezu unmöglich. Bei der Befragung syrischer Dom- und Abdal-Familien zur Bildungssituation ihrer Kinder stellten wir fest, dass die meisten ihrer Kinder aufgrund ihrer Illegalisierung weder in Gaziantep noch Şanlıurfa zur Schule gehen können.

Wie wirkt sich das Alter auf den Zugang zur Schule aus?

KIRKAYAK KÜLTÜR: Das Alter wirkt sich beim Zugang der Kinder zur Schule auf unterschiedliche Weise aus. Da das Einschulungsalter oft nicht von den Familien verfolgt wird, müssen die Kinder zum Teil mit jüngeren Kindern in die gleiche Klasse gehen. Aufgrund dieser Erfahrung, verlassen einige Kinder die Schule nach kurzer Zeit wieder. Zudem wird es vielfach akzeptiert, dass Dom- und Abdal-Kinder ab einem bestimmten Alter nicht mehr zur Schule gehen. Eine Erklärung für den starken quantitativen Rückgang der Schüler:innenzahlen in den weiterführenden Schulformen könnte sein, dass für einige der Jugendlichen vorgesehen ist, dass sie im Altern von 15 Jahren heiraten. Auf die Frage, warum sie nicht zur Schule gingen, antworteten die betroffenen Jugendlichen: „Ich habe geheiratet und bin

Söz konusu gençlere okula neden devam etmedikleri sorulduğu zaman “Evlendim, sonra da bir daha okula gitmedim,” şeklinde yanıtlıyorlar. Gençlerin okulda maruz kaldıkları sınıfsal ve ırksal ayrımcılık, bu duruma ilişkin tutumlarının yalnızca çok yavaş bir şekilde değişmesine sebep oluyor.

Söz konusu ayrımcılık biçimleriyle mücadele edebilmek ve olumlu yönde yol kat edebilmek için eğitim alanında ne gibi somut değişiklikler yapılabilir sizce?

KIRKAYAK KÜLTÜR: “Eğitimde Eşitsizliklerin Azaltılması – ARISE” projesi okulları daha kapsayıcı hale getirmeye odaklanan bir proje. Kırkayak Kültür olarak biz bu projenin Türkiye’deki yerel ortağıyız. Proje kapsamında, Türkiye’den Dom ve Abdal çocukların anaokullarına kaydedilmesi ve kaydedilen çocukların okula devam etmelerinin sağlanması için çeşitli faaliyetler yürütüyoruz. Yaklaşımımız, öğretmenler, aileler ve çocuklar da dahil olmak üzere çocuğun çevresindeki tüm paydaşları bu faaliyetlere dahil etmek. Bu bütüncül yaklaşımın etkili çözümler bulabilmemiz için çok önemli olduğuna inanıyoruz.

Özellikle okul öncesi kademesindeki çocukları düşündüğümüzde, okula devamlarının sağlanması ve ailenin desteğinin sürekliliğinin sağlanmasında öğretmenlerin katkıları ve işbirlikleri en önemli noktayı oluşturuyor. O nedenle öğretmenlerin eşitsizliklere, önyargılara ve kesişimsel ayrımcılıklara dair farkındalığını artıracak ve yine öğretmenlerin Dom ve Abdal çocukların okula devam etmelerini destekleme motivasyonlarını güçlendirecek faaliyetlere çok ihtiyaç var. Okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinin gizli ayrımcı tutumlarını fark etmelerini sağlayacak etkili ve deneyime odaklı çalışmalara odaklanmak gerekiyor. Onları bu tutumlarını olumlu yönde değiştirmeleri için teşvik etmeye çalışmalıyız. Deneyimsel öğrenme odaklı düşündüğümüzde, sanat odaklı ve oyun odaklı yöntemler çok etkili oluyor. Yetişkinleri bu konular etrafında sorular sormaya ve yaratıcı düşünmeye ve çözümler bulmaya teşvik ediyor.

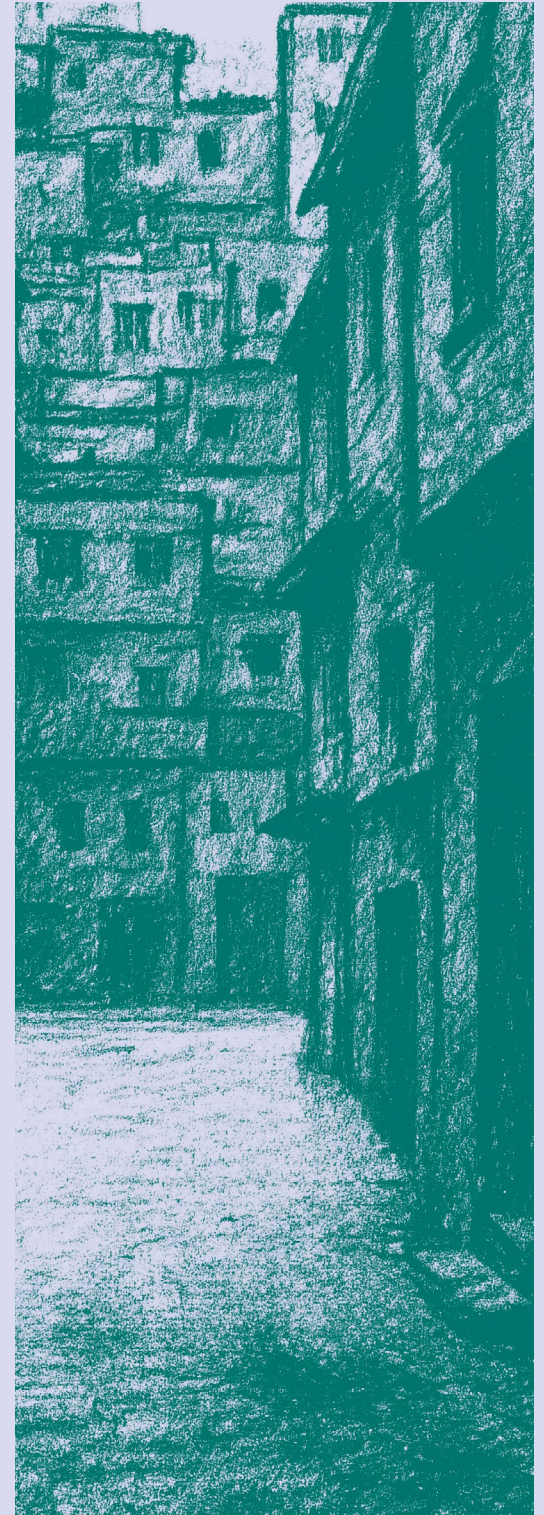
Dom ve Abdal çocukların öğretmeler ve okul için bir “yük” değil, eğitime erişim hakkına sahip bireyler olduğunun anlaşılması birinci adımı oluşturuyor.

dann nie wieder zur Schule gegangen.“ Die von den Jugendlichen erfahrene in der Schule erfahrene klassistische und rassistische Diskriminierung trägt mit dazu bei, dass sich diese Einstellung nur langsam ändert.

Welche konkreten Veränderungen sollten im Bildungsbereich vorgenommen werden, um gegen diese Formen der Diskriminierung vorzugehen und positive Fortschritte zu erzielen?

KIRKAYAK KÜLTÜR: Das Projekt „ARISE– Reducing Inequalities in Education” konzentriert sich darauf, Schulen integrativer zu gestalten. Kırkayak Kültür ist der lokale Partner des Projekts in der Türkei. Im Rahmen des Projekts führen wir verschiedene Aktivitäten durch, um Dom- und Abdal-Kindern aus der Türkei in den Vorschulen anzumelden und den Schulbesuch der angemeldeten Kinder sicherzustellen. Dabei verfolgen wir den Ansatz, alle Beteiligte rund um das Kind in diese Aktivitäten einzubeziehen, darunter die Lehrkräfte, Familien und die Kinder. Dieser ganzheitliche Ansatz ist für uns unabdingbar, um wirksame Lösungen zu finden.

Insbesondere für Kinder im Vorschulalter stellen das Engagement und eine kooperative Haltung von Lehrkräften die wichtigsten Faktoren dar, um den Schulbesuch der Kinder sowie eine nachhaltige Unterstützung der Familien sicherzustellen. Daher braucht es Aktivitäten, die dazu beitragen, die Kompetenz der Lehrkräfte und ihr Bewusstsein für Ungleichheiten, Vorurteile und intersektionale Diskriminierung zu schärfen sowie ihre Motivation zu stärken, Dom- und Abdal-Kinder beim Schulbesuch zu unterstützen. Wir müssen uns auf wirksame, erfahrungsorientierte Aktivitäten fokussieren, die es Schulleitungen, Beratungslehrkräften und Klassenlehrer:innen ermöglichen, ihre eigenen, verborgenen diskriminierenden Einstellungen zu erkennen. Und wir müssen sie ermutigen, diese Einstellungen in die entgegengesetzte Richtung zu ändern. Beim erfahrungsorientierten Lernen haben sich kunst- und spielorientierte Methoden als sehr effektiv erwiesen. Sie ermutigen Erwachsene, Fragen zu stellen, kreativ zu denken und kooperativ Lösungen zu entwickeln.



Der erste Schritt besteht darin, zu verstehen, dass Dom- und Abdal-Kinder keine ‚Belastung‘ für Lehrkräfte und Schulen darstellen, sondern Individuen sind, die ein Recht auf Bildung haben. Es ist wichtig, Lehrkräfte in der Kommunikation mit Dom- und Abdal-Familien sowie den Eltern der Kinder, die nicht Dom oder Abdal sind, zu unterstützen. Ziel sollte es sein, durch nachbarschaftsorientierte Aktivitäten ein inklusives und unterstützendes Umfeld zu schaffen, in dem das Zusammenleben aller, sowohl im Viertel als auch in den Schulen, gestärkt wird.

Wir von Kırkayak Kültür unterstützen Dom- und Abdal-Kinder in folgender Hinsicht: Wir unterstützen ihr körperliches und emotionales Wohlbefinden im schulischen und außerschulischen Bereich. Wir bauen Strukturen auf, die es ihnen ermöglichen, ihre Bildung bzw. Ausbildung ohne Unterbrechung abzuschließen. Wir schützen sie vor den stigmatisierenden und marginalisierenden Auswirkungen des Z*-Wortes. Wir stellen sicher, dass diese und weitere diskriminierenden Ausdrücke so weit wie möglich reduziert werden.

Um intersektionale Diskriminierung in Schulen zu bekämpfen und unsere Träume für Dom- und Abdal-Kinder wahr werden zu lassen, brauchen wir langfristiges Engagement, die solidarische Zusammenarbeit mehrerer Akteur:innen unter Einbeziehung der Öffentlichkeit und vielschichtige lokale und internationale Kooperationen. Mit internationalen Kooperationen stärken wir unsere eigene Arbeit. Wir glauben an die verbindende Kraft von künstlerischen und kulturellen Aktivitäten. Wir wünschen uns, dass Förderinstitutionen diesen Bedarf sehen und unterstützen, damit wir unsere Kontakte ausbauen, neue Ansätze umsetzen, mehr im Dialog arbeiten und voneinander lernen können.

Das Gespräch basiert auf einem schriftlichen Austausch zwischen Beril Sönmez und Kırkayak Kültür.

Öğretmenlerin, Dom ve Abdal aileleri ve Dom veya Abdal olmayan çocukların ebeveynleri ile iletişim kurmaları konusunda desteklenmesi oldukça büyük önem arz ediyor. Bu kapsamda mahalle odaklı çalışmalar yapılmalı, birlikte yaşam odaklı etkinlikler oluşturulmalı, bu sayede yaşam alanlarında ve eğitim alanlarında kapsayıcı ve destekleyici bir ekosistem oluşturulması hedeflenmeli.

Kırkayak Kültür Derneği olarak Dom ve Abdal çocukları çeşitli yöntemlerle destekliyoruz: Okul içinde ve okul-dışı alanlarda bedensel ve duygusal sağlıklarını koruyoruz. Eğitim ve öğretimlerine kesintisiz devam etmelerini sağlayacak oluşumlar kuruyoruz. “Çingene” sözcüğünün damgalayıcı ve ötekileştirici etkilerinden onları koruyoruz. Dildeki bu ve diğer ayrımcı ifadelerin olabildiğince azaltılmasını sağlamaya çalışıyoruz.

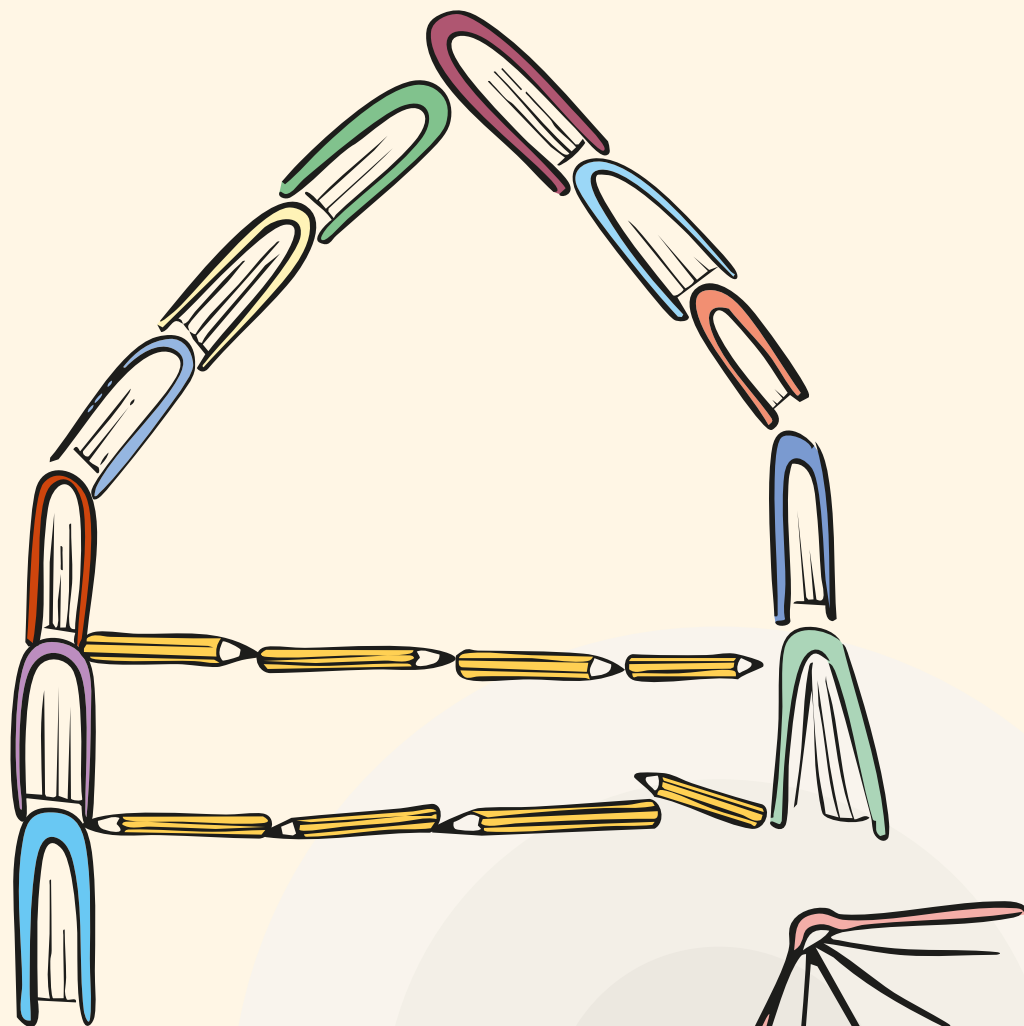
Okullardaki kesişimsel ayrımcılıkla mücadele etmek için, Dom ve Abdal çocuklar için kurduğumuz hayallerin gerçek olabilmesi yolunda uzun soluklu çalışmalara, kamunun da dahil olacağı çokaktörlü dayanışmaya, yerel ve uluslararası çok katmanlı işbirliklerine ihtiyacımız var. Uluslararası çalışmalarla biz kendi çalışmalarımızı güçlendirmek üzere işbirlikleri kuruyoruz. Sanatın ve kültürel çalışmaların birleştirici gücüne inanıyoruz. Bu temasların çoğalması için daha fazla diyalog kurabileceğimiz ve birbirimizden öğrenebileceğimiz alanlara, fon kurumlarının bu ihtiyacı görmesine ve yeni işbirliklerini kolaylaştıracak uygulamalara ihtiyaç olduğunu ifade etmek istiyoruz.

Bu söyleşi, Beril Sönmez’in Kırkayak Kültür ekibiyle gerçekleştirdiği yazılı görüşmelere dayanmaktadır.

**Zum Weiterlesen:
Ek Okumalar:**

<https://www.kirkayak.org>





Verwehrte Zugänge zu Bildung für Kinder nach dem Erdbeben in der Türkei

Das Beispiel der Stadt Adıyaman – ein Jahr nach dem Erdbeben

Die Erdbeben im Februar 2023 haben Ost- und Südostanatolien in einem kaum vorstellbaren Ausmaß erschüttert. Alper Yalçın beschreibt in diesem Beitrag die Auswirkungen des Erdbebens auf die (Bildungs-)Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Stadt Adıyaman. Er bezieht sich dabei unter anderem auf die Ergebnisse eines Austausches zu Kinderrechten im Erdbebengebiet, der im November 2023 vom FİSA Zentrum für Kinderrechte, unter Einbezug von Kindern im Alter von 8 bis 15 Jahren, organisiert wurde.

Depremden Sonra Çocukların Eğitim Hakına Erişiminin Kısıtlanması

Depremi Birinci Yılında Adıyaman Örneği

Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremler Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerini hayal bile edilemeyecek ölçüde sarstı. Bu yazıda Alper Yalçın, depremin Adıyaman'daki çocuk ve gençlerin eğitim ve diğer hakları üzerindeki etkisini anlatıyor. Ayrıca Kasım 2023 tarihinde FİSA Çocuk Hakları Merkezi tarafından 8 ila 15 yaş arası çocukların katılımıyla düzenlenen, deprem bölgesindeki çocukların haklara erişimi üzerine yürütülen bir fikir alışverişinin sonuçlarına da atıfta bulunuyor.

Die Stadt Adıyaman ist eine der am stärksten vom Erdbeben betroffenen Städte der Türkei. Von den insgesamt 216.744 Haushalten in Adıyaman wurden 184.876 beschädigt oder vollständig zerstört. Schätzungen zufolge kamen in Adıyaman mindestens 8.387 Menschen durch das Erdbeben ums Leben, wobei es leider keine genauen Zahlen gibt. Die meisten Menschen, die das Erdbeben überlebt haben, sind noch immer in Containersiedlungen untergebracht. Dabei sind in Adıyaman, wie auch in anderen Städten der Türkei, Roma, Geflüchtete sowie wirtschaftlich arme Menschen besonders negativ von den Folgen des Erdbebens betroffen als andere Bürger*innen.

Die Behörden in Adıyaman haben türkische und geflüchtete Bürger:innen nach dem Beben getrennt voneinander in unterschiedlichen Wohngebieten untergebracht. Als Vorwand für diese Segregation diente den Behörden eine angeblich zunehmende Polarisierung zwischen den sozialen Gruppen bzw. „ethnische Konflikte“. Der Großteil der in Adıyaman lebenden und vom Erdbeben betroffenen Flüchtlinge wurde Ende 2023 in das Dorf Bebek umgesiedelt, das 40 Kilometer vom Stadtzentrum Adıyamans entfernt liegt und in dessen Umgebung sich keine weiteren Siedlungen befinden. Dieses Gebiet wurde zu Beginn der Fluchtmigration aus Syrien als „temporäre Unterbringungszone“ für syrische Flüchtlinge errichtet. Derzeit leben wieder mehrere tausend syrische Bürger:innen mit vorübergehendem Schutzstatus in diesem Gebiet. Zwischen diesem Gebiet und Adıyaman gibt es keine öffentlichen Verkehrsmittel. Die Bewohner:innen sind auf kostenpflichtige Kleinbusse angewiesen, die zwischen Şanlıurfa und Adıyaman verkehren. Die Bedingungen in diesem Unterkunftsgebiet sind weitaus schlechter als in den Containerstädten, in denen vorwiegend türkische Bürger:innen leben.

Auch Roma-Gemeinschaften sind derzeit spezialisierten Formen der Diskriminierung ausgesetzt. Es gibt Hinweise darauf, dass sie nach dem Erdbeben viel später als türkische Staatsbürger:innen

Adıyaman şehri 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen depremlerde en çok hasar alan kentlerden biri oldu. Adıyaman’da bulunan 216.744 haneden, 184.876’sı depremde hasar aldı. Adıyaman’da bu depremlerde resmi rakamlara göre en az 8.387 kişinin hayatını kaybettiği tahmin ediliyor, bununla ilgili maalesef kesin bir sayı bulunmuyor. Depremden sağ kurtulup evleri yıkılan ve hasar görenlerin büyük bir kısmı ise konteyner kentlerde yaşamaya devam ediyor. Türkiye’nin başka kentlerinde olduğu gibi Adıyaman’da da depremden sonra Romanlar, mülteciler ve en yoksullar diğer yurttaşlarla aynı imkânlarla sahip olamadı.

Depremden sonra

Adıyaman’daki kamu otoriteleri, topluluklar arası artan kutuplaşmalar ile etnik kimliklere bağlı “anlaşmazlık”ları gerekçe göstererek Türkiyeli ve mülteci yurttaşların yaşam alanlarını birbirinden ayırtırdı. Adıyaman’da yaşayan ve depremden etkilenen mültecilerin büyük kısmı 2023 sonu itibarıyla Bebek Köyü’nde, Adıyaman kent merkezine 40 km uzaklıkta, çevresinde herhangi bir yerleşim yeri bulunmayan bir alana yerleştirildiler. Bu alan Suriye’den gelen mültecilerin, Türkiye’ye ilk geldiklerinde konaklamaları için inşa edilmiş bir “Geçici Barınma Alanı”ydı. Halen geçici koruma statüsüne sahip birkaç bin Suriye vatandaşı bu eski kamp alanına taşındı. Bu barınma alanına toplu taşıma aracı bulunmadığı gibi sadece Şanlıurfa-Adıyaman arasındaki otoyolu kullanan ve o hat üzerinde sefer yapan ücretli minibüsler kullanılıyor. Geçici koruma statüsündeki Suriyeli yurttaşların şu anda yaşadığı bu geçici barınma alanlarındaki koşullar, Türkiyeli yurttaşların yaşadığı konteyner kentlere nazaran daha vahim bir durumda.

Farklı ayrımcılık biçimlerine maruz kalan bir diğer grup ise Roman topluluklar. Roman toplulukların barınmadan, insani yardımlara dek temel haklarına diğer vatandaşlara nazaran daha geç erişebildiğine dair bulgular bulunuyor. Roman çocuklar ve mülteci çocuklar, okulda daha fazla şiddet ve ayrımcılığa maruz kaldığını ifade ediyor. Bu nedenle okula gitmeyen ve gitmek istemeyen çocuklar olduğunu görüyoruz.

Zugang zu grundlegenden Rechten wie dem Recht auf Unterkunft und humanitäre Hilfe erhalten haben. Sowohl Roma-Kinder vor Ort als auch Flüchtlingskinder berichten von Gewalt und Diskriminierung in ihren Schulen. Viele von ihnen gehen deshalb nicht bzw. ungern zur Schule.

Schulische Diskriminierung im Kontext des Erdbebens

Laut Informationen der Gewerkschaft der Bildungsarbeiter:innen von Ende 2023 kamen in Adıyaman bei dem Erdbeben 1.602 Schüler:innen und 181 Bildungsarbeiter:innen ums Leben. Gleichzeitig wurden 413 Schulen durch das Erdbeben beschädigt, 55 Schulen wurden unbe nutzbar, einige wurden komplett zerstört. Um den Mangel an Schul- und Klassenräumen zu kompensieren, arbeiten 91 Schulen in einem Zweischichtsystem, d.h. in einer Vormittags- und einer Nachmittagschicht.

Die Kinder der Frühschicht müssen in der Regel gegen 6 Uhr das Haus verlassen, während die Kinder der Nachmittagschicht in den Wintermonaten erst nach Einbruch der Dunkelheit nach Hause kommen. Für die Kinder, die in den Containersiedlungen in Adıyaman leben, wird zwar ein Schultransport angeboten. Dieser berücksichtigt jedoch nicht die Kinder, die außerhalb der Containerstädte wohnen, wie in einem Gebäude in deren Nähe. Die Kosten für die Anmeldung der Kinder bei einem privaten Schulbusdienst belaufen sich Ende 2023 auf über 1.000 TL pro Monat, umgerechnet ca. 25 Euro. Bei den prekären Einkommensverhältnissen vor Ort ist das viel Geld. Viele Kinder können sich daher den Transport zur Schule nicht leisten.

