

Mehrsprachige Staaten im Vergleich: Überlegungen zu Syrien

2 0 2 6
M ä r z

Eva Savelsberg,
Pauline Ertel und Sarah Gubitza

Europäisches Zentrum für Kurdische Studien
European Center for Kurdish Studies



Auswärtiges Amt



Institut für
Auslandsbeziehungen



Mehrsprachige Staaten im Vergleich: Überlegungen zu Syrien

2 0 2 6
M ä r z

Eva Savelsberg,
Pauline Ertel und Sarah Gubitz

„Yes for Peace“ wird aus Mitteln des Auswärtigen Amtes durch das ifa (Institut für Auslandsbeziehungen), Förderprogramm zivik gefördert



Auswärtiges Amt



Institut für
Auslandsbeziehungen

Mehrsprachige Staaten im Vergleich: Überlegungen zu Syrien

Eva Savelsberg, Pauline Ertel und Sarah Gubitz

1. Einleitung

Am 16. Januar 2026 erließ die syrische Übergangsregierung unter der Führung von Ahmed al-Sharaa Dekret Nr. 13, das einen bedeutenden Bruch mit der jahrzehntelangen Unterdrückung kurdischer Bürgerinnen und Bürger unter der Herrschaft der Ba'ath -Partei versprach. Das Dekret erkennt die kurdische Identität als integralen Bestandteil des nationalen Gefüges Syriens an, verleiht dem Kurdischen den Status einer „Nationalsprache“, erlaubt den Unterricht des Kurdischen an Schulen und stellt die Staatsangehörigkeit aller zuvor ausgebürgerten syrischen Kurdinnen und Kurden wieder her. Die vage Formulierung des Dekrets und das Fehlen eines klaren Umsetzungsplans werfen jedoch Fragen hinsichtlich der Entschlossenheit der Regierung auf, diese Bestimmungen in die Praxis umzusetzen.

Dieses Papier konzentriert sich auf den künftigen Status und Gebrauch der kurdischen Sprache, insbesondere im Bildungswesen und, soweit relevant, in der öffentlichen Verwaltung. Eine Reihe mehrsprachiger Staaten hat Sprachpolitiken entwickelt, die darauf abzielen, sprachliche Vielfalt anzuerkennen sowie Minderheitensprachen zu schützen und zu fördern. Die Untersuchung der in anderen Ländern verfolgten Ansätze kann daher nützliche Erkenntnisse für den kurdischen Fall in Syrien liefern. Wie kann ein angemessenes Gleichgewicht zwischen Arabisch, der Sprache der Mehrheit, und Kurdisch als Minderheitensprache gefunden werden? Welche Ansätze und konkreten Mechanismen haben sich beim Schutz und bei der Förderung von Minderheitensprachen und, allgemeiner, sprachlicher Vielfalt als wirksam erwiesen?

Zur Untersuchung dieser Fragen analysiert dieses Papier kritisch die Sprachpolitiken Kanadas, der Schweiz, Italiens (Südtirol), Südafrikas, Belgiens, Indiens, Spaniens und des Irak (Region Kurdistan-Irak). Auf der Grundlage dieser Vergleichsbeispiele entwickelt es erste Überlegungen dazu, wie ein mehrsprachiges System in Syrien aussehen könnte, und benennt zugleich potenzielle Hindernisse und Problembereiche. Bevor jedoch die Vergleichsfälle untersucht werden, gibt das Papier zunächst einen kurzen Überblick über die Geschichte der Sprachpolitik in Syrien.

2. Kurdische Sprachrechte unter der Ba'ath -Herrschaft und der AANES

Die Ba'ath -Partei übernahm 1963 durch einen Staatsstreich die Macht in Syrien und verfolgte anschließend eine Politik der erzwungenen Arabisierung. Zu dieser Politik gehörten unter anderem erhebliche Einschränkungen des Gebrauchs des Kurdischen – in Syrien der Kurman-

cî-Dialekt –, die in den 1970er-, 1980er- und 1990er- Jahren durch eine Reihe von Dekreten und Verwaltungsmaßnahmen eingeführt wurden. Infolgedessen wurden die kurdischen Namen Hunderter Dörfer im Gouvernement Hasakah und in der Region ‘Afrin durch arabische Namen ersetzt. Weitere Regelungen schränkten den Gebrauch des Kurdischen am Arbeitsplatz ein. Nichtarabische Lieder wurden bei Hochzeiten und anderen Feierlichkeiten ebenso verboten wie die Registrierung von Kindern unter nichtarabischen Namen. Unternehmen mit nichtarabischen Namen mussten diese ändern, während Geschäfte, die kurdische Videos oder Audiokassetten verkauften, geschlossen wurden. Obwohl diese Maßnahmen nicht konsequent durchgesetzt wurden, hatte allein ihre Existenz eine disziplinierende Wirkung auf die kurdische Bevölkerung (KurdWatch 2009: 16).

Im Jahr 2012, ein Jahr nach Beginn des Aufstands, der sich zum syrischen Bürgerkrieg entwickeln sollte, begannen kurdische politische und militärische Akteure und Akteurinnen im Nordosten Syriens ein System der De-facto-Autonomie aufzubauen. Die Partei der Demokratischen Union (PYD) entwickelte sich zur dominierenden politischen Kraft, während die Volksverteidigungseinheiten (YPG) zu den wichtigsten kurdischen Streitkräften wurden. Die 2015 gegründeten Demokratischen Kräfte Syriens (SDF), eine breit angelegte militärische Koalition, wurden in der Folge zum dominierenden militärischen Akteur in den von der autonomen Verwaltung regierten Gebieten. Im Zuge der seit 2012 entstehenden kurdisch geführten Selbstverwaltung – die später unter der Bezeichnung *Autonomous Administration of North and East Syria* (AANES) und anschließend als *Democratic Autonomous Administration of North and East Syria* (DAANES) institutionalisiert wurde¹ – konnte das Kurdische Sprachinstitut (SZK) offen Kurdischkurse organisieren. Am 14. Oktober 2012 konnte Kurdisch in 97 Schulen in Kobanî, die weiterhin im Rahmen des Bildungssystems der syrischen Regierung betrieben wurden, als Unterrichtsfach eingeführt werden. Im Jahr 2014 richtete die autonome Verwaltung eine Institution für Lehrplanentwicklung ein, die mit der Ausarbeitung kurdischsprachiger Lehrpläne begann. Das zunächst aus sieben Mitgliedern bestehende Team wuchs später auf mehr als 100 Mitarbeitende an und wurde zusätzlich von weiteren Expertinnen und Experten unterstützt (Ali 2025).

Ali (2025) zufolge wurden im Schuljahr 2012–2013 in den Schulen von Kobanî, ‘Afrin und der Jazira-Region in allen Klassenstufen drei Wochenstunden Kurdisch eingeführt. Diese Regelung blieb bis zum Schuljahr 2015–2016 bestehen, als der Lehrplan der syrischen Regierung durch neu entwickelte Lehrpläne der autonomen Verwaltung ersetzt wurde. Schulen in den von der Regierung kontrollierten Sicherheitszonen von Qamischli und Hasaka sowie eine Reihe kirchlich getragener und privater Schulen folgten weiterhin dem Lehrplan der syrischen Regierung (Martin 2026: 121). Das neue System führte zunächst in Kobanî und ‘Afrin bis zur sechsten Klasse und in Jazira bis zur dritten Klasse Unterricht in den Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler ein. Im folgenden Schuljahr wurde der muttersprachliche Unterricht in Kobanî und ‘Afrin bis zum Ende der Sekundarstufe und in Jazira bis zur sechsten Klasse ausgeweitet. Bis 2020 hatten auch die Schulen in Jazira die Lehrpläne der AANES bis zum Ende der Sekundarstufe übernommen. Damit wurden die drei wichtigsten lokalen Sprachen der Region – Kurdisch, Arabisch und Assyrisch – im gesamten Bildungssystem der AANES for-

1 Zum Übergang von AANES zu DAANES siehe Broomfield 2023.

mal als Unterrichtssprachen etabliert (Ali 2025).

Laut Samîra Hac Elî, Ko-Vorsitzende des Bildungs- und Unterrichtskomitees der Region, begannen zu Beginn des Schuljahres 2024–2025 alle Schülerinnen und Schüler, die den wichtigsten Sprachgemeinschaften in den kurdisch verwalteten Gebieten Nordostsyriens angehörten, ihre Schulbildung in ihrer Muttersprache. Diese blieb während der ersten drei Klassenstufen Unterrichtssprache; anschließend begannen die Schülerinnen und Schüler, die Sprache einer anderen lokalen Sprachgemeinschaft zu erlernen (Medya News, 7. September 2024). Ab der vierten Klasse lernten kurdischsprachige Schülerinnen und Schüler daher Arabisch als Zweitsprache, während arabischsprachige Schülerinnen und Schüler Kurdisch lernten. Englisch wurde ab der sechsten Klasse als dritte Sprache eingeführt (Martin 2026: 113).²

Die rechtliche Grundlage für diese Sprachpolitik wurde erstmals im Gesellschaftsvertrag von 2014 geschaffen. Artikel 9 erkannte Kurdisch, Arabisch und Assyrisch als Amtssprachen des Kantons Jazira an und bekräftigte das Recht aller Gemeinschaften, in ihrer Muttersprache zu unterrichten und Bildung zu erhalten (Charter of the Social Contract 2014). Der Gesellschaftsvertrag wurde anschließend mehrfach überarbeitet. In seiner jüngsten, im Dezember 2023 verabschiedeten Fassung erkennt Artikel 7 Arabisch, Kurdisch und Syrisch als Amtssprachen im gesamten Gebiet der Demokratischen Autonomen Verwaltung an (Bodette 2026a).

In der Praxis scheint die Verwendung des Assyrischen als Unterrichtssprache an öffentlichen Schulen jedoch äußerst begrenzt geblieben zu sein. Viele assyrische Schülerinnen und Schüler erhielten stattdessen Unterricht in ihrer Muttersprache an privaten kirchlich getragenen Schulen. Bei einem Workshop zu Sprachrechten am 28. März 2026 erklärte Shiwan Ibrahim, politischer Aktivist und Experte für Sprachrechte in der ehemaligen AANES, ihm sei kein Fall assyrischer Schülerinnen und Schüler bekannt, die öffentliche Schulen besuchten, an denen Assyrisch als Unterrichtssprache verwendet wurde. Diese Einschätzung stimmt weitgehend mit den vom Bildungsrat vorgelegten Zahlen überein: Von 714 214 Schülerinnen und Schülern, die 2025 nach dessen Angaben an AANES-Schulen muttersprachlichen Unterricht erhielten, wurden 102 142 auf Kurdisch, 612 047 auf Arabisch und lediglich 25 auf Assyrisch unterrichtet (Ali 2025). Zwar beziehen sich die meisten von Ali vorgelegten Statistiken auf die überwiegend kurdischen Regionen Kobanî, Afrin und Jazira; die sehr hohe Zahl der auf Arabisch unterrichteten Schülerinnen und Schüler – etwa sechsmal so hoch wie die Zahl der auf Kurdisch unterrichteten – deutet jedoch stark darauf hin, dass diese Zahlen auch die überwiegend arabischen Gebiete Deir ez-Zor, Raqqa und Manbij umfassen.

In den überwiegend arabischen Gebieten blieb die Einführung des AANES-Lehrplans umstritten. Daher griffen die Schulen zunächst auf UNICEF-Materialien zum Selbstlernen zurück, die auf dem Lehrplan der syrischen Regierung basierten. Diese Materialien sollten grundlegende Bildungsmöglichkeiten für Kinder schaffen, die Schulunterricht versäumt oder die Schule abgebrochen hatten, und umfassten Arabisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch. Im Laufe der Zeit ergänzte die autonome Verwaltung diese Materialien schrittweise um Be-

² Boyle Espinosa und Ronan (2023: 2292), deren Untersuchung sich auf das Jahr 2018 bezieht, zufolge begannen Schülerinnen und Schüler ab der vierten Klasse, neben ihrer Erstsprache die beiden anderen wichtigsten Sprachen der Region zu erlernen.

standteile ihres eigenen Lehrplans. So wurden beispielsweise ab dem Schuljahr 2022–2023 naturwissenschaftliche Fächer aus dem AANES-Lehrplan übernommen. Als Reaktion auf Forderungen der lokalen Gemeinschaften wurde auch Religionsunterricht aufgenommen (Martin 2026: 106).

Das Bildungssystem der AANES war mit einer Reihe erheblicher Herausforderungen konfrontiert. Erstens waren seine kurdischsprachigen Lehrpläne nicht in das nationale Bildungssystem Syriens integriert. Infolgedessen konnten Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, ihre Schul- und Hochschulabschlüsse anerkennen zu lassen, wenn sie außerhalb der von der AANES verwalteten Gebiete eine weiterführende Ausbildung oder eine Beschäftigung anstrebten (Beishenkulova 2025). Eine weitere Herausforderung betraf die Arabischkenntnisse. Viele kurdische Schülerinnen und Schüler, die den größten Teil oder ihre gesamte Schulbildung auf Kurdisch erhalten hatten, sprechen Arabisch nicht mehr fließend, obwohl Arabisch in den meisten Teilen Syriens weiterhin die dominierende Sprache ist. Dies kann sie bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums oder der Suche nach einer Beschäftigung außerhalb der überwiegend kurdischsprachigen Gebiete erheblich benachteiligen.

Zweitens blieben die von der AANES für das Bildungswesen bereitgestellten Ressourcen begrenzt, insbesondere im Verhältnis zu den Einnahmen aus Öl, Steuern und Handel. Die Schulinfrastruktur hatte bereits unter jahrzehntelanger Vernachlässigung während der Ba'ath-Herrschaft gelitten, und erhebliche, kontinuierliche Investitionen wären erforderlich gewesen, um die Bedingungen zu verbessern. Das Bildungssystem litt zudem unter einem Mangel an Unterrichtsmaterialien und qualifizierten Lehrkräften. Als das Bildungssystem der AANES erstmals aufgebaut wurde, waren Kurdischkenntnisse ein wichtiges Kriterium bei der Einstellung von Lehrkräften, da für die Einführung kurdischsprachiger Bildung eine große Zahl von Beschäftigten benötigt wurde. Viele der eingestellten Personen verfügten jedoch weder über höhere pädagogische Qualifikationen noch über vorherige Unterrichtserfahrung. Gleichzeitig waren erfahrene Lehrkräfte, die im Bildungssystem der syrischen Regierung beschäftigt waren, häufig nicht bereit, für die AANES zu arbeiten, da sie mögliche Konsequenzen befürchteten. Diese Umstände trugen in den lokalen Gemeinschaften zu Bedenken hinsichtlich der Qualität der an AANES-Schulen angebotenen Bildung bei (Martin 2026: 108).

Bedenken hinsichtlich der Qualität und Zugänglichkeit der Bildung werden durch eine aktuelle Studie gestützt, die zwischen Juli und Dezember 2025 in Kobanî und der Jazira durchgeführt wurde. Befragt wurden 438 Haushalte mit 1 250 Kindern im Alter zwischen sechs und siebzehn Jahren dazu, ob ihre Kinder die Schule besuchten und, falls nicht, aus welchen Gründen. Die Ergebnisse zeigten alarmierend niedrige Schulbesuchsquoten: 60,08 Prozent der untersuchten Kinder besuchten keine Schule; in Amuda lag dieser Anteil bei 77,63 Prozent. Von den von den Eltern genannten Gründen bezeichneten 20 Prozent die schlechte Unterrichtsqualität als einen der Hauptgründe dafür, ihre Kinder aus der Schule zu nehmen, während 45,95 Prozent angaben, dass die Schulen zu weit von ihrem Wohnort entfernt seien (Hajo 2026). Diese Ergebnisse legen nahe, dass es der AANES trotz des Aufbaus eines umfassenden neuen Bildungssystems nicht gelang, für einen erheblichen Anteil der Kinder einen angemessenen Zugang zu Schulbildung und die Teilhabe am Bildungswesen sicherzustellen.