Ein weiteres Problem sind die laufenden Abrissarbeiten in vielen Stadtteilen. Viele dieser Arbeiten finden in unmittelbarer Nähe der Schulen statt. Das bedeutet, dass die Kinder ständig dem Staub, den starken Erschütterungen und dem lauten Lärm ausgesetzt sind, die beim Abriss eines

Deprem Bağlamında Okullardaki Ayrımcılık

Eğitim Emekçileri Sendikası Adıyaman Şubesi’nin 2023 yılı sonunda paylaştığı bilgilere göre 6 Şubat depremlerinde Adıyaman’da 1602 öğrenci, 181 eğitim çalışanı hayatını kaybetti. Aynı zamanda 413 okul hasar gördü, 55 okul kullanılamaz hale geldi ve bazıları tamamen yıkıldı. Okul ve sınıf açığının kapatılması için, sağlam durumda olan okullardan 91’i çift vardiyalı sistemle, “sabahçı” ve “öğlenci” şeklinde “ikili sistem”de faaliyet gösteriyor.

Sabahçı olan çocuklar sabah 6 gibi çok erken saatlerde uyanıp evden çıkmak zorunda kalıyor, öğlenci olanlar ise kış mevsimlerinde eve hava karardıktan sonra dönmek zorunda kalıyor. Adıyaman’da konteyner kentlerde yaşayan çocuklar için okullara taşınmalı sistem uygulaması (okula servisle gidip gelme imkanı) başlatılmış olsa da bu sistem konteyner kentin dışında işlemiyor. Örneğin, konteyner kentin içinde değil de, yakınındaki bir binada yaşayan çocukları kapsamıyor. Ailelerin çocuklarını özel bir servise yazdırmasının 2023 sonu itibarıyla bedeli ayda 1.000TL’i aşan (35 Euro’yu aşan) bir masraf demek. Bölgedeki gelirin istikrarsız durumu göz önüne alındığında, bu oldukça yüksek bir meblağ. Özetle çocuklar ulaşım engellerinden dolayı okula gidemiyor veya ulaşmakta zorlanıyor.

Önemli sorunlardan bir diğeri ise şehirde birçok ilçede devam eden yıkımlarla ilgili. Bu çalışmaların birçoğu okulların hemen yanı başında gerçekleştiriliyor. Çocuklar okulların etrafında veya yakınında, depremden ağır hasar almış ve boşaltılmış binaların yıkım araçları tarafından yıkılmasını izlemek durumunda kalıyorlar. Bir binanın yıkımı demek, bütün sokağı toz kaplaması, büyük bir sarsıntının yaşanması ve yüksek ses çıkması anlamına geliyor ve bunun yüzlerce kez yaşandığını düşünün. Bu sarsıntılar çocukların deprem sırasında yaşadığı ve şahit olduğu zor deneyimleri onlara yeniden hatırlatıyor. Çocuklarla yaptığımız atölyelerde çocuklara sorduk, onlar bu yıkımların okul olmayan günlerde yapılması gerektiğini ifade ediyorlar. Çocukların konteyner kentlerde yaşarken ders çalışabileceği veya kendisiyle baş başa kalabileceği

Gebäudes entstehen — und stellen Sie sich vor, dass dies hunderte Male passiert ist. Diese Erschütterungen erinnern die Kinder immer wieder an die schlimmen und traumatischen Erlebnisse des Erdbebens. In Workshops, die wir mit Kindern vor Ort durchgeführt haben, äußerten sie den Wunsch, dass die Abrissarbeiten besser am Wochenende stattfinden sollten, wenn keine Schule ist.

In den Containerstädten gibt es zudem kaum Räume, in denen die Kinder lernen, spielen oder Zeit alleine verbringen können. In einigen Containerstädten gibt es Bibliotheken, die auch von den Kindern genutzt werden können. Die Kinder wünschen sich, dass diese Bibliotheken ganztägig geöffnet sind und dass es bestimmte Zeiten gibt, in denen die Bibliothek nur für sie reserviert ist. Solche Räume sind besonders wichtig für Kinder und Jugendliche, die sich auf Aufnahmeprüfungen für weiterführende Schulen und Universitäten vorbereiten.

Die administrativ herbeigeführte ethnische Segregation bei der Unterbringung der Menschen in Adıyaman spiegelt sich auch in den Schulen wider. Die Schulverwaltungen zeigen sich teilweise zögerlich bei der Anmeldung von Flüchtlingskindern. Die Mitarbeiter:innen der Bildungsgewerkschaft begleiten die Familien zu den Schulanmeldungen und suchen gemeinsam mit den Lehrkräften vor Ort nach Möglichkeiten, diese Anmeldungen zu erleichtern bzw. diskriminierungsfrei zu gestalten.

Laut der Website der Provinzdirektion des Bildungsministeriums in Adıyaman treffen sich verschiedene Unterkommissionen und Ausschüsse regelmäßig. Dazu gehören z.B. der Ausschuss für Beratungs- und Betreuungsdienste, der Ausschuss für psycho-sozialen Schutz, Prävention und Krisenintervention sowie ein Schulverwaltungsausschuss. Über die konkrete Arbeit dieser Ausschüsse ist wenig bekannt. Zudem werden Beschlüsse, die aus den Ausschüssen an die Öffentlichkeit gelangen, nur teilweise umgesetzt. So wurde z.B. im Beratungs- und

herhangi bir özel alanı bulunmuyor. Bununla birlikte bazı konteyner kentler içinde çocukların kullanımına açık kütüphaneler bulunuyor. Ancak çocuklara fikirlerini sorduğumuzda, onlar bu kütüphanelerin 24 saat açık olmasını istiyor ve gün içinde belli saatlerde sadece çocuklara özel olması gibi talepleri var. Çalışma alanı ihtiyacı ve talebi, özellikle liseye ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan çocuklar açısından daha büyük bir ihtiyacı ifade ediyor.

Deprem sonrası keskin şekilde ayrıştırılan yaşam alanları gibi, eğitim sistemi de etnik temelli bir şekilde ayrıştırılabilir durumda. Mülteci çocukların okullara kaydında, okul idaresi kayıt yapmak konusunda isteksiz davranabiliyor. Bu nedenle, mülteci çocukların okul kayıtlarında Eğitim Emekçileri Sendikası sürece dahil oluyor, öğretmenler arası bir haberleşme ve dayanışmayla ilerleyip kayıtların yapılması için çalışmalar sürdürülüyor.

Milli Eğitim Bakanlığı Adıyaman İl Müdürlüğü’nün web sitesinde paylaştığı bilgilere göre, çeşitli alt komisyon ve kurullar düzenli olarak toplanıyor. Örneğin, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri İl Yürütme Komisyonu, Psikososyal Koruma Önleme ve Krize Müdahale Komisyonu, Okul Müdürleri Kurulu... gibi. Bu komitelerin gerçek çalışmaları hakkında çok az şey biliyoruz. Ayrıca, komiteler tarafından kamuoyuna açıklanan kararlar sadece kısmen uygulanıyor. Örneğin, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri İl Yürütme Komisyonu’nun gerçekleştirdiği toplantıda alınan kararlar arasında “öğrencilerin toza maruz kalmaması için binaların yıkımından önce okullara bilgi verilmesi veya yıkımların hafta sonu yapılması” da var. Ancak çocukların geri bildirimlerine bakıldığında bu kararın etkili olarak uygulanmadığını ifade edebilirim.

Konteyner Kentlerde ve Okullarda Sivil Toplum Desteğinin Önündeki Engeller

Adıyaman’da sivil toplum örgütlerinin konteyner kentlerde çalışma yürütebilmesi için Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’ndan “izin” alması gerekiyor. Bunun yanında, bir sivil toplum örgütünün okullarda çalışma yapabilmesi için de Milli Eğitim Bakanlığı’ndan bir izin alması gerekiyor. Bu bürokrasi zaten çok

Betreuungsausschuss beschlossen, die Schulen vor dem Abriss von Gebäuden zu informieren bzw. Abrissarbeiten am Wochenende durchzuführen. Allerdings kann ich, wenn man sich die Rückmeldungen der Kinder ansieht, sagen, dass dieser Beschluss nicht effektiv umgesetzt wurde.

Barrieren für zivilgesellschaftliche Unterstützung in Containerstädten und Schulen

Um sich in den Containersiedlungen engagieren zu können, benötigen zivilgesellschaftliche Organisationen in Adıyaman eine „Genehmigung“ des Ministeriums für Familie und Soziale Dienste. Gleiches gilt für Unterstützungsleistungen, die die Organisationen in Schulen anbieten wollen. Diese Bürokratie bringt verschiedene Schwierigkeiten mit sich. So hat beispielsweise das Ministerium für Familie und Sozialdienste damit gedroht, die Arbeitserlaubnis von zivilgesellschaftlichen Organisationen, die sich kritisch mit den Gewaltvorwürfen in den ‚Container-Schulen‘ auseinandersetzen.

In der Türkei fanden seit dem Erdbeben verschiedene sektorale Treffen statt, die von internationalen humanitären Organisationen initiiert wurden und bei denen auch lokale Institutionen einbezogen werden konnten. Das erste Treffen des Bildungssektors in Adıyaman fand am 22. Januar 2024 statt. An diesem Treffen nahm auch die Provinzdirektion für Nationale Bildung teil, was positiv zu bewerten ist. Allerdings sind solche Treffen nicht üblich und werden nur in wenigen Fällen durchgeführt.

Eine systematische Beobachtung und Berichterstattung über die Einhaltung des Rechts auf Bildung für alle Kinder in der Provinz Adıyaman sowie in anderen vom Erdbeben betroffenen Provinzen fehlt nach wie vor. In diesem Zusammenhang sollten der Zugang zu Bildung, die Gründe für den Ausschluss von (bestimmten) Kindern aus dem Bildungssystem sowie Formen der Diskriminierung innerhalb des Bildungssystems näher untersucht werden. Dabei sollten die Perspektiven

çeşitli zorluklar barındırıyor. Örneğin, Bebek Köyü’ndeki geçici barınma alanındaki Suriyeli çocukların gittiği “konteyner okul”da çocuklara yönelik şiddet uygulandığına dair iddialara karşı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, bu iddialara dair çalışma yürütecek sivil örgütlerin alanda çalışma izinlerinin iptal edileceğini ifade edebiliyor.

Depremden bu yana Türkiye’de insani yardım alanında çalışan uluslararası kurumlardan oluşan ve yerel kurumların da dahil olabildiği çeşitli sektör toplantıları gerçekleştiriliyor. Adıyaman’da “eğitim sektörü” başlığındaki ilk toplantı 22 Ocak 2024 tarihinde gerçekleştirilebildi. Bu toplantıya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün de katılım sağlaması olumlu. Ancak bu tür toplantılar yaygın ve sık olarak gerçekleştirilemiyor. Adıyaman ilinde ve depremden etkilenen diğer illerde tüm çocuklar için eğitim hakkının yerine getirilmesine ilişkin sistematik izleme ve raporlama hâlâ yetersiz. Bu bağlamda, eğitime erişim, (bazı) çocukların eğitim sisteminden dışlanma nedenleri ve eğitim sistemi içindeki ayrımcılık biçimleri daha ayrıntılı olarak analiz edilmeli. En önemlisi de, çocukların görüş ve fikirlerine doğrudan yer verilmeli.

Şu anki duruma baktığımızda sivil alanda çocuklara dair hazırlanan raporların neredeyse hiçbirinde çocuklarla doğrudan görüşülmemiş olduğunu tespit edebiliyoruz. Bunun yerine çocukların deneyimleri sivil toplum örgütleri, meslek uzmanları, çocukların bakım verenleri gibi kaynaklardan bilgi edinilerek çıkarımlarla ele alınıyor. Çocukların kendi deneyimine dayanan raporlamalar yapmak, eğitim sistemine dair kamu otoriteleriyle yapılacak herhangi bir çalışmaya çocukların katılımını sağlamak oldukça elzem.

Çocuklara ve Diğer Marjinalleştirilmiş Gruplara Şehirlerinin Geleceğinde Söz Hakkı Verilmeli

Aşağıdaki görseller Adıyaman’da çocuklarla gerçekleştirilen bazı eğitim projelerinin sonuçlarından örnekler göstermektedir. İlk görselde “Hayat Bilgimiz” isimli yayının kapağı var. Bu görsel, FİSA Çocuk Hakları Merkezi’nin Adıyaman’da konteyner kentte yaşayan bir grup çocukla birlikte çıkardığı bir derginin

der Kinder direkt einbezogen werden. Wenn wir die aktuelle Situation betrachten, stellen wir fest, dass in fast keinem der Berichte im zivilen Bereich direkt mit den Kindern selbst gesprochen wurde. Die Erfahrungen der Kinder werden vielmehr aus Informationen von Nichtregierungsorganisationen, Fachleuten oder Betreuer:innen der Kinder abgeleitet. Es ist jedoch notwendig, Berichte zu erstellen, die auf den Erfahrungen der Kinder selbst basieren und ihre Beteiligung an der Arbeit der Behörden im Bildungssystem sicherstellen.

Kinder und andere marginalisierte Gruppen über die Zukunft ihrer Stadt mitbestimmen lassen

Die folgenden Abbildungen zeigen einige Ergebnisse von Bildungsprojekten mit Kindern in Adıyaman. Das erste Bild zeigt das Cover der Publikation „Hayat Bilgimiz“ (Unser Wissen über das Leben). Dies ist eine Zeitschrift, die vom Kinderrechtszentrum FİSA gemeinsam mit einer Gruppe von Kindern aus einem Containerdorf in Adıyaman herausgegeben wird. Wir planen, die Zeitschrift zu drucken und als digitale Publikation zu verbreiten. Das zweite Bild zeigt das Plakat eines Panels, das gemeinsam von der Anwaltskammer Adıyaman, der Bildungsgewerkschaft Eğitim-Sen, der Menschenrechtsorganisation (İHD), dem Kinderrechtszentrum FİSA und dem dem Verein Rengarenk Umutlar organisiert wurde. In der ersten Sitzung dieser Tagung traten Kinder und in der zweiten Sitzung Erwachsene als Redner:innen auf.

Workshops und Dialogräume, in denen Kinder, Jugendliche, ältere Menschen, Menschen mit Behinderungen und Frauen in die Prozesse der Neugestaltung von Städten und städtischen Dienstleistungen einbezogen werden, sind in dieser Zeit besonders wichtig. Diese marginalisierten Gruppen brauchen Diskussionsforen, in denen sie ihre Vorstellungen von der Zukunft ihrer Stadt zum Ausdruck bringen können. Gleichzeitig brauchen wir soziale Zentren, die Gleichberechtigung und Zugang vor Ort fördern und umsetzen, um die lokalen Gemeinschaften zu stärken. Um



kapağı. Derginin basılması ve dijital yayın olarak yaygınlaştırılması sağlanacak. İkinci görsel ise Adıyaman Barosu, Eğitim-Sen, İnsan Hakları Derneği (İHD), FİSA Çocuk Hakları Merkezi ve Rengarenk Umutlar Derneği'nin ortak düzenlediği panelin afişi. Bu panelin ilk oturumunda çocuklar, ikinci oturumda ise yetişkinler konuşmacı olarak yer aldılar.

Kentleri de kentlerdeki hizmetleri de yeniden tasarlamak süreçlerinde çocukların, gençlerin, yaşlıların, engellilerin, kadınların katılımını ve erişimini içeren atölye çalışmaları yürütülmesi ve kentte marjinalleştirilmiş bu grupların nasıl bir kent istediğine ilişkin bir tartışma zemini oluşturulması çok önemli. Aynı zamanda yereldeki toplulukların güçleneceği, kalıcı sosyal merkezlere, eşit erişimi savunan ve hayata geçiren kültür merkezleri ve benzeri yapılara ihtiyaç duyuyoruz.

Eğitimde artan ayrımcılıkları tespit edebilmek için koordinasyon, iletişim ve dayanışma biçimlerinin

der zunehmenden Diskriminierung im Bildungsbereich zu begegnen, müssen wir über langfristige Formen der Koordination, Kommunikation und Solidarität nachdenken. Viele Koordinationsmechanismen sind sehr funktional, können aber aufgrund fehlender finanzieller Unterstützung nicht weitergeführt werden. Deshalb brauchen wir eine internationale Zusammenarbeit, die auf Vertrauen und Kontinuität basiert.

Auch auf internationaler Ebene sollten Kooperationen zwischen lokalen und überregionalen NGOs sowie Forscher:innen, die im Bereich der Antidiskriminierung arbeiten, intensiviert werden. Nach Kriegen, Naturkatastrophen und von Menschen verursachten Katastrophen können Wiederaufbauprozesse beginnen. Solche Zeiten bieten immer auch Chancen für Veränderungen und die Bekämpfung von Diskriminierung. Diesbezüglich sollten grenzüberschreitende Projekte initiiert werden, in denen Expert:innen, Akademiker:innen, Sozialarbeiter:innen sowie (angehende) Lehrer:innen miteinander in den Austausch treten und zusammenarbeiten.

Alper Yalçın arbeitet seit 2012 zu Kindergefangnissen, Menschenrechtsverletzungen an Kindern in Konfliktgebieten, Erinnerungsarbeit, Kinderarbeit und der Darstellung von Kindheit in visuellen Medien. Seit dem Erdbeben am 6. Februar 2023 ist er in verschiedenen Koordinationsnetzwerke in der Region Adıyaman tätig.

uzun süreli versiyonları üzerine düşünmeye ihtiyacı-mız var. Birçok koordinasyon mekanizması çok işlevli olsa da mali destek bulamadığı için devam edemiyor. Bu nedenle öncelikle uluslararası işbirliklerine ve başlayan bir işbirliğinin güvene ve sürekliliğe dayalı olmasına ihtiyaç duyuyoruz.

Ayrımcılıkla mücadele alanında çalışan yerel ve bölgeler üstü STK'lar ve araştırmacılar arasındaki işbirliği uluslararası düzeyde yoğunlaştırılabilir. Savaşlar, doğal ve insan eliyle yaratılan afetler sonrasında yaşam alanlarında yeniden yapılanma süreçleri başlıyor. Böyle zamanlar ayrımcılıkla mücadelede "dönüşüm" sağlayabilmek için fırsatlar da sunuyor. Bu bağlamda uzmanların, akademisyenlerin, sosyal hizmet ekiplerinin ve öğretmen adaylarının birbiriyle temas ettiği ve birlikte çalışabildiği sınırlar ötesi projeler başlatılabilir.

Alper Yalçın, 2012'den bu yana çocuk hapisaneleri, çatışma ortamlarında çocukların maruz kaldığı hak ihlalleri ve hafıza çalışmaları, çocuk işçiliği, çocukların örgütlenme özgürlüğü ve görsel kültürde çocukluğun temsili konularında çalışmalar yürütüyor. 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen depremlerden bu yana, çeşitli koordinasyon ağları çatısı altında görev aldı.

HAYAT BILGİMİZ

Aylık Dergi

2.Sayı



**BEN ÇOCUĞUM
VE HAKLARIM VAR!**

Kendi Atölyelerimizi Düzenliyoruz!

**Vazdığımız Hikaye ve Şiirler,
Kitap Önerilerimiz, Spor,
Bilmeceler ve Nicesi!**

Weiterführende Links zu Organisationen in der Provinz Adıyaman:

- „FİSA Çocuk Hakları Merkezi“ begann unmittelbar nach den Erdbeben seine Arbeit im Bereich der Kinderrechte in Adıyaman. 2026 initiierte das Zentrum gemeinsam mit verschiedenen zivilgesellschaftlichen Akteur*innen in Adıyaman die Gründung eines neuen lokalen Vereins, der sich neben dem Recht von Kindern auf Wohnen und Bildung auch für ihre sozial-emotionale Entwicklung in einer gesunden Umgebung einsetzen soll. <https://chm.fisa.org.tr/>
- „Şehir Dedektifi“ konzentriert sich auf das Recht von Kindern, in einer gesunden und sicheren Umgebung zu leben und zu lernen. Der 2024 gegründete Verein begann seine Arbeit in Adıyaman und unterstützte unter Einbeziehung der Ideen und Perspektiven von Kindern die Einrichtung eines Parks vor Ort. Derzeit setzt sich der Verein dafür ein, Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen und ihren Anliegen und Bedürfnissen im sozialen Leben Gehör zu verschaffen. <https://sehirdedektifi.org/en/child-centered-disaster-planning>
- „Dayanışma İnsanları Derneği“ begann als ehrenamtliche Initiative, die unmittelbar nach dem Erdbeben in Adıyaman ins Leben gerufen wurde, um Hilfsgüter zu koordinieren und an Bedürftige zu verteilen. Ende 2023 wurde der Verein offiziell eingetragen. Der Verein führt heute Projekte durch, die Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Bildung, Workshops und kunstbasierten Lernprogrammen ermöglichen sollen. Darüber hinaus organisiert er Bildungsförderprogramme an Dorfschulen. <https://dayanismsanlari.org/>

Adıyaman'da İlgili Kurumların Linkleri:

- “FİSA Çocuk Hakları Merkezi“, depremlerin hemen ardından Adıyaman'da çocuk hakları alanında faaliyetlerine başladı. 2026 yılında Adıyaman'daki çeşitli sivil toplum aktörleriyle birlikte çocukların barınma ve eğitim haklarının yanı sıra sağlıklı bir ortamda sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla yeni bir yerel dernek kurmak üzere harekete geçti. <https://chm.fisa.org.tr/>
- “Şehir Dedektifi“, çocukların sağlıklı ve güvenli bir ortamda yaşama ve öğrenme hakkına odaklanıyor. Dernek 2024'te Adıyaman'da çalışmaya başladı ve çocukların fikirlerini alarak yerelde bir park kurulmasına destek oldu. Dernek şu an çocukların nitelikli eğitime erişimini sağlamak ve sosyal yaşama dair taleplerini duyurmak üzere çalışmalar yürütüyor. <https://sehirdedektifi.org/en/child-centered-disaster-planning>
- “Dayanışma İnsanları Derneği“, Adıyaman'da depremden hemen sonra gelen yardımları organize etmek ve ihtiyaç sahiplerine dağıtmak üzere oluşturulan gönüllü bir inisiyatif olarak başladı ve 2023 yılının sonunda resmi olarak dernek oldu. Gençlerin ve çocukların eğitime, atölye çalışmalarına, sanatla öğrenme programlarına erişimini sağlamak üzere projeler yürütüyor. Köy okullarında eğitim destek ve alternatif öğrenme programları düzenliyor. <https://dayanismsanlari.org/>

PÄDAGOGIK IN ZEITEN DER KATASTROPHE

SOLIDARISIERUNGSMÖGLICHKEITEN MIT BILDUNGSSEKTOR:INNEN IM ERDBEBENGEBIET IN DER TÜRKISCH-SYRISCHEN GRENZREGION



pictocorder GRAPHIC RECORDING © Sitha Reis

DEUTSCH-TÜRKISCHE JUGENDBRÜCKE GEMEINSAMKEITEN ALMANIA

ANADOLU KÜLTÜR

P TU Rheinland-Pfälzische Technische Universität Koblenz

Universität Bremen

TECHNISCHE UNIVERSITÄT BERLIN

Pädagogik in Zeiten der Katastrophe. Eine Solidaritätsveranstaltung mit Bildungsakteur:innen in der türkisch-syrischen Grenzregion

Mit über 100 Teilnehmer:innen aus Deutschland und der Türkei fand am 12. Dezember 2023 die digitale Solidaritätsveranstaltung „Pädagogik in Zeiten der Katastrophe“ mit Bildungsakteur:innen in der türkisch-syrischen Grenzregion statt. Die Veranstaltung wurde organisiert von Deniz Barasi (Universität Bremen), Aysun Doğmuş (Technische Universität Berlin), Ellen Kollender (Leuphana Universität Lüneburg) und Aslı Polatdemir (Universität Bremen), in Kooperation mit Anadolu Kültür sowie der Deutsch-Türkischen Jugendbrücke.

Zor Zamanlarda Pedagoji: Türkiye’de Deprem Bölgesindeki Eğitim Aktörleri ile Dayanışma Etkinliği

“Zor Zamanlarda Pedagoji” başlıklı dayanışma etkinliği çevrimiçi olarak Almanya ve Türkiye’den 100’ün üzerinde katılımcıyla 12 Aralık 2023 tarihinde gerçekleşti. 6 Şubat depremlerinden en çok etkilenen iller, Türkiye’nin Suriye sınırına yakın olan Güney Doğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde yer alıyordu. Bu bölgede eğitim ve alternatif öğrenme alanlarında aktif çalışan sivil toplum kuruluşlarının katıldığı etkinlik, Deniz Barasi (Bremen Üniversitesi), Aysun Doğmuş (Berlin Teknik Üniversitesi), Ellen Kollender (Lüneburg Leuphana Üniversitesi) ve Aslı Polatdemir (Bremen Üniversitesi) tarafından, Anadolu Kültür işbirliğiyle düzenlendi.