Eine weitere große Herausforderung bestand in der Unterbrechung der Bildungskontinuität infolge aufeinanderfolgender militärischer Konflikte und Veränderungen der territorialen Kontrolle. Als türkische Streitkräfte und von der Türkei unterstützte bewaffnete Gruppen 2018 die Kontrolle über ‘Afrin und 2019 über Ras al-‘Ayn und Tel Abyad übernahmen, stellte das Bildungssystem der AANES in diesen Gebieten seinen Betrieb ein, sodass sich die Schülerinnen und Schüler an einen anderen Lehrplan anpassen mussten. In den überwiegend arabischen Regionen Deir ez-Zor und Raqqa erlebten viele Kinder während der Jahre unter der Kontrolle des IS lang anhaltende Unterbrechungen ihrer Schulbildung. Schulen und Bildungsinfrastruktur wurden durch militärische Operationen zudem in erheblichem Umfang beschädigt. Nachdem die SDF die Kontrolle über diese Gebiete übernommen hatten, mussten die Bildungsangebote unter schwierigen Bedingungen neu aufgebaut werden. Wie in den überwiegend kurdischen Regionen blieben die Investitionen in das Bildungswesen jedoch unzureichend, um dem Ausmaß der Schäden an der Infrastruktur und dem Bildungsbedarf gerecht zu werden.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die ideologische Ausrichtung des AANES-Lehrplans. Boyle Espinosa und Ronan argumentieren, dass die für die Lehrplanentwicklung Verantwortlichen zwar bewusst auf ausdrückliche Verweise auf Abdullah Öcalan verzichteten, seine Ideen jedoch im gesamten Lehrplan verankert blieben. Ihrer Auffassung nach drohte der begrenzte Zugang zu alternativen Quellen und Perspektiven das kritische Denken und die Wahlfreiheit zu beeinträchtigen, die Bildung fördern sollte. Sie veranschaulichen dieses Problem anhand ihrer Beobachtungen an der Rojava-Universität: Obwohl ihnen die für die Lehrplanentwicklung Verantwortlichen erklärt hätten, sie verzichteten darauf, Öcalan ausdrücklich zu erwähnen, um ihn nicht zu idealisieren, seien seine Ideen dennoch im gesamten Lehrplan implizit präsent; zugleich erschwere der fehlende Zugang zu alternativen Quellen und Denkweisen das für eine emanzipatorische Bildung wesentliche kritische Denken und die freie Wahl. In der Bibliothek der Rojava-Universität hätten sie beispielsweise nur sehr wenige nichttechnische Bücher gefunden, die weder von Öcalan stammten noch sich mit ihm und seinen Ideen befassten (Boyle Espinosa und Ronan 2023: 2294). Der begrenzte Raum für alternative Ansätze beschränkte sich nicht auf die Inhalte des Lehrplans. Schulen, die sich weigerten, den AANES-Lehrplan zu übernehmen, darunter einige assyrische Schulen, liefen Gefahr, geschlossen zu werden (Boyle Espinosa and Ronan 2023: 2295).

Bis Anfang 2026 löste sich das System der De-facto-Autonomie der AANES weitgehend auf. Im Januar brachen Kämpfe um zwei überwiegend kurdische Stadtviertel in Aleppo aus, die zuvor unter der Kontrolle der SDF gestanden hatten. Der Konflikt weitete sich rasch nach Osten aus; Regierungstruppen rückten in zuvor von der SDF kontrollierte Gebiete vor und drängten diese bis jenseits des Euphrat zurück. Am 18. Januar verkündete Übergangspräsident Ahmed al-Sharaa ein Waffenstillstandsabkommen mit der SDF, das deren Integration in den syrischen Staat vorsah. Das Abkommen sah außerdem die sofortige Übertragung der überwiegend arabischen Gouvernements Raqqa und Deir ez-Zor an die Regierung vor, einschließlich der Verantwortung für Haftanstalten, in denen ehemalige IS-Mitglieder festgehalten wurden, für Grenzübergänge und Ölfelder (Gritten und Hagan 2026). Gleichzeitig sollten Regierungstruppen weder in die Stadtzentren von Hasaka und Qamischli noch in die umliegenden kur-

dischen Dörfer einrücken. Vor dem Hintergrund des sich rasch wandelnden Verhältnisses zwischen Damaskus und der kurdisch geführten Verwaltung erließ Übergangspräsident al-Sharaa am 16. Januar 2026 Dekret Nr. 13.

3. Dekret Nr. 13

Das aus acht Artikeln bestehende Dekret Nr. 13³ erkennt die syrischen Kurdinnen und Kurden als „einen wesentlichen und authentischen Teil des syrischen Volkes“ und die kurdische Kultur als „untrennbaren Bestandteil der geeinten und vielfältigen nationalen Identität Syriens“ an (Artikel 1). Artikel 2 erkennt die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Kurden an und garantiert das Recht, das kurdische kulturelle Erbe und die kurdische Kunst zu bewahren sowie „die kurdische Muttersprache im Rahmen der nationalen Souveränität weiterzuentwickeln“. Artikel 3 befasst sich mit der Umsetzung dieser Grundsätze im Bildungswesen:

„Die kurdische Sprache gilt als Nationalsprache und darf an öffentlichen und privaten Schulen in Gebieten, in denen Kurden einen bedeutenden Anteil der Bevölkerung ausmachen, im Wahlbereich des Lehrplans oder als kulturelle und bildungsbezogene Aktivität unterrichtet werden.“

Artikel 4 verleiht allen in Syrien lebenden Personen kurdischer Herkunft die syrische Staatsangehörigkeit, einschließlich derjenigen, die zuvor nicht registriert waren. Artikel 5 erklärt Newroz, das kurdische Neujahrsfest, zu einem offiziellen Feiertag im gesamten Land. Artikel 6 verpflichtet staatliche Medien und Bildungseinrichtungen, einen „inklusiven nationalen Diskurs“ zu fördern, und verbietet Diskriminierung oder Ausgrenzung aufgrund ethnischer oder sprachlicher Zugehörigkeit. Schließlich überträgt Artikel 7 die Umsetzung des Dekrets den „zuständigen Ministerien und Behörden“, während Artikel 8 dessen sofortiges Inkrafttreten vorsieht.

Dieses Papier konzentriert sich in erster Linie auf Artikel 3 und seine Bedeutung für die kurdischen Sprachrechte. Die Anerkennung des Kurdischen als „Nationalsprache“ erscheint auf den ersten Blick vielversprechend. Das Dekret legt jedoch nicht fest, welche Rechte sich aus diesem Status ergeben. Bedeutet dies lediglich – wie in Artikel 3 ausdrücklich vorgesehen –, dass Kurdisch an öffentlichen und privaten Schulen in Gebieten, in denen Kurden und Kurdinnen einen bedeutenden Anteil der Bevölkerung ausmachen, im Wahlbereich des Lehrplans oder als kulturelle und bildungsbezogene Aktivität unterrichtet werden darf? Oder bringt die Anerkennung als Nationalsprache darüber hinausgehende Rechte mit sich, etwa das Recht, in diesen Gebieten mit staatlichen Behörden auf Kurdisch zu kommunizieren?

Wenn die mit dem Status einer Nationalsprache verbundenen Rechte auf diejenigen beschränkt bleiben, die im Dekret ausdrücklich genannt werden, vermittelt Artikel 3 eine sehr eingeschränkte Vorstellung davon, wie sich diese Anerkennung in Bildungsrechten niederschlägt. Erstens ist Kurdisch nicht Bestandteil des Pflichtlehrplans, sondern kann lediglich als

³ Siehe eine Übersetzung von Dekret Nr. 13 unter: [https://en.wikisource.org/wiki/Translation:Decree_No._13_of_2026_\(Syria\)](https://en.wikisource.org/wiki/Translation:Decree_No._13_of_2026_(Syria)).

Wahlfach angeboten werden, wodurch es innerhalb des Bildungssystems eine schwächere Stellung als Arabisch einnimmt. Zweitens darf Kurdisch zwar als Unterrichtsfach gelehrt werden, wird jedoch nicht als Unterrichtssprache anerkannt. In dieser Hinsicht ähnelt sein praktischer Status eher dem einer Fremdsprache wie Englisch als dem einer im Bildungswesen verwendeten Nationalsprache. In einem wesentlichen Punkt ist seine Stellung sogar noch schwächer, da Englisch Bestandteil des Pflichtlehrplans ist, Kurdisch hingegen nicht.

Drittens wirft die territoriale Begrenzung Fragen hinsichtlich der Kurdischsprecher- und -sprecherinnen auf, die außerhalb überwiegend kurdischer Gebiete leben. Indem der kurdischsprachige Unterricht auf Gebiete beschränkt wird, in denen Kurden und Kurdinnen einen „bedeutenden Anteil“ der Bevölkerung ausmachen, könnte Artikel 3 Möglichkeiten für kurdischsprachige Bildung in Teilen der Provinz Hasaka sowie in ‘Afrin und Kobanî eröffnen, während Kurden und Kurdinnen in überwiegend arabischsprachigen Gebieten und Städten wie Damaskus und Aleppo ausgeschlossen blieben. Das Dekret begründet daher kein individuelles Recht, unabhängig vom Wohnort Kurdisch zu erlernen. Bemerkenswert ist schließlich auch die Formulierung der „Erlaubnis“ selbst. Anstatt eine positive Verpflichtung des Staates zu begründen, Kurdisch zu schützen und zu fördern oder den Zugang zu kurdischsprachiger Bildung zu gewährleisten, erlaubt Artikel 3 dessen Unterricht lediglich unter bestimmten Voraussetzungen. Das Dekret lässt damit offen, ob die Anerkennung des Kurdischen als Nationalsprache zu substantiellen Sprachrechten führen oder in erster Linie symbolischen Charakter behalten wird.

Das von Damaskus und der Führung der SDF angenommene Integrationsabkommen vom 30. Januar 2026 könnte eine Grundlage dafür bieten, einige der beschriebenen Herausforderungen zu bewältigen. Artikel 9 bestimmt, dass die Regierung die bestehenden Institutionen der AANES übernimmt und deren Beschäftigte in ihren bisherigen Positionen belässt. Dadurch könnten Lehrkräfte und Beschäftigte der Bildungsverwaltung mit Erfahrung im kurdischsprachigen Bildungswesen im Bildungssystem verbleiben. Anstatt die für ein mehrsprachiges Bildungswesen erforderlichen personellen Kapazitäten von Grund auf neu aufbauen zu müssen, könnte das Bildungsministerium auf vorhandene Fachkenntnisse zurückgreifen und dadurch einige der mit der Umsetzung verbundenen logistischen und finanziellen Herausforderungen verringern (Bodette 2026a).

Das Abkommen befasst sich zudem unmittelbar mit der Zukunft des Bildungswesens. Artikel 11 erkennt Abschlüsse an, die im Rahmen des kurdischsprachigen Bildungssystems der AANES erworben wurden, und greift damit eines der wesentlichen Probleme auf, mit denen dessen Absolventinnen und Absolventen bislang bei der Aufnahme einer weiterführenden Ausbildung oder einer Beschäftigung außerhalb der von der AANES verwalteten Gebiete konfrontiert waren. Weiterhin verpflichtet Artikel 13 beide Seiten zu weiteren Gesprächen über das künftige Bildungssystem der kurdischen Gemeinschaft und überlässt die konkrete Ausgestaltung der kurdischsprachigen Bildung späteren Verhandlungen (Bodette 2026b).

Die folgenden Abschnitte untersuchen, wie diese Ausgestaltung aussehen könnte, indem sie analysieren, wie andere multilinguale Staaten versucht haben, sprachliche Vielfalt zu be-

rücksichtigen und die Anerkennung von Sprachen in konkrete Rechte und institutionelle Regelungen zu übersetzen.

4. Länderbeispiele

4.1. Kanada

Kanada hat zwei Amtssprachen, Englisch und Französisch. Diese sprachliche Dualität ist in der historischen Entwicklung des Landes und in der langjährigen Präsenz französisch- und englischsprachiger Bevölkerungsgruppen verwurzelt. Die französische und britische Kolonisierung begann im frühen 17. Jahrhundert, und beide Gruppen spielten eine zentrale Rolle bei der Entstehung der kanadischen Föderation (Brosseau und Dewing 2018: 1). Auf Bundesebene genießen Englisch und Französisch den gleichen Status als Amtssprachen, während die föderale Struktur Kanadas den Provinzen und Territorien einen erheblichen Spielraum lässt, innerhalb ihrer jeweiligen Zuständigkeitsbereiche eigene Sprachpolitiken zu entwickeln (Cardinal und Huron 2022: 6, 10). Infolgedessen unterscheiden sich die Sprachregelungen innerhalb des Landes erheblich. Quebec verfügt über eine eigenständige Sprachregelung, in der Französisch die einzige Amtssprache ist, während New Brunswick sowohl Englisch als auch Französisch als Amtssprachen anerkennt. Die übrigen Provinzen haben unterschiedliche Regelungen zum Schutz von Minderheiten der jeweils anderen Amtssprache und zur Bereitstellung von Dienstleistungen für diese entwickelt, statt einem einheitlichen föderalen Modell zu folgen (Cardinal und Huron 2022: 6, 10–11).

Die Verabschiedung der Kanadischen Charta der Rechte und Freiheiten im Jahr 1982 stärkte den verfassungsrechtlichen Schutz der beiden Amtssprachen Kanadas erheblich. Die Charta erkennt Englisch und Französisch als Amtssprachen an und legt ihre Gleichstellung auf Bundesebene fest. Darüber hinaus gewährleistet sie im ganzen Land einen verfassungsrechtlichen Schutz für Bildung in der Minderheitensprache. Gemäß Artikel 23 haben anspruchsberechtigte kanadische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, die der englisch- oder französischsprachigen Minderheit einer Provinz angehören, das Recht, ihre Kinder in der Minderheitensprache im Primar- und Sekundarbereich unterrichten zu lassen. Die Anspruchsberechtigung wird anhand bestimmter Kriterien festgestellt, darunter die von den Eltern zuerst erlernte und noch verstandene Sprache, die Sprache, in der sie selbst ihre Grundschulbildung in Kanada erhalten haben, oder die Sprache, in der eines ihrer Kinder bereits Primar- oder Sekundarschulunterricht erhalten hat oder derzeit erhält. Diese Rechte sind nicht auf bestimmte traditionelle Sprachgebiete beschränkt. Ihre praktische Umsetzung unterliegt jedoch einem demografischen Schwellenwert: Öffentlich finanzierter Unterricht in der Minderheitensprache muss dort angeboten werden, wo die Zahl der anspruchsberechtigten Kinder groß genug ist, um dies zu rechtfertigen; wo die Zahl der Kinder hoch genug ist, erstreckt sich dieses Recht auch auf öffentlich finanzierte Bildungseinrichtungen in der Minderheitensprache.

In der Praxis haben die sprachlichen Regelungen Kanadas im Bildungswesen zu unterschiedlichen Formen englisch- und französischsprachiger Schulbildung geführt. Dazu gehören Schulen, in denen Englisch Unterrichtssprache ist und Französisch als zusätzliche Sprache



unterrichtet wird, Schulen, in denen Französisch Unterrichtssprache ist und Englisch als zusätzliche Sprache unterrichtet wird, sowie Immersionsprogramme. Im Immersionsunterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler einen erheblichen Teil ihres Unterrichts in ihrer Zweitsprache. Die französische Immersion ermöglicht beispielsweise vorwiegend englischsprachigen Schülerinnen und Schülern, einen großen Teil ihrer Schulbildung auf Französisch zu erhalten und die Sprache durch ihre Verwendung in verschiedenen Unterrichtsfächern zu erwerben.

Eines der zentralen Ziele der offiziellen Zweisprachigkeit Kanadas besteht darin, die Gleichstellung von Englisch und Französisch herzustellen und die Minderheiten der jeweiligen Amtssprache zu schützen, insbesondere die frankophone Bevölkerung außerhalb Quebecs und die anglophone Bevölkerung innerhalb Quebecs. Gleichzeitig ist die demografische und gesellschaftliche Stellung der beiden Sprachen sehr ungleich: Englisch wird von einem wesentlich größeren Anteil der kanadischen Bevölkerung gesprochen und übt einen erheblichen wirtschaftlichen und kulturellen Einfluss aus. Quebec hat daher zusätzliche Maßnahmen ergriffen, die darauf abzielen, Französisch als gemeinsame Sprache des öffentlichen Lebens in der Provinz zu erhalten. Im Bildungswesen ist der Zugang zu öffentlich finanzierten englischsprachigen Schulen durch bestimmte Kriterien beschränkt, während französischsprachige Schulbildung für Kinder, die diese Kriterien nicht erfüllen, die Regel darstellt. In anderen Provinzen können englischsprachige Familien grundsätzlich eine englischsprachige Schulbildung wählen, während französische Immersionsprogramme Kindern, die keinen rechtlichen Anspruch auf französischsprachigen Unterricht als Angehörige der frankophonen Minderheit haben, die Möglichkeit bieten, einen erheblichen Teil ihres Unterrichts auf Französisch zu erhalten.

Für den kurdischen Fall zeigt das kanadische Modell, wie Bildung in einer Minderheitensprache auch außerhalb traditionell definierter Sprachgebiete geschützt werden kann. Wenn der Schutz des Kurdischen als Nationalsprache ernst genommen wird, könnte kurdischsprachigen Familien ein Recht auf Bildung mit Kurdisch als Unterrichtssprache eingeräumt werden, selbst wenn sie außerhalb überwiegend kurdischer Regionen leben. Anders als bei einem streng territorialen Modell würde ein solches Recht den anspruchsberechtigten Sprecherinnen und Sprechern grundsätzlich zustehen und nicht ausschließlich von ihrem Wohnsitz innerhalb eines festgelegten Sprachgebiets abhängen. Seine Umsetzung könnte, wie in Kanada, an einen demografischen Schwellenwert geknüpft werden, sodass öffentlich finanzierter kurdischsprachiger Unterricht oder entsprechende Bildungseinrichtungen überall dort bereitgestellt werden müssten, wo die Zahl der anspruchsberechtigten Schülerinnen und Schüler ausreichend groß ist, um ein solches Angebot zu rechtfertigen. Dies könnte für Syrien von besonderer Bedeutung sein, da große kurdische Gemeinschaften in überwiegend arabischsprachigen Städten wie Damaskus und Aleppo leben.

Gleichzeitig veranschaulicht Quebec das mögliche Spannungsverhältnis zwischen dem kollektiven Ziel, eine gefährdete Sprache zu schützen, und der individuellen Freiheit hinsichtlich der Unterrichtssprache. Die Beschränkung des Zugangs zu Bildung in einer gesellschaftlich dominierenden Sprache kann dazu beitragen, eine weniger dominante Sprache zu bewahren

und ihre allmähliche Verdrängung zu verhindern. Ein vergleichbares Argument ließe sich für das Kurdische in überwiegend kurdischsprachigen Gebieten Syriens anführen, etwa in Teilen der Jazira, wo eine uneingeschränkte Präferenz für arabischsprachige Bildung das Kurdische als Sprache des Bildungswesens und des öffentlichen Lebens im Laufe der Zeit schwächen würde. Maßnahmen zum Schutz des Kurdischen könnten jedoch zugleich die Wahlmöglichkeiten kurdischsprachiger Familien einschränken, die eine arabischsprachige Bildung bevorzugen, weil sie diese mit besseren Bildungs-, Wirtschafts- oder gesellschaftlichen Chancen verbinden. Die Sprachpolitik steht daher vor der Herausforderung, Kurdisch als Sprache des Bildungswesens und des öffentlichen Lebens zu schützen und gleichzeitig eine tatsächliche individuelle Wahlfreiheit hinsichtlich der Unterrichtssprache zu gewährleisten. Die unter der AANES umgesetzte Bildungspolitik bietet ein relevantes Beispiel für die Untersuchung dieses Spannungsverhältnisses, insbesondere dort, wo kurdischsprachige Familien nur begrenzte Möglichkeiten hatten, Arabisch als Unterrichtssprache zu wählen.

4.2. Schweiz

Die Schweiz erkennt offiziell vier Nationalsprachen an: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Deutsch ist mit Abstand die am weitesten verbreitete Sprache und wird von etwa 62 Prozent der Bevölkerung gesprochen. Französisch ist die Hauptsprache von fast 23 Prozent der Einwohnerinnen und Einwohner, während rund 8 Prozent Italienisch sprechen. Das Rätoromanische stellt mit etwa 0,5 Prozent der Bevölkerung, die es als ihre Hauptsprache angeben, die kleinste der vier nationalen Sprachgemeinschaften dar (Belser und Mazidi 2022: 7).

Auf Bundesebene haben Deutsch, Französisch und Italienisch gemäß Artikel 70 Absatz 1 der Schweizer Bundesverfassung den gleichen Status als Amtssprachen. Sie werden daher von den Institutionen des Bundes sowohl im Verkehr mit Einzelpersonen als auch mit anderen staatlichen Behörden verwendet. Das Rätoromanische hat einen eingeschränkteren Status: Die Bundesbehörden verwenden es im Verkehr mit rätoromanischsprachigen Personen als Amtssprache. Einzelpersonen können im Umgang mit der Bundesverwaltung unabhängig davon, in welchem Kanton oder Sprachgebiet sie leben, jede der Nationalsprachen verwenden (Belser and Mazidi 2022: 8).

Die Sprachpolitik auf kantonaler Ebene folgt einer anderen Logik. Die Kantone bestimmen selbst ihre Amtssprache oder Amtssprachen, und diese Entscheidung legt in der Regel auch die Sprache fest, die von den kantonalen Behörden, im öffentlichen Dienst und in den Schulen verwendet wird. Die meisten Kantone haben sich für eine einzige Amtssprache entschieden: 22 der 26 Schweizer Kantone sind einsprachig. Siebzehn davon sind deutschsprachig, vier – Genf, Jura, Neuenburg und Waadt – französischsprachig, während das Tessin der einzige Kanton mit Italienisch als alleiniger Amtssprache ist (Belser and Mazidi 2022: 8–9). Dieser territoriale Ansatz prägt auch das öffentliche Bildungswesen: Einwohnerinnen und Einwohner haben grundsätzlich keinen Anspruch darauf, Unterricht in einer anderen Sprache zu verlangen, nur weil diese zu den Nationalsprachen der Schweiz gehört. So besteht beispielsweise in

einem deutschsprachigen Kanton kein allgemeiner Anspruch auf französischsprachigen öffentlichen Unterricht und in einem französischsprachigen Kanton kein allgemeiner Anspruch auf deutschsprachigen öffentlichen Unterricht.

Gemäß Artikel 70 Absatz 2 der Schweizer Bundesverfassung sind Kantone, in deren Gebiet historisch gewachsene sprachliche Minderheiten leben, verpflichtet, dieser Vielfalt Rechnung zu tragen, und können nicht ausschließlich einsprachig organisiert sein. Daher erkennen drei Kantone – Bern/Berne, Freiburg/Fribourg und Wallis/Valais – sowohl Deutsch als auch Französisch als Amtssprachen an. Graubünden (Grischun/Grigioni) nimmt als einziger dreisprachiger Kanton der Schweiz eine besondere Stellung ein; dort haben Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch Amtssprachenstatus (Belser and Mazidi 2022: 9).

Über die territoriale Regelung der Amtssprachen hinaus umfasst die Schweizer Sprachpolitik auch Maßnahmen zur Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Sprachgemeinschaften und zur Unterstützung der kleineren Sprachgruppen des Landes. Im Einklang mit Artikel 70 Absatz 3 der Schweizer Bundesverfassung sollen diese Maßnahmen den nationalen Zusammenhalt fördern und zugleich die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schweiz bewahren. Dazu gehören beispielsweise Programme zur Förderung des Austauschs von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften, mehrsprachige Einstellungsverfahren innerhalb der Bundesverwaltung und sprachbezogene Regelungen für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Darüber hinaus stellt der Bund gezielte finanzielle Unterstützung zur Förderung von Minderheitensprachen bereit. Der Kanton Tessin erhält jährlich rund 2,5 Millionen CHF zur Förderung des Italienischen, während Graubünden jedes Jahr etwa 5,2 Millionen CHF für Maßnahmen wie Bildung, Übersetzungen, Publikationen, die Herstellung von Unterrichtsmaterialien und weitere Projekte zur Sprachförderung erhält (Belser and Mazidi 2022: 9).

Würde der Schweizer Ansatz zu National- und Amtssprachen auf Syrien übertragen, hätten kurdische Bürgerinnen und Bürger unabhängig von ihrem Wohnort das Recht, mit der Zentralverwaltung auf Kurdisch zu kommunizieren. Auf subnationaler Ebene würde das Territorialprinzip verlangen, dass Gebiete mit bedeutenden und traditionell ansässigen kurdischen Gemeinschaften deren sprachliche Präsenz bei der Festlegung ihrer Amtssprachen berücksichtigen. Auf dieser Grundlage könnte sowohl von der Provinz Hasaka als auch von der Provinz Aleppo erwartet werden, Arabisch und Kurdisch anzuerkennen, zumindest in jenen Teilen ihres Gebiets, in denen kurdische Gemeinschaften historisch konzentriert sind. In der Provinz Aleppo wäre dies insbesondere für die Distrikte Kobanî und ‘Afrin relevant, die beide historisch über einen bedeutenden kurdischen Bevölkerungsanteil verfügten. In der Provinz Hasaka sind die Distrikte Qamischli, Ras al-‘Ain/Serê Kaniê und Malikiya/Dêrik traditionell Heimat großer kurdischer Gemeinschaften, die in einigen Gebieten möglicherweise sogar die Mehrheit bilden. Die Anwendung eines solchen Modells in Syrien würde jedoch zwangsläufig die Frage aufwerfen, wie Begriffe wie „bedeutende sprachliche Minderheit“ und „traditionelles Siedlungsgebiet“ zu definieren wären und welche territorialen und demografischen Kriterien für die Anerkennung des Kurdischen als Amtssprache maßgeblich sein sollten.

Eine wesentliche Einschränkung des territorialen Ansatzes der Schweiz wird deutlich, wenn

Angehörige sprachlicher Minderheiten ihre traditionellen Siedlungsgebiete verlassen. Während die meisten Deutsch- und Französischsprachigen weiterhin in ihren jeweiligen Sprachregionen leben, wohnt mittlerweile ein erheblicher Anteil der italienisch- und rätoromanischsprachigen Bevölkerung außerhalb ihrer traditionellen Sprachgebiete, insbesondere in städtischen Zentren wie Basel, Bern, Genf, Lausanne und Zürich. Außerhalb ihrer traditionellen Sprachgebiete besitzen ihre Sprachen auf kantonaler oder lokaler Ebene möglicherweise keinen Amtssprachenstatus, wodurch ihre Möglichkeiten eingeschränkt werden, diese im Umgang mit staatlichen Behörden oder bei der Inanspruchnahme öffentlicher Dienstleistungen zu verwenden. Dies kann zu einer allmählichen Schwächung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität beitragen (Belser and Mazidi 2022: 10). Diese Problematik ist für Syrien von besonderer Bedeutung, da sich viele Kurden und Kurdinnen außerhalb der überwiegend kurdischen Regionen niedergelassen haben, unter anderem in Großstädten wie Damaskus und Aleppo sowie in Homs und Hama. Ein streng territoriales Modell würde kurdischsprachigen Menschen in diesen Gebieten daher keinen allgemeinen Anspruch darauf gewähren, im Umgang mit staatlichen Behörden Kurdisch zu verwenden oder öffentliche Dienstleistungen auf Kurdisch in Anspruch zu nehmen.

Eine weitere Herausforderung für das mehrsprachige Konzept der Schweiz ergibt sich aus der zunehmenden Bedeutung des Englischen im Bildungswesen. Traditionell legte der Fremdsprachenunterricht in den Kantonen besonderen Wert auf die Nationalsprachen der Schweiz. Mit der wachsenden Bedeutung des Englischen ist jedoch die Frage, welche Sprache Schülerinnen und Schüler zuerst lernen sollten, zunehmend umstritten. Insbesondere in mehreren deutschsprachigen Kantonen wurde darüber diskutiert, ob Englisch gegenüber Französisch als erste in der Schule unterrichtete Fremdsprache Vorrang erhalten sollte. Dies hat zu weitergehenden Bedenken hinsichtlich der Rolle der Nationalsprachen bei der Aufrechterhaltung der Kommunikation und des Zusammenhalts zwischen den Sprachregionen geführt (Belser and Mazidi 2022: 16). Eine vergleichbare Spannung könnte auch in Syrien entstehen. Arabischsprachige Familien dürften Englisch gegenüber Kurdisch als Fremdsprache bevorzugen, insbesondere wenn Englisch als Sprache wahrgenommen wird, die bessere Bildungs- und Berufschancen bietet. Diese Hierarchie spiegelt sich bereits im Präsidialdekret Nr. 13 von 2026 wider, nach dem Englisch als verpflichtende Fremdsprache eine feste Stellung im Lehrplan einnimmt, während Kurdisch lediglich als Wahlfach angeboten wird.

Nicht zuletzt verdeutlicht das Schweizer Beispiel die Bedeutung finanzieller Unterstützung für die Umsetzung einer mehrsprachigen Sprachpolitik. Die Kantone erhalten Bundesmittel für Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, insbesondere zum Schutz und zur Förderung der kleineren nationalen Sprachgemeinschaften. In Syrien sind die finanziellen Voraussetzungen für vergleichbare Maßnahmen jedoch deutlich ungünstiger. Da eine große Mehrheit der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze lebt und große Teile der Infrastruktur des Landes wiederaufgebaut werden müssen, dürften in absehbarer Zukunft kaum umfangreiche öffentliche Mittel für die Förderung der sprachlichen Vielfalt zur Verfügung stehen.

4.3. Belgien

Die belgische Bevölkerung von etwa 11,5 Millionen Menschen wird üblicherweise in drei große Sprachgruppen unterteilt: Niederländisch-, Französisch- und Deutschsprachige. Knapp sieben Millionen Niederländischsprachige leben überwiegend in der Flämischen Region im Norden, während eine kleinere niederländischsprachige Bevölkerung in Brüssel lebt. Etwas mehr als vier Millionen Französischsprachige konzentrieren sich auf die Wallonische Region und Brüssel, wo Französisch die vorherrschende Sprache ist. Die deutschsprachige Gemeinschaft ist mit rund 76 000 Menschen erheblich kleiner und konzentriert sich auf ein begrenztes Gebiet im Osten Belgiens innerhalb der Wallonischen Region. Diese Zahlen sind jedoch nur Näherungswerte, insbesondere im Fall Brüssels, da Belgien keine Sprachzählung durchführt und ein wachsender Anteil der Bevölkerung mehrsprachig ist oder eine andere Sprache als Muttersprache spricht (Van Drooghenbroeck und Popelier 2022: 6).