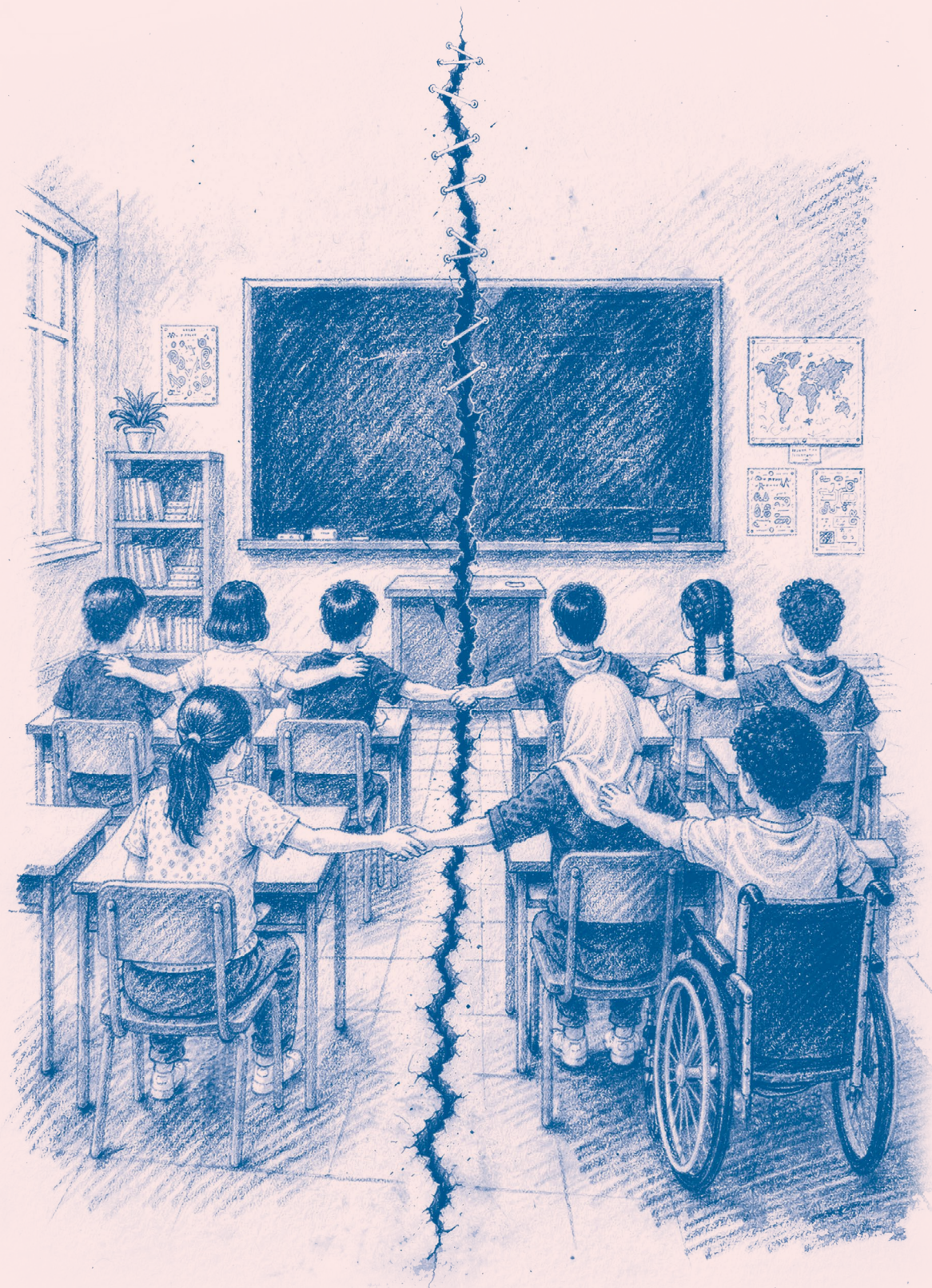
ZOR ZAMANLARDA PEDAGOJİ

TÜRKİYE-SURİYE SINIRI DEPREM BÖLGESİNDEKİ EĞİTİM AKTÖRLERİ İLE DAYANIŞMA İMKANLARI



Anliegen der Veranstaltung war es, auf die Auswirkungen der Erdbeben an Universitäten sowie in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten in Deutschland aufmerksam zu machen und dabei einen Einblick in die (Bildungs-)Arbeit der zivilgesellschaftlichen Akteur:innen zu erhalten, die sich seit dem Erdbeben lokal wie überregional zusammengeslossen haben. Im Rahmen der Veranstaltung formulierten die Referent:innen verschiedene Forderungen, um den Bildungsausschlüssen von Kindern und Jugendlichen zu begegnen. Diese Forderungen wurden von Sitha Reis graphisch aufbereitet (s. Abbildungen). Eine ausführliche Dokumentation der Veranstaltung, Informationen zu den Beteiligten sowie weitere Unterstützungsmöglichkeiten finden sich (in deutscher Sprache hier: <https://kurzlinks.de/vubw>

Etkinliğin amacı, deprem sonrasında Türkiye’de depremin eğitim bağlamındaki etkilerine dikkat çekmek, bir taraftan da depremden bu yana yerel ve ulusal düzeyde güçlerini birleştiren sivil toplum aktörlerinin (eğitim odaklı ve ayrımcılık odaklı) çalışmaları hakkında Almanya’daki üniversiteler ve sivil toplum aktörlerinin bilgi ve farkındalığını artırmaktır. Etkinlikte konuşmacılar özellikle çocukların ve gençlerin eğitimde karşı karşıya kaldıkları zorluklar ve hak ihlallerini anlattılar, çeşitli ihtiyaç ve talepleri dile getirdiler. Bu talepler Sitha Reis tarafından grafik bir anlatımla kayıt altına alındı. (Bkz. Grafik) Etkinliğin ayrıntılarına, etkinliğe katılanlar ve kurumlara ilgili bilgiye ve diğer destek seçeneklerine (Almanca olarak) buradan ulaşılabilir: <https://kurzlinks.de/vubw>



Intersecting Inequalities and Transnational Solidarity: A Written Conversation on Forced Migration and Education in Germany and Turkey

Part II: Transnational Solidarity

Nil Delahaye, Birte Gooßes,
Ellen Kollender and Beril Sönmez

ELLEN: I think we all agree that profound structural changes in society and the education system are needed to address the forms of racist and intersectional discrimination against refugee children at national and EU levels we have just discussed. However, this does not obviate the need for action at the individual and institutional levels, such as educational approaches and strategies aimed at combatting educational injustices. To engage with educators (self-)critically with the conditions described here, I find bell hooks' concept of an 'engaged pedagogy' very inspiring. She understands engaged pedagogy as a progressive, holistic and transformative education that empowers learners and teachers to engage critically with the world around them. For her, this means designing learning processes in which the connections between the individual and society are made visible in their structural conditions. It is important to shed light on marginalisation processes along gender, class, nationality and sexual orientation lines, and to incorporate these findings in the development of an anti-racist, anti-sexist and anti-classist pedagogy. In other words, hooks advocates an intersectional approach.

In her book *Teaching Critical Thinking* (2010), hooks describes several constitutive elements of an engaged pedagogy. For example, she emphasises the importance of 'independent thinking' – but in a collective sense. If we are to envision a future of global peace and justice, she says, we must all recognise that collaboration is what most effectively enables everyone to enter into dialogue with each other in order to create a new language of community and mutual partnership. She breaks with the idea that the acquisition of knowledge and ideas is a private, individualistic and competitive action. Ideas should not be seen as something we compete for: 'They are made new as we engage in internal critical reflection, internal conversations that give fresh expression to common thought' (ibid.: 47).

hooks also argues that this form of pedagogy is not just intellectual-theoretical work but should also include bodywork. She argues for the rejection of a basic attitude that she calls the separation of mind and body. By this she problematises an attitude that does not perceive teachers and learners as bodies involved in specific social learning processes but rather engages them exclusively on an intellectual level. hooks says that pedagogy should take a holistic approach to the human being. In her words: 'Once we start talking in the classroom about the body and about how we live in our bodies, we're automatically challenging the way power has orchestrated itself in that particular institutionalized space. The person who is most powerful has the privilege of denying their body' (ibid.: 136f.). Nil, I know that with BoMoVu you put this theory into practice. Could you explain a bit how you connect mind and body in your anti-discrimination work?

NIL: Our approach is based on reversing the dualistic and dichotomist approach between mind and body that creates hierarchies between people and keeps us away from bodily autonomy. Since the Middle Ages, monotheistic Christian Western philosophy has presented the body as a burden; something that ages and dies, that is superficial and ephemeral. In contrast, the soul is considered to be separate from the body; noble, meaningful and immortal. This creates an opposition between body and mind, through which we think we can characterise and classify people. In contrast, at BoMoVu, we focus our work on the body and assume that when the chemistry in your body changes, your mind, the way you think or feel about things, also changes. Based on this understanding, we see it as our mission to realise every person's right to access their own body. Because this body is gradually being expropriated or taken away – by politics, fashion, Instagram, religion or this Cartesian philosophy. Your history has inscribed itself in your body. Your language and the sounds that come out of your body are what you carry within you and what ultimately makes up the world. We see access to this expression, for example of one's mother tongue, as a right to access one's own body. And from this perspective, when we develop tools for educators or teachers to help them support children who are the subjects of racialisation, we look for ways to create an awareness of racism that can be experienced bodily. Through these physical experiences we aim to create an understanding of racism and how to overcome it.

In one of our projects, for example, we went to the Armenian-Turkish border and talked to people of the older generation who still have memories of their childhood in a time when the population in this region was much more diverse than today. In our conversations, we asked the older people to tell us the stories of their childhood and especially what they played in the streets as children and with whom they played these games. It was important for us to trace back the emotions of this lost diversity through something as naive as play. And then we took these games, together with their stories, to the educators who work in these border areas and other places so that they could pass them on to the children of today, to experience, remember and pass on Armenian-Turkish shared emotional history. We also developed a programme for refugee and internally displaced

children that focuses on 'freedom of movement' both as a political right and as a physical experience, organising sport and dance sessions, rehabilitating the body into the new place of living, exploring its streets and its parks in order to reclaim that physical space (see also the contributions by Nushin Hosseini-Eckhardt and Leicy Valenzuela and by BoMoVu in this book).

ELLEN: Beril and Birte, what do you understand by an 'Engaged Pedagogy across Borders', and how did you put these ideas into practice in your project 'Hep Bera-ber/Alle Zusammen/All Together'?

BIRTE: In recent years, social actors in Turkey and Germany have found common ground in their motivation to address new challenges concerning social inclusion and social cohesion. The ALL TOGETHER I and II project brought together NGOs, cultural actors as well as public actors from Turkey and Germany and laid the groundwork for them to co-create innovative content for fostering social inclusion. The first round of the project (2017-2019) was focussed on co-developing concrete working materials for hands-on activities with children. Our main concerns were the following: 'How can we develop field-based support for better inclusion of children with a refugee background into social and school life? And how do we collaboratively craft creative content to reach out to all children (with and without refugee backgrounds) in order to contribute to a mutual and shared process of social cohesion through arts and culture?' The second round (2020-2022) was all about developing 'Training the Trainers' modules addressing different topics, with which the project aimed to support educators, social workers and volunteers working with children and youth in informal education by strengthening their skills and by improving inclusive approaches and attitudes in both countries.

In ALL TOGETHER II, one of our working groups has co-developed a board game on the topic of intersectionality and discrimination. The game is intended as a tool to be used in an interactive, awareness-raising workshop on intersectionality and discrimination. The game takes two groups across a board where they have to answer quiz questions, work on cases and discuss statements. For example: 'What does 'White Passing' mean?', 'In how many countries worldwide is homosexuality (consensual sex between members of the same sex) still prosecuted?', 'Can you think of three politicians with a disability?'. The idea behind the quiz questions was to impart new knowledge and raise awareness of different forms of discrimination and intersectionality. With discussion cards we wanted to create a space in which to reflect on limited perspectives and to raise awareness of other people's circumstances and experiences, without forcing the players to openly tell their own stories. Last but not least, the case and action cards are designed to prompt more practical ways of thinking and to lead the participants to action. They name situations that many players have already experienced, seen or at least heard about and give them the opportunity to share how they would deal with these situations in the future from a creative, anti-discrimination perspective (see also the description of the board game 'Game for Change').

Developing the game was a very interesting process, and we are glad that many external partners were involved – either as testers or content creators. For me, it was so crucial to see that many trainers in our network find it difficult to be aware of, understand and empathise with forms of discrimination that they do not specialise in or experience either themselves or in their immediate personal environment. However, since we wanted the game to have a holistic perspective, they also had to handle the developing of content relating to the dimensions of diversity and intersectionality, a subject on which they were not experts. It was a challenge for them to gather more content for these neglected dimensions. In the workshops or training programmes, we preach the importance of staying attentive, being open, actively listening and learning when you do not have your own experience. The process of creating the game was very enriching for them and all of us. I have great hope that the users and players of the game will feel the same after talking about issues that do not directly affect them in everyday life.

BERİL: We have learned a lot from this transnational partnership in the ‘All Together/Hep Beraber/Alle Zusammen’ project. It is so enriching to collaboratively create learning materials on how to deal with intersectionality in different contexts, about how to use multilingualism in learning contexts, how to be inclusive in arts and cultural education.

Here, I would like to draw attention to the hidden assumptions of international projects in general. International exchange projects like ours are usually designed to be conducted under the label of an encounter between actors from the ‘Global North’ and the ‘Global South’. I take a critical view of this, first of all because this dualistic categorisation of Global North and South is problematic, in that it fails to reflect global and/or local power asymmetries in their multiple and cross-dimensional, place-specific ways. Let’s say, I see myself and the Turkish NGOs that participated in the project not as representatives of the ‘Global South’, if we are to use this terminology at all. We should reflect upon our own backgrounds in specific contexts, considering, for example, the hegemonic regime of representation in these kinds of projects. For example, from the Turkish side, we were not able to include teachers and educators with Roma, Kurdish or Syrian backgrounds or grassroots NGOs established by refugees (or could do so at only a limited level), because the project framework was not prepared from a genuinely inclusive point of view. I do not want to be stuck in a position of repeating the sentence ‘we need refugees to talk about refugees’. It is not about filling quotas to fulfil a superficial balance of representation, but rather about the need to open up space for the perspectives of those who are directly impacted by the issues we address (**see also the projects ‘Sirkhane Darkroom’ and ‘Outcast Europe’ presented in this book**).

Birte and I have tried to include more organisations with refugee backgrounds at all levels of the project, by pushing the limits as much as we can. But here, I am talking about a systemic problem, not just the exceptional efforts of a few people. In terms of gender, ethnicity, citizenship/non-citizenship, age or other forms of belonging or identities, it is important to identify who has the space and right to

participate, speak, act and transform the processes or perspectives in a project and in which configuration of power relations this would be possible. This unequal situation, as given, demands constant efforts to question and problematise the colonialist legacy within which international civil society projects still operate.

In general, these exchange projects are still quite exclusionary in many respects, starting with the project participants’ visa applications. People with a refugee background, and many people in Turkey who are unjustly labelled or ‘criminalised’ for other reasons, are unable to obtain visas to travel to Germany for an exchange programme where the main idea is actually to overcome these kinds of limits, barriers, and borders. These problems and discriminatory project structures across countries require our attention and hands-on advocacy.

NIL: In this conversation, but also in other conversations with colleagues from Germany, I keep noticing that the situations in our national contexts are sometimes very different. In Germany, we talk about creating multilingual children’s books or how diversity can be acknowledged in the classroom using different methods, whereas in Turkey, for example, there is still no agreement that linguistic discrimination against Kurdish children is a problem. So when we discuss creating inclusive educational spaces, we start from different problems and challenges. I would like to come back to the fact that in Turkey, even though minority languages are now included in the curricula, a child speaking Kurdish in the classroom is still seen as something highly subversive. This is the reality that children in Turkey have to navigate – far from discussions about recognising aspects of multi- or translingualism or cultural diversity. I think that for all the positive aspects of addressing similar challenges together on an inter- and transnational level, we cannot overlook these serious injustices, especially in Turkey. Keeping this in mind without reducing the ‘Turkish case’ to said injustices from a colonialist perspective is a difficult balancing act in a transnational dialogue.

ELLEN: I see your point, Nil. In the context of a transnational dialogue, it also seems important to me that the discussion about social injustices does not degenerate into a competition. This means, for example, that problematising the situation of Kurdish children in Turkey should not be understood as preventing us from discussing other groups affected by racism and poverty, such as refugees from Syria or other countries. I think the discussion about different forms of social injustice is no zero-sum game. What inspires me about Michael Rothberg’s concept of ‘multidirectional memory’ (2021) is the possibility of thinking together experiences that are clearly different from each other and yet have points of contact – thus creating mutual understanding. A form of transnational, justice-centred educational work that is constantly subject to negotiation, cross-comparison and linkage can generate new perspectives on transnational relations of inequality. I consider identifying and pointing out the connections between the histories and experiences of exclusion in different national contexts to be a key and core practice of an ‘Engaged Pedagogy across Borders’. This involves recognising, for example, that the situation of the Kurds affects not only Turkish society, but also

German migration society. It also includes understanding the experiences of discrimination to which children are exposed on their various migration routes as transnational experiences of discrimination by taking into account that in a world increasingly shaped by transnationalisation and globalisation processes, many injustices can no longer be addressed and remedied purely within the once self-evident nation-state framework.

BERİL: It is important to be actively aware of the global inequalities that affect so many aspects of everyday life. For instance, in my experience of running exchange and co-production projects over a long period of time, the emphasis on the 'mutual learning process' and equality amongst participants is very important, but difficult to establish.

It is still usually taken for granted that 'we', the participants from Turkey, will learn a lot from Germany; that 'we' represent the problems, and Germany represents the solutions. At the beginning of the project, both Turkish and German participants thought this way, as it is a very strongly rooted idea based on 'the West and the rest'. It takes a lot of time and hard work to lay the groundwork for a dialogue, a two-way learning process, and if this happens, there is great potential to accumulate new collective experiences and some intriguing questions, as well as to broaden our perspectives on transnational justice-centred work and cross-border forms of solidarity.

Our experience is that, even after extensive cooperation between German and Turkish NGOs and other organisations, we still fall short of fully understanding the historical backgrounds, conditions and sociocultural landscapes in which each side operates. One reason for this is that the period of time available for each project is usually quite short. Two years for an exchange project may sound quite long, but actually isn't, because if around 40 people are participating you need to allocate plenty of time to building relationships, getting to know each other's contexts and modalities, in order to develop a meaningful dialogue and project outcome. It also takes time to eliminate various forms of misunderstanding and to maximise the inclusiveness of the work, ensuring that a wide range of people can actively participate. This was the most meaningful benefit of the 'All together/Hep Beraber/Alle Zusammen' project.

BIRTE: Yes, for example when it comes to developing a common language and finding a language in which we can all communicate and feel comfortable. English is often seen as the common working language in such projects. However, it is often forgotten that it is still a privilege to learn this language and be able to communicate in it on a level that allows you to participate in such a project. Making English the main working language without leaving enough room for other languages or linguistic resources sets the barriers to participation very high and perpetuates the same monolingual habitus we have already criticised in this conversation. Moreover, compelling all participants to speak English can lead to major misunderstandings when people with different socialisations communicate with

each other in English as a second or foreign language. For example, they might at times use the same terms to mean different things. Providing a sufficient number of interpreters for all languages spoken is often a financial issue and a matter of time and resources. Working with simultaneous interpreting saves time, but the interpreters hardly have the opportunity to clarify contextual issues, so many contexts and details are lost in translation. Consecutive interpretation can be very helpful here, as it gives all parties a deeper understanding of the language and provides space for direct clarification.

As far as the issue of funding is concerned, I think we all face common problems. Most funders require concrete and well-defined goals from those applying for funds. In many cases, they also require that a project or output reaches a specific number of people, so in the end it is quantity over quality that counts. Sometimes the journey is the reward and needs to be the focus, rather than a fancy and high-quality outcome, especially in an educational context. But the time, space and resources needed for an intellectual exchange on an 'engaged pedagogy across borders' do not seem to be enough to be funded, in many cases.

ELLEN: In the experience of the civil society education actors in Turkey I have listened to, funding is always a big issue. I also think that the major donors, such as the European Union, lack coherent programmes and ideas as to who should be funded and for what purpose. For example, under the EU-Turkey agreement, about a third of the six billion euros that the EU provided under the Facility for Refugees in Turkey was allocated to education projects, with a large part of that money being earmarked for the work of NGOs. This has resulted in some controversial dynamics. For example, many organisations that were previously active in other sectors entered the education sector. However, not all of these actors had experience and expertise in education. Increasing financial support from (inter)national donors for education projects for children who have experienced forced migration has also led to increased competition between NGOs for funding. While the increase in funding from (inter)national donors has enabled some (!) NGOs to develop and expand their education projects in Turkey, it has also fostered a 'lone wolf' mentality among these organisations. This mentality runs counter to the formation of solidarity alliances between NGOs, e.g. for issues such as the right to non-discriminatory education for all children.

These dynamics are reinforced by the increasing pressure to evaluate that is exerted on education projects by funding institutions. Studies show that the focus on monitoring, performance and accountability has increased in recent years. As you mentioned, Birte, the monitoring focuses mainly on high participation rates. This pressure to recruit a large number of participants can lead to ethical problems, such as falsification of participation figures or, in an extreme form, abusive attempts to get 'refugees' to participate in such projects. Education initiatives often have to evaluate their projects using standard indicators that are uniformly defined and binding for several projects or programmes at the same time. These indicators often contradict the actors' claim to include and empower the target

groups. They also suggest that the donor institution knows what kind of action is best on the ground. Furthermore, rigid funding and evaluation requirements often hinder the flexibility that NGOs need in order to adapt their projects and budgets to changing conditions. On top of that, smaller projects which do not produce direct, quantitatively measurable results and that focus on addressing complex and intersectional social power relations in educational processes tend to fall by the wayside.

BERİL: I agree that there needs to be a greater willingness on the part of funders to support smaller organisations. Currently, funds are allocated on the basis of potential visibility and (out)reach. Smaller organisations may not be able to fulfil these expectations, unlike more established organisations, and are caught in a kind of vicious circle. Donors and project managers demand that as many voices as possible be involved in these projects, but this is often not possible due to the lack of funding. It has to be openly expressed that material support and funding might be critical for the survival of these grassroots organisations. In addition to that, if the claim is rights-based civil society work, then the concept of equity must immediately occupy a critical place in our advocacy and discourse.

I also wonder how we can design our projects in the future so that they do not serve a deficit-oriented target group pedagogy. How can we focus on social inequality, racism, intersectionality and inclusion without naming categories such as 'the refugees', as is often demanded by funders? How can we advance the issues we have been discussing here without labelling, and how are we going to create inclusion without excluding at the same time? This also raises the question of how we can design advocacy projects not about refugees, but with them, from an equity and participation framework. How can we integrate the perspectives, needs, expectations and aspirations of children and youth more in the design of projects? How can we question and create change in the structures together, so that for instance children and youths with refugee backgrounds have the opportunity and means to design projects and even partially implement them themselves or in equal participation with others?

ELLEN: Since we have problematised quite a lot in the local, national and transnational contexts during this written conversation, perhaps we can conclude by mentioning a development or an experience that gives us hope these days in our everyday lives. What do you think?

BIRTE: I will never forget how a teacher approached me after using some of the materials produced in Hep Beraber in her classroom. She used the multilingual memory game with her students, and it actually helped her to find out the different abilities of some boys from refugee backgrounds. They were told that they cannot read or write and are quite shy. By means of the materials and playful interaction, they discovered that they were very capable of reading and writing in Arabic and flourished in relation to the other children as they were now the ones who could present something. They gained so much confidence after experiencing the game. It was also a mind-opening experience for the teacher and for me as well.

NİL: At BoMoVu we have developed an original toolbox of games and educational approaches that explain how to address racism in the classroom. We find that many teachers turn to us because we provide them with tools that reflect the real challenges they face in their work. We have now built a consistent network of anti-racist teachers who are proactively working to create safer spaces for racialised children. These teachers are heroes to me!