Die föderale Struktur Belgiens spiegelt sowohl sprachlich-kulturelle als auch territorial-wirtschaftliche Forderungen wider. Das Streben der flämischen Bewegung nach einer stärkeren Anerkennung und einem besseren Schutz der flämischen Sprache und Kultur trug zur Schaffung der Sprachgemeinschaften bei, während Forderungen in Wallonien nach größerer Kontrolle über die Wirtschaftspolitik zur Einrichtung territorialer Regionen führten. Nach der heutigen Verfassungsordnung verfügt Belgien über drei Gemeinschaften – die Flämische, die Französische und die Deutschsprachige Gemeinschaft. Diese üben Zuständigkeiten in Bereichen aus, die eng mit Sprache und persönlicher Identität verbunden sind, darunter Kultur und Bildung sowie Gesundheitsversorgung, Jugendschutz und Sozialhilfe. Daneben bestehen drei territoriale Einheiten – die Flämische Region, die Wallonische Region und die Region Brüssel-Hauptstadt –, zu deren Zuständigkeiten Wirtschaftspolitik, Umweltfragen, Raumplanung, Wohnungswesen und Industrie gehören (Van Drooghenbroeck und Popelier 2022: 6–7). Belgien verbindet somit territoriale und gruppenbezogene/sprachliche Rechte bzw. föderal-territoriale Prinzipien mit kultureller Autonomie.

Wie die Schweiz stützt sich Belgien bei der Regelung des Sprachgebrauchs durch staatliche Behörden in hohem Maße auf das Territorialprinzip. Jede der einsprachigen Sprachregionen des Landes verfügt für Verwaltungszwecke über eine Amtssprache: Niederländisch in der niederländischsprachigen Region, Französisch in der französischsprachigen Region und Deutsch in der deutschsprachigen Region. Grundsätzlich arbeiten die staatlichen Behörden in der Amtssprache der jeweiligen Sprachregion und sind nicht verpflichtet, Dienstleistungen in anderen Sprachen anzubieten, nur weil Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen dort leben. Die Region Brüssel-Hauptstadt bildet die wichtigste Ausnahme von dieser territorialen Einsprachigkeit. Als zweisprachige Sprachregion arbeitet ihre öffentliche Verwaltung sowohl auf Niederländisch als auch auf Französisch, sodass Bürgerinnen und Bürger mit den Behörden in beiden Sprachen kommunizieren können. Die Zweisprachigkeit erstreckt sich auch auf die amtliche Kommunikation und öffentliche Dienstleistungen. Obwohl Französisch innerhalb der Brüsseler Bevölkerung vorherrscht, gewährleistet der institutionell gleichberechtigte Status des Niederländischen den Schutz der niederländischsprachigen Sprachgemeinschaft. Eine weitere Ausnahme besteht in bestimmten Gemeinden, insbesondere entlang

der Sprachgrenzen, wo es besondere „Spracherleichterungen“ den Einwohnerinnen und Einwohnern ermöglichen, mit den Behörden in einer anderen Nationalsprache als der Amtssprache der Region zu kommunizieren und bestimmte Dienstleistungen in dieser Sprache in Anspruch zu nehmen (Van Drooghenbroeck und Popelier 2022: 6–10). Diese Regelungen ersetzen das Territorialprinzip nicht, sondern stellen spezifische Ausnahmen davon dar. Ihr Umfang und ihre Anwendung waren wiederholt Gegenstand politischer und rechtlicher Auseinandersetzungen, insbesondere zwischen niederländisch- und französischsprachigen politischen Akteuren.

Das Bildungswesen, das in die Zuständigkeit der Sprachgemeinschaften fällt, folgt im Wesentlichen den territorialen Sprachregelungen des Landes, wobei die Unterrichtssprache grundsätzlich durch das Sprachgebiet bestimmt wird, in dem sich eine Schule befindet. Der Unterricht zusätzlicher Sprachen unterscheidet sich jedoch erheblich zwischen den Gemeinschaften. Das Erlernen einer zweiten Nationalsprache ist in Flandern und Brüssel verpflichtend, während Schülerinnen und Schüler in der französischsprachigen Wallonischen Region in der Sekundarschule zwischen Englisch, Deutsch und Niederländisch als Zweitsprache wählen können. Nach den neuesten von Van Drooghenbroeck und Popelier angeführten Statistiken entschieden sich 2020 lediglich 15 Prozent der wallonischen Schülerinnen und Schüler für Niederländisch, wobei dieser Anteil rückläufig war (Van Drooghenbroeck und Popelier 2022: 13). In Brüssel ist das Bildungswesen weitgehend in getrennte französisch- und niederländischsprachige Systeme gegliedert, und Eltern können grundsätzlich frei wählen, an welcher Schule sie ihre Kinder anmelden (Van Mensel 2016: 195).

Das belgische Beispiel wirft die Frage auf, wann und wie eine zweite Nationalsprache im Bildungssystem eingeführt werden sollte. Im syrischen Kontext könnte eine Möglichkeit darin bestehen, Kurdisch als erste zusätzliche Nationalsprache für arabischsprachige Schülerinnen und Schüler in Gebieten mit einem bedeutenden kurdischsprachigen Bevölkerungsanteil zu unterrichten. In Distrikten, in denen beide Sprachgemeinschaften traditionell vertreten sind, könnten Schulen Klassen anbieten, in denen Kurdisch Unterrichtssprache ist und Arabisch als zweite Nationalsprache unterrichtet wird, sowie Klassen, in denen Arabisch Unterrichtssprache ist und Kurdisch als zweite Nationalsprache unterrichtet wird. Das Ziel wäre somit ein zweifaches: Kindern eine Schulbildung in ihrer Erstsprache zu ermöglichen und zugleich sicherzustellen, dass sowohl kurdisch- als auch arabischsprachige Schülerinnen und Schüler die jeweils andere Nationalsprache erlernen. Eine solche Regelung könnte die sprachliche Integration in beide Richtungen fördern, anstatt die Verantwortung für die sprachliche Anpassung ausschließlich den Kurdischsprechern und -sprecherinnen aufzuerlegen. Obwohl Arabischsprachige auf nationaler Ebene die Mehrheit bilden, stellen sie in einigen überwiegend kurdischen Distrikten eine Minderheit dar. In diesen Gebieten könnten Kurdischkenntnisse die Kommunikation zwischen den Sprachgemeinschaften, die Teilhabe am lokalen öffentlichen Leben und den gesellschaftlichen Zusammenhalt insgesamt fördern.

4.4. Südafrika

Sprache ist in Südafrika nach wie vor ein politisch sensibles Thema, nicht zuletzt aufgrund ihrer historischen Funktion als Instrument von Herrschaft und Ausgrenzung. Während der britischen Kolonialherrschaft stieß die zunehmende Dominanz des Englischen auf erheblichen Widerstand seitens der Afrikaaner. Während der Apartheid wiederum wurde Afrikaans eng mit der Unterdrückung und Marginalisierung der schwarzen Bevölkerungsmehrheit in Verbindung gebracht. Die gegenwärtigen sprachpolitischen Debatten konzentrieren sich vor allem auf Fragen der Dekolonisierung und der Afrikanisierung des Bildungswesens, einschließlich der Bemühungen, die Sichtbarkeit und Bedeutung der indigenen afrikanischen Sprachen in Lehrplänen und Bildungseinrichtungen zu stärken. Gleichzeitig äußern Teile der Afrikaans sprechenden Gemeinschaft zunehmend Besorgnis über den schwindenden Stellenwert des Afrikaans, insbesondere im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt. Trotz dieser unterschiedlichen und zum Teil gegensätzlichen Entwicklungen hat Englisch seine dominante und weitgehend unangefochtene Stellung als Lingua franca des Landes bewahrt (Maziwisa 2022: 6).

Der Übergang von der Apartheid zur Demokratie veränderte den verfassungsrechtlichen Status der Sprachen in Südafrika grundlegend. Die Übergangsverfassung von 1993 erkannte erstmals elf Amtssprachen an, darunter auch indigene afrikanische Sprachen auf nationaler Ebene. Darüber hinaus gewährleistete sie das Recht jedes/jeder Einzelnen, die Sprache seiner/ihrer Wahl zu verwenden und am kulturellen Leben seiner/ihrer Wahl teilzunehmen. In der öffentlichen Verwaltung konnten Bürgerinnen und Bürger – soweit dies praktisch durchführbar war und Faktoren wie Sprachgebrauch, Zweckmäßigkeit und Kosten berücksichtigt wurden – in der von ihnen bevorzugten Sprache angesprochen werden (Maziwisa 2022: 10). Die Verfassung von 1996 übernahm die Anerkennung von elf Amtssprachen: Afrikaans, Englisch, isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda und Xitsonga (Maziwisa 2022: 11). Trotz dieses formalen Multilingualismus wird auf nationaler Ebene keine dieser Sprachen von einer Bevölkerungsmehrheit als Erstsprache gesprochen. Nach den von Maziwisa zitierten Volkszählungsdaten von 2011 war isiZulu mit einem Anteil von 22,7 Prozent die am häufigsten gesprochene Erstsprache (Maziwisa 2022: 6–8). Obwohl der verfassungsrechtliche Rahmen vorsieht, was Maziwisa als eine „Gleichwertigkeit der Wertschätzung“ (*parity of esteem*) der Amtssprachen bezeichnet, wird die tatsächliche Verwirklichung dieser Gleichstellung durch Faktoren wie praktische Umsetzbarkeit und Kosten begrenzt. Englisch nimmt deshalb weiterhin eine dominierende Stellung als Lingua franca der staatlichen Verwaltung ein, sowohl in der internen als auch in der externen Kommunikation, während indigene Sprachen häufiger in informellen Kontakten mit der Bevölkerung verwendet werden, etwa bei Telefongesprächen oder am Serviceschalter (Maziwisa 2022: 12, 15).

Südafrika verfügt über ein dezentralisiertes Regierungssystem, das aus der nationalen Regierung, neun Provinzen und 257 Gemeinden besteht. Obwohl das Land formal nicht als Bundesstaat klassifiziert wird, weist seine verfassungsrechtliche Ordnung wesentliche föderale Merkmale auf, darunter verfassungsrechtlich garantierte Zuständigkeiten der Provinzen und Kommunen. In mehreren Politikbereichen – darunter Landwirtschaft, Bildung, Gesundheits-

wesen, Wohnungswesen und soziale Sicherung – werden die Gesetzgebungskompetenzen zwischen der nationalen und der provinziellen Ebene geteilt, während die Zentralregierung befugt ist, dort, wo dies erforderlich ist, einheitliche Standards und Rahmenvorgaben festzulegen. Die Gemeinden sind in erster Linie für die lokale Verwaltung und die Bereitstellung grundlegender öffentlicher Dienstleistungen verantwortlich. Auch die Sprachpolitik verbindet nationale Grundsätze mit einem erheblichen Gestaltungsspielraum auf subnationaler Ebene. Die Provinzregierungen können festlegen, welche Amtssprachen innerhalb ihres Hoheitsgebiets für Regierungszwecke verwendet werden. Dabei müssen sie jedoch Faktoren wie den tatsächlichen Sprachgebrauch, die praktische Umsetzbarkeit, die Kosten, die regionalen Gegebenheiten sowie die Bedürfnisse und Präferenzen der Bevölkerung berücksichtigen. Die Verfassung verpflichtet sowohl die nationale Regierung als auch die Provinzregierungen dazu, mindestens zwei Amtssprachen zu verwenden. In der Praxis nutzen die meisten Provinzen Englisch neben einer oder mehreren regional bedeutsamen Sprachen, wobei Afrikaans in mehreren Provinzen ebenfalls eine wichtige Rolle spielt (Maziwisa 2022: 11–13).

Die Zuständigkeit für die Sprachpolitik im Bildungswesen ist auf verschiedene Regierungsebenen verteilt. Die nationale Regierung legt den allgemeinen rechtlichen und bildungspolitischen Rahmen fest, während die Provinzbehörden für die Umsetzung der Bildungspolitik sowie für die Einhaltung der nationalen Standards und Vorgaben verantwortlich sind. Auf der Ebene der einzelnen öffentlichen Schulen spielen die *School Governing Bodies* (SGBs), denen Vertreterinnen und Vertreter der Eltern, der Lehrkräfte sowie weiterer Mitglieder der Schulgemeinschaft angehören, eine wichtige Rolle bei der Festlegung der Sprachpolitik der jeweiligen Schule. Nach § 6 Abs. 2 des *South African Schools Act* kann das Leitungsgremium einer öffentlichen Schule die Sprachpolitik der Schule bestimmen, sofern diese mit der Verfassung, dem *Act* selbst sowie dem einschlägigen Provinzrecht vereinbar ist. Diese dezentrale Regelung verleiht den lokalen Schulgemeinschaften erheblichen Einfluss auf die Festlegung der Unterrichtssprache oder der Unterrichtssprachen und kann dadurch zum Erhalt und zur Förderung regional bedeutsamer Sprachen beitragen. Gleichzeitig erfolgt diese Autonomie innerhalb eines nationalen und provinziellen Regulierungsrahmens und ist daher nicht uneingeschränkt (Maziwisa 2022: 16–17).

Im Jahr 1997 verabschiedete der nationale Bildungsminister Südafrikas die erste *Language in Education Policy* (LiEP). Diese verfolgt das Ziel einer gleichberechtigten Behandlung aller Amtssprachen und stützt sich auf das Konzept des additiven Multilingualismus. Nach diesem Modell lernen Schülerinnen und Schüler in den Klassen 1 und 2 zunächst eine Sprache; ab Klasse 3 kommt eine zweite Amtssprache hinzu. Darüber hinaus sollen Schulen Mehrsprachigkeit fördern, indem sie entweder mehrere Unterrichtssprachen verwenden oder zusätzliche Sprachen als Unterrichtsfächer anbieten (Maziwisa 2022: 16). Die Verfassung garantiert jeder Person das Recht, an öffentlichen Bildungseinrichtungen in der Amtssprache oder den Amtssprachen ihrer Wahl unterrichtet zu werden, sofern dies „vernünftigerweise praktikabel“ ist. In der Praxis wird dieses Recht jedoch durch Faktoren wie die Verfügbarkeit qualifizierter Lehrkräfte und geeigneter Unterrichtsmaterialien sowie durch finanzielle und organisatorische Rahmenbedingungen eingeschränkt. Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache eine indigene afrikanische Sprache ist, beginnen ihre Schulbildung in der Regel zunächst in dieser

Sprache, wechseln jedoch später zu Englisch oder Afrikaans als Unterrichtssprache, während ihre Erstsprache anschließend überwiegend nur noch als Unterrichtsfach unterrichtet wird. Englisch- und Afrikaanssprachige Schülerinnen und Schüler besitzen daher einen erheblichen Vorteil, da sie ihre gesamte Schulbildung in ihrer jeweiligen Erstsprache absolvieren können (Maziwisa 2022: 16–17). Gleichzeitig gewinnt Englisch für viele Familien zunehmend an Attraktivität, weil es mit besseren Chancen im Hochschulbereich, auf dem Arbeitsmarkt und in der globalen Wirtschaft verbunden wird. Diese Präferenz stärkt die Stellung des Englischen und erschwert gleichzeitig die Bemühungen, den Gebrauch indigener afrikanischer Sprachen im Bildungswesen auszuweiten. Im Jahr 2022 stellte die Ministerin für Grundbildung, Angie Motshekga, fest, dass mehr als 80 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache unterrichtet wurden. Als Reaktion auf diese Herausforderungen bemüht sich die Regierung sowohl darum, das Spektrum der an den Schulen unterrichteten Sprachen zu erweitern als auch den muttersprachlichen Unterricht über die ersten Klassenstufen hinaus auszudehnen (Maziwisa 2022: 16–17).

Die südafrikanischen Erfahrungen sind für Syrien insbesondere deshalb von Bedeutung, weil sie zeigen, dass sich Sprachpolitik nicht auf die Berücksichtigung der größten Sprachgemeinschaften eines Landes beschränken muss. Neben Arabisch und Kurdisch leben in Syrien kleinere Sprachgemeinschaften, deren Angehörige unter anderem Assyrisch/Neuaramäisch, Armenisch sowie Turkmenisch/Türkisch sprechen. Eine zukünftige Sprachpolitik sollte daher nicht ausschließlich das Verhältnis zwischen Arabisch und Kurdisch berücksichtigen, sondern auch die Anerkennung und den Schutz dieser kleineren Sprachen gewährleisten. Das südafrikanische Modell zeigt, wie ein Staat eine Vielzahl von Sprachen anerkennen kann, während deren tatsächliche Verwendung entsprechend den demographischen und regionalen Gegebenheiten unterschiedlich ausgestaltet wird. Für Syrien könnte ein solcher Ansatz einen Rahmen bieten, um kleinere Sprachgemeinschaften zu schützen, ohne dass alle anerkannten Sprachen im gesamten Staatsgebiet in gleichem Umfang verwendet werden müssten.

Eine zweite Lehre betrifft die Dezentralisierung der Sprachpolitik. Südafrika verbindet einen nationalen Rechts- und Politikrahmen mit einem erheblichen Spielraum für regionale und lokale Anpassungen. Ein vergleichbarer Ansatz könnte auch für Syrien von Bedeutung sein, insbesondere in sprachlich vielfältigen Regionen. Während die nationale Gesetzgebung grundlegende Sprachrechte und gemeinsame Mindeststandards festlegen könnte, könnten regionale und lokale Behörden sowie die Schulgemeinschaften deren konkrete Umsetzung an die jeweiligen lokalen sprachlichen Gegebenheiten anpassen.

Schließlich verdeutlicht das Beispiel Südafrikas, dass die bloße verfassungsrechtliche Anerkennung von Sprachen noch keine tatsächliche sprachliche Gleichstellung gewährleistet. Obwohl elf Sprachen den Status von Amtssprachen genießen, dominiert Englisch weiterhin zentrale Bereiche der öffentlichen Verwaltung und des Bildungswesens. Praktische Einschränkungen – darunter die Verfügbarkeit qualifizierter Lehrkräfte, geeigneter Unterrichtsmaterialien und ausreichender finanzieller Ressourcen – können Bemühungen zur Stärkung weniger dominanter Sprachen erheblich beeinträchtigen. Dies ist auch für Syrien von großer

Bedeutung. Die Anerkennung des Kurdischen und anderer Minderheitensprachen oder die formale Verankerung eines Rechts auf Bildung in diesen Sprachen würde nur begrenzte Wirkung entfalten, wenn sie nicht von den für ihre Umsetzung erforderlichen personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen begleitet würde. Gleichzeitig müsste die Sprachpolitik berücksichtigen, dass Familien sich möglicherweise selbst für Arabisch oder Englisch entscheiden, weil sie diese Sprachen mit besseren Bildungs-, Berufs- oder gesellschaftlichen Aufstiegschancen verbinden. Die Herausforderung besteht daher nicht allein darin, sprachliche Rechte zu gewähren, sondern auch die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Minderheitensprachen dauerhaft als Sprachen der Bildung, der öffentlichen Verwaltung und des gesellschaftlichen Lebens bestehen können, ohne dabei die individuelle Wahlfreiheit hinsichtlich der Sprache unnötig einzuschränken.

4.5. Südtirol

Bis zum Ende des Ersten Weltkriegs gehörte Südtirol zur Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Nach dem Zusammenbruch der Monarchie wurde die Region 1919 ohne Befragung der örtlichen Bevölkerung an Italien angegliedert. Unter Mussolinis faschistischem Regime war die überwiegend deutschsprachige Bevölkerung einer umfassenden Politik der Zwangssitalianisierung ausgesetzt. Der Gebrauch des Deutschen wurde stark eingeschränkt, deutsche Ortsnamen wurden durch italienische ersetzt, und die Ansiedlung italienischsprachiger Bevölkerung in Südtirol wurde gezielt gefördert. Während des Zweiten Weltkriegs führten Hitler und Mussolini die sogenannte „Option“ ein, nach der sich die deutschsprachigen Südtirolerinnen und Südtiroler zwischen dem Verlassen der Region in Richtung des nationalsozialistischen Deutschlands und dem Verbleib in Italien unter Bedingungen entscheiden mussten, die eine weitere Assimilation bedeuteten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Schutz der deutschsprachigen Bevölkerung Südtirols Gegenstand eines bilateralen Abkommens zwischen Österreich und Italien. Das Pariser Abkommen von 1946 verankerte Garantien für den Minderheitenschutz und wies Österreich die Rolle einer Schutzmacht zu. Es bildete zugleich die Grundlage für das Erste Autonomiestatut und markierte damit den Beginn eines institutionellen Rahmens zum Schutz der deutschsprachigen Bevölkerung Südtirols (European Center for Kurdish Studies August 2023).

Das politische System Südtirols folgt heute einer Logik der Trennung und der erzwungenen Zusammenarbeit zwischen der deutsch- und der italienischsprachigen Sprachgemeinschaft, wobei für die ladinischsprachige Minderheit besondere Regelungen gelten. Das System beruht auf Erklärungen der Zugehörigkeit oder Zuordnung zu einer der drei anerkannten Sprachgruppen – der deutschen, der italienischen oder der ladinischen –, die unter anderem zur Bestimmung der proportionalen Vertretung im öffentlichen Sektor herangezogen werden. Deutsch und Italienisch genießen im Verkehr mit öffentlichen Behörden, der Verwaltung und der Justiz sowie gegenüber privaten Einrichtungen, die öffentliche Dienstleistungen erbringen, den gleichen Status. Beschäftigte des öffentlichen Dienstes müssen in der Regel Kenntnisse sowohl des Deutschen als auch des Italienischen nachweisen; für bestimmte Stellen in

ladinischsprachigen Gebieten sind darüber hinaus Kenntnisse des Ladinischen erforderlich. Die Mechanismen der Machtteilung erstrecken sich auch auf die politische Repräsentation: Die Zusammensetzung der Regionalregierung der Region Südtirol/Trentino muss die proportionale Vertretung der deutsch- und der italienischsprachigen Gruppe im Regionalparlament widerspiegeln (Alber 2022: 14–15).

Ein wichtiges Merkmal des Südtiroler Systems besteht darin, dass diese Sprachrechte nicht auf ihre formale Anerkennung beschränkt sind, sondern durch institutionelle Mechanismen gestützt werden, die ihre Umsetzung gewährleisten sollen. Einzelpersonen und Sprachgruppen können Rechtsbehelfe in Anspruch nehmen, wenn ihre Sprachrechte verletzt werden, während öffentliche Institutionen verpflichtet sind, die Strukturen und sprachlichen Kapazitäten bereitzustellen, die erforderlich sind, um diese Rechte in der Praxis umzusetzen. Das System wurde über mehrere Jahrzehnte hinweg schrittweise entwickelt; die Umsetzung des Zweiten Autonomiestatuts erstreckte sich von 1972 bis 1992 (Alber 2022: 15).

Im Bildungswesen können Eltern grundsätzlich frei entscheiden, ob ihre Kinder eine deutsch- oder eine italienischsprachige Schule besuchen. Diese Wahlfreiheit unterliegt jedoch sprachlichen Anforderungen: Schülerinnen und Schüler, deren Kenntnisse der Unterrichtssprache der Schule für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht nicht ausreichen, können vom Besuch dieser Schule ausgeschlossen werden (Center for Autonomy Experience, o. J.). Die deutsch- und die italienischsprachige Sprachgemeinschaft unterhalten vom Vorschulbereich bis zur Sekundarstufe getrennte Bildungssysteme, in denen der Unterricht überwiegend in der jeweiligen Muttersprache erteilt wird. In deutschsprachigen Schulen wird Italienisch als verpflichtende Zweitsprache unterrichtet, während in italienischsprachigen Schulen Deutsch als verpflichtende Zweitsprache gelehrt wird. Dieses System gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler beide Hauptsprachen Südtirols erlernen, wenngleich das Kompetenzniveau in der jeweiligen Zweitsprache erheblich variiert (Alber 2022: 22–23).

Die ladinischen Schulen folgen einem anderen Modell. Deutsch und Italienisch werden gleichermaßen als Unterrichtssprachen verwendet, während Ladinisch innerhalb des mehrsprachigen Schulsystems ebenfalls unterrichtet und verwendet wird (Alber 2022: 22–23). Zusammen mit dem Englischunterricht führt dieser Ansatz dazu, dass viele Schülerinnen und Schüler in ladinischsprachigen Gebieten Kenntnisse in vier Sprachen erwerben: Ladinisch, Deutsch, Italienisch und Englisch. Der Hochschulbereich folgt wiederum einem anderen mehrsprachigen Modell: Im Hochschulsystem Südtirols werden Deutsch, Italienisch und Englisch verwendet (European Center for Kurdish Studies August 2023).

Das Südtiroler Modell ist insbesondere für Überlegungen zur Sprachpolitik in Gebieten Syriens mit kurdischer Bevölkerungsmehrheit und zum Verhältnis zwischen kurdisch- und arabischsprachigen Gemeinschaften in einem solchen Kontext von Bedeutung. Sein differenzierter Ansatz gegenüber kleineren sprachlichen Minderheiten könnte zudem hilfreiche Lehren für den Schutz von Sprachen wie dem Assyrischen bieten. Ähnlich den Regelungen für Ladinischsprecher und -sprecherinnen könnte Assyrisch in öffentlichen Schulen in Gebieten mit bedeutenden assyrischen Gemeinschaften unterrichtet werden. Gleichzeitig könnten be-

stehende private assyrische Schulen, die bereits unter der Ba‘th-Herrschaft bestanden und Assyrisch als Unterrichtssprache verwenden, weiterhin muttersprachliche Bildung anbieten. Zugleich ist das Südtiroler Modell stark territorial ausgerichtet und bietet daher weniger Antworten auf die Frage, wie kurdische Sprachrechte in überwiegend arabischsprachigen Gebieten oder Städten geschützt werden könnten, in denen Kurdinnen und Kurden eine verstreut lebende Minderheit bilden.

Das Südtiroler System verdeutlicht darüber hinaus die Risiken einer Organisation von Sprachrechten entlang klar abgegrenzter Sprachgruppen. Das System verlangt von Einzelpersonen, sich für Zwecke wie die proportionale Vertretung in öffentlichen Institutionen einer der anerkannten Sprachgruppen zuzuordnen, und strukturiert das Bildungswesen darüber hinaus entlang getrennter Sprachgemeinschaften. Ein solcher Ansatz lässt nur begrenzten Raum für zweisprachige Personen, gemischtsprachige Familien oder Menschen, die sich nicht über eine einzige sprachliche Identität definieren möchten. Der Schutz von Sprachgemeinschaften durch besondere kollektive Rechte sollte daher nicht dazu führen, dass Personen ausgeschlossen oder benachteiligt werden, die sich keiner einzelnen Gruppe entsprechend vorgegebener sprachlicher oder ethnischer Kategorien zuordnen (Europäisches Zentrum für Kurdische Studien Oktober 2024). Eine zukünftige Sprachenordnung in Syrien sollte starre sprachliche Klassifizierungen vermeiden und Zwei- und Mehrsprachigkeit stattdessen als eigenständig schützenswerte Realitäten anerkennen.

Eine weitere wichtige Lehre aus Südtirol betrifft die Umsetzung von Sprachrechten. Ein wirksamer Schutz von Sprachen erfordert nicht nur die Anerkennung von Sprachen und Sprachrechten, sondern auch klare institutionelle Zuständigkeiten, praktische Umsetzungsmechanismen und Verfahren, durch die Einzelpersonen und Gemeinschaften diese Rechte geltend machen können, wenn sie nicht beachtet werden. Dies ist insbesondere für Syrien von Bedeutung, wo Dekret Nr. 13 Kurdisch zwar als nationale Sprache anerkennt, jedoch hinsichtlich der konkreten Rechte, die sich aus diesem Status ergeben, und bezüglich ihrer Umsetzung unbestimmt bleibt. Eine zukünftige Sprachenordnung müsste diese Anerkennung daher in klar definierte und durchsetzbare Rechte überführen und bestimmten Institutionen die Verantwortung für deren Umsetzung zuweisen.

4.6. Indien

Indiens enorme kulturelle und sprachliche Vielfalt macht das Land zu einem besonders komplexen und relevanten Beispiel für das Verhältnis zwischen Sprachpolitik und Föderalismus. Indien ist eine föderale Union, die aus Bundesstaaten und Unionsterritorien besteht, wobei die Zuständigkeiten zwischen der Union und den Regierungen der Bundesstaaten aufgeteilt sind. Ein wichtiges Merkmal dieses Systems ist die erhebliche Bedeutung der Sprache auf subnationaler Ebene: Gemäß Artikel 345 der Verfassung können die Bundesstaaten eine oder mehrere der in ihrem Gebiet verwendeten Sprachen als Amtssprachen festlegen. Auch die territoriale Organisation der Föderation spiegelt die sprachliche Vielfalt wider, da die Grenzen der Bundesstaaten 1956 umfassend neu geordnet wurden, vor allem auf der Grundlage

sprachlicher und geografischer Erwägungen (Sarangi & Sharma 2022: 5). Laut der Volkszählung von 2011 werden in Indien 121 Sprachen gesprochen. Innerhalb dieser äußerst vielfältigen Sprachlandschaft unterscheidet die Zentralregierung zwischen drei großen Kategorien: Amtssprachen, „scheduled languages“ und klassische Sprachen (Sarangi & Sharma 2022: 5–8).

Als die indische Verfassung 1950 in Kraft trat, wurde Hindi in Devanagari-Schrift zur Amtssprache der Union bestimmt, während Englisch für eine Übergangszeit von fünfzehn Jahren weiterhin für amtliche Zwecke verwendet werden sollte. Die Aussicht, Englisch nach Ablauf dieses Zeitraums durch Hindi zu ersetzen, trug Anfang der 1960er-Jahre zu weitverbreiteten Protesten bei, insbesondere in den nicht Hindi-sprachigen Teilen Indiens. Als Reaktion darauf wurde Englisch neben Hindi für amtliche Zwecke sowie für die Kommunikation zwischen der Zentralregierung und den Bundesstaaten, in denen Hindi nicht gesprochen wurde, beibehalten (Sarangi & Sharma, 2022: 6).

Eine weitere Kategorie bilden die „scheduled languages“, womit die im Achten Anhang der indischen Verfassung aufgeführten Sprachen gemeint sind. Gegenwärtig umfasst der Anhang 22 Sprachen. Obwohl sie häufig als Amtssprachen Indiens wahrgenommen werden, werden sie in der Verfassung formal nicht als solche bezeichnet. Sarangi und Sharma (2022: 6) beschreiben sie daher als Sprachen, die „als assoziierte oder zusätzliche Amtssprachen angesehen werden könnten“. Die Aufnahme in den Achten Anhang verleiht einer Sprache und ihren Sprecherinnen und Sprechern dennoch eine formale verfassungsrechtliche Anerkennung und stärkt ihren Status in Bereichen wie Verwaltung, Bildung und öffentlichem Leben.