BERİL: Recently, we have been receiving very positive responses to our work and the outputs, which are so hopeful. The board game, which focuses on raising awareness of discrimination and intersectionality and calls for a new creative repertoire for individual and collective action to combat discrimination and promote rights-based perspectives, has an amazing power in the field. It is priceless to see that it is in demand by so many NGOs and local actors, to be played especially with their volunteers and young activists, but also in the city councils or with educators in different parts of Turkey. We are actually seeing that many people and organisations are finding ways to overcome the 'structural and unequal barriers' and that they are building different forms of local and cross-border communities and solidarity networks. Being part of these efforts gives me hope and motivation to go on.

ELLEN: For me, it is this exchange with you and other colleagues that keeps me optimistic these days. I find it very powerful to see that there are still many critical voices that do not tire of developing ideas and visions to initiate change, for example in the sense of a more equitable education system. As I see it, the possibilities and spaces for such an exchange are becoming smaller and smaller because of political circumstances and the current climate, in which the number of tragic developments taking place at the same time makes it hard to think clearly and to focus on a set of issues. The fact that we have nevertheless managed to conduct this exchange up to this point gives me hope. Thank you very much, Beril, Nil and Birte, for taking part!

WORKS CITED:

- European Commission (2020): A Union of equality: EU anti-racism action plan 2020-2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0565&from=DE>
- hooks, bell (2010): Teaching critical thinking: Practical wisdom. Routledge.
- Kollender, Ellen and Schwendowius, Dorothee (2025): Processing uncertainty: Exclusionary institutional timescapes of German schools in the context of refugee migration from Ukraine. *European Educational Research Journal*. Open access: <https://doi.org/10.1177/14749041251395555>
- Ndikung, Bonaventure S. B. (2022): A means to render our lives believable: Of solitude and solidarity, or the whitewashing of solidarity. www.e-flux.com/notes/456685/a-means-to-render-our-lives-believable-of-solitude-and-solidarity-or-the-whitewashing-of-solidarity
- Rothberg, Michael (2021): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. *Bundeszentrale für politische Bildung*.
- Sriprakash, Arathi, Tikly, Leon and Walker, Sharon (2019): The erasures of racism in education and international development: Re-reading the 'global learning crisis'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 50(5), 676–692. Open Access: <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1559040>



Nil Delahaye is a French and Turkish civil society member. She is the co-founder of BoMoVu, the Network for Sports and Body Movement for Vulnerable Groups, an Istanbul-based NGO that works to enable access to bodily freedoms and rights. She holds a Master's degree in Cultural Management, teaches on sports programming, and develops tools on anti-racism, emotional learning, and other pedagogical means.



Birte Gooßes works as director of the sociocultural and youth centre Altstadt Schmiede e.V. Previously, she was a project manager and trainer at Institut DINX, an institute for diversity, innovation and sustainable practice transfer, where she focused on working with professionals from all over Europe on social work and education. She worked as a consultant in a refugee shelter, and as a project coordinator for the 'German-Turkish Initiative for Collaboration on Refugee Relief'.



Ellen Kollender is a professor of 'Inclusion and Diversity' at Leuphana University Lüneburg. In 2019/20, she was a Mercator-IPC Fellow at Sabancı University's Istanbul Policy Centre, where her research focused on 'Voices of civil society actors on inclusive education in times of forced migration', based on empirical case studies in Istanbul and Berlin. Her research centres on educational inequalities in migration societies, particularly examining how dynamics of racism and neoliberalism affect social justice and equity in schools.



Beril Sönmez is Head of Programmes at Anadolu Kültür, where she oversees the Cultural, Artistic Expression and Learning Department. Her work centres on promoting cultural rights, social justice, inclusion and equality, and involves establishing local and translocal collaborations in Turkey and beyond. Beril holds a BA in Psychological Counselling and an MA in Cultural Studies from Boğaziçi University. She has also played an active role in activist collectives, including 'Refugees-We Are-Neighbours', engaging in community-building initiatives and networks of solidarity between refugees and non-refugees in the outskirts of Istanbul.



‘HEP BERABER/ALLE ZUSAMMEN/ALL TOGETHER’ (ANADOLU KÜLTÜR/INSTITUT DINX)

DAS BRETTSPIEL „PLAY FOR CHANGE“ DEĞİŞİM İÇİN OYNA KUTU OYUNU

Das Brettspiel „Play for Change“ wurde in zweijähriger Zusammenarbeit von zivilgesellschaftlichen Organisationen und kommunalen Einrichtungen aus Deutschland und der Türkei entwickelt, um eine plurale, demokratische und gerechte Gesellschaft zu fördern. Das Spiel kann zur Stärkung der Kompetenzen von Personen eingesetzt werden, die in menschenrechtsbasierten Institutionen wie zivilgesellschaftlichen Organisationen, Jugendverbänden und kommunalen Einrichtungen arbeiten. Das Spiel wird in zwei Gruppen gespielt. Die Spieler:innen können ihr Wissen über soziale Ungleichheiten und Diskriminierung testen, ein plurales und konstruktives Diskussionsumfeld schaffen, voneinander lernen und sich durch die im Spiel enthaltenen Aktivist:innen-Puzzles, mit Aktivist:innen aus verschiedenen Teilen der Welt, inspirieren lassen, um kreative, rechtsbasierte Maßnahmen gegen Menschenrechtsverletzungen zu entwickeln.

Das Bildungsprogramm, das das Brettspiel begleitet, enthält verschiedene Vorschläge für Aktivitäten, kurze informative Texte und Ressourcen, um das Wissen über soziale Ungleichheit und Diskriminierung zu vertiefen und den Kampf dagegen zu stärken.

Değişim İçin Oyna Kutu Oyunu, eşitlik temeline dayanan, çoğulcu, demokratik ve adil bir toplumsal yaşamı desteklemek hedefiyle Almanya ve Türkiye’den sivil toplum örgütleri ve belediye birimleri tarafından ortaklaşa bir çalışma ile iki yıl süren bir kolektif emekle geliştirildi. Oyun sivil toplum örgütleri, gençlik örgütleri ve belediye birimleri gibi hak temelli çalışan kurumlardaki kişilerin kapasitelerini güçlendirmek için kullanılabilir. İki grup halinde oynanan oyunda, oyuncular toplumsal eşitsizlikler ve ayrımcılık biçimleri konusunda bilgilerini sınavabilir, çoğulcu ve yapıcı bir tartışma ortamı kurmayı deneyimleyebilir, tartışmalar sırasında birbirlerinden öğrenme imkanı yakalayabilir ve oyunda yer alan aktivist yapbozları sayesinde dünyanın farklı yerlerdeki aktivistlerden ilham alarak hak ihlallerine karşı yaratıcı ve hak temelli eylem önerileri geliştirebilirler.

Kutu oyununu desteklemek üzere hazırlanan Eğitim Programı ise, eşitsizlikler ve ayrımcılıkla mücadelede güçlenmek ve derinleşmek üzere çeşitli etkinlik önerileri, bilgilendirici kısa metinler ve kaynakları bir araya getiriyor.

<https://www.germanturkishinitiative.org/tr/degisim-icin-oyna-araclar>



Ahmet Kıran

ZIELGRUPPE

- Menschenrechtsorientierte zivilgesellschaftliche Organisationen
- Einrichtungen und Institutionen im Bereich der Geflüchtetenhilfe
- Jugendorganisationen
- Kursleiter:innen und Lehrkräfte
- Mitarbeiter:innen der psychosozialen Betreuung

HEDEF GRUP

- Hak Odaklı Sivil Toplum Örgütleri
- Mülteci Desteği Alanı Kurumları
- Gençlik Örgütleri
- Eğitimci ve Öğretmenler
- Psikososyal Destek Çalışanları



OYUNDAN
ÖNCE

Tanışma & Isınma
Grup Söleşmesi
Kimliklerin Sırt Çantası
Güç Çiğesi

KAVRAMLAR ÜZERİNE
DÜŞÜNELİM

Farklılaşma eksenleri
Önyargı ve Ayrımcılık
Kesişimsellik

Güç Kavramını Yeniden
Düşünelim
Güç Analizi İçin
Bir Araç Önerisi

Eğitim
Kitaplığı



OYUN
ZAMANI



OYUNDAN
SONRA

Oyun Deneyimi Üzerine
Bir Hayat Bir(çok) Mücadele
Gücümüz Var
Açık Alan Tartışması

Şiddetsiz Yürütücülük
Becerileri

Genel Değerlendirme
&
DEĞİŞİM İÇİN OYNA'YI
KİMLERLE
NASIL UYGULADIM?

VOR DEM
SPIEL

Kennenlernen und
Warm-up
Gruppenvertrag
Identitätsrucksack
Power Flower

Reflexion
der Konzepte

Achsen der Differenzierung
Vorurteile und Diskriminierung
Intersektionalität

Das Konzept der Macht
reflektieren

Ein Tool für die Analyse von
Machtverhältnissen

Handbuch
Spiel



SPIELZEIT



NACH DEM
SPIEL

Feedback zum Spiel
Ein Leben - viele Kämpfe
Wir haben die Macht
Raum für Diskussion

Fähigkeiten zur
gewaltfreien
Konfliktlösung

Evaluierungszirkel
&
WO UND WIE KANN ICH PLAY
FOR CHANGE
UMSETZEN?



PROJEKTERGEBNISSE

- Kapazitätsaufbauprogramm
- Brettspiel „Play for Change“
- Spielfeld
- 157 Fragekarten + Blankokarten
- 22 Aktivist:innen-Puzzles

PROJE ÇIKTILARI

- Kapasite Geliştirme Programı
- Değişim İçin Oyna Kutu Oyunu
- Oyun Zemini
- 157 Soru Kartı + Boş Kartlar
- 22 Aktivist Yapbozu

HAUPTTHEMEN

- Bewusstsein für Diskriminierung
- Differenzachsen und Intersektionalität
- Machtkritik und Empowerment
- Rechtebasierte Reflexion und Diskussion
- Entwicklung eines kreativen Handlungsrepertoires
- Fähigkeiten zur gewaltfreien Mediation

ANA TEMALAR

- Ayrımcılık Farkındalığı
- Farklılaşma Eksenleri ve Kesişimsellik
- Güç Eleştirisi ve Güçlenme
- Hak Temelli Düşünme ve Tartışma
- Yaratıcı Eylem Repertuarı Geliştirme
- Şiddetsiz Yürütücülük Becerileri







NUSHIN HOSSEINI-ECKHARDT
LEICY VALENZUELA

**Kinderrechte von und mit geflüchteten
Kindern thematisieren**

Reflexionen zum theaterpädagogischen Projekt „Our Rights in Action“ in einer Unterkunft für Geflüchtete

Dieser Beitrag basiert auf einem Austausch zwischen der Theaterpädagogin Leicy Valenzuela und der Erziehungs- und Kulturwissenschaftlerin Nushin Hosseini-Eckhardt über ein von Valenzuela durchgeführtes Projekt zu Kinderrechten in einer Unterkunft für Geflüchtete in Berlin. Dabei geht es darum, theoretische Ansätze der Leiblichkeit und der theaterpädagogischen Praxis rund um das Thema Kinderrechte miteinander zu verbinden.

**Mülteci çocuklarla ve mülteci çocuklar için
çocuk haklarını tartışmak**

Mülteciler İçin Bir Geçici Barınma Merkezi'nde Gerçekleştirilen “Our Rights in Action” Tiyatro Eğitimi Projesi Üzerine Düşünceler

Bu metin, tiyatro pedagogu Leicy Valenzuela ile eğitim ve kültür araştırmacısı Nushin Hosseini-Eckhardt arasında gerçekleşen ve Valenzuela'nın Berlin'de bir mülteci barınma merkezinde çocuk hakları üzerine gerçekleştirdiği bir proje hakkındaki fikir alışverişine dayanmaktadır. Metin, bedenleştirmeye dair teorik yaklaşımları tiyatro pedagogisi pratiği ile birleştirerek çocuk hakları konusunu ele almaktadır.

Der theoretische und praktische Ausgangspunkt unserer Arbeit ist der Leib. Der Leib ist nach dem Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty die zentrale „Ausdruckseinheit“ (Merleau-Ponty 1966, 242/243), in der sich das Äußere aus der Welt und das Innere des Menschen kreuzen und zur Erfahrung werden. Als Ausdruckseinheit sucht der Leib aber auch Formen des Umgangs mit den Erfahrungen in der Welt (vgl. Hosseini-Eckhardt/Valenzuela 2021, 688f.). Er wird also in eine schon bestehende Welt hinein geboren, ist in allem auf diese gerichtet und wird dadurch von dieser geprägt. Dabei verleibt sich das Äußere ins Innere ein und verflechtet sich mit dem Inneren zu Erfahrungen. Mit Hilfe der Abstraktionsfähigkeit kann der Mensch Ausdrucksformen finden, um eigene Positionierungen in der Welt zu entwickeln und auf diese zurückzuwirken. Wenn wir uns also mit Menschen bzw. Fragen des Mensch-Seins in der Welt beschäftigen, dann gilt es, den Menschen als leibliches Wesen ernst zu nehmen.

Was das Konzept des Leibes mit Blick auf pädagogische Fragen besonders wertvoll macht, ist das Verständnis vom Menschen als leiblichen Träger von Erfahrungen aus der Welt, für die noch keine Einordnung, kein Ausdruck bzw. keine Sprache gefunden sind. Zugleich ist der Leib auch ein handlungsmächtiges Phänomen, der immer wieder verschiedene Formen des Ausdrucks finden kann, um über „Unfassbares“ zu sprechen. Für eine Pädagogik, die dem leiblich verfassten Menschen gerecht werden möchte, ist die Wahrnehmung und Anerkennung beider für sich stehender Aspekte des menschlichen Leibes essenziell: 1. Der Leib als Träger von Unbegreiflichem und Unausdrückbarem, z.B. von Emotionen oder Affekten, die wir nicht aussprechen können. 2. Der Leib in seinem Potenzial, Ausdrucksformen zu finden und in der Welt wirksam zu sein, z.B. durch Singen, Tanzen, Aufstehen und Sich-Positionieren.

Versteht man den Leib als „Ausdruckseinheit“ der Innen- und Außenwelt, so ist er für pädagogische Settings, vor allem wenn es um sensible Themen geht, von großer Bedeutung. Dieser

Çalışmamızın teorik ve pratik hareket noktası beden. Beden, fenomenolog Maurice Merleau-Ponty'ye göre dünyanın dışsal ve insanın içsel yönlerinin kesiştiği ve deneyime dönüştüğü merkezin “dışavurum birimi”-dir (Merleau-Ponty 1966, 242/243). Ancak beden bir dışavurum birimi olarak aynı zamanda dünyanın deneyimleriyle ilişki biçimleri de bulmaya çalışır. (karş. Hosseini-Eckhardt/Valenzuela 2021, 688/689). Dolayısıyla beden zaten mevcut olan bir dünyanın içine doğar, her şeyiyle ona yöneliktir ve böylelikle onun tarafından biçimlendirilir. Bu süreçte dışsal olan bedenleşerek içsel olana dahil olur ve içsel olanla ilişkiler örgüsü oluşturarak deneyimlere dönüşür. Soyutlama yeteneği yardımıyla insan dünyada kendine ait konumlanışlar geliştirmek ve onlara etkide bulunabilmek için dışavurum biçimleri bulabilir. Dolayısıyla insanlarla ve dünyada insan olma sorularıyla ilgili çalıştığımız zaman, insanın bedensel bir varlık oluşunu ciddiye almamız gerekir.

Beden kavramını pedagojik konular açısından özellikle değerli kılan şey, insanı, henüz bir sınıflandırma, bir ifade veya dili bulunmamış olan dünyasal deneyimlerin bedensel taşıyıcısı olarak kavramasıdır. Beden aynı zamanda “akıl almaz” olan hakkında konuşabilmek için ifadenin birçok farklı biçimini bulabilen eylem kudretine sahip bir fenomendir. Bedensel haldeki insana yaraşır olmak isteyen bir pedagoji için, insan vücudunun kendi başına var olan her iki yönünün algılanması ve kabul edilmesi temel öneme sahiptir: 1. Kavranamaz ve ifade edilemez olanın, örneğin dile getiremediğimiz duyguların ya da duygulanımların taşıyıcısı olarak beden. 2. Dışavurum biçimleri bulma ve dünya üzerinde etkili olma biçimleriyle beden, örneğin şarkı söyleme, dans etme, ayağa kalkma, kendini konumlandırma gibi potansiyelleriyle beden.

Bedeni iç ve dış dünyanın “dışavurum birimi” olarak anlarsak, özellikle hassas meseleler söz konusuysa, pedagojik bağlamlar için önemi büyüktür. Bu pedagojik alan, kırılğanlıklar, travmalar, utanç ya da içselleştirilmiş sosyoekonomik dezavantajlar gibi ifade edilemez olan şeyler için duyarlı / hassas olmayı gerektirir. Çocuk hakları çalışması örneği üzerinden, beden ve ilişkili konuların çocukların yaşamı ve dünyası içerisinde tiyatro pedagojisi pratiği yoluyla

pedagogische Raum erfordert Sensibilität für Aspekte des Unausdrückbaren wie Verletzbarkeit, Traumat, Scham oder einverleibte sozio-ökonomische Benachteiligungen. Am Beispiel der Kinderrechte möchten wir zeigen, wie Fragen des Leibes in der Lebenswelt von Kindern über die theaterpädagogische Praxis aufgeworfen und verfolgt werden können. Dabei geht es nicht darum, die Kinder aus unserer Position ‚aufzuklären‘. Vielmehr geht es darum, mit ihnen zusammen Wege und Methoden zu finden, um Zugänge zu ihrem mitgebrachten Wissen, ihren Erfahrungen und Wünschen zu finden. Ausgangspunkt ist dabei ihr Leib als Ausdruckseinheit zu ihrer Erfahrung in der Welt und das von ihnen mitgebrachte ‚implizite Wissen‘ (über ihre Wünsche, Bedürfnisse, Erlebnisse usw.), welchem wir Raum und Zeit geben. Bei der Thematisierung von Kinderrechten ist es uns wichtig, dass die Kinder im Workshop auch erfahren, wo und wie sie sich z.B. bestimmten Erwartungen und jeglicher Form der Gewalt in der Welt entziehen können. Wir unterstellen, dass leibzentrierte Methoden in der Arbeit mit Kindern wichtige Zugänge dafür bieten können. Dies gilt insbesondere für die Arbeit mit Menschen aus vulnerablen Kontexten, z.B. jenen, die Fluchterfahrungen gemacht haben und die möglicherweise keine Ausdrucksweise für die genannten Themen in der Nationalsprache des Aufnahmelandes finden.

Im Folgenden reflektieren wir die hier skizzierte Perspektive im Rahmen der Darstellung eines fünftägigen Workshops, den Leicy Valenzuela und Teija Vaittinen mit Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren in einer Unterkunft für Geflüchtete in Berlin im April 2022 durchgeführt haben. Der Workshop war Teil des Projekts „Our Rights in Action“ des Landesjugendrings Berlin.

nasıl ortaya çıkarılabileceği ve takip edilebileceğini göstermek istiyoruz. Burada amaç, çocukları bizim pozisyonumuzdan hareketle ‘aydınlatmak’ değil. Amaç daha ziyade, onlarla beraber, kendi getirdikleri bilgilere, deneyimlere ve arzulara erişebilmenin yollarını ve yöntemlerini bulmaktır. Burada başlangıç noktası bedendir; çocukların dünya içerisindeki deneyimlerinin ve beraberlerinde getirdikleri ve bizim mekan ve zamana yerleştirdiğimiz “içkin bilgi”nin (arzuları, ihtiyaçları, yaşıntıları vb hakkında) dışavurum/ifade birimi olarak beden. Çocuk haklarını ele alırken, çocukların belirli beklentilerden ve dünyadaki her tür şiddet biçiminden nasıl korunabileceklerini atölye çalışmasında öğrenmelerine de önem veriyoruz. Çocuklarla çalışma içerisinde beden merkezli yöntemlerin bu konuların ele alınmasında önemli giriş yolları sunabileceğini iddia ediyoruz. Bu yöntemler, özellikle kırılğanlaştırılmış ve zor bağlamlardan gelen topluluklarla çalışırken, örneğin iltica ve göç deneyimleri yaşamış olan ve belki de ev sahibi ülkenin ulusal dillerinden hiçbirinde yukarıda anılan konularda ifade biçimleri “bulamayan” kişilerle yapılacak çalışmalar için büyük ölçüde geçerli.

Bundan sonrasında burada özetlediğimiz perspektifi, Leicy Valenzuela ve Teija Vaittinen’in Nisan 2022’de Berlin’de mültecilerin yaşadığı bir barınakta 6 -10 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirmiş oldukları beş günlük bir atölye çalışmasının anlatılması çerçevesinde düşünüp tartışacağız. Atölye çalışması Berlin Eyaleti Gençlik Dernekleri Federasyonu tarafından gerçekleştirilen “Our Rights in Action” (“Haklarımız İş Başında”) adlı projenin bir parçasıydı.

Grundhaltungen & Rahmenbedingungen des Workshops:

LEICY: Die künstlerische Arbeit mit Kindern ist für mich ein Raum der Anerkennung (vgl. Humberto R. Maturana 2004). Durch Kreativität und die Gestaltung von Szenen, Tänzern und Zeichnungen versuche ich Kindern das Gefühl zu geben, dass man ihnen zuhört, sie anerkennt und wertschätzt. Es gilt ihnen nicht nur den Eindruck zu vermitteln, sondern ihnen wirklich zuzuhören und sie zu beachten. Ich versuche sicherzustellen, dass sie nicht erst durch falsche oder richtige Handlungen anerkannt werden, sondern bereits anerkannt sind, weil sie als Individuen so sind, wie sie sind. Diese Grundhaltung der Anerkennung und Wertschätzung prägt den gemeinsamen Raum und die soziale Atmosphäre untereinander.

NUSHIN: Dem schließe ich mich an: Für mich gilt es einen Raum zu gestalten, in der die subjektive ‚Gewordenheit‘ mit der globalen Perspektive in Verbindung gebracht werden kann. Also: Was trage ich mit mir, was tragen andere mit sich? Wie hat die Welt mich geprägt und wie hat sie andere geprägt? Meine eigene Verletzlichkeit und Vulnerabilität verweisen auch auf die Verletzlichkeit und Vulnerabilität der anderen.

LEICY: Zu Beginn des Workshops ist es wichtig zu wissen, mit wem wir zusammen sind. Manchmal hilft es, uns in einem Kreis über unsere Namen und ihre Bedeutungen auszutauschen. Möchte mensch jenseits sprachlicher Barrieren arbeiten, könnten auch andere Ausdrucksmöglichkeiten angewendet werden, wie ein Bild vom Namen oder eine körperliche Darstellung ohne Worte (z.B. hinsichtlich der Frage „Wenn du ein Tier wärst, welches Tier wärst du?“), die dabei helfen, einen ersten Kontakt herzustellen, der persönlicher und weniger hegemonial ist als z.B. die Frage „Wo kommst du her?“. Wir möchten einen Raum des Vertrauens, der Sicherheit und Geborgenheit schaffen. Dabei ist uns der in dieser Zielvorstellung enthaltene Idealismus bewusst.

Für die Herstellung eines solchen Raumes werden drei Regeln aufgestellt, die von Gesten begleitet

Atölye çalışmasının temel tutumları ve çerçeve koşulları:

LEICY: Çocuklarla sanatsal çalışmalar yapmak benim için bir takdir etme alanı (karş. Humberto R. Maturana 2004). Çocuklarla sahne, dans ve çizimlerin üretildiği ve yaratıcılık yoluyla onlara kulak verildiği, takdir gördükleri ve kendilerine değer verildiği hissini alabildikleri çalışmalar yapmaya çalışıyorum. Elbette onlara sadece bu izlenimi vermek değil, onları gerçekten dinlemek ve onları dikkate almak önemli. Bir şeyi doğru ya da yanlış yaptıkları için değil, birey olarak oldukları gibi kabul görmeleri ve takdir edilmelerini sağlamaya çalışıyorum. Bu kabul, takdir etme ve değer verme temel bir tutum olarak ortak alanımızı ve kendi aramızdaki sosyal atmosferi belirliyor.

NUSHIN: Buna katılıyorum. Benim için, öznel ‘olanın’ küresel perspektifle ilişkilendirilebileceği bir alan kurmak önemli. Ben beraberimde neler taşıyorum, başkaları beraberlerinde neler taşıyor? Dünya beni nasıl biçimlendirdi, başkalarını nasıl biçimlendirdi? Benim kendi incinebilirliğim ve kırılganlığım başkalarının da incinebilirliğine ve kırılganlığına işaret eder.

LEICY: Atölye çalışmasının en başında çalıştığımız grupta kimlerle beraber olduğumuzu bilmek ve birbirimizi tanımak önemlidir. Tanışmak için gruptaki kişiler olarak isimlerimizi ve isimlerimizin anlamını paylaşmak güzel olabilir. Gupta mevcut olan dil engellerinin ötesine geçerek çalışmak istiyorsak, genelde ilk teması kurmaya yardımcı olmak için sorulan sorulardan, örneğin “Nerelisin?” sorusundan ziyade, daha kişisel ve daha az hegemonik olan başka ifadeler ve sorular da kullanılabilir. Örneğin, herkesi ismiyle ilişkili bir imge kullanmaya davet etmek ya da sözsüz bedensel canlandırma yapmak gibi. (Örneğin, “Bir hayvan olsaydın hangi hayvan olurdu?” sorusuyla bir canlandırma yapmak.) Atölyelerimizde güven, güvenlik ve esenlik alanı yaratmak istiyoruz. Bu hedefi tasarlarlarken içerdiği idealizmin de farkındayız.

Böyle bir alanı oluşturmak için, örneğin, çocukların kendi icat ettikleri ve kolayca tanıyabildikleri jestlerin eşlik edeceği üç kural konabilir. Kuralların ve jestlerin ilişkilendirilmesi, dışsal ve içsel olanın kesişiminin heyecan verici bir pratiğini oluşturur.

werden sollen, die die Kinder selbst erfinden und leicht identifizieren können. Die Verknüpfung von Regeln und Gesten ist eine spannende Praxis der Kreuzung des Äußeren und Inneren. Die drei Regeln sind:

- 1) Respekt / Wertschätzung (in der Regel eine herzliche Geste mit den Händen, die bedeutet: Achtung, wir behandeln uns gegenseitig mit Respekt).
- 2) Ruhe / Stille (eine Geste, die sich von dem unterscheidet, was die Kinder in der Schule gelernt haben, manchmal Ausgleichspositionen wie im Yoga. Diese Geste oder Position sollte so lange durchgeführt werden, bis völlige Stille herrscht, so dass die Person, die sprechen möchte, sprechen kann).
- 3) Ich möchte zur Toilette oder Wasser trinken (eine Geste reicht aus, um den Raum zu verlassen).

Diese Praxis erscheint zunächst banal, ist jedoch bedeutsam, da sie den Kindern ermöglicht, die Entscheidungsmacht über ihre körperlichen Bedürfnisse an sich zu nehmen. Sie müssen hierfür gegenüber der Autorität nicht um Erlaubnis bitten, sondern sie kommunizieren mit dem Anzeigen einer Geste, was sie brauchen und vollführen dies.

Ablauf:

Jeder Tag des Workshops hat eine ähnliche Struktur: Wir beginnen mit einem Spiel (z.B. Rhythmusspiel, Stopptanz, Klatschkreis), danach erinnern wir uns gemeinsam an das, was wir am Vortag gemacht haben (Was war für mich bedeutsam?). Am Ende eines jeden Tages machen wir dieselbe Abschiedsaktivität, z.B. den Start einer imaginären Rakete: Alle knien in einem Kreis auf dem Boden. Wir entzündeten ein imaginäres Feuer und geben diesem Feuer mit unseren Händen in der Mitte Energie. Während wir langsam aufstehen, zählen wir herunter, von zehn bis eins, und rufen am Ende laut „Tschüss!“

Bizim üç kuralımız şunlardı:

- 1) Saygı duyma / değer verme (Atölye sırasında dikkatli, birbirimize karşılıklı olarak saygılı davranınız kuralı için bu anlamına gelen samimi bir el kol hareketi yaratmaları sağlanabilir.)
- 2) Sakinlik / sessizlik (Atölyede sessizlik sağlamak için kullanılacak jestin, çocukların genelde okulda öğrendiklerinden farklı bir jest olması iyi olabilir. Belki yogadaki gibi dengelenme pozisyonları kullanılabilir. Bulunacak jest ya da pozisyon, konuşma sırası olan kişinin konuşmaya başlayabilmesi için tam bir sessizlik hâkim oluncaya kadar devam ettirilir.)
- 3) Tuvalet ya da su içmeye gitme talebi (Bu talebi ifade edecek ve odadan çıkmayı gösteren ortak bir jest bulmak yeterlidir).

Bu pratikler ilk anda saçma görünür, ancak çocuklara bedensel ihtiyaçları hakkında karar verme yetkisini kendi üzerlerine almalarına imkân verdiği için önemlidir. Alışlageldiği gibi otorite karşısında izin istemek zorunda değil, bir jest yaparak neye ihtiyaçları olduğunu gösterir ve bunu gerçekleştirirler.

Atölye akışı:

Atölye çalışmamızın her gün benzer bir yapıya sahip olması da önem arz ediyor. Biz ilk önce bir oyunla başlıyoruz (örneğin, bir ritim oyunu, dur - dans et, alkış çemberi gibi). Sonra bir önceki gün neler yaptığımızı hatırlıyoruz (“Benim İçin Hangisi Önemliydi?” etkinliğini uyguluyoruz). Her günün sonunda da bir vedalaşma etkinliği gerçekleştiriyoruz. Vedalaşma oyunu için birkaç örnek vermek gerekirse, herkes diz çökerek bir çember oluşturuyor ve hep birlikte hayali bir roketi gökyüzüne fırlatıyoruz. Ya da çemberin ortasındaki hayali ateşi tutuşturuyoruz, ateşe ellerimizle enerji veriyoruz, onu besliyoruz. Hepimiz ayağa kalkarken 10’dan 1’e kadar geriye sayıyoruz ve sayarken çok yavaşça ayağa kalkıyoruz. En sonunda yüksek sesle “Hoşça kal!” diye sesleniyoruz.



Tag 1

Woher kommen wir?

Vorbereitung: Auf einem großen Blatt Papier, um das herum die Kinder sitzen können, wird eine Weltkarte aufgezeichnet. In unserem Fall ist es etwas ganz Besonderes, diese Karte zu zeichnen, weil wir den Kindern auf dieser Karte zeigen können, dass auch wir Workshopleiter*innen von anderen Orten kommen. (Wenn die Pädagog*innen aus demselben Land kommen, können sie angeben, woher ihre Vorfahren kommen oder wo sie gerne geboren worden wären). Die Kinder sollen dann zeichnend die folgenden Fragen beantworten:

- Wo kommst Du her? (Wer dies nicht zeigen möchte, darf sich enthalten)
- Wie sah dein Weg nach Deutschland aus?
- Wo kommen alle anderen Kinder her? (Zur Sensibilisierung für das Zuhören und Wahrnehmen der anderen)
- Wo sind wir jetzt?
- **Zur Option:** Wo würdest du herkommen wollen? Wo hast du mal gelebt? Wo würdet ihr irgendwann gerne leben? Welche Orte habt ihr noch nicht gesehen?

Eventuell kann man die große Weltkarte auf den Boden malen und die Wege gehen, um so verschiedene Positionen und Wege leiblich zu demonstrieren. Interessant ist, wie die Kinder diesen Weg gehen, ob sich leiblich-affektive Elemente darin beobachten lassen. Das heißt, haben die Kinder bestimmte leibliche Haltungen oder Gesichtsausdrücke, die darauf hindeuten, dass ihnen die Beantwortung der Fragen z.B. unangenehm ist? Wenn dem so ist, gilt es wiederholt auf Möglichkeiten der Enthaltung, des Zurückziehens, des Protests oder andere Formen des Nicht-Mitmachens hinzuweisen oder diese subtil einzuräumen.

1. gün

Nerelerden geliyoruz?

Hazırlık: Çocukların etrafında oturabileceği büyükçe bir kağıt tabakasının üzerine temsili bir dünya haritası çizilir. Bizim durumumuzda bu haritayı hazırlamak özel bir şey çünkü biz atölye çalışması yöneticilerinin de farklı yerlerden geldiğimizi çocuklara harita üzerinde gösterme fırsatını yaratıyoruz. Etkinliği yürüten pedagoglar aynı ülkeden geliyorsa bile, ailelerinin, atalarının nereden geldiğini ya da belki de neredede doğmuş olmayı dilediklerini gösterebilirler. Daha sonra çocuklar şu soruları cevaplandırır ve harita üzerinde işaretler:

- Nereden geliyorsun? (Bunu göstermek istemeyen bu soruyu atlayabilir)
- Almanya'ya geliş yolun nerelerden geçti?
- Burada bulunan diğer çocuklar nerelerden geliyor? (Birbirlerini dinlemeleri ve algılamaları için duyarlılık yaratmak üzere bu soru eklenebilir)
- Şu anda neredeyiz?
- **İsteğe bağlı olarak:** Nereden gelmek isterdin? Daha önce nerelerde yaşadın? İleride nerede yaşamak isterdin? Henüz görmediğin bir yer söyle gibi sorular da harita üzerinde çalışmak için kullanılabilir.

Etkinlik mekanına göre, büyük dünya haritasını zeminin üzerine çizmek de mümkün, o zaman farklı konumlar ve geliş yollarını bedenleriyle de gösterebilirler. Çocukların bu yolları bedenleriyle hareket ederek, yürüyerek göstermeleri, nasıl yürüdükleri ilgi çekici olabilir; bedensel-duygulanım öğelerinin gözlenip gözlenemediğine dikkat edilebilir. Yani, çocuklar bu soruları cevaplamamanın örneğin, rahatsızlık verdiği işaret eden belirli bazı bedensel duruşlar ya da yüz ifadeleri sergiliyor mu? Eğer öyleyse, yine soruyu atlama imkanına, soruyu protesto etme ya da farklı türde katılmama biçimlerine dikkat çekmek ya da bunlara üstü örtülü bir şekilde izin vermek önemlidir.



Tag 3

Wenn ich ein Problem habe, was mache ich?

Wir besprechen mit den Kindern:

- 1) „Welche Probleme habt ihr gesehen oder können Kinder erfahren? Oder von welchen Problemen seid ihr selbst betroffen?“ Hier ist es sehr wichtig, immer im Fiktiven zu bleiben oder in der dritten Person zu sprechen, und nicht zu sehr ins Detail zu gehen. Zum Beispiel fragen wir: „Was könnte ungesund für Kinder sein, oder habt ihr eine Situation gesehen, wo jemand Hilfe brauchte?“ Das Abstrakte und Allgemeine schafft einen Schutz- und Projektionsraum, der einen größeren Rahmen für Ausdrucksmöglichkeit der jeweiligen Betroffenen erlaubt.
- 2) Hieran schließen wir die Frage an: „Welche Lösungen sind für uns da? Wer kann uns in manchen Situationen helfen?“ Hier kann angeknüpft werden an selbst erfahrene Situationen und selbst praktizierte Widerständigkeit (subjektive Ebene), oder die Erfahrungen anderer (allgemeinere Ebene).
- 3) Aus den Antworten der Kinder können wir theatrale Situationen des Spiels kreieren. Nehmen wir zum Beispiel die Situation eines Mädchens, das in der Schule gemobbt wurde. Die Kinder spielen die Situation nach, diskutieren dann alternative Lösungen und stellen darüber hinaus die ganze Szene leiblich-visuell nach.

3. gün

Bir problemim olduğunda ne yaparım?

Bu çalışmada çocuklarla şu sorular etrafında konuşuyoruz:

- 1) “Hangi problemler sizin dikkatinizi çekiyor? Çocukların ne gibi problemleri olabilir? Seni hangi problemler etkiliyor?” gibi bir soru yöneltiyoruz. Bu çalışmada daima kurgusal, varsayımsal olanda kalmak ya da daima üçüncü kişi halinde konuşmak ve fazla ayrıntıya girmekten kaçınmak çok önemli. Örneğin, “Çocukların sağlığına neler zarar verebilir?” ya da “Birinin yardıma ihtiyacı olduğu bir durumla karşılaştınız mı?” Soruların soyut ve genel olması, grupta varsa, ilgili mağdurların kendilerini ifade etme imkanları için daha geniş bir çerçeveye izin verir, böyle bir konumda düşünme/yansıtma alanı yaratabilir.
- 2) Daha sonra şu sorularla devam edebiliriz: “Peki sizce ne gibi çözümler olabilir? Farklı durumlarda bize kimler destek verebilir?” Burada sohbet, çocukların kendi yaşantılarına (deneyimledikleri durumlara) ve kendi gösterdikleri dayanıklılık ve dayanma gücüne (öznel düzeyde) bağlanabileceği gibi başkalarının deneyimlerine de (daha genel düzeyde) değinilebilir.
- 3) Sonraki aşamada, çocukların az önce verdikleri cevaplardan teatral oyun durumları yaratabiliriz. Örneğin, okulda mobbing veya zorbalık şeklinde rahatsız edilen bir kızın durumu ifade edilmiş olabilir. Çocuklar durumu canlandırabilir, sonra alternatif çözümleri birlikte tartışır ve ayrıca bütün sahneyi bedensel-görsel olarak canlandırabilirler.

Tag 4

Gemeinsames Spiel als Motor

Es ist sehr wichtig, in der Gruppe durch Spiele immer wieder Energie und Konzentration zu sammeln sowie die Wahrnehmung für die Umgebung und die Gruppe zu schärfen. In diesem Fall haben wir ein Spiel gewählt, das die Dynamik der Gruppe fördert, welches wir im Folgenden kurz skizzieren:

„Ochs am Berg“:

Ich (Spielleiter*in) stelle mich in den Raum, mit dem Rücken zur Gruppe. Am Anfang lege ich einen Gegenstand hinter mich auf den Boden (z.B. Schlüssel oder Kuscheltier). Die Kinder stellen sich in einer Reihe mit großem Abstand hinter mir auf. Während ich „Ochs am Berg“ sage, dürfen die Kinder sich schrittweise auf mich zu bewegen. Nach diesen drei Worten drehe ich mich um und die Kinder müssen stehen bleiben (freeze). Wer sich dann noch bewegt, muss auf die Startlinie zurückgehen. Ziel ist es, dass die Kinder es schaffen, den Gegenstand aufzuheben, um diesen zur Startlinie zu bringen, ohne dass ich errate, welches der Kinder den Gegenstand bei sich trägt. Mein ‚Bonus‘ dabei ist, dass ich einzelne Kinder bitten darf, ihre Hände vorzuzeigen. Dabei fallen vor allem diejenigen auf, die allein gewinnen möchten. Wenn eine*r auffliegt, verliert die gesamte Gruppe. Die Kinder lernen dabei, dass sie nur gewinnen können, wenn sie gemeinsame Strategien entwickeln.

Aus der Verbindung der verschiedenen, hier vorgestellten Methoden und Spiele entsteht ein neues performatives Format zu Kinderrechten. Die Kinder setzen sich mit dem, was sie brauchen, und dem, was für sie relevant ist, auseinander. Dabei ist das Spiel der Motor des einzelnen und gemeinsamen Körpers.

4. gün

İtici güç olarak ortaklaşa oyun

Grup içerisinde oyunlar yoluyla her defasında enerjiyi ve konsantrasyonu yeniden toplamak ve ayrıca algıyı daima o anki ortama ve gruba duyarlı hale getirmek çok önemlidir. Biz, grup dinamiğini geliştiren bir oyun seçtik, bunu kısaca şöyle özetleyelim:

“Öküz dağda”

Ben (oyun yöneticisi) odada gruba sırtımı dönerek ayakta dururum. Oyuna başlarken arkamda yere bir nesne (örneğin, bir anahtarlık ya da küçük bir oyuncak hayvan) bırakırım. Çocuklar arkamda benimle epey mesafe bırakarak aynı hizada sıralanırlar. Ben onlara sırtım dönük bir şekilde “öküz dağda” (Ochs am Berg) dediğim sırada çocuklar adım adım bana doğru yaklaşırlar. Bu sözü söyledikten sonra hızla arkama dönerim ve çocuklar o an oldukları yerde donarak hareketsiz heykel gibi kalmak zorundadır. Ben arkamı döndüğümde hareket halinde yakalanan varsa, başlangıç çizgisine geri döner. Oyunun hedefi çocukların yerdeki nesneyi alması ve ben çocukların hangisinin nesneyi taşıdığını bilemeden başlangıç çizgisine götürmeyi başarmalarıdır. Bu sırada benim ‘kozum’ çocuklardan birinden ellerini göstermesini isteyebilmemdir. Bu oyunda özellikle tek başına kazanmak isteyenler kolayca göze çarparlar. Biri nesneyle yakalanırsa bütün grup kaybeder. Çocuklar bu oyunda sadece ortak stratejiler geliştirirlerse kazanabileceklerini zamanla ve oynadıkça öğrenirler.

Burada anlatılan yöntem ve oyunların birleşiminden çocuk hakları hakkında yeni bir edimsel format ortaya çıkar. Çocuklar neye ihtiyaçları olduğunu ve onlar için neyin önemli olduğunu düşünüp tartışır. Bu sırada oyun, hem tekil hem de ortak bedenlerin motoru, itici gücüdür.





Tag 5

Präsentation des Eigenen und des Gemeinsamen

Die im Laufe der Woche entwickelten Standbilder zu der Frage „Was brauchen Kinder, um gut zu leben?“ werden am Ende der Woche vor einem Publikum – bestehend aus Familie, Freund*innen, oder Mitarbeiter*innen der Unterkunft – präsentiert. Hierfür stellen die Kinder ihre Bilder zeitgleich auf und frieren diese ein. Nacheinander werden die Standbilder dann lebendig und äußern verbal und leiblich die zuvor erarbeiteten Wünsche. Sie stellen kleine Szenen dar, die ein imaginäres Problem zeigen, mit dem die Kinder konfrontiert sein könnten, sowie mögliche Lösungsansätze. Dies kann auf Deutsch oder in einer anderen Sprache geschehen. Wir versuchen dabei die Herkunftssprache(n) so gut und oft es geht einzubeziehen.

In Anlehnung an das Spiel „Ochs am Berg“ stellen sich die Kinder auf und ersetzen die Worte „Ochs am Berg“ durch „Was brauchen wir?“. Die anderen folgen dieser Anrufung mit Antworten wie Familie, Schutz, Gesundheit, gute Versorgung, zur Schule gehen, Ruhe, gutes Essen, Schlaf, Spielen. Am Ende der Einheit geht das Kind, das zuvor Fragen gestellt hat, zu allen Kindern der Standbilder und sagt: „Schön, dass Du hier bist.“ Danach wendet es sich zu den Zuschauer*innen mit dem gleichen Satz.

NUSHIN: In der Adressierung der Zuschauer*innen werden die Themen, Probleme und Wünsche der aufführenden Protagonist*innen auf der Bühne (bzw. der Kinder der Familien) zum Publikum (bzw. den Familienmitgliedern und dem sozialen Umfeld und Mitarbeiter*innen der Unterkunft) ins Verhältnis gesetzt. Mögliche Effekte können sein:

- Familie und ‚Community‘ sehen die Wünsche der Kinder bzw. werden mit diesen konfrontiert.

5. gün

Kendini ve ortak olanı sunmak

Beşinci gün aileler, toplum merkezinin çalışanları ve arkadaşlar davet edilir. Hafta içerisinde oluşturulan örneğin, “İyi yaşamak için çocukların neye ihtiyacı var?” konulu grup tabloları, haftanın sonunda aile üyelerinden, arkadaşlardan, toplum merkezinin çalışanlarından oluşan seyircilerin önünde sunulur. Bu performansta çocuklar aynı anda tablolarını oluştururlar ve donuk heykeller gibi dururlar. Sonra da, bu grup tabloları sırayla çok yavaş hareketlerle canlanmaya başlar ve her biri sözlü ve bedensel olarak daha önce tartışarak belirledikleri arzularını/dileklerini sözlü olarak da dile getirmiş olurlar. Çocukların karşı karşıya kalabileceği hayali bir problemle ve onu nasıl çözebilecekleriyle ilgili daha önce çalıştıkları kısa canlandırmaları sahnelerler. Bu performanslarda Almanca ya da başka bir dil kullanabilirler. Bu çalışmalar sırasında çocukların aile dili veya ana dillerini mümkün olduğu kadar iyi ve olabildiğince çok dahil etmek üzere yürütücüler olarak önceden hazırlıklarını yaparız.

Çocuklar “öküz dağda” oyununda olduğu gibi sıralanır. Bir çocuk ebe olarak “Öküz dağda” (Ochs am Berg) demek yerine “Neye ihtiyacımız var?” sorusunu sorar. Ötekiler bu soruya çeşitli cevaplarla karşılık verir. Örneğin, aileye, korunma mekanizmalarına, sağlıklı olabilmeye, kamu hizmetlerine erişmeye, okula gitmeye, huzurlu yaşamaya, iyi yemek yemeğe, iyi uykuya, oyun oynamaya gibi cevaplar gelebilir. Bedenleriyle bunları gösteren bir tablo oluştururlar. En sonunda, soru soran çocuk tablo gibi duran çocukların yanına gider ve “İyi ki buradasın” der. Arkasından seyircilere dönüp aynı cümleyi onlara da söyler.

NUSHIN: Seyircilere hitap etmek sayesinde, sahnede rol alan çocuklar bu konuları, problemleri ve arzuları/dilekleri seyircilerle (aile üleriyle, sosyal çevreleriyle ve toplum merkezinin çalışanlarıyla) paylaşmış ve ilişkilendirmiş olur. Bu şekilde elde edilecek olası etkiler şunlar olabilir:

- Durch die Gruppenpräsentation bleibt offen, ob das präsentierte Standbild dem Wunsch des eigenen Kindes entspricht, oder dem eines anderen Kindes. Das Bild erhält so eine allgemeinere, abstraktere Aussage. Dies ermöglicht sowohl den Kindern als auch den Familien sich mit den Bildern der Kinder zu identifizieren oder zu beschäftigen, ohne dass sich damit eine persönliche Zuweisung von Schuld und Verantwortung verbindet.

Jedes Mal, wenn wir einen Workshop durchgeführt haben, waren die Ergebnisse und Aktivitäten anders, da die Interessen und die sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen der Kinder unterschiedlich waren und der Workshop an diese angepasst werden musste. Dies sehen wir als produktiven Teil eines leiblich intersubjektiven Workshops mit Menschen, der sich nicht als Rezept konzipieren und umsetzen lässt. Vielmehr erfordert diese Arbeit ein sanftes und wachsendes Auge für die Einzelnen in ihrer leiblichen Verfasstheit, für die Gruppe und die Atmosphäre (Raum sozialer Praxis). Manchmal führen wir Choreografien zu Musik auf. Durch den Einbezug von Musik, die die Kinder selbst auswählen und mit anderen teilen möchten, wird einer weiteren sinnlich-leiblichen Ebene der Kinder Ausdruck und Anerkennung verliehen. Auch zirkuspädagogische Elemente wie Ball-Jonglage, Seilspringen und Tücher-Choreografie können als kleine (zauberhafte) Brüche mit den teilweise sehr harten realistischen Begebenheiten dienen, und Fantasien und Utopien ins Spiel bringen.

Für uns ist es sehr wichtig, während dieser Woche innerhalb der Gruppe ein enges Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen, das wir auch in der Abschlussvorstellung den Eltern, Geschwistern, Freund*innen und der ‚Community‘ vermitteln möchten. Zu diesen pädagogischen Grundannahmen gehört es, eine betonte Fehlerkultur zu etablieren. In Spielen passiert es z.B. regelmäßig, dass jemand hinfällt oder eine Regel nicht versteht. Die spontane Reaktion der Kinder ist häufig, zu lachen. Wir fragen dann: „Wie würdest du dich fühlen, wenn du vor allen Leuten hinfällst?“, und

- Aileler ve oradaki ‘topluluk’ çocukların arzularını/ dileklerini görür / duyar veya bunlarla yüzleşir.
- Çocukların tek tek heykel olması yerine grup sunuşu yönteminin seçilmesi sayesinde, sunulan grup tablosunun kendi çocuklarının mı yoksa başka bir çocuğun mu arzusu/dileği olduğu belirsiz kalır. Tablo böylece daha genel, daha soyut bir anlam kazanır. Bu hem çocuklar, hem de aileler için, bireysel bir suçluluk ve sorumluluğun ağırlığını yüklenmeden çocukların sunduğu tablolarla bağ kurma, özdeşleşme ya da konuyu ele alma imkanını sağlar.