Der Achte Anhang hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt: Während er 1950 zunächst 14 Sprachen umfasste, erhöhte sich ihre Zahl durch spätere Verfassungsänderungen auf 22. Forderungen nach der Aufnahme weiterer Sprachen bestehen fort, und Mitglieder des Parlaments können Vorschläge zur Aufnahme zusätzlicher Sprachen einbringen. Das mit dem Status einer „scheduled language“ verbundene Prestige hat somit zu einem Wettbewerb zwischen Sprachgemeinschaften um verfassungsrechtliche Anerkennung geführt (Sarangi & Sharma, 2022: 6–8).

Neben den „scheduled languages“ hat Indien eine eigene Kategorie „klassischer Sprachen“ geschaffen. Dieser Status beruht in erster Linie auf dem historischen Alter einer Sprache, ihrem alten literarischen Erbe und ihrer eigenständigen literarischen Tradition. Er verleiht zusätzliches kulturelles Prestige und eröffnet zugleich den Zugang zu staatlicher Unterstützung und Finanzierung. Sarangi und Sharma (2022: 8–9) weisen darauf hin, dass Sprecherinnen und Sprecher bereits als „scheduled languages“ anerkannter Sprachen zunehmend die zusätzliche Auszeichnung anstreben, die mit dem Status einer klassischen Sprache verbunden ist, während weitere Sprachgemeinschaften die Aufnahme in den Achten Anhang anstreben.

Darüber hinaus enthält die indische Verfassung besondere Bestimmungen für sprachliche Minderheiten. Artikel 350A verpflichtet die Bundesstaaten und lokalen Behörden, sich darum

zu bemühen, Kindern, die sprachlichen Minderheiten angehören, angemessene Möglichkeiten für muttersprachlichen Unterricht auf der Primarstufe bereitzustellen. Artikel 350B sieht einen vom Präsidenten ernannten Sonderbeauftragten für sprachliche Minderheiten vor, der die Umsetzung der verfassungsrechtlichen Schutzbestimmungen für sprachliche Minderheiten untersucht (Sarangi & Sharma, 2022: 10).

Ein weiteres zentrales Element der indischen Sprachpolitik im Bildungswesen ist die „Drei-Sprachen-Formel“ (Three-Language Formula, TLF), die mit der National Policy on Education von 1968 eingeführt wurde. Sie sah in Hindi-sprachigen Bundesstaaten den Unterricht von Hindi, Englisch und einer modernen indischen Sprache, vorzugsweise einer südindischen Sprache, vor, während Schülerinnen und Schüler in nicht Hindi-sprachigen Bundesstaaten Hindi, Englisch und die jeweilige Regionalsprache lernen sollten. Die Formel wurde in späteren bildungspolitischen Konzepten beibehalten, darunter auch in der National Education Policy (NEP) von 2020. Allerdings wurde 2020 die Verpflichtung aufgehoben, allen Schülerinnen und Schülern in ganz Indien Hindi beizubringen (Sarangi & Sharma, 2022: 12).

Hinsichtlich der Unterrichtssprache empfiehlt die NEP 2020, soweit möglich, die Familiensprache, Muttersprache, lokale Sprache oder Regionalsprache mindestens bis zur fünften Klasse und vorzugsweise bis zur achten Klasse und darüber hinaus als Unterrichtssprache zu verwenden. Dieser Ansatz einer „muttersprachlich basierten mehrsprachigen Bildung“ fördert zudem zweisprachige Lehr- und Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler, deren Familiensprache sich von der Unterrichtssprache unterscheidet. Darüber hinaus fördert die NEP die Entwicklung von Ressourcen für Amtssprachen, „scheduled languages“, dominante Regionalsprachen und Minderheitensprachen, darunter digitale Übersetzungen, Lehrbücher sowie die Einstellung von Lehrkräften für Muttersprachen und klassische Sprachen (Sarangi & Sharma, 2022: 12).

Obwohl die indische Verfassung die Bundesstaaten verpflichtet, Möglichkeiten für Bildung in den Muttersprachen sprachlicher Minderheiten bereitzustellen, bestehen drei wesentliche Probleme fort. Erstens neigen die Bundesstaaten dazu, im Bildungswesen dominante Regionalsprachen anstelle von Minderheitensprachen zu fördern. Diese dominanten Sprachen sind in der Regel auf Ebene der Bundesstaaten als Amtssprachen und/oder gemäß dem Achten Anhang als „scheduled languages“ anerkannt. Zweitens wurde die „Drei-Sprachen-Formel“ (TLF) in Indien nicht einheitlich umgesetzt. Einige überwiegend Hindi-sprachige Bundesstaaten bieten Sanskrit als dritte Sprache anstelle einer anderen modernen regionalen indischen Sprache an und untergraben damit das ursprüngliche Ziel der TLF, die nationale Integration zu fördern. Drittens nimmt Englisch im Bildungssektor weiterhin eine dominierende Stellung ein und wird zunehmend als Unterrichtssprache verwendet.

Die Rolle des Englischen im Bildungswesen bleibt dabei umstritten. Während die frühere Forschung Englisch mit sprachlichem Imperialismus in Verbindung brachte, haben neuere Ansätze sein Potenzial zur Förderung sozialer Mobilität hervorgehoben und es daher als mögliches Instrument der Dekolonisierung interpretiert. Diese Debatte spiegelt sich in gegensätzlichen Positionen zur sprachlichen Bildung in Indien wider: Einige Wissenschaftlerin-

nen und Wissenschaftler befürworten englischsprachige Bildung, insbesondere für Dalits, als Mittel zur Überwindung kastenbasierter Diskriminierung, während andere die Notwendigkeit betonen, Minderheitensprachen und muttersprachliche Bildung zu fördern, um den Verlust sprachlicher und kultureller Identität zu verhindern (Sarangi & Sharma, 2022: 12–13).

Die Herausforderungen, die sich aus der außergewöhnlich hohen Zahl der in Indien gesprochenen Sprachen ergeben, sind nicht unmittelbar mit der Situation in Syrien vergleichbar. Ein für Syrien möglicherweise relevantes Merkmal ist die fortgesetzte Verwendung des Englischen in Indien – einer aus der Kolonialzeit übernommenen Sprache – für amtliche Zwecke und für die Kommunikation zwischen verschiedenen Regierungsebenen. Die sprachliche Situation in Syrien unterscheidet sich jedoch erheblich. Anders als Hindi in Indien wird Arabisch von der großen Mehrheit der Syrerinnen und Syrer gesprochen, darunter auch von vielen Angehörigen sprachlicher Minderheiten wie Kurden und Kurdinnen bzw. Assyrern und Assyrerinnen. Gleichzeitig sind Englischkenntnisse auf einem Niveau, das es Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen würde, mit staatlichen Behörden zu kommunizieren, in Syrien weitaus weniger verbreitet als in Indien. Das indische Modell bietet daher kein unmittelbar auf Syrien übertragbares Modell. Dennoch veranschaulichen seine verfassungsrechtlichen Bestimmungen für sprachliche Minderheiten und die Betonung muttersprachlicher Bildung mögliche Mechanismen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt, auch wenn ihre Umsetzung in Indien uneinheitlich bleibt. Vor allem zeigt das indische Beispiel, dass die Verwendung einer gemeinsamen Sprache für die Kommunikation im gesamten Land nicht zwangsläufig im Widerspruch zur Bereitstellung von Bildung in Minderheitensprachen steht. Auf Syrien übertragen würde die dominierende Rolle des Arabischen als gemeinsame Sprache daher die Verwendung des Kurdischen oder anderer Minderheitensprachen als Unterrichtssprachen nicht ausschließen.

4.7. Spanien

Ein weiteres aufschlussreiches Beispiel dafür, wie territoriale Autonomie und ein gut angepasstes Bildungssystem Sprachrechte innerhalb eines mehrsprachigen Staates schützen können, ist Spanien. Der Schutz der sprachlichen Vielfalt ist in der spanischen Verfassung von 1978 verankert, die Kastilisch als Amtssprache im gesamten Land festlegte und zugleich anderen spanischen Sprachen ermöglichte, in den Autonomen Gemeinschaften, in denen sie gesprochen werden, Amtssprachenstatus zu erlangen. Die konkreten Regelungen für diese Sprachen werden durch die jeweiligen Autonomiestatute bestimmt. Infolgedessen haben mehrere Autonome Gemeinschaften sowohl Kastilisch als auch eine regionale Sprache innerhalb ihres Gebiets als kooffizielle Amtssprachen anerkannt (López Castillo & López-Basaguren, 2022: 6, 10–11).

Die territoriale Verteilung der Sprachen in Spanien entspricht nicht immer eindeutig den Grenzen der Autonomen Gemeinschaften (López Castillo & López-Basaguren, 2022: 6–9). Katalanisch wird beispielsweise in Katalonien, in der Valencianischen Gemeinschaft – wo es offiziell als Valencianisch bezeichnet wird – und auf den Balearen gesprochen, während Baskisch

im Baskenland und in Teilen Navarras und Galicisch hauptsächlich in Galicien gesprochen wird. Im Allgemeinen besitzen diese Sprachen neben Kastilisch in den jeweiligen Autonomen Gemeinschaften Amtssprachenstatus, wobei sich der territoriale Geltungsbereich und der Grad ihrer Anerkennung unterscheiden. Navarra ist ein besonders interessantes Beispiel für eine solche Differenzierung: In der baskischsprachigen Zone im Norden ist Baskisch uneingeschränkt Amtssprache, während es in der gemischten Zone, zu der Pamplona/Iruña und sein Umland gehören, einen besonderen Status als geschützte Sprache besitzt, ohne dort uneingeschränkt Amtssprache zu sein. Dennoch ist Baskisch dort in der Pflichtschulbildung sowohl als Unterrichtsfach als auch als Unterrichtssprache in großem Umfang verfügbar (López Castillo & López-Basaguren, 2022: 6–8).

Die Anerkennung regionaler Sprachen als kooffizielle Amtssprachen erstreckt sich auch auf die öffentliche Verwaltung. In Autonomen Gemeinschaften, in denen neben Kastilisch eine weitere Amtssprache besteht, können Bürgerinnen und Bürger im Umgang mit staatlichen Behörden jede der beiden Amtssprachen verwenden. Für Stellen im öffentlichen Dienst werden daher Kenntnisse beider Amtssprachen verlangt, wobei der Umfang dieser Anforderung zwischen den Autonomen Gemeinschaften variiert. In Katalonien werden Kenntnisse beider Sprachen im gesamten öffentlichen Dienst verlangt, während diese Anforderung im Baskenland entsprechend dem Anteil der Sprecherinnen und Sprecher der Regionalsprache nur für bestimmte Stellen gilt (López Castillo & López-Basaguren, 2022: 11–12).

Die Sprachpolitik im Bildungswesen unterscheidet sich erheblich zwischen den Autonomen Gemeinschaften. Im Baskenland sowie in der baskischsprachigen und der gemischten Zone Navarras wurden drei verschiedene Bildungsmodelle eingerichtet: (1) Unterricht auf Baskisch, (2) Unterricht auf Kastilisch und (3) bilingualer Unterricht, bei dem beide Sprachen als Unterrichtssprachen verwendet werden. Familien können zwischen diesen Modellen wählen. Im Laufe der Zeit hat sich das baskischsprachige Modell als besonders beliebt erwiesen, insbesondere im öffentlichen Bildungswesen (López Castillo & López-Basaguren, 2022: 11–12).

Katalonien verfolgt einen anderen Ansatz. Seit der Verabschiedung des katalanischen Bildungsgesetzes im Jahr 2009 ist Katalanisch als Unterrichtssprache festgelegt, während Kastilisch als Unterrichtsfach gelehrt wird. Dieses Modell ist politisch und rechtlich umstritten, insbesondere aufgrund des Ausschlusses des Kastilischen als Unterrichtssprache. Einige Familien forderten, dass Kastilisch ebenfalls für den Unterricht bestimmter Fächer verwendet werden sollte, und die daraus entstandenen Auseinandersetzungen gelangten vor die Gerichte. Im Jahr 2015 entschied der Oberste Gerichtshof Kataloniens, dass Kastilisch gegen den Willen der Eltern nicht als Unterrichtssprache ausgeschlossen werden dürfe. Die Kontroverse setzte sich in den folgenden Jahren fort und wurde auch durch wechselnde politische Mehrheiten auf katalanischer und gesamtstaatlicher Ebene geprägt (López Castillo & López-Basaguren, 2022: 12–15).

In Galicien, auf den Balearn und in der Valencianischen Gemeinschaft wurden verpflichtende bilinguale Modelle eingeführt, in denen beide Amtssprachen als Unterrichtssprachen verwendet werden. López Castillo und López-Basaguren (2022: 12, 15) zufolge gewährleis-

ten diese Modelle jedoch nicht die Möglichkeit, die gesamte Schulbildung in der jeweiligen Minderheitensprache zu erhalten, obwohl Spanien im Rahmen der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen entsprechende Verpflichtungen eingegangen ist. In einigen Fällen hat die Einführung des Englischen als zusätzliche Unterrichtssprache diese Situation weiter verkompliziert. In Galicien beispielsweise werden in einem dreisprachigen Modell Kastilisch, Galicisch und Englisch in ähnlichen Anteilen verwendet, wodurch der Anteil des Unterrichts in der Minderheitensprache zusätzlich begrenzt wird (López Castillo & López-Basaguren, 2022: 15).

Im Hinblick auf Syrien ist das spanische Beispiel besonders interessant, weil es zeigt, wie unterschiedliche Sprachmodelle innerhalb eines einzigen Staates nebeneinander bestehen und an regionale Gegebenheiten angepasst werden können. Anstatt im gesamten Land ein einheitliches Modell anzuwenden, können unterschiedliche Regelungen die sprachliche Zusammensetzung, den historischen Hintergrund und die Präferenzen einzelner Regionen berücksichtigen. Ein solcher asymmetrischer Ansatz könnte auch für Syrien relevant sein. Während Arabisch in den meisten Teilen des Landes eindeutig dominiert und dort möglicherweise kaum Bedarf an alternativen Sprachmodellen besteht, könnten in Gebieten mit einem bedeutenden kurdischen Bevölkerungsanteil und insbesondere in sprachlich gemischten Gebieten andere Regelungen in Betracht gezogen werden. Dadurch könnte die Sprachpolitik auf die lokalen Gegebenheiten reagieren, ohne dass im gesamten Land mehrere Sprachmodelle eingeführt werden müssten.

Das System in Navarra und im Baskenland mit unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Unterrichtssprache hat den Vorteil, dass Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern ihre bevorzugte Unterrichtssprache wählen können. Niemand ist somit gezwungen, eine Unterrichtssprache zu akzeptieren, die er nicht wünscht. Wahlfreiheit allein gewährleistet jedoch nicht zwangsläufig den Schutz einer Minderheitensprache. Abhängig von den Präferenzen der Eltern kann eine Sprache auf Kosten einer anderen dominieren. Sollten sich beispielsweise in einer möglichen kurdischen Region Syriens die meisten Eltern für Arabisch als Unterrichtssprache entscheiden, könnten besondere Maßnahmen erforderlich sein, um den Schutz und die fortgesetzte Verwendung des Kurdischen im Bildungswesen sicherzustellen.

Gleichzeitig zeigt das katalanische Beispiel, dass ein starker regionaler Schutz einer Minderheitensprache selbst umstritten sein kann, wenn Sprecherinnen und Sprecher der landesweiten Mehrheitssprache ihre sprachlichen Wahlmöglichkeiten als eingeschränkt wahrnehmen. Für Syrien deutet dies darauf hin, dass Maßnahmen zur Stärkung des Kurdischen mit den Sprachrechten der arabischsprachigen Bevölkerung in Einklang gebracht werden sollten, insbesondere in sprachlich gemischten Gebieten. Ziel sollte es daher sein, einen wirksamen Schutz des Kurdischen zu gewährleisten, ohne den Zugang zum Arabischen unnötig einzuschränken.

4.8. Kurdistan Irak

Nach dem Aufstand gegen das Ba'ath -Regime im Irak im Jahr 1991 gründeten kurdische politische Parteien im Juli 1992 eine autonome Regionalverwaltung mit einem eigenen Parlament und einem Ministerrat. Die Regionalregierung Kurdistans (KRG) förderte anschließend Kurdisch als Hauptsprache der Region, während Arabisch und Englisch weiterhin als Sprachen der Außenkommunikation dienten. Bis zum Jahr 2000 überstieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die an Bildungseinrichtungen der Region auf Kurdisch unterrichtet wurden, die Zahl derjenigen, die auf Arabisch unterrichtet wurden (Salih & Ahmed, 2019: 10).

Die sprachliche Situation in der Region Kurdistan wird jedoch dadurch erschwert, dass dort mehrere unterschiedliche kurdische Dialekte gesprochen werden. Vor 1991 waren die kurdischen Dialekte unter dem Ba'ath Regime Repressionen ausgesetzt. Nach 1991 und insbesondere nach 2003 traten die internen Unterschiede zwischen den Sprecherinnen und Sprechern verschiedener kurdischer Dialekte deutlicher hervor. Sorani ist traditionell der vorherrschende Dialekt in der Region Kurdistan und wird sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich weithin verwendet, mit Ausnahme der Provinz Duhok, wo Badini, eine Variante des Kurmancî, dominiert (Salih & Ahmed, 2019: 14). Der Bürgerkrieg zwischen der Demokratischen Partei Kurdistans (KDP) und der Patriotischen Union Kurdistans (PUK) in den 1990er-Jahren führte zur Entstehung zweier getrennter Verwaltungen: einer von der KDP regierten Verwaltung in Duhok und Erbil und einer von der PUK regierten Verwaltung in Sulaymaniyah und Garmiyān. Vor diesem Hintergrund forderte die Bildungsdirektion von Duhok, Sorani im schulischen Lehrplan durch Badini zu ersetzen. Die von der KDP geführte Verwaltung stimmte dem zu und unterstützte die Einführung von Badini als Unterrichtssprache in Duhok. Nach 2003 wurde Badini für die Klassen eins bis sechs zur Unterrichtssprache (Salih & Ahmed, 2019: 17).

Nach dem Sturz des Ba'ath -Regimes von Saddam Hussein im Jahr 2003 wurde Kurdisch in der irakischen Verfassung von 2005 neben Arabisch formell als Amtssprache anerkannt. Artikel 4 Absatz 1 lautet:

„Die arabische Sprache und die kurdische Sprache sind die beiden Amtssprachen des Irak. Das Recht der Iraker, ihre Kinder in ihrer Muttersprache, beispielsweise Turkmenisch, Assyrisch und Armenisch, zu unterrichten, wird in staatlichen Bildungseinrichtungen entsprechend den Bildungsrichtlinien oder in jeder anderen Sprache in privaten Bildungseinrichtungen gewährleistet.“

Die Verfassung legt darüber hinaus fest, was dieser zweisprachige Status konkret beinhaltet: Arabisch und Kurdisch sind im Amtsblatt, im Parlament, in der Regierung, vor Gerichten und auf offiziellen Konferenzen sowie für amtliche Dokumente und Korrespondenz zu verwenden. Beide Sprachen sollen auch im Bildungswesen und auf staatlichen Dokumenten und Zahlungsmitteln wie Banknoten, Pässen und Briefmarken berücksichtigt werden. Föderale und offizielle Institutionen in der Region Kurdistan sind verpflichtet, beide Sprachen zu verwenden. Gleichzeitig werden Turkmenisch und Assyrisch in Verwaltungseinheiten, in denen ihre Sprecherinnen und Sprecher einen bedeutenden Anteil der Bevölkerung ausmachen, als Amts-

sprachen anerkannt, während Regionen und Gouvernements zusätzliche lokale Sprachen als Amtssprachen einführen können, sofern dies durch eine Mehrheit in einem Referendum gebilligt wird [Verfassung des Irak, 2005, Art. 4(2) bis 4(5)].

Auf dem Papier verfügt der Irak somit auf föderaler Ebene über einen zweisprachigen arabisch-kurdischen Rahmen, der sich auch auf die föderalen und offiziellen Institutionen in der Region Kurdistan erstreckt, während die Verfassung zusätzliche Schutzbestimmungen für weitere Sprachen vorsieht. In der Praxis hat die Sprachpolitik in der Region Kurdistan jedoch großen Wert auf die Förderung des Kurdischen – oder genauer gesagt seiner verschiedenen Dialekte – gelegt. Gleichzeitig ging das Fehlen eines einzigen, offiziell für die gesamte Region verbindlich festgelegten kurdischen Standards mit der wachsenden Bedeutung des Englischen einher. Im Jahr 2015 legte eine Gruppe von Parlamentsabgeordneten dem Verfassungsausschuss der KRG einen Vorschlag vor, Englisch als eine der Amtssprachen der Region Kurdistan anzuerkennen (Salih & Ahmed, 2019: 19–20).

Diese Entwicklung wirkte sich auch auf die Stellung des Arabischen im Bildungswesen aus. Obwohl Arabisch verfassungsrechtlich weiterhin eine der beiden Amtssprachen des Irak ist, gewann Englisch in der Region Kurdistan zunehmend an Bedeutung, während die Rolle des Arabischen im kurdischen Bildungswesen zurückging. Keil und McCulloch (2026) zufolge trug dies zu einer Situation bei, in der eine Generation kurdischer Schülerinnen und Schüler keine ausreichenden Arabischkenntnisse erwarb, um in Bagdad oder in anderen arabischsprachigen Ländern ein Hochschulstudium aufzunehmen. In jüngerer Zeit hat die KRG ihren Ansatz jedoch geändert, und Arabisch wird wieder im Primarschulbereich unterrichtet (Keil & McCulloch, 2026).

Auch hinsichtlich der Minderheitensprachen lässt sich eine Lücke zwischen den verfassungsrechtlichen Bestimmungen und ihrer Umsetzung feststellen. Obwohl die Verfassung ausdrücklich muttersprachliche Bildung schützt und Turkmenisch und Assyrisch in Verwaltungseinheiten, in denen ihre Sprecherinnen und Sprecher einen bedeutenden Anteil der Bevölkerung ausmachen, als Amtssprachen anerkennt, ist ihre praktische Verwendung deutlich eingeschränkter. Keil und McCulloch (2026) zufolge werden Assyrisch/Neuaramäisch und Turkmenisch vor allem in Gemeinschaftsschulen als Unterrichtssprachen verwendet, die von religiösen, kulturellen und politischen Organisationen der jeweiligen Minderheiten getragen werden.

Die Förderung von Badini in Duhok führte nicht zur Einführung einer einzigen standardisierten kurdischen Sprache in der gesamten Region Kurdistan. Stattdessen entwickelten sich Sorani und Badini/Kurmancî als zwei parallele Standardvarietäten, wobei die KRG beide förderte, anstatt eine von ihnen zum alleinigen offiziellen Standard zu erklären. Versuche, diese Frage zu lösen, führten wiederholt zu Kontroversen. Im Jahr 2006 richtete eine Gruppe von Hawrami-Sprecherinnen und -Sprechern eine Petition an das Parlament Kurdistans, in der sie Sprachrechte und die Anerkennung des Hawrami als Minderheitensprache forderten. Als Reaktion darauf verlangte eine Gruppe prominenter soranisprachiger Intellektueller, Sorani zur Standard- und Amtssprache der Region Kurdistan zu erklären. Die Kurdische Akademie

diskutierte anschließend unterschiedliche Ansätze zur Standardisierung, darunter den Vorschlag, Kurdisch als „Sprache mit zwei Standards“ zu betrachten; ein Konsens über einen einzigen Standard wurde jedoch nicht erzielt. In der Praxis fördert die KRG weiterhin sowohl Sorani als auch Badini/Kurmancî als Standardvarietäten (Salih & Ahmed, 2019: 14–16, 24).

Die Region Kurdistan–Irak stellt daher weniger ein nachahmenswertes Modell dar als vielmehr ein Beispiel für einige der Probleme, die in einer möglichen überwiegend kurdischen Region Syriens vermieden werden sollten. Vor allem zeigt der irakische Fall die Grenzen einer Zweisprachigkeit, die in erster Linie auf dem Papier besteht. Während Arabisch und Kurdisch formell den gleichen Status genießen, hat die starke Betonung des Kurdischen in der Region Kurdistan zu einem Rückgang der Arabischkenntnisse bei jüngeren Generationen beigetragen. Ähnliche Probleme sind, wie oben dargestellt, unter der AANES aufgetreten. Der irakische Fall zeigt außerdem, dass die verfassungsrechtliche Anerkennung allein keinen wirklichen Schutz kleinerer Minderheitensprachen garantiert. Für Syrien unterstreicht dies die Bedeutung, sicherzustellen, dass sowohl Kurdisch als auch Arabisch im Bildungswesen und im öffentlichen Leben tatsächlich zugänglich bleiben, während die kleineren Minderheiten gewährten Sprachrechte in der Praxis und nicht lediglich formal umgesetzt werden. In einer Hinsicht ist die Situation in Syrien allerdings weniger komplex als in Irakisch–Kurdistan: Kurmancî ist der in Syrien gesprochene kurdische Dialekt sodass sich die Frage konkurrierender kurdischer Standarddialekte dort nicht in gleicher Weise stellt.

5. Ausblick

Ausgehend vom Präsidialdekret Nr. 13, das Kurdisch als Nationalsprache anerkennt und seinen Unterricht in Syrien unter bestimmten Bedingungen erlaubt, untersucht dieses Papier die Sprachpolitik einer Reihe mehrsprachiger Staaten. Ziel war es nicht, ein fertiges Modell für die Integration des Kurdischen in das syrische Bildungssystem zu entwickeln, sondern vielmehr Grundsätze, Mechanismen und potenzielle Probleme zu identifizieren, die bei der Entwicklung eines solchen Systems berücksichtigt werden sollten. Die Vergleichsfälle zeigen, dass es kein einzelnes Modell gibt, das sich einfach auf Syrien übertragen ließe. Vielmehr bieten unterschiedliche Ansätze unterschiedliche Lösungen für Fragen der territorialen Autonomie, individueller Sprachrechte, der Sprachenwahl im Bildungswesen, des Minderheitenschutzes und des Verhältnisses zwischen nationalen und regionalen Sprachen.

Eine künftige Sprachpolitik für Syrien müsste zunächst zwischen zwei unterschiedlichen Situationen unterscheiden. Die erste betrifft überwiegend kurdische Gebiete, in denen die zentrale Frage darin besteht, wie Kurdisch und Arabisch – gegebenenfalls neben kleineren Minderheitensprachen – in das Bildungswesen und möglicherweise in die öffentliche Verwaltung integriert werden sollten. Die zweite betrifft Kurdischsprecher und –sprecherinnen, die außerhalb dieser Gebiete leben, insbesondere in überwiegend arabischsprachigen Städten und Regionen. Territoriale Sprachrechte allein können beiden Situationen nicht angemessen Rechnung tragen. Ein künftiges System müsste daher möglicherweise territoriale Regelungen in überwiegend kurdischen Gebieten mit individuellen Sprachrechten für Kurdischsprecher und

-sprecherinnen in anderen Gebieten verbinden.

Für überwiegend kurdische Gebiete bietet das baskische Modell einen möglichen Bezugspunkt. Familien die Wahl zwischen Bildung mit Kurdisch als Unterrichtssprache, Bildung mit Arabisch als Unterrichtssprache und bilingualer Bildung zu ermöglichen, könnte den Schutz des Kurdischen mit individueller Wahlfreiheit und den Sprachrechten der Arabischsprecher und -sprecherinnen in Einklang bringen. Die Erfahrungen sowohl des Baskenlandes als auch Quebecs legen jedoch nahe, dass Wahlfreiheit allein die weniger dominante Sprache nicht zwangsläufig schützt. Sollte sich ein großer Teil der kurdischen Familien aufgrund des größeren Nutzens des Arabischen für Bildung, Wirtschaft oder gesellschaftliche Teilhabe für Arabisch entscheiden, könnten zusätzliche Maßnahmen erforderlich sein, um sicherzustellen, dass Kurdisch als Sprache des Bildungswesens und des öffentlichen Lebens dauerhaft lebensfähig bleibt. Umgekehrt zeigen die Erfahrungen Kataloniens und der AANES die Probleme, die entstehen können, wenn die Förderung einer regionalen Sprache den Zugang zu Bildung in der landesweiten Mehrheitssprache übermäßig einschränkt. Die Herausforderung bestünde daher darin, Kurdisch zu schützen, ohne sprachliche Ausgrenzung in umgekehrter Richtung zu reproduzieren.

Unabhängig von der gewählten Unterrichtssprache sollte Arabisch im gesamten Bildungssystem eine starke Stellung behalten. Kurdischsprachige Schülerinnen und Schüler, die ihre Bildung überwiegend auf Kurdisch erhalten, sollten frühzeitig damit beginnen, Arabisch als zweite Nationalsprache zu erlernen, und diesen Unterricht während ihrer gesamten Schulzeit fortsetzen. Arabisch ist nicht nur die Sprache, die von der Mehrheit der syrischen Bevölkerung gesprochen wird, sondern auch die wichtigste gemeinsame Sprache, über die Bürgerinnen und Bürger aus unterschiedlichen Regionen und Sprachgemeinschaften miteinander kommunizieren können. Die Aufrechterhaltung eines hohen Niveaus an Arabischkenntnissen ist daher sowohl für den gesellschaftlichen Zusammenhalt als auch für den Zugang zu Hochschulbildung, Beschäftigung und Mobilität im gesamten Land von Bedeutung.

Ob dieses Prinzip in umgekehrter Richtung gleichermaßen gelten sollte, bedarf weiterer Überlegungen. In überwiegend kurdischen oder sprachlich gemischten Gebieten sprechen gute Gründe dafür, dass arabischsprachige Schülerinnen und Schüler Kurdisch von einem frühen Zeitpunkt an als zweite Nationalsprache erlernen. Dadurch würde sprachliche Integration zu einem wechselseitigen Prozess, anstatt die Verantwortung für Zweisprachigkeit ausschließlich den Kurdischsprechern und -sprecherinnen aufzuerlegen. Die belgischen Erfahrungen veranschaulichen die Folgen, die entstehen können, wenn sich die Kenntnisse einer anderen Nationalsprache zwischen Sprachgemeinschaften ungleich entwickeln. Gleichzeitig wäre es schwer zu rechtfertigen, Kurdisch im gesamten arabischsprachigen Syrien verpflichtend vorzuschreiben, wenn im Alltag kaum Bedarf für diese Sprache besteht. Ein asymmetrisches, an die regionalen Gegebenheiten angepasstes System, wie es insbesondere Spanien veranschaulicht, könnte daher geeigneter sein als ein landesweit einheitliches Modell.