Yürüttüğümüz her atölye çalışmasında çocukların ilgileri ve o dili bilme koşulları farklı olduğundan ve atölye çalışması bunlara adapte edilmek zorunda olduğundan, sonuçlar ve aktiviteler farklı gerçekleşiyor. Bu durumu bir sorun olarak görmüyoruz. Bir reçete gibi her yerde uygulanamayacak olan, ama bedensel ve özneler-arası bir atölye çalışması yapmanın üretken bir parçası olarak görüyoruz. Bu çalışma daha ziyade bedensel durumları içerisinde bireylere, gruba ve atmosfere (sosyal pratik alana) yumuşak ve farkındalıkla, uyanık bir gözle bakmayı gerektiriyor. Bazen çocukların seçtiği müziklerle koreografiler de oluşturup sahneliyoruz. Çocukların kendi seçtikleri ve başkalarıyla paylaşmak istedikleri parçaları çalışmalara dahil ederek çocukların başka bir duyuşal-bedensel düzlemde de kendilerini ifade etmelerine ve takdir görmelerine zaman ve imkan verebiliyoruz. Toplarla cambazlık oyunları, ip atlama ve kumaş parçalarının kullanıldığı çeşitli koreografiler gibi sirk pedagojisi öğeleri de eklenebilir. Böylece içinde bulundukları zor ve sert olabilen gerçek koşullardan kısa ama sihirli kopuşlar yaşamaları sağlayabilir, işin içine fanteziler ve ütopyalar da katılabilir.

Bizim için, grup içerisinde yakınlık, yakın bir ortaklık hissi yaratmak çok önemli; bu hissi kapanış gösterisinde ana babalara, kardeşlere, arkadaşlara ve ‘topluluğa’ da vermek istiyoruz. Grupta “olumlu hata kültürü” oluşturmak da burada kullandığımız pedagojik temellerden biri. Örneğin, oyunlarda sık sık birisi yere düşer ya da bir kuralı anlamamış olur... Çocukların kendiliğinden tepkisi çoğu zaman bu duruma düşen kişiye gülmek olur. Biz bu durumda, “Herkesin önünde

zeigen Akzeptanz: „Geht es dir gut? Keine Sorge, das passiert immer beim Spielen“. Diese Ansprache soll den Kindern helfen, mit Angst und Scham besser umzugehen und dies spielerisch zu üben. Das Ziel der Kultivierung einer Fehlerkultur geht einher mit dem Ziel, eine Harmonie zwischen Spiel, Kreation und Reflexion zu erreichen. Damit soll auch demonstriert werden, wie Kommunikation über das „Tu das nicht!“ hinaus funktioniert, um gemeinsam über die eigenen und kollektiven Rechte und Bedürfnisse der Kinder nachzudenken. Dies beginnt mit dem Nachdenken über eigene und fremde Wünsche („Was braucht ein Baum? Was brauche ich?“), die Interaktion miteinander („Ochs am Berg“) und das Kümmern und Entstehen für die andere Person. All dies kann das Mitgefühl und Bewusstsein für sich und andere stärken.

Als Theaterpädagogin und Bildungsphilosophin gehört es zum Ethos unserer Arbeit, im Gespräch miteinander und mit die eigene Befangenheit sowie Unwissenheit und Fehler im Rahmen unserer Arbeit zur Diskussion zu stellen und aus dieser bescheidenen Position heraus zur Weiterarbeit anzuregen.

Literatur: Kaynakça:

- Böhm, Winfried (2010): Das Theater als Bildungsanstalt. In: Fuchs, Birgitta und Lutz Koch: Ästhetik und Bildung. Würzburg: Ergon Verlag. 161-173.
- Hosseini-Eckhardt, Nushin/Valenzuela, Leicy (2021): Radical Present and Reflexive Connections. Didactical Approaches to Alienated Spaces. In: Carmo, Mafalada: Education and New Developements. Lisboa: Science Press. 687-689.
- Huizinga, Johan (2006): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Klager, Christian (2016): Spiel als Weltzugang. Weinheim: Beltz Juventa.
- Maturana Romesín, Humberto (2004): Transformación en la convivencia. Santiago: J.C. Sáez Editor.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Fink.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

düşseniz kendini nasıl hissederdiniz?” gibi soruları tartışırabiliriz ve kendimiz hoşgörüyü elden bırakmıyoruz. Zorluk yaşayan kişiye de “İyi misin? Oynarken böyle şeyler hep olur.” diyebiliyoruz. Bunu yapmamızın amacı çocukların korku ve utanç gibi duygularla daha iyi başa çıkmalarına ve karşılırlarına çıkabilecek böyle durumların alıştırmasını oyunlarla yapmalarına yardımcı olmaktır. Hatalara olumsuz bakmayan bir hata kültürü geliştirmek oyun, yaratıcılık ve derin düşünme arasında bir ahenge ulaşma hedefiyle el ele yürür. Böylelikle çocukların bireysel ve kolektif hak ve ihtiyaçları üzerine beraberce düşünmek amacıyla yapılan bu atölyenin, çocuklarla iletişimin “Dur, yapma!” gibi uyarıların ötesinde nasıl işleyebildiğini göstermiş oluruz. Bu iş, şefkatli olmayı, kendinin ve başkalarının bilincinde olmayı güçlendirebilen, kendi ve başkalarının arzuları hakkında düşünmekle (“Bir ağacın neye ihtiyacı var? Benim neye ihtiyacım var?”), birbiriyle etkileşim kurmakla (“Öküz dağda” etkinliği), diğerlerine özen göstermek, onlara arka çıkmakla (grup tablosu oluşturma ve önem verdiği kişiler önünde sahneleme) başlar.

Biz, tiyatro pedagogu ve eğitim felsefecisi olarak yürüttüğümüz bu çalışmalar çerçevesinde birbirimizle ve başkalarıyla diyalog içerisinde kendi önyargılarımızı, bilgisizliğimizi ve hatalarımızı tartışmaya açmayı ve bu alçakgönüllü konumdan hareketle çalışmaya devam etmeyi iş ahlakımızın bir gereği olarak görüyoruz.

RETURN TO SENDER

Das deutsch-türkische Kunstprojekt „Return to Sender“ wurde von Ende 2021 bis Anfang 2022, während der Corona-Pandemie, vom Verein LAG Kunst und Medien NRW zusammen mit Kırkayak Kültür durchgeführt. Unter der Leitung der Künstlerinnen Eda Çekil und Beate Krempe standen Schüler:innen aus Deutschland und der Türkei – im Sinne einer „Kommunikation durch Kunst“ – über ihre in verschiedenen Phasen entstandenen Werke im Austausch.

Über einen Zeitraum von sechs Monaten schickten sich die Schüler:innen der zwei Projektgruppen verschiedene Objekte sowie ihre eigenen künstlerischen Produktionen in einem Schuhkarton per Post gegenseitig zu. Darunter befanden sich Fotografien, Erzählungen und andere Materialien, die unterschiedliche Interpretationen zuließen. So erinnerte beispielsweise ein Objekt, das in der Türkei „Stein der Geduld“ (sabır taşı) genannt wird, an ein Haus am Fluss, in dem einer der deutschen Teilnehmenden seine Kindheit verbrachte. Auch der Duft der zwischen den beiden Ländern hin- und hergeschickten Gewürze rief bei den Teilnehmer:innen persönliche Geschichten hervor und ermöglichte ihnen, diese zu teilen. In einer weiteren künstlerischen Arbeit befand sich eine weiße Vogelskulptur umschlossen von zwei Händen. Diese Skulptur rief bei einigen Teilnehmer:innen Unbehagen hervor, bei anderen hingegen eine positive Empfindung. Durch den Austausch von Objekten und die Diskussionen darüber traten die Schüler:innen in einen Dialog. Sie entwickelten ein Bild voneinander, ohne sich physisch zu sehen, und erhielten Inspiration für die Erarbeitung eigener Kunstwerke. Die im Rahmen des Austauschs entstandenen Werke wurden am Ende des Projekts ausgestellt. Dabei sahen sich die Teilnehmer:innen zum ersten Mal – wenn auch nur über den Bildschirm – und hatten die Möglichkeit, miteinander zu diskutieren.

Das Projekt wurde von der Deutsch-Türkischen Jugendbrücke gefördert.

Kontakt:
İletişim:

kunst@beate-krempe.de

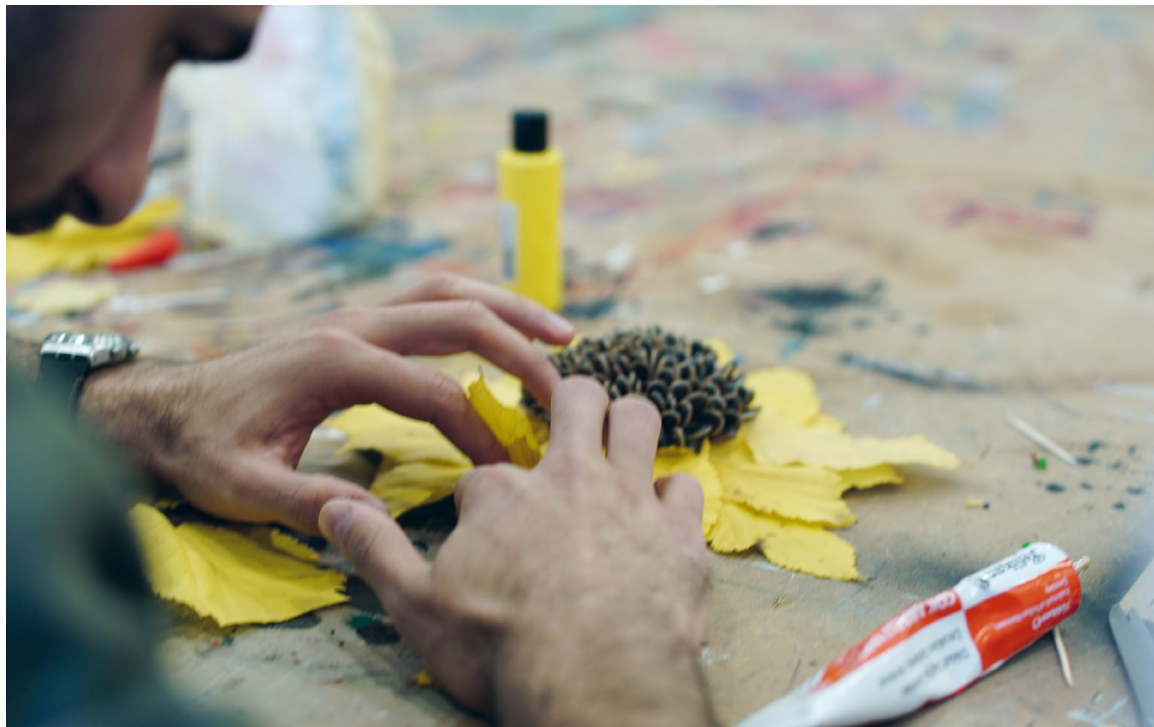


Almanya-Türkiye sanat projesi “Return to Sender”: 2021’in sonu ve 2022’nin başında, LAG Kunst und Medien NRW ile Kırkayak Kültür ortaklığında gerçekleşmiş olan “Return to Sender” isimli projeden bir seçki sunuyoruz. Sanatçılar Eda Çekil ve Beate Krempe’nin yürütücülüğünde Almanya ve Türkiye’den lise ve üniversite öğrencileri, proje kapsamında ürettikleri eserlerin çeşitli aşamalarıyla ilgili bir tür “sanat yoluyla iletişim” süreci başlattılar.

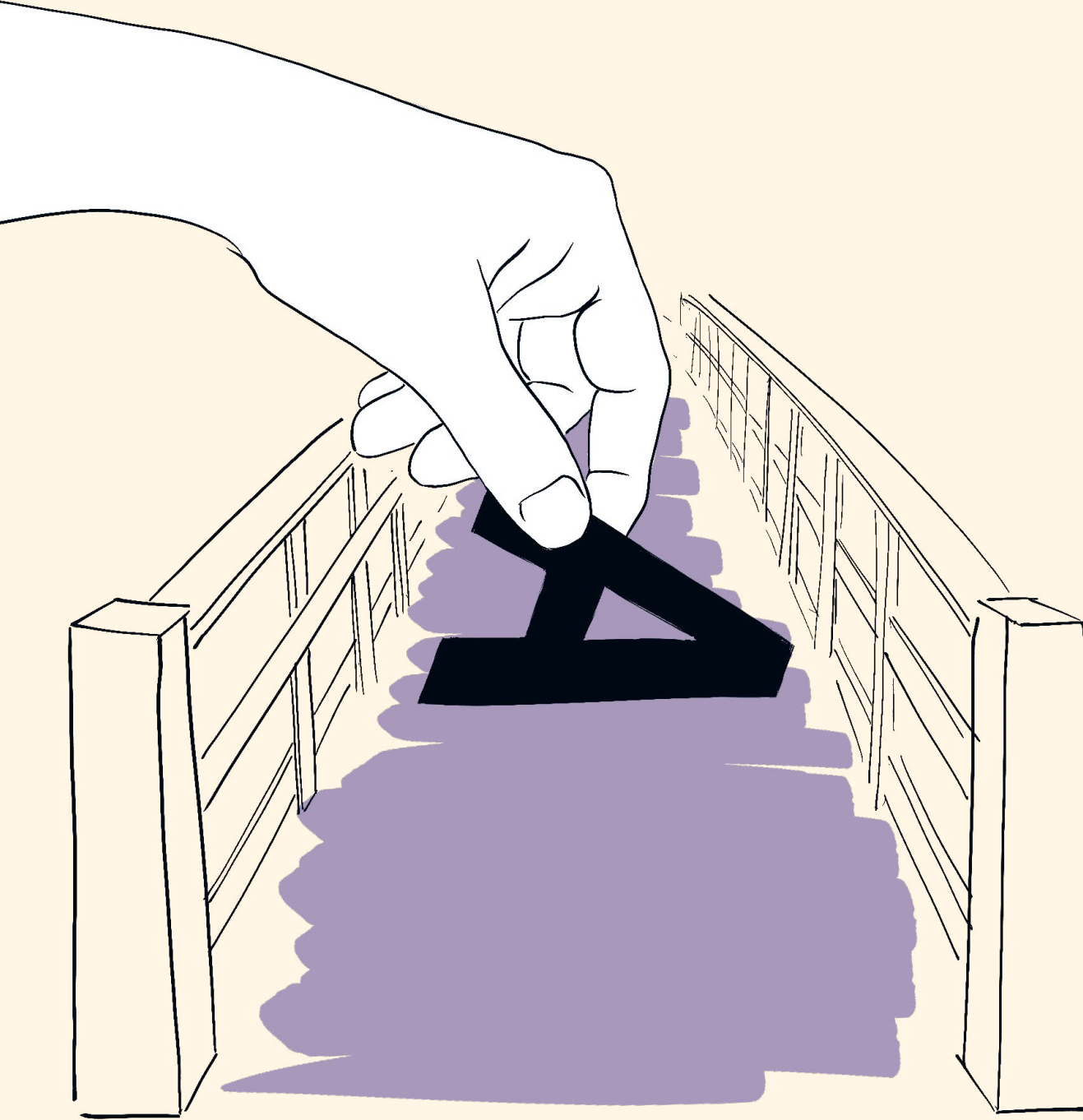
Altı ay boyunca, iki ülkeden öğrenciler birbirlerine bir ayakkabı kutusu içinde çeşitli objeler, eşyalar ve kendi sanatsal üretimlerini postaladılar. Bunlar, anlamları ve niyetleri açısından çeşitli şekilde yorumlanabilecek fotoğraflar, hikayeler ve türlü türlü nesnelerdi. Örneğin, Türkiye’de “sabır taşı” olarak adlandırılan bir nesne Alman katılımcılardan birine çocukluğunu geçirdiği nehir kenarındaki bir evi anımsattı. Kutunun içinde iki ülke arasında gidip gelen baharatların kokusu farklı katılımcılara kendi kişisel hikayelerini çağrıştırdı ve onlara bunları paylaşmak için bir alan açmış oldu. Bir başka sanatsal üretimde ise, bir elin parmakları arasında beyaz bir kuş heykeli vardı. Posta yoluyla bu şekilde gelip giden nesneler ve o nesneler etrafında yapılan tartışmalar sayesinde öğrenciler sanat yoluyla diyaloga girmiş oldular; birbirlerini fiziksel olarak görmeden, zihinlerinde oluşan imgelerle kendi sanat eserlerini yaratmak için birbirlerinden ve tartışmalardan ilham aldılar. Bu uzun süreli diyalog sonucunda ortaya çıkan eserler projenin sonunda dijital bir sergi ile sunuldu. Dijital sergi ile birlikte gerçekleşen çevrimiçi buluşmada, ekran aracılığıyla da olsa, gençler birbirlerini gördüler ve karşılıklı tartışma imkanı buldular.

İki ülkeden öğrenciler arasında gerçekleşen bu paylaşım ve sanatsal ifade odaklı projeyi Gençlik Köprüsü Türkiye-Almanya destekledi.









Die „Sprachbarriere“

Wie verwenden wir diesen Begriff?

Ob in Beratungsstellen, Krankenhäusern oder Schulen: Wo Menschen mit Migration in Verbindung gebracht werden, tritt häufig der Begriff der „Sprachbarriere“ auf. Die Verwendung dieses Begriffs erfolgt sowohl in abwertender Form („Ja, die haben Sprachbarrieren“) als auch in positiver Absicht („Wir möchten Sprachbarrieren abbauen, damit sich Menschen mit Migrationserfahrungen integrieren können“). Im Zuge alltäglicher Migrantisierung, also der Konstruktion von Personen, die nicht der Mehrheit angehören, erstaunt die Verwendung des Begriffs der „Sprachbarriere“, denn: Was ist eine Sprachbarriere genau? Wer stellt die Barriere auf? Wer entscheidet, ob Kommunikation gelingt? Wer oder was ist eigentlich von der „sprachlichen Barriere“ betroffen? Ein interaktives Experiment!

“Dil Engeli”

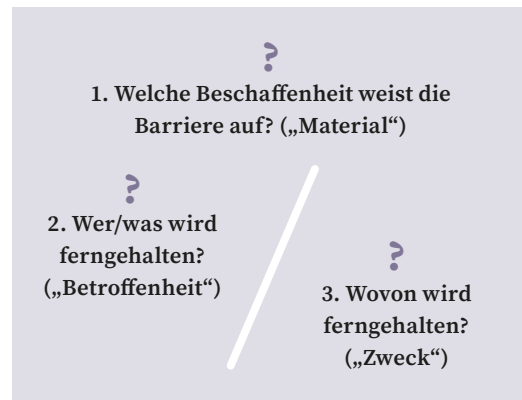
Bu terimi nasıl kullanıyoruz?

Göçmen ve mültecilerin hizmet aldığı danışma merkezlerinde, hastanelerde ya da okullarda, aslına bakarsanız insanların göçmen olmalarıyla ilişkilendirildiği her türlü ortamda “dil engeli” terimi sıklıkla karşımıza çıkıyor. Bu terim hem olumsuz çağrışımlarla (“Evet, göçmenlerin dil engeli var”) hem de olumlayıcı biçimlerde (“Göç deneyimi olan insanların uyum sağlayabilmeleri için dil engellerini yıkmak istiyoruz”) kullanılabilir. “Dil engeli” teriminin gündelik ötekileştirme süreçlerinde, yani çoğunluğa ait olmayan insanların tanımlanmasında kullanılması şaşırtıcı çünkü, bir kere daha düşünersek, dil engeli tam olarak nedir? Bu engeli koyan kim? İletişimin “başarılı” olup olmadığına kim karar veriyor? “Dil engeli”nden gerçekte kimler ya da neler etkileniyor? Bununla ilgili interaktif bir deney yapalım!

Ohne die Verwendung von „Sprachbarriere“ tabuisieren zu wollen, möchten wir in diesem Beitrag zu einer rassismuskritischen Reflexion dieses Begriffs in beratungs-, pflege- und schulbezogenen Diskursen einladen. Die Reflexion erfolgt über zwei Arbeitsaufträge: Zunächst geht es dabei um den Begriff der (allgemeinen) „Barriere“, dann um den Begriff der „Sprachbarriere“:

Impuls 1:

In welchen Kontexten/Situationen wird der Begriff „Barriere“ verwendet? Überlegen Sie sich Beispiele und beantworten Sie für jeden Fall die folgenden drei Fragen.



Mögliche (!) Kontexte:

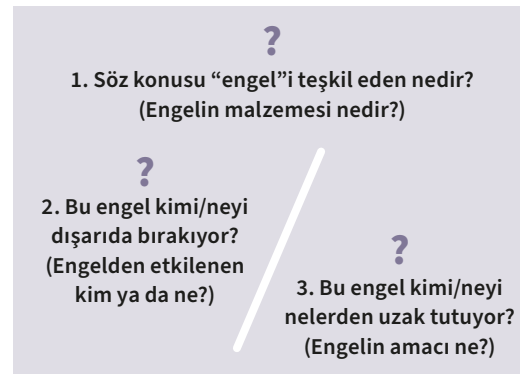
(a) „Es wurden Barrieren errichtet, um die Gäste der Veranstaltung von den Grünflächen fernzuhalten.“

Diese Aussage verweist auf eine absichtlich aufgestellte Barriere, die einen bestimmten Zweck hat. Sie stellt ein Hindernis dar, das für alle Gäste besteht oder sie stellt eine Absperrung dar, die die Gäste – etwa Konzertgäste in einem Park – von Grünflächen fernhalten soll. Hierin zeigt sich, dass die Grünflächen als schützenswerte Orte verstanden werden, die ohne eine aufgestellte Barriere durch die Gäste betreten und dadurch beschädigt werden würden. Die Gäste stellen damit eine gewisse „Gefahr“ dar.

Amacımız “dil engeli” kavramını tabulaştırmak değil, bununla birlikte bu makalede sizi bu terimi ele almaya; danışmanlık hizmetleri, bakım ve sağlık hizmetleri ve okul sistemine ilişkin söylemlerde kullanılageldiği şekliyle, ırkçılık perspektifinden eleştirel bir şekilde değerlendirmeye davet etmek istiyoruz. Bu yazıda iki aşamalı bir düşünme pratiğimiz olacak: İlk olarak genel anlamıyla “engel” kavramına bakacağız, ardından da “dil engeli” kavramına odaklanacağız.

Etkinlik 1:

“Engel” terimi nerede, hangi bağlamlarda ya da durumlarda kullanılıyor? Buna dair örnekler düşünün ve aklınıza gelen her örnek için aşağıdaki üç soruyu yanıtlayın



Olası (!) bağlamlar:

(a) “Davetlileri yeşil alanlardan uzak tutmak için engeller yerleştirildi.”

Bu ifade, belirli bir amaca yönelik ve kasıtlı olarak konulmuş bir engeli atıfta bulunuyor. Bu bağlamda bu engel tüm davetliler için geçerli. Başka bir ifadeyle, davetlileri - örneğin bir parkta konsere gelmiş kişileri - yeşil alanlardan uzak tutmayı amaçlayan bir engelden söz ediyoruz. Bu da, yeşil alanların korunmaya değer yerler olarak görüldüğünü ve dolayısıyla bir engel konulmazsa davetlilerin bu alanlara girerek zarar verebileceğini gösteriyor. Demek ki burada davetliler belirli bir “tehlikeyi” temsil ediyor.

(b) “Engelleri yıkmak için insanların bir araya gelmesi ve birbirlerini tanıması gerekir.”

(b) „Um Barrieren abzubauen, müssen sich Menschen begegnen und kennenlernen.“

Hier zeigt sich im Unterschied zu (a), dass die Barriere zwischen Menschen besteht, also wechselseitig ist. Sie hält nicht nur eine Partei von etwas fern, sondern beide Parteien jeweils voneinander. Worin die Barriere hier besteht, ist nicht eindeutig benannt, wohingegen man sich bei (a) etwa Holzbalken, Absperrband oder einen Metallzaun vorstellen kann. Außerdem wurde die Barriere nicht absichtlich errichtet, sie besteht aus hier nicht genannten Gründen. Es erscheint, im Gegenteil, sogar wünschenswert, diese Barriere „abzubauen“.

(c) „Nach dem Umbau des Rathauses ist es barrierefrei.“

Barrierefreiheit bezieht sich bei Gebäuden zumeist auf den physischen Zugang für alle Menschen. Es wird mit diesem Satz ausgedrückt, dass der Zugang zu einem Gebäude erst durch die Beseitigung bestimmter materieller Barrieren möglich wird. Zuvor bestanden die Barrieren etwa in Treppenstufen, die z.B. mit einem Rollstuhl nicht bewältigt werden konnten. Um in dem bisher verwendeten Vokabular zu verbleiben, besteht diese Form der Barriere, die bereits „abgebaut wurde“, im Gegensatz zum Kontext in (a) nicht für alle, sondern nur für bestimmte Akteur*innen, die durch spezifische Merkmale gekennzeichnet sind. Daraus folgt, dass die Barrieren für andere nicht bestehen. Die Barriere gilt hier als problematisch, weshalb ihr Abbau hin zu einer „Barrierefreiheit“ angestrebt wird.

Diese Beispiele zeigen: Nutzt man den Begriff „Barriere“, so ist erst im Kontext der Aussage erkennbar, ob diese absichtlich errichtet wurde oder als problematisch gilt, einseitig bzw. wechselseitig ist und für wen bzw. was sie besteht. Nun ist in dem Ausdruck „sprachliche Barriere“ die Barriere als eine sprachliche qualifiziert. Um zu ermitteln, in welchen der zuvor analysierten Spektren von Barrieren sich die „sprachliche Barriere“ ausgestalten kann, sollen die oben genannten Fragen erneut herangezogen werden.

Yukarıdaki örneğin aksine bu cümle, insanlar arasında var olan bir engelden söz ediyor, yani engel karşılıklı bir durumu ifade ediyor. Bu engel sadece bir tarafı belirli bir şeyden uzak tutmakla kalmıyor, aynı zamanda tarafları da birbirlerinden uzak tutuyor. Burada bahsedilen engelleri oluşturan şeyler bu cümlede açıkça belirtilmemiş, oysa yukarıdaki örnekteki engelin nasıl bir malzemedan olduğu düşünüldüğünde ahşap çitler, şerit bantlar ya da metal bariyerler aklı gelebilir. Dahası, bu örnekte engeller kasıtlı olarak konulmamış, engellerin ne sebeple mevcut olduğu da burada belirtilmiyor. Aksine, bu engellerin “ortadan kaldırılması”nın arzu edildiği görülüyor.

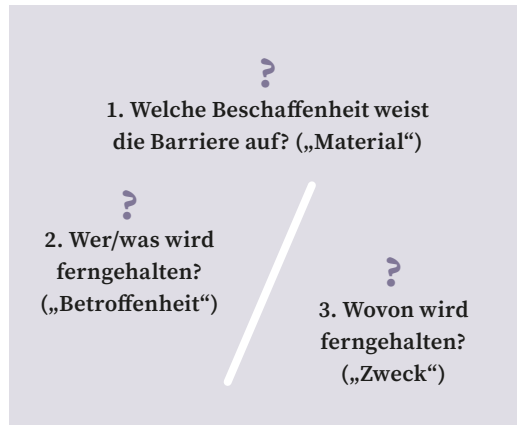
(c) “Belediye binası tadilatından geçirildi ve artık engelsiz bir bina oldu.”

Binalar söz konusu olduğunda, erişilebilirlik kavramı genellikle fiziksel erişimin herkes için mümkün kılınması anlamına gelir. Buradaki cümle, bir binaya erişimin ancak belirli fiziksel engellerin kaldırılmasıyla mümkün olduğunu ifade ediyor. Belli ki tadilatından önce söz konusu binada örneğin tekerlekli sandalye ile aşılamayan basamaklar ve benzeri engeller vardı. Şu ana kadar kullandığımız kelimeleri kullanmaya devam edecek olursak, zaten bu tadilat sayesinde “ortadan kaldırılabilmiş” olan bu engel biçimi belli ki herkesi etkilemiyordu, (a)’daki bağlamın aksine, yalnızca belirli özelliklerle karakterize edilen belirli kişiler için mevcut bir engeldi. Bu da söz konusu engelin herkes için mevcut olmadığı anlamına geliyor. Burada bahsedilen engelin sorun teşkil ettiği kabul edilmiş durumda; bu da amacın, “erişilebilirlik” elde etmek için engeli ortadan kaldırmak olduğu anlamına geliyor.

Bu örnekler gösteriyor ki: “Engel” terimi kullanıldığında, engelin kasıtlı mı konulduğu yoksa bir sorun olarak mı görüldüğü, etkisinin sadece tek taraflı mı yoksa karşılıklı mı olduğu ve söz konusu engelin kim için ya da ne için geçerli olduğu ve nasıl bir engel teşkil ettiği ancak ifadelerin bağlamına göre anlaşılabilir. “Dil engeli” terimine baktığımızda, bu ifade engeli dilsel bir engel olarak nitelendirmektedir. “Dil engeli”nin yukarıda bahsi geçen engel çeşitlerinden hangisine karşılık gelebileceğini ortaya koymak için yukarıda sorduğumuz sorular ışığında kavramı birlikte ele alalım.

Impuls 2:

In welchen Kontexten/Situationen wird der Begriff „Sprachbarriere“ verwendet? Überlegen Sie sich erneut Beispiele und beantworten Sie für jedes Beispiel ebenfalls die folgenden drei Fragen.

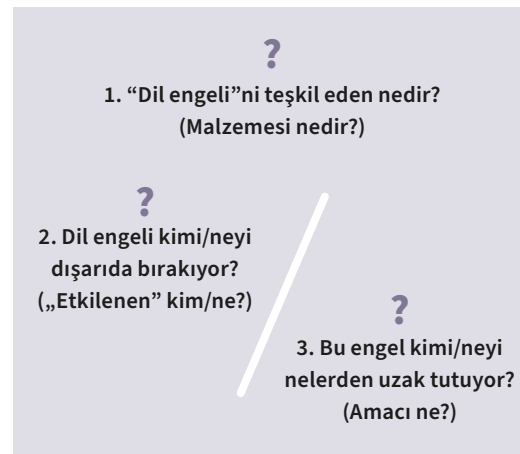


1. Welche Beschaffenheit weist eine „sprachliche Barriere“ auf?

Der Stoff, aus dem die Barriere gemacht ist, ist hier vermeintlich die Sprache selbst – im Sinne von „Barriere aus Sprache“ oder „Sprache als Barriere“. Nun ist zu fragen, wann Sprache eine Barriere darstellen kann. Da Sprache im Gegensatz zu gegenständlichen, mechanisch wirkenden Barrieren (Holzbalken, Absperrband, Metallzaun) abstrakt ist, scheint hier eine metaphorische bzw. symbolische Verwendungsweise vorzuliegen. Sprache kann nicht im physischen Sinne jemanden oder etwas davon abhalten, Zugang zu etwas zu haben. Dennoch stellt sich die Frage, wann Sprache im metaphorischen Sinne den Zugang zu Räumen verschließen könnte. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn es eine Voraussetzung darstellt, eine bestimmte Sprache zu benutzen, um einen Raum betreten zu können. Dies kann z.B. passieren, wenn an einer Tür ein Pass- oder Codewort genannt werden muss, um Zugang zu einem Gebäude zu erhalten. Dabei wird ein bestimmtes sprachliches Zeichen von einer verantwortlichen Instanz festgelegt, dessen Hervorbringung z.B. von einer Sicherheitskraft

Etkinlik 2:

“Dil engeli” terimi hangi bağlamlarda/durumlarda kullanılıyor? Yukarıda verilen örnekleri tekrar düşünün ve her bir örnek için aşağıdaki üç soruyu yanıtlayın.



“Dil engeli” dendiğinde engeli teşkil eden şeyin dilin kendisi olduğu farz ediliyor - dilden oluşan bir engel ya da bir engel olarak dil anlamında kullanılıyor. Burada soruşturacağımız şey, dilin ne zaman engel teşkil edebileceği olmalı. Somut fiziksel engellerin (örneğin, ahşap çitler, şerit bantlar, metal bariyerlerin) aksine dil soyut olduğundan, bu metaforik ya da sembolik bir kullanım gibi görünür. Dil, birinin ya da bir şeyin başka bir şeye erişimini fiziksel olarak engelleyemez. Bununla birlikte, metaforik anlamda dilin örneğin, belli mekanlara erişmeyi hangi durumlarda engelleyebileceği sorusu sorulabilir. Örneğin, bir mekana girebilmek için belirli bir dili kullanmanın ön koşul olduğu hallerde durum budur. Bu durum, örneğin bir binaya girebilmek için kapıda bir şifre ya da parola söylenmesi gerektiğinde söz konusu olabilir. Burada sorumlu bir makam tarafından belirli bir dilsel sembol tanımlanmış olup, bu sembolün kullanımı mesela bir güvenlik görevlisi tarafından kontrol ediliyor olabilir. Dolayısıyla burada engel dilin kendisinde değil, binaya erişimi belirli bir dilsel şifreyle mümkün kılan veya engelleyen yetkili makamdır.

Bir kişinin ileri düzey bir dil kursuna kabul edilebilmesi için belirli dil becerilerine sahip olması gerektiği durumlarda bile, engel yine dilin kendisi değildir.

kontrolliert wird. Die Barriere besteht also nicht in der Sprache selbst, sondern sie wird verkörpert von der Instanz, die den Zugang zum Gebäude entlang eines bestimmten Sprachcodes legitimiert und verunmöglicht.

Auch im Fall, in dem eine Person spezifische sprachliche Kompetenzen mitbringen muss, um zu einem Sprachkurs für Fortgeschrittene zugelassen zu werden, besteht die Barriere nicht in der Sprache selbst. Die Barriere entsteht hier vielmehr durch z.B. eine abweisende Lehrkraft oder Verwaltungskraft, die die Bedingungen für den Zutritt zum Klassenzimmer an eine bestimmte Sprache koppelt. Noch deutlicher wird die Nicht-Materialität der Barriere im Alltag öffentlicher Einrichtungen, die prinzipiell für alle Menschen betretbar sind, in denen jedoch je nach verwendeter Sprache nicht alle bedient werden (können). Eine alternative Formulierung zum Begriff der „sprachlichen Barrieren“ – wie „Barrieren aufgrund von Sprache“ – würde in all diesen Kontexten verdeutlichen, dass Sprache selbst keine Barrieren bildet, sondern dass es andere Instanzen sind, die bestimmte sprachliche Fähigkeiten als unzureichend festlegen.

2. Wer/was wird ferngehalten? („Betroffenheit“)

Oftmals wird der Begriff der „Sprachbarriere“ verwendet, um mehrsprachige Interaktionen zu problematisieren: Zwar betrifft dies zunächst einmal alle Seiten einer Kommunikationssituation, doch wird selten eine „sprachliche Barriere“ auf die Person bezogen, die die Amtssprache spricht. Stattdessen problematisiert die „Sprachbarriere“ eher mehrsprachige Personen, wenn sie die sog. Mehrheitssprache nicht oder ‚nicht richtig‘ sprechen: Ein bestimmter Akzent oder syntaktische Normabweichungen können bereits dazu führen, die mehrsprachige Person als „fremd“ und daher „problematisch“ zu markieren. Relevant ist hier, dass die „sprachliche Barriere“ letztlich nicht für bestimmte Sprachen, sondern für die jeweiligen Sprecher*innen dieser wirkt. In Räumen, in denen eine solche „sprachliche Barriere“ besteht, hindert sie mehrsprachige Personen an der Teilhabe.

Aksine engel, örneğin, sınıfa erişim koşullarını belirli bir dile ve o dilde belirli bir yetkinlik sahibi olmaya bağlayan bir öğretmen, yönetici veya kurumun kendisi tarafından yaratılmaktadır. Prensipde tüm insanların erişimine açık olan/olması gereken, ancak orada kullanılan/kullanılması zorunlu tutulan dile bağlı olarak herkese hizmet veril(e)meyen kamu kurumlarındaki işleyişi düşünürsek, engelin gayri-maddi bir şekilde nasıl işlediği bu örnekte daha da belirginleşiyor. “Dil engeli” terimine alternatif olarak, örneğin “dile dayalı engel” gibi bir ifade bile, yukarıda bahsettiğimiz bağlamlar için dillerin kendilerinin engel oluşturmayaçağını, engelin ancak belirli dilsel becerileri “yetersiz” olarak tanımlayan diğer unsur ve kurumsal yapılardan kaynaklandığını daha görünür kılacaktır.

Dil engeli kimi/neyi dışarıda bırakıyor? (“Etkilenen kim/ne?”)

“Dil engeli” terimi genellikle çokdilli etkileşimleri “sorun”sallaştırmak için kullanılıyor: Bu durum aslında bir iletişim sürecinin tüm taraflarını etkilese de, “dil engeli” nadiren resmi dili konuşan kişiyle ilgili kullanılıyor. Bunun yerine “dil engeli”, çoğunluk dili olarak adlandırılan dili konuşmayan ya da “doğru” konuşmayan çokdilli kişileri sorunlu gösterme eğilimine işaret ediyor: Belirli bir aksana sahip olma veya norm olarak kabul edilenden sapma, çokdilli kişinin ‘yabancı’ ve dolayısıyla ‘sorunlu’ olarak etiketlenmesiyle sonuçlanıyor. Sonuç olarak burada, “dil engeli” teriminin dillerin kendileri için değil, bu dilleri konuşanlar için geçerli olduğunu görebilmek ve böyle bir “dil engeli”nin var olduğu söylenen alanlarda çokdilli kişilerin bu alanlara katılımının engellenmiş olduğunu fark edebiliyor olmak önem taşımaktadır.

Bu engel kimi/neyi nelerden uzak tutuyor? (Amacı ne?)

Bir iletişim içine giren hiçbir kişi iletişim kurmama amacını güdüyor olamaz. Özel veya kamu kurumuna giden veya başvuran bir kişinin oradaki yetkililerle konuşma eyleminin amacı, kaynaklara ve hizmetlere erişim ya da örneğin eğitim sistemi veya işgücü piyasasına katılım olabilir. Kurumsallaşmış ortamlarda “dil engeli”, belirli kişiler için seçici bir engel teşkil eden ve bu kişilerin temel haklarını kullanma

3. Wovon wird ferngehalten? („Zweck“)

Keine Person, die sich in eine Kommunikationssituation begibt, verfolgt das Ziel, sich nicht verständigen zu können. Das Ziel von Sprechhandlung(en) kann im Zugang zu Ressourcen und Dienstleistungen oder in der Teilhabe, z.B. im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt, bestehen. Die „sprachliche Barriere“ wird in institutionalisierten Räumen zum ordnungsgebenden Prinzip, das eine selektive Barriere für bestimmte Personen hervorbringt und diese in der Wahrnehmung grundlegender Rechte beschneidet. Der Begriff der „Sprachbarriere“ verweist dementsprechend nicht auf Kompetenzen und Überzeugungen einzelner Individuen, sondern auf die Beschaffenheit einer Institution (z.B. Krankenhäusern, Schulen, Ämtern etc.). Das heißt, die Sprachbarriere wird nicht von den von ihr betroffenen Personen „mitgebracht“ oder „errichtet“. Sie geht nicht von den Individuen aus, sondern ergibt sich aus dem Unvermögen der Institution(en), mit bestimmten sprachlichen Repertoires zu arbeiten. Letztere wirken also strukturell diskriminierend.

Doch wieso lässt sich ein System derart von „Anderssprachigkeit“ irritieren, sodass institutionelle Zugänge aufgrund von Sprache erschwert bis gar verunmöglicht werden? Forschung zu Linguizismus, einer speziellen Form von Rassismus, weist darauf hin, dass es hierbei nicht nur um das Ziel der bloßen Verständigung – egal in welcher Sprache – geht. Vielmehr kommen im Sprechen über „Sprachbarrieren“ Hierarchisierungen von Sprachen und das Ziel der Aufrechterhaltung der herrschenden Mehrheitssprache zum Ausdruck. Damit wird eine Norm (re)produziert, die einer heterogenen, mehrsprachigen Gesellschaft nicht mehr standhält. Die Beherrschung der Mehrheitssprache von sogenannten „Native Speakern“ wird somit zum Klassifizierungsmerkmal, mittels dessen Gesellschaften sortiert und über bestimmte gesellschaftliche Gruppen geurteilt wird. Dies erfolgt z.B. nach hörbarem und „gehörtem“ Akzent oder Sprachmischungen.

becerilerini kısıtlayan düzenleyici bir ilke haline gelmektedir. Dolayısıyla, “dil engeli” terimi bireylerin beceri ve inançlarına değil, bir kurumun (örneğin hastanelerin, okulların, devlet dairelerinin vb.) yapısına atıfta bulunmaktadır. O halde, “dil engeli” olarak ifade edilen sorunun, bu engelden etkilenen kişiler tarafından “oluşturulmadığı”, “getirilmediği” ya da “inşa edilmediği” açıkça görünür olur. Engel bireylerden kaynaklanmamakta, aksine kurum(lar)ın belirli dillerle çalış(a)mamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla asıl mesele, söz konusu kurumların yapısal olarak ayrımcı bir nitelik taşıyor olmalarıdır.

Peki bir sistem, neden “dilsel ötekilik”ten, dil nede niyle kurumsal erişimi zorlaştıracak hatta imkansız hale getirecek kadar rahatsız olur? Burada belirtmek gerekir ki, ırkçılığın özel bir biçimi de dilcilik veya dile dayalı ayrımcılıktır. Dile dayalı ayrımcılık üzerine yapılan araştırmalar gösteriyor ki, kurumlarda sadece bir tek dilin kullanılır olması, iddia edildiği gibi salt iletişimi kolaylaştırmak hedefiyle ilgili değildir. Konuyu “dil engeli” sözcüğü ile ifade etmek diller arasındaki hiyerarşiyi inşa etme ve koruma işlevi görür ve baskın çoğunluk dilini koruma amacını da güder. Bu ifade, heterojen ve çokdilli bir toplumu güçlendirmek yerine, baskın çoğunluk dilini kabul eden normu (yeniden) üretmektedir. Çoğunluk diline hakimiyet ve yetkinlik, toplumu sınıflandıran bir gösterge olarak kullanılmaktadır ve belirli toplumsal gruplar hakkında yargıda bulunulmasına yarayan bir sınıflandırma unsuru haline gelmektedir. Bu da, örneğin fark edilir bir şivesi veya aksanı olanlar üzerinde ya da iki dili birbirine karıştırarak kullananlar üzerinde işleyen bir ayrımcılık olarak kendini göstermektedir.

Was tun?

Im Begriff „Sprachbarriere“ manifestiert sich also linguizistische Diskriminierung. Menschen auf dem Weg des Erlernens einer Mehrheitssprache werden als „Außenstehende“, „Andersartige“ und „Integrationsbedürftige“ verstanden, die vermeintlich ein Problem (die „sprachliche Barriere“) erzeugen. Dies ist nur dadurch möglich, dass Sprache auf diesen Aspekt beschränkt wird. Würde sie vielmehr als Verbindendes, Extrapersonales und Zugänge Ermöglichendes verstanden werden, wäre das Konzept der Barrieren aufgrund von Sprache nicht mehr konsistent. Daher sollte reflektiert werden, welche kommunikativen Handlungsspielräume vorhanden sind und welche weiteren Ressourcen (z.B. Sprachmittlung/Dolmetschen, mehrsprachiges Personal) zur Verfügung gestellt werden müssten. Die Kommunikationsfähigkeit von Institutionen und Individuen in mehreren Sprachen sollte in einer mehrsprachigen Gesellschaft unbedingt gefördert werden. Ebenso sollte ein Bewusstsein für sprachbezogene Diskriminierungsformen entwickelt werden. Gelingt das, sind nicht mehr die Sprachen oder die Verwendung der Mehrheitssprache von migrantisierten Menschen die „Barriere“, sondern der bisherige Umgang mit Sprache(n). Diesen gilt es gesellschaftlich zu problematisieren und zu verändern.

Erkan Gürsoy ist Geschäftsführer des Instituts für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit an der Universität Duisburg-Essen.

Nguyen Minh Salzmann-Hoang ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Herder-Institut (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit dem Schwerpunkt Kulturstudien) der Universität Leipzig.

Ne yapılabilir?

Anlaşılabileceği üzere, “dil engeli” terimi aslında dile dayalı ayrımcılığa işaret ediyor. Bir diğer deyişle, çoğunluk dilini öğrenme yolundaki kişiler “farklı olanlar” ve “entegrasyona ihtiyaç duyanlar” olarak işaretleniyor, sözde sorun yaratan (“dil engeli bulunan”) “yabancılar” olarak görülüyor. Bu durum ancak böylesi sınırlandırılmış bir dil anlayışının sonucu olarak mümkün olabiliyor. Eğer dil daha ziyade bağ kuran, kişiler arası ve ötesi iletişim ve erişimi mümkün kılan bir araç olarak anlaşılıyorsa, dile dayalı engeller anlayışı da tutarlılığını yitirirdi. Bu nedenle, iletişim açısından hangi hareket alanlarımızın mevcut olduğuna bakmak ve başka hangi kaynaklara başvurulması gerektiği (örneğin dil aracılığı yöntemi, tercüme imkanları, çokdilli çalışanlarımızın artırılması) göz önünde bulundurulmalı. Özellikle de, kurumların ve bireylerin birden fazla dilde iletişim kurma becerisi bir kazanım olarak düşünülerek çokdilli bir toplum yapısı mutlaka desteklenmeli. Dille ilgili olan ayrımcılık biçimleri konusunda da çeşitli farkındalık alanları geliştirilmeli. Eğer tüm bunlarda başarılı olursak, artık “engel”i teşkil eden şeyin diller ya da göçmen ve mültecilerin çoğunluk dilini kullanış biçimleri değil de, dil(ler)in bugüne kadarki kullanıma şekli olduğu ortaya çıkacaktır. Bunları toplumsal olarak sorun-sallaştırmayı sürdürmeli ve değiştirmeye doğru yol almaya devam etmeliyiz.

Erkan Gürsoy Duisburg-Essen Üniversitesi’nde “Alan Derslerinde Dil Eğitimi ve Çokdillilik” Enstitüsü’nde genel müdürdür.

Nguyen Minh Salzmann-Hoang, Leipzig Üniversitesi’nde Yabancı ve İkinci Dil Olarak Almanca (Kültür Araştırmaları) Herder Enstitüsü’nde araştırma görevlisidir.



Representation matters!

Kriterien für inklusive Bildungsmaterialien am Beispiel von Kinderbüchern

„Mama, Mama, schau mal, sie ist braun! Braun wie ich!“ Mit diesen und ähnlichen Sätzen kommentierten Schwarze Kinder den Trailer zum Disneyfilm „Arielle, die Meerjungfrau“, die von der Schwarzen Schauspielerin Halle Bailey verkörpert wird. Dies macht deutlich, dass Repräsentanz in den Medien wichtig ist. Dies gilt auch für Kinderbücher. Wie können diese gestaltet werden, damit sich alle Kinder (und Erwachsenen) hierin wiederfinden?

Temsil Önemlidir!

Çocuk Kitapları Örneğinde Kapsayıcı Eğitim Materyalleri için Kriterler

“Anne, anne, bak! O da siyah, benim gibi siyah!” Disney filmi “Denizkızı Arielle”in fragmanında, Arielle’i siyah oyuncu Halle Bailey’nin canlandığına gören siyah çocukların bu ve benzeri türden yorumlar yaptığını görüyoruz. Bu da medyada temsilin ne kadar önemli olduğunu açıkça gösteriyor ve bu durum çocuk kitapları için de geçerli. O halde çocuk kitapları tüm çocukların (ve yetişkinlerin) kendilerini içinde bulabilecekleri şekilde nasıl tasarlanabilir?

Die Fachstelle Kindewelten in Berlin recherchiert seit mehr als 20 Jahren auf dem deutschen Buchmarkt zu Kinderbüchern für Bis-9-Jährige, die die vorhandene gesellschaftliche Vielfalt diskriminierungssensibel abbilden, und veröffentlicht regelmäßig aktuelle Empfehlungslisten. Um die Perspektivenvielfalt zu gewährleisten und Leerstellen zu vermeiden, besteht die Arbeitsgruppe aus Fachkräften verschiedener gesellschaftlicher Positionierungen wie queer, „behindert BIPoC“, „alleinerziehend“, „ethnisch diverser Familienhintergrund“.

Die dominanzgesellschaftliche Perspektive dominiert auf dem hiesigen Buchmarkt, auch wenn sich seit der Black Lives Matter-Bewegung einiges zum Positiven verändert hat. Nach wie vor sind die handelnden Personen mehrheitlich weiß, heißen Mia und Paul, haben viele Spielsachen, die Mütter waschen ab und die Väter gehen zur Arbeit. Uns ist zudem aufgefallen, dass viele Aspekte aus dem Alltag von Kindern in Kinderbüchern kaum auftauchen: Wo ist Sara, deren kleine Schwester eine schwere Krankheit hat? Oder Lena, die das jüngste Kind einer sechsköpfigen Familie ist? Wo ist Bilyan, der mithilfe eines Cochlea-Implantats gut hören kann? Wo ist Mariam mit zwei Vätern? Wo ist die arbeitslose Mutter? Wo sind Kinder und Erwachsene, die sich nicht in der binären Geschlechtsidentität verorten? Wo gibt es Geschichten von Kindern mit Fluchterfahrung, in denen diese nicht auf diese Erfahrung reduziert werden? Warum gibt es nicht mehr spannende Geschichten auf Arabisch und in weiteren Sprachen? Wo sind Geschichten aus Josés oder Leylas Alltag, die keine Stereotype bedienen? Wo spielen Kinder eine Hauptrolle, die als „dumm“ etikettiert werden, weil sie den schulischen Anforderungen nicht genügen? Diese Kinder kommen in den meisten Kinderbüchern nicht vor!