Der in der Schweiz angewandte territoriale Ansatz könnte ein weiteres nützliches Element darstellen, sofern überwiegend kurdische Gebiete als bilingual und nicht als ausschließlich

kurdischsprachig anerkannt würden. Kurdisch und Arabisch könnten dann beide im Bildungswesen, in der Verwaltung und bei öffentlichen Dienstleistungen eine Rolle spielen, wobei die konkreten Regelungen entsprechend den lokalen sprachlichen Gegebenheiten variieren könnten. Die Erfahrungen der Schweiz zeigen jedoch auch die Grenzen des Territorialprinzips: Sprachrechte, die ausschließlich an ein bestimmtes Gebiet gebunden sind, bieten Sprecherinnen und Sprechern, die in andere Gebiete ziehen, nur wenig Schutz. Dies ist für Syrien von besonderer Bedeutung, da viele Kurden und Kurdinnen außerhalb der überwiegend kurdischen Gebiete leben.

Für diese Gruppe bietet das kanadische System individueller Rechte auf Bildung in der Minderheitensprache einen wichtigen ergänzenden Ansatz. Der Zugang zu Bildung mit Kurdisch als Unterrichtssprache könnte über eine ausgewiesene kurdische Region hinausreichen und an angemessene demografische Schwellenwerte geknüpft werden. Wenn in Damaskus, Aleppo oder anderen überwiegend arabischsprachigen Gebieten eine ausreichende Zahl kurdischsprachiger Schülerinnen und Schüler lebt, könnte der Staat verpflichtet werden, kurdischsprachigen Unterricht und – sofern die Zahl der Schülerinnen und Schüler dies rechtfertigt – entsprechende Bildungseinrichtungen bereitzustellen. Ein solcher Ansatz würde der Anerkennung des Kurdischen als Nationalsprache praktische Bedeutung verleihen, ohne überall dort Bildung mit Kurdisch als Unterrichtssprache anbieten zu müssen, wo einzelne Kurden und Kurdinnen leben. Diese Verbindung territorialer und individueller Rechte könnte somit eine der wesentlichen Einschränkungen eines rein territorialen Modells überwinden.

Ein künftiges mehrsprachiges System sollte zudem über das Verhältnis zwischen Arabisch und Kurdisch hinausgehen. Syriens kleinere Sprachgemeinschaften, darunter Sprecherinnen und Sprecher des Assyrischen/Neuaramäischen, Armenischen und Turkmenischen/Türkischen, benötigen einen angemessenen Schutz. Das südafrikanische Beispiel zeigt den Wert, aber auch die Grenzen einer formalen Anerkennung einer großen Zahl von Sprachen, während die Regelungen für das Ladinische in Südtirol einen möglichen Bezugspunkt für den Schutz einer kleinen, territorial konzentrierten Sprachgemeinschaft bieten. In Gebieten mit bedeutenden assyrischen Gemeinschaften könnte beispielsweise Assyrisch in das öffentliche Bildungswesen integriert werden, während bestehende private und kirchlich getragene Schulen mit Assyrisch als Unterrichtssprache weiterhin betrieben werden könnten. Zugleich mahnen die Erfahrungen Südtirols zur Vorsicht gegenüber einer Ausgestaltung von Sprachrechten auf der Grundlage allzu starrer sprachlicher Kategorien, die zweisprachigen Personen, gemischten Familien und mehrsprachigen Identitäten nicht genügend Raum lassen.

Die Vergleichsfälle weisen auch auf die potenziellen Vorteile einer Dezentralisierung von Entscheidungen über die Sprachpolitik hin. Spanien, die Schweiz, Südafrika und Indien ermöglichen in unterschiedlichem Umfang eine Anpassung sprachlicher Regelungen an regionale oder lokale Gegebenheiten. Für Syrien könnten nationale Rechtsvorschriften grundlegende Sprachrechte und Mindeststandards festlegen, während regionalen und lokalen Behörden sowie, soweit angemessen, einzelnen Schulgemeinschaften ein gewisser Spielraum eingeräumt werden könnte, deren Umsetzung an die lokalen sprachlichen Gegebenheiten anzupassen. Eine solche Flexibilität wäre angesichts der erheblichen Unterschiede zwischen

überwiegend arabischsprachigen Gebieten, überwiegend kurdischen Gebieten und sprachlich gemischten Regionen besonders wichtig. Gleichzeitig darf Dezentralisierung nicht dazu führen, dass grundlegende Sprachrechte vollständig von lokalen politischen Mehrheiten abhängig werden.

Ein weiterer Gesichtspunkt betrifft die finanziellen Anforderungen einer mehrsprachigen Sprachpolitik. Einige der umfassendsten in diesem Papier untersuchten Regelungen, insbesondere diejenigen in der Schweiz und in Südtirol, werden durch erhebliche öffentliche Mittel unterstützt. Für Syrien, wo die für den Wiederaufbau des Bildungssystems und der öffentlichen Institutionen verfügbaren Ressourcen stark begrenzt sind, wird es daher wichtig sein, sprachpolitische Regelungen zu entwickeln, die einen wirksamen Schutz gewährleisten und zugleich finanziell und administrativ tragfähig bleiben.

Daraus ergibt sich eine weitergehende Schlussfolgerung aus mehreren der untersuchten Fälle: Formale Anerkennung reicht nicht aus. Sprachrechte erfordern klare rechtliche Ansprüche, für ihre Umsetzung zuständige Institutionen, qualifizierte Lehrkräfte, Unterrichtsmaterialien, administrative Kapazitäten sowie Mechanismen, über die Einzelpersonen und Gemeinschaften ihre Rechte geltend machen können, wenn diese nicht respektiert werden. Südtirol veranschaulicht besonders deutlich, wie sprachliche Gleichstellung durch institutionelle Mechanismen und durchsetzbare Rechte gestützt werden kann, während Südafrika, Indien und Kurdistan Irak auf unterschiedliche Weise zeigen, wie eine Lücke zwischen formalen Verpflichtungen und der alltäglichen Praxis entstehen kann. Dekret Nr. 13 sollte daher eher als möglicher Ausgangspunkt denn als eigenständige Sprachpolitik betrachtet werden. Die Anerkennung des Kurdischen als Nationalsprache wird erst dann substantielle Bedeutung erlangen, wenn die mit diesem Status verbundenen Rechte klar definiert und umgesetzt werden.

Englisch stellt eine zusätzliche Herausforderung dar, die nicht unterschätzt werden sollte. In mehreren der untersuchten Fälle hat Englisch an Bedeutung gewonnen, weil Familien die Sprache mit Hochschulbildung, Beschäftigung, internationaler Mobilität und wirtschaftlichen Chancen verbinden. In Indien und Südafrika hat dies trotz politischer Maßnahmen zur Stärkung anderer Sprachen zur anhaltend starken Stellung des Englischen beigetragen; in der Schweiz hat die wachsende Präferenz für Englisch Bedenken hinsichtlich des Unterrichts anderer Nationalsprachen hervorgerufen; und in Kurdistan Irak konkurriert Englisch zunehmend mit Arabisch um die Stellung als wichtigste zusätzliche Sprache. Eine vergleichbare Spannung dürfte auch in Syrien entstehen. Englisch wird weiterhin wichtig bleiben und sollte auch künftig einen Platz im Lehrplan haben, doch seine Stellung sollte den Erwerb der Nationalsprachen Syriens nicht beeinträchtigen. Insbesondere in überwiegend kurdischen Gebieten sollten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Kurdisch, Arabisch und Englisch auf einem ausreichend hohen Niveau zu erwerben. Die Herausforderung besteht daher nicht darin, zwischen diesen Sprachen zu wählen, sondern darin zu bestimmen, wie sie eingeführt und miteinander kombiniert werden können, ohne dass der Erwerb einer Sprache auf Kosten einer anderen geht.

Letztlich sollte ein mehrsprachiges Bildungssystem für Syrien weder darauf abzielen, Arabisch in überwiegend kurdischen Gebieten durch Kurdisch zu ersetzen, noch Kurdisch auf den Status eines Wahlfachs innerhalb eines ansonsten ausschließlich arabischsprachigen Systems zu beschränken. Ein vielversprechenderer Ansatz würde Bildung in der Muttersprache, den wirksamen Erwerb des Arabischen als gemeinsame Nationalsprache, einen substanziellen Schutz kleinerer Minderheitensprachen, individuelle Rechte für Sprecherinnen und Sprecher, die außerhalb ihrer traditionellen Sprachgebiete leben, sowie ausreichende Flexibilität miteinander verbinden, um die Sprachpolitik an die lokalen Gegebenheiten anzupassen. Ein solches System würde Kompromisse zwischen kollektivem Sprachenschutz und individueller Wahlfreiheit ebenso erfordern wie zwischen sprachlicher Gleichstellung und praktischer Umsetzbarkeit. Die in diesem Papier untersuchten Vergleichsfälle legen nahe, dass sich diese Ziele nicht gegenseitig ausschließen, dass ihre erfolgreiche Verbindung jedoch weniger von der formalen Anerkennung sprachlicher Vielfalt abhängt als davon, wie Sprachrechte in der Praxis ausgestaltet und umgesetzt werden.

6. Literatur

Ahmed, Hawzhen Rashadaddin & Salih, Rashwan (2019): "Language Policy and Kurdish Identity since 2003", in *Twejer Journal* 2 (3): 967-98, <https://doi.org/10.31918/twejer.1923.24>

Alber, Elisabeth (2022): Language Realities and Policies in Italy: Multifaceted, Multilevel, Asymmetric, in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (Hrsg.), *Forum of Federations* (Occasional Paper Series Number 59)

Ali, Salam (2025): *After years of revival, what is the Kurdish language's future in Syria?* *Syria Direct*, May 16, 2025, <http://syriadirect.org/after-years-of-revival-what-is-the-kurdish-languages-future-in-syria/>

Beishenkulova, Meerim (2025): *The Kurdish minority: linguistic rights and education in Turkey and Syria*, eurac research, <https://www.eurac.edu/en/blogs/eureka/the-kurdish-minority-linguistic-rights-and-education-in-turkey-and-syria>

Belser, Eva Maria & Mazidi, Simon (2022): "Linguistic Diversity in Switzerland: Going Beyond Territorial Accommodation", in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (Hrsg.), *Forum of Federations* (Occasional Paper Series Number 57)

Bodette, Meghan (2026a): *Multilingual education will help Syria succeed*, Kurdish Peace Institute, February 17, 2026, <https://www.kurdishpeace.org/research/kpi-qamishlo/multilingual-education-will-help-syria-succeed/>

Bodette, Meghan (2026b): *The SDF-Damascus Deal and the Kurdish Question: Prospects for Peace*, Kurdish Peace Institute, February 9, 2026, <https://www.kurdishpeace.org/research/kpi-qamishlo/the-sdf-damascus-deal-and-the-kurdish-question-prospects-for-peace/>

Boyle Espinosa, Elise & and Adam Ronan (2022): "Rojava's 'war of education': the role of education in building a revolutionary political community in North and East Syria", in *Third World Quarterly* 2023, Vol. 44, No. 10, 2281-2299, <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01436597.2022.2115884?needAccess=true>

Broomfield, Matt (2023): *Enhancing Diverse Democracy: NE Syria's New Social Contract*, December 18, 2023, <http://www.nlka.net/eng/enhancing-diverse-democracy-ne-syrias-new-social-contract/>

Brosseau, Laurence & Michael Dewing, Michael (2018): "Canadian Multiculturalism", in *Legal and Social Affairs Division, Parliamentary Information and Research Service*, January 3, 2018, <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2009-20-e.pdf>

Cardinal, Linda & Huron, Miranda (2022): "Canada's Language Policies: Well-Established, but Still Room for Improvement", in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (Hrsg.), *Forum of Federations* (Occasional Paper Series Number 56)

Center for Autonomy Experience (n.d.): *Education: Minorities in Schools and Universities*, Autonomy Experience Südtirol, Eurac Research, Bolzano/Bozen

Charter of the Social Contract (January 29, 2014), <http://www.peaceinkurdistancampaign.com/charter-of-the-social-contract/>

Europäisches Zentrum für Kurdische Studien (August 2023): *Vielfalt leben: Was kann Syrien von Südtirol lernen?* <https://power-sharing-syria.ezks.org/wp-content/uploads/2023/08/Bozen-Paper-DE-1.pdf>

European Center for Kurdish Studies (October 2024): *Bolzano Paper*, https://power-sharing-syria.ezks.org/wp-content/uploads/2024/12/Bozen-Paper_EN.pdf

Gritten, David & Hagan, Rachel (2026): *Clashes reported after Syria and Kurdish-led SDF agree ceasefire*, BBC News, January 19, 2026, <https://www.bbc.com/news/articles/c4gwk37ewvwo>

Hajo, Siamend (2026): *Schulabbrecher:innen und Kinderarbeit*, Lecture at the Center for Democratic Change in Qamishli, March 28, 2026

Keil, Sören & McCulloch, Allison (2026), *Protecting Language Rights: How do other countries deal with multilingualism? Canada, Belgium, and Switzerland*, Online-Vortrag am 28. März 2026, Center for Democratic Change, Qamischli

KurdWatch (2009): *The Kurdish policy of the Syrian government and the development of the Kurdish movement since 1920*, https://web.archive.org/web/20170215234041/http://www.kurdwatch.org/pdf/kurdwatch_einfuehrung_en.pdf

López Castillo, Antonio & López-Basaguren, Alberto (2022): "Minority Languages in Spain: Recognition, Promotion and some Conflicts", in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (Hrsg.), *Forum of Federations* (Occasional Paper Series Number 62)

Martin, Benoîte (2026): "The role of education in conflict: How the AANES's education policies fuel grievance in north and east Syria", in Zeynep Kaya & Robert Low (Hrsg.), *Governance of Resistance in North and East Syria. The Experience of Rojava*. London, New York, Dublin: IB Tauris

Maziwisa, Michelle R. Maziwisa (2022): "The Politics of Language in Post-Apartheid South Africa" in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (Hrsg.), *Forum of Federations* (Occasional Paper Series Number 63)

Medya News (2024): *Multilingual education begins in Kurdish-led North and East Syria*, September 7, 2024, <http://medyanews.net/multilingual-education-begins-in-kurdish-led-north-and-east-syria/>

Sarangi, Asha, & Sharma, Abhimanyu (2022): "Language Policy and Federalism in Independent India", in Elisabeth Alber & Linda Cardinal (Hrsg.), Forum of Federations. (Occasional Paper Series Number 58)

Van Drooghenbroeck, Sébastien & Popelier, Patricia 2022: "The Belgian Linguistic Compromise: Between Old Battles and New Challenges", in Elisabeth Alber, Linda Cardinal, & Asha Sarangi (Hrsg.), Forum of Federations (Occasional Paper Series Number 55)

Van Mensel, Luk (2016): "Being a Francophone Parent with Children in Dutch-medium Education in Brussels: A Tale of Tensions and Competing Discourses", *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society* 7/2016, S. 195–211, file:///C:/Users/User5/Downloads/1036422ar.pdf

Mehrsprachige Staaten im Vergleich: Überlegungen zu Syrien

**2 0 2 6
M ä r z**

Eva Savelsberg,
Pauline Ertel und Sarah Gubitz

Europäisches Zentrum für Kurdische Studien (EZKS)
Emser Straße 26
Berlin 12051
Germany
mail@kurdologie.de

Design und Layout: Radwan Awad

© März 2026 | Berlin