Berlin'de Fachstelle Kinderwelten (Çocukların Dünyası Uzmanlar Birimi), 20 yılı aşkın bir süredir Almanya'da mevcut olan sosyal çeşitliliği ayrımcılığa duyarlı bir şekilde temsil eden çocuk kitapları piyasasına yönelik araştırmalar yapıyor; 10 yaş altındaki çocuklara yönelik güncel kitap önerileri hazırlıyor ve bu listeleri düzenli olarak güncelleyerek yayınlıyor. Bu araştırmayı ortaya çıkarmak için çalışan ekipteki bakış açılarının çeşitliliğini sağlamak ve herhangi bir bakış açısını dışarda bırakmamak üzere söz konusu çalışma grubunun, örneğin “queer” kimlikler, BIPoC¹ kimlikler, engelliler, tek ebeveynler, farklı etnik kimliklerden ve pek çok farklı sosyal konumdan gelen profesyonellerden oluşmasına özen gösteriyoruz.

Her ne kadar Black Lives Matter Hareketi'nden ('Siyahların Hayatı Değerlidir' Hareketi'nden) bu yana toplumsal çeşitliliğin tanınması yönünde olumlu gelişmeler olsa da, Almanya'daki yerli yayınlarda ve basılı kitap piyasasında baskın sosyal bakış açısı hüküm sürmeye devam ediyor. Kitaplarda karakterlerin çoğu hâlâ beyaz! Baş kahramanlar hâlâ Mia ya da Paul adını taşıyor, bu kahramanların hep bir sürü oyuncakları oluyor, bulaşıkları anneler yıkıyor ve babaları işe gidiyor. Ayrıca, çocuk kitaplarına baktığımızda pek çok çocuğun günlük yaşamının bazı yönleri bu anlatılarda neredeyse hiç yer almıyor. Örneğin, çocuk kitaplarında kardeşi ağır bir hastalığa yakalanan Sara yok. Altı kişilik bir ailenin en küçük çocuğu olan Lena yok. Sadece kulak içine takılan bir implant yardımıyla iyi duyabilen Bilyan yok. İki babası olan Mariam yok. İşsiz veya iş arayan bir anne bu hikayelerde yok. Kendilerini ikili cinsiyet kimliklerinden birinde konumlandırmayan bireyler yok. Zorla göç etme deneyimi olan çocukların sadece bu deneyime indirgenmediği hikayeler yazılmıyor. Neden örneğin Arapça ve diğer dillerde çocuklar için sürükleyici ve heyecan verici daha fazla hikâye kitabı basılmıyor? José ve Leyla karakter olarak bir kitapta yer alsalar dahi, onların etnik kimliklerine dair kalıp yargılara



Um Kinderbücher diskriminierungskritisch und diversitätssensibel zu analysieren und in der pädagogischen Arbeit mit Kindern zu verwenden, bedarf es einer theoretischen Grundlage. Wir beziehen uns hierfür auf den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung®. Zentral ist die Annahme, dass wir in einer Gesellschaft sozialisiert werden, die unterschiedliche Vielfaltsaspekte ungleich bewertet und Macht aufgrund tatsächlicher oder zugeschriebener gruppenspezifischer Merkmale in Form von Privilegierungen und Deprivilegierungen ungleich verteilt. Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® versteht sich deshalb als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit und verfolgt den Anspruch der Inklusion. Das bedeutet, Respekt für Verschiedenheit mit dem Nicht-Akzeptieren von Ausgrenzung und Diskriminierung zu verbinden. Der Ansatz bezieht alle Vielfaltsaspekte ein, die im Leben von Kindern und deren Bezugspersonen bedeutsam sind und steht in enger Verbindung mit den Menschen- und Kinderrechten der Vereinten Nationen, z.B. mit dem Diskriminierungsverbot in §2.

hizmet etmeyen olaylara ve onların gündelik yaşam öykülerine pek rastlamıyoruz. Okullardaki “başarı” kriterleri olarak belirlenen şartları “yerine getiremedikleri” için “aptal” olarak etiketlenen çocuklar olduğunu biliyoruz ama onlar bu anlatıların neresinde? Bunlar, çoğu çocuk kitabında yer bulamayan çocuklardan ve hikayelerden bazı örnekler.

Çocuk kitaplarını ayrımcılık karşıtı ve çeşitliliğe duyarlı bir yaklaşımla çözümlemek ve bunları çocuklarla yapılan pedagojik çalışmalarda kullanmak için kuramsal bir temel gerekiyor. Bu bağlamda, biz Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung® (Önyargı Farkındalığına Sahip Eğitim) yaklaşımını temel alıyoruz. Bu yaklaşımın merkezinde, toplumdaki çeşitliliğin unsurlarına farklı değerler atfeden ve birilerine ayrıcalıklar tanırken başkalarını haklarından eden, bir gruba atfedilen gerçek veya varsayılmış özellikler temelinde gücü eşitsiz bir şekilde paylaştıran bir toplum içerisinde büyüdüğümüze ve sosyalleştirmeye dair temel bir farkındalık geliştirmek var. “Önyargı Farkındalığına Sahip Eğitim Yaklaşımı” kendisini eğitimde eşitliğe katkıda bulunan bir araç olarak görüyor ve kapsayıcılık hedefi güdüyor. Bu, çeşitliliğe yönelik saygının yanı sıra dışlama ve ayrımcılığın da reddilmesi anlamına geliyor. Bu yaklaşım, çocukların ve onların bakımını üstlenen kişilerin yaşamlarında önem taşıyan tüm çeşitlilik unsurlarını kapsar ve BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer verilen ayrımcılık yapmama ilkesi (§2) gibi en temel çocuk ve insan haklarıyla paralellik gösterir.

Önyargı Farkındalığına Sahip Eğitim Yaklaşımı birbirinden farklı dört hedef güder ve bu hedefler birbirine eklenerek, birbiri üzerine inşa edilerek yapılandırılmıştır. Her bir hedef hem çocukların hem eğitim personelinin hem de eğitim kurumu yöneticilerinin seviyesine göre tasarlanmıştır. Ben bu yazının çerçevesini çocuklar düzeyinde ele aldığımız hedeflerden bahsedecek şekilde sınırlamak istedim.

Hedef 1: Çocukları kendi kimlikleri bağlamında güçlendirmek: Özellikle bir veya daha fazla dışlanmış grup mensubiyeti olan ve bu nedenle ayrımcılığın hedefi olan çocukların, tüm özellikleri ve oldukları halleriyle “doğru” olduklarına dair onları güçlendiren deneyimlere ihtiyaçları var.

¹ BIPoC steht für “Black”, “Indigenous”, “People of Color“. Diese Begriffe sind politische Selbstbezeichnungen rassifizierter Menschen.

¹ BIPoC „siyah“, „yerli“ ve „esmer ve koyu tenli“ kişileri ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Bu terim ABD'de kullanılmaya başlanmış, daha sonra bu alanda yaygınlaşmıştır. „Siyah, esmer ve/veya koyu tenli“ olarak ırksallaştırılmış bazı kişi veya grupların siyasi olarak kendileri için kullanılmasını tercih ettikleri öz tanımlamalarıdır.

Die vier Ziele, in die sich der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung[©] gliedert, bauen aufeinander auf. Sie sind jeweils konzipiert für die Ebene der Kinder, der pädagogischen Fachkräfte und der Einrichtungsleiter:innen. An dieser Stelle beschränke ich mich auf die Darstellung der Ziele auf der Ebene der Kinder:

Ziel 1: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken:

Besonders Kinder mit einer marginalisierten Gruppenzugehörigkeit, die Zielscheibe von Diskriminierung sind, brauchen die stärkende Erfahrung, dass sie so, wie sie sind, „richtig“ sind.

Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen:

Auf der Basis einer gestärkten Ich- und Bezugsgruppen-Identität ermöglichen es pädagogische Fachkräfte Kindern, aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.

Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit unterstützen:

Kinder, die selbst Diskriminierung erfahren, brauchen die Unterstützung pädagogischer Fachkräfte, um Worte für ihre Gefühle zu finden und für das, was ihnen widerfahren ist. Fachkräfte benötigen dafür Wissen über Diskriminierung in all ihren Erscheinungsformen.

Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung:

Kinder werden von den pädagogischen Fachkräften ermutigt, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder andere gerichtet sind. So erhalten alle Kinder die Botschaft, dass die Kita ein sicherer Ort für alle ist.

Im Rahmen der nicht immer einfachen, aber stets fruchtbaren Diskussionen, die dem Auswahlprozess von diskriminierungssensiblen Kinderbüchern zugrunde liegen und um zu gewährleisten, dass marginalisierte Perspektiven diskriminierungskritisch wiedergeben werden, haben wir Kriterien entwickelt, auf deren Basis wir die Kinderbücher bewerten. Dabei gelten zunächst die

Hedef 2: Çocukların çeşitliliği deneyimlemesini sağlamak:

Eğitimcilerin, öncelikle çocuklarda güçlendirilmiş bir ben ve referans grup kimliğinin inşa edilmesine destek vermeleri, aynı zamanda çocukların kendilerinden farklı görünen ve davranan insanlarla etkin ve bilinçli bir şekilde etkileşime girmelerini sağlamaları çok önemlidir. Böylece çocuklar farklı görünen ve davranan kişilerin yanında rahat hissedebilir ve onlara yönelik empati geliştirebilir.

Hedef 3: Çocukların, adalet kavramı üzerine eleştirel bir şekilde düşünmelerini desteklemek:

Ayrımcılığa maruz kalan çocuklar, duygularını ve yaşadıklarını ifade edebilecek kelimeler bulmak için eğitimcilerin desteğine ihtiyaç duyar. Bu nedenle ilgili uzmanların her türlü ayrımcılık konusunda bilgi sahibi olmaları elzemdir.

Hedef 4: Çocukları haksızlığa ve ayrımcılığa karşı harekete geçirmek:

Eğitimciler, çocukları kendi haklarını savunmaya ve kendilerine veya başkalarına yönelik önyargıları fark etmeye veya ayrımcı davranışlara karşı durmaya teşvik eder. Böylece tüm çocuklar, okulun herkes için güvenli bir yer olduğu mesajını alır.

Biz, kurum olarak, ötekileştirilmiş kimliklerin ayrımcılık içermeyen biçimlerde temsil edildiğinden emin olmak üzere harekete geçtik. Ayrımcılığa duyarlı çocuk kitaplarını seçme sürecinin arkasında yatan ve çoğunlukla pek de kolay olmayan ama daima verimli geçen tartışmalardan yola çıkarak, çocuk kitaplarını değerlendirmekte kullandığımız bir dizi ölçüt geliştirdik. Aşağıda sıraladığım bu ölçütler dışında, elbette bir çocuk kitabını iyi yapan tüm gereklilikler burada da geçerli. Bunlardan sadece en önemlilerini saymak gerekirse, kitabın ilgili yaş grubundaki çocuklar için uygun bir konuyu ele alması, olay örgüsünün tutarlı olması, dil ve çizimlerin yaşa uygun olması ve bir bütünlük oluşturması gibi.

Ayrımcılık karşıtı bir perspektiften bakıldığında ise aşağıdaki şu özelliklere dikkat etmek önemli:

- **Kelime seçimleri yapılırken duyarlı olmalarına dikkat ediliyor mu?** Kitapta ayrımcılık içeren terimlere kesinlikle yer verilmemeli. Böyle bir kelime geçiyor ve akabinde bir eleştiriye tabi tutuluyor olsa dahi, o ayrımcı ifade silinmiş olmuyor. Ayrımcılık içeren her söz acı verir.



üblichen Anforderungen an „gute Kinderbücher“: Zentral ist, ob das Buch ein Thema aufgreift, das für Kinder im entsprechenden Alter relevant ist. Der Handlungsablauf sollte stimmig sein, Sprache und Illustrationen sollten altersentsprechend sein und eine Einheit bilden, um nur die wichtigsten Kriterien zu nennen. Aus diskriminierungskritischer Perspektive sind zudem folgende Aspekte bedeutsam:

- **Ist die Wortwahl wertschätzend?** Diskriminierende Bezeichnungen sind ein „No-Go“. Sie werden auch nicht dadurch aufgehoben, in dem sie kritisch kommentiert werden. Jede Äußerung eines diskriminierenden Wortes verletzt.
- **Werden alle Personen vielfältig dargestellt in Bezug auf Aussehen, Mimik etc.?** Werden marginalisierte Menschen mit dem immer gleichen Aussehen und Ausdruck abgebildet, besteht die Gefahr der Verallgemeinerung und falschen Annahme: Alle Menschen mit diesem Diversitätsmerkmal sind genau so!
- **Stärkt die Perspektive der Autor:in/Illustrator:in die Aussage der Geschichte?** Liefert das Buch authentische Einblicke in das Leben der Protagonist:innen? Werden geschichtliche Ereignisse aus der marginalisierten Perspektive dargestellt? Noch immer sind die Verfasser:innen von Kinderbüchern zumeist gesellschaftlich dominant positioniert, die Geschichte wird somit aus der herrschenden Perspektive erzählt. Dabei entsteht die Gefahr der einen einzigen Geschichte: Amerika wurde jedoch nicht „entdeckt“, es existierte schon lange, bevor weiße Kolonialisatoren es „entdeckten“. Der nigerianische Autor Chinua Achebe beschreibt dieses Phänomen wie folgt: „Solange die Löwen keine eigenen Geschichtsschreiber haben, wird die Geschichte der Jagd immer den Jäger verherrlichen.“ Er meint damit, dass die Geschichte des Siegers eine andere ist als die der Besiegten.
- **Wer hat die Hauptrolle? Und falls die Protagonist:in einer marginalisierten Gruppe in der Hauptrolle ist: Wird ihr Diversitätsmerkmal als**

- **Görünüş, yüz ifadesi ve bunun gibi açılardan ilgili herkes çeşitliliği temsil edecek şekilde tasvir ediliyor mu?** Toplumda ötekileştirilmiş kişiler hikayede her zaman aynı görünüm ve ifadeyle tasvir ediliyorsa, genelleme ve yanlış varsayımda bulunma tehlikesi vardır: Bu kimlik özelliğine sahip tüm insanların birbirinin aynı olduğu zannedilebilir!
- **Yazarın/çizerin bakış açısı hikayenin mesajını güçlendiriyor mu? Kitap, ana karakterlerin gündelik hayatlarına dair gerçekçi bir bakış açısı sunuyor mu? Veya tarihi olaylar ötekileştirilenlerin bakış açısından da sunuluyor mu?** Hikayelerin inşa edilmesine bakıldığında, anlatıcı/yazar daima hakim bir konuma sahiptir ve dolayısıyla hikayeler bu hakim bakış açısıyla anlatılır. Bu da hakim konumda olanın yazdığı tek bir hikaye (tarih anlatısı) olması sonucunu doğurmuştur. Örneğin, Amerika'nın “keşfi” diye yaygın bir kullanım vardır oysa beyaz sömürgeciler bu kıtayı “keşfetmeden” çok önce de o topraklar mevcuttu ve orada yaşayan halklar vardı. Nijeryalı yazar Chinua Achebe bu olguyu “Aslanlar kendi tarihçilerine sahip olana kadar, avın tarihi her zaman avcıyı yüceltecektir” cümlesiyle özetliyor. Achebe'nin altını çizdiği şey, galiplerin tarihinin mağluplarınkinden farklı olacağıdır.
- **Ana karakteri hangi özellikler tanımlıyor? Başkahraman ötekileştirilmiş bir gruptan ise, bu karakterin farklılığı, başat karakteristiği bir sorun olarak mı ortaya konmuş yoksa herkeste olabilecek rastlantısal bir durum olarak mı?** Öncelikle, göç etmiş olmanın kendisi bir sorun değildir. Ayrıca insanlar göze çarpan ya da belirgin özelliklerinden çok daha fazlasıdır. Örneğin, bir insan uzun olabilir, kısa olabilir, masa tenisi oynamayı sever ya da sevmez, şu ya da bu dilleri konuşur ya da konuşmaz ...vs.
- **Küresel Güney'den ve yerli halklardan insanlar günümüzün niteliklerini taşıyacak şekilde resmediliyor mu?** Örneğin, Afrika kıtasındaki ülkelerde yaşayan Afrikalılar temsil edilirken dizüstü bilgisayarları ve cep telefonları kullanan, büyük şehirlerde yaşayan insanlar olarak da gösteriliyor mu?

Problem oder beiläufig dargestellt? Migration ist nicht per se ein Problem, Menschen sind mehr als ein herausgestelltes Merkmal. Sie sind gleichzeitig z.B. groß oder klein, spielen gern Tischtennis oder nicht, sprechen verschiedene Sprachen etc.

- **Werden Menschen des globalen Südens/Indigene mit Attributen der heutigen Zeit dargestellt?** Werden z.B. Afrikaner:innen in Afrika mit Laptops, Handys, in Großstädten lebend abgebildet?
- **Muss die Person der marginalisierten Gruppe etwas Besonderes leisten, um dazugehören?** Gar nicht so selten findet sich folgender Plot: Ein Kind mit marginalisierter Gruppenzugehörigkeit wird von Kindern aufgrund dieses Unterscheidungsmerkmals abgelehnt. Dann gibt es eine wie auch immer geartete Krise, das ausgegrenzte Kind hat die rettende Lösung für alle. Als Dank hierfür wird es von den anderen Kindern akzeptiert. Diese Erzählung ist in zweierlei Hinsicht problematisch: 1. Kinder, die sich mit dem ausgegrenzten Kind identifizieren, erhalten die Botschaft, dass sie nicht per se akzeptiert werden, sondern erst etwas Besonderes dafür leisten müssen. Was ist mit den Kindern, denen das nicht gelingt? Sie erwerben die „Eintrittskarte“ zur Gruppe der „normalen, akzeptierten Kinder“ nicht. 2. Allen Kindern wird vermittelt, dass es in Ordnung ist, auszugrenzen. Die Kinder, die ausgrenzen, werden nicht zur Verantwortung gezogen. Ihr Verhalten erfährt keine Konsequenz. Hier bräuchte es eine von Fachkräften initiierte Auseinandersetzung darüber, dass Ausgrenzung schmerzt und in pädagogischen Einrichtungen – wie auch gesellschaftlich – keinen Platz hat.
- **Sind Indigene/BIPoC nur dann erfolgreich, wenn sie sich an die Normen des globalen Nordens anpassen?** Werden kulturelle Gewohnheiten und Traditionen als sinnvoll dargestellt und nicht abgewertet oder besondert? Zum Beispiel: Alle Menschen essen. Manche essen mit Messer, Gabel und Löffel, manche mit Stäbchen, manche mit den Fingern. In

- **Ötekileştirilmiş bir gruptan gelen karakter, hikaye içinde çocuk grubunun bir parçası olmak için özel bir şey başarmak zorunda mı?** Çocuk kitaplarında aşağıdaki olay örgüsüne oldukça sık rastlıyoruz: Ötekileştirilmiş bir gruba ait olan bir çocuk, bu ayırt edici özelliği nedeniyle diğer çocuklar tarafından reddedilmektedir. Sonra bir tür kriz meydana gelir ve dışlanan çocuk herkesin işine gelen kurtarıcı bir çözüm bulur ve bunun sonucunda diğer çocuklardan kabul görür. Böylesi bir senaryo iki açıdan sorunludur: 1. Hikayedeki dışlanan çocukla özdeşleşen çocuklar, oldukları halde kabul edilmeyecekleri, kabul görmeleri için özel bir şey yapmaları gerektiği mesajını alır. Bu durumda, böyle özel bir şey yapmayan çocuklara ne olacak? Onlar kabul gören, normal çocuklar grubuna girmek için gereken “bileti” alamamış oluyorlar. 2. Bu yukarıda bahsedilen olay örgüsünde, çocuklar dışlanmanın kendisinin bir sorun olmadığı mesajını alabilir. Dahası, bu anlatıda dışlayıcı davranış sergileyen çocuklar davranışlarından sorumlu tutulmuyor; hikâyenin başında gösterdikleri ayrımcı tavırlarının herhangi bir sonucu olmuyor. Bu noktada, dışlamanın zarar veren bir şey olduğu konusunu ele almak ve bu tür dışlayıcı tavırların eğitim kurumlarında ve toplumsal hayatın diğer alanlarında yeri olmadığı konusunda öğretmenler ve profesyoneller tarafından bir tartışma başlatmak faydalı olabilir.
- **Siyahlar, yerliler ve beyaz olmayanlar sadece Küresel Kuzey'in normlarına uyum sağladıklarında mı hikayelerde başarılı olabiliyor?** Hikayelerde, tüm kültürel alışkanlıklar ve gelenekler bir değer ifade edecek şekilde sunuluyor mu yoksa değersizleştiriliyor ya da ayrıştırılıyor mu? Örneğin, herkes yemek yer, bazıları bıçak, çatal ve kaşıkla yer, bazıları yemek çubuklarıyla, bazıları parmaklarıyla. Eğitimci çocuklarla birlikte ailelerin farklı yemek yeme şekillerini yargıda bulunmadan keşfedecek etkinlikler tasarlayabilir. Bu konuda sınıflarında çeşitlilik azsa, internet aramaları yoluyla, dünyada farklı yemek yeme şekillerine dair daha fazla araştırma yapabilirler.
- **Ayrımcılığa karşı tavır sergilenirken, ayrımcılığa uğrayan kişiler etkin bir rol üstleniyor mu?** Hikayelerde yerlilerin ve beyaz olmayanların

çözemediği sorunları veya uğradıkları ayrımcılıkları çözenler kimler? Bu konumlara yine gücü elinde bulunduran, otoriteyi temsil eden çoğunluk mensupları mı yerleştirilmiş? Hikayelerde güç sahibi figürler de siyah, yerli ya da beyaz olmayan topluluklardan olabiliyor mu?

- **Elbette en önemlisi, kitabın toplumda ötekileştirilmiş insanları incitebilecek başka herhangi bir yönü var mı?**

Bu uzun bir liste ve bu kriterleri uygulamak için gerçekten bir farkındalığa sahip olmak ve kendi ayrıcalıklarımız üzerinde sürekli düşünmeye devam etmek gerekiyor. Louise Derman-Sparks'ın dediği gibi: "Önyargılara karşı mücadele, kendi içimizde başlayan ve ömür boyu süren bir yolculuk."

Gabriele Koné, Berlin'deki Fachstelle Kinderwelten'de önyargı farkındalığına sahip eğitim materyalleri geliştirilmesinden sorumludur. Çocukların Dünyası Uzmanlık Merkezi, okullar, anaokulları ve kreşlerle çalışmalar yürüterek ayrımcılıkla mücadele alanında önyargı farkındalığına sahip eğitimler, atölyeler, etkinlikler, materyaller ve yayınlarla bu kurumları desteklemektedir.

Kindertageseinrichtungen könnten pädagogische Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern in Erfahrung bringen, auf welche Art die Familien essen. Falls es diesbezüglich wenig Vielfalt gibt, könnten sie weitere Erkundungen, z.B. übers Internet, anstellen.

- **Wenn Diskriminierung thematisiert wird: Nehmen Diskriminierte eine aktive Rolle ein?** Oder sind es *weiße* Autoritätspersonen, die die Probleme lösen, an denen BIPoCs scheitern? Gibt es BIPoC-Autoritätspersonen?
- **Und am allerwichtigsten: Gibt es Aspekte in dem Buch, die Marginalisierte verärgern können?**

Diese Checkliste ist lang und es bedarf einer Sensibilisierung, einer nie abgeschlossenen Reflexion eigener Privilegien, um diese Kriterien anzuwenden. In den Worten Louise Derman-Sparks: „Anti-Bias ist eine lebenslange Reise, die in uns selbst beginnt.“

Gabriele Koné leitet an der Fachstelle Kinderwelten in Berlin den Bereich „Entwicklung vorurteilsbewusster Medien und Materialien“. Die Fachstelle unterstützt die vorurteilsbewusste Erziehung in Schulen und Kitas mit Fort- und Weiterbildungen, Veranstaltungen, Materialien und Publikationen.

