

Alexandra Ioannidou, DIE, Juni 2001

Interkulturelle Pädagogik in Griechenland unter Berücksichtigung der Lehrerfortbildung

URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/ioannidou01_01.pdf

Dokument aus dem Service „Texte online“ des Deutschen Instituts für
Erwachsenenbildung

<http://www.die-frankfurt.de>

**Universität Hannover
Fachbereich Erziehungswissenschaften I**

Diplomarbeit

**Interkulturelle Pädagogik in Griechenland
unter Berücksichtigung der Lehrerfortbildung**

Vorgelegt von:
Alexandra Ioannidou

Themensteller und Erstgutachter: Herr Prof. Horst Siebert
Zweitgutachter: Herr Prof. Hartmut Griese

Abgabetermin: 25. November 1999
Hannover, den 22. November 1999

Alexandra Ioannidou
Karl-Liebnecht-Straße 18f
61184 Karben

Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Die griechische Gesellschaft im Wandel.....	4
2.1 Migration.....	5
2.2 Repatriierung	6
2.3 Minderheiten.....	9
2.4 Ausländische Arbeitsimmigranten.....	11
2.5 Reaktionen auf die neue multikulturelle Realität	13
2.6 Resümee.....	17
3. Das griechische Bildungssystem	18
3.1 Struktur und wesentliche Merkmale.....	18
3.2 Merkmale, die zum Schulversagen von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten beitragen	20
3.2.1 Monokultureller Charakter der Schule.....	20
3.2.2 Monolingualer Charakter der Schule	24
3.2.3 Schule und soziale Diskriminierung.....	26
3.3 Resümee.....	29
4. Die griechischen Lehrer/innen.....	30
4.1 Ausbildung, Fortbildung und Arbeitsbedingungen.....	30
4.2 Einstellungen und Vorurteile gegenüber den „Anderen“	32
4.3 Resümee.....	34
5. Die griechische Bildungspolitik für repatriierte und ausländische Schüler/innen.....	36
5.1 Phase I: „Ignoranz“	36
5.2 Phase II: „Kompensation“	37
5.3 Phase III: „Anerkennung der Differenz“.....	40
5.4 Resümee.....	43
6. Zur Situation von Kindern aus Minderheiten in der griechischen Schule	45
6.1 Kinder von Rückkehrern aus Westeuropa, den USA, Kanada und Australien	46
6.2 Kinder von repatriierten Griechen aus den Staaten der früh. Sowjetunion (Pontien) und Albanien („Nord-Epiroten“)	47
6.3 Kinder von Muslimen in Thrakien.....	50
6.4 Kinder von Zigeunern-Rom	52
6.5 Kinder ausländischer Arbeitsimmigranten	53
6.6 Schlußfolgerungen.....	54

7. Interkulturelle Pädagogik in Griechenland	56
7.1 Zum Diskussionsstand.....	56
7.2 Theoretische Ansätze und pädagogische Modelle	59
7.3 Resümee und Kritik.....	69
8. Interkulturelle Bildung und Lehrerfortbildung.....	72
9. Schlußwort	79
10. Literatur	81
10.1 Griechischsprachige Literatur	81
10.2 Deutschsprachige Literatur	85
Anhang	87

1. Einleitung

In dieser Arbeit geht es um die Darstellung der Interkulturellen Pädagogik wie sie in Griechenland diskutiert und realisiert wird unter Berücksichtigung von Lehrer/innenfortbildung. Um jedoch Konzepte über die Notwendigkeit und Intentionalität Interkultureller Pädagogik in verschiedenen Ländern vergleichen und beurteilen zu können, bedarf es der Kenntnisse über die ethnische Struktur des jeweiligen Landes, des Verhältnisses zwischen Mehrheit und Minderheiten sowie der rechtlichen und gesellschaftlichen Stellung der Minderheiten. Für die Umsetzung von Modellen interkultureller Bildung bedarf es darüber hinaus der Kenntnisse über die Struktur und Organisation des Bildungssystems sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrern/innen.

Theorien sind zeitbedingt, sie haben ihre Geschichte, „sie entstehen, vergehen und kehren zurück“ (Siebert 1993, S.17). Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis geschieht nicht im Vakuum. Es kommt auf die gesellschaftlichen, politischen, historischen und rechtlichen Rahmenbedingungen an, die die Umsetzung der unterschiedlichen Konzepte begünstigen oder erschweren. Pädagogische Modelle können nicht isoliert betrachtet werden. Die Rahmenbedingungen sind stets mit zu analysieren und ihr Einfluß und ihre Verbindung zu diesen Modellen sind heraus zu arbeiten. Ohne diese Herausarbeitung bleiben sie unvollständig erklärt.

Das gilt um so mehr, wenn es um ein Land geht, über das im Hinblick auf Politik, Gesellschaft, neuerer Geschichte und Kultur sowie in Bezug auf sein Bildungswesen relativ wenig bekannt ist. Deshalb erscheint es mir bei dieser Arbeit notwendig, die Besonderheiten der griechischen Gesellschaft, die Struktur, Organisation und das Selbstverständnis des griechischen Bildungssystems darzustellen, bevor ich zur Entstehungsgeschichte und die Grundlagenfragen der Interkulturellen Pädagogik in diesem Land komme.

Der Auslöser, der zur Beschäftigung mit der Interkulturellen Pädagogik führte, war in Griechenland nämlich ein anderer, als in den westeuropäischen Staaten,

in den USA, Australien oder Kanada. Dieser Auslöser waren nicht die Migranten, es war nicht die klassische Einwanderung, sondern die Rückkehr der einst emigrierten Griechen in ihre Heimat. Die Rückkehrer – oder „Repatriierte“ (von griech. Patris = Heimat, Vaterland) wie sie genannt werden – hatten enorme Schwierigkeiten bei der Re-Integration in die griechische Gesellschaft und ihre Kinder hatten massive Probleme bei der Eingliederung in das griechische Bildungssystem. Die griechische Gesellschaft ihrerseits wiederum hatte Schwierigkeiten, diese Rückkehrer, die ihr so fremd erschienen, als Griechen zu betrachten und sie aufzunehmen. Und auch das griechische Bildungssystem hatte seine Probleme mit den Kindern von Rückkehrern. Theoretisch waren sie Griechen, und theoretisch hätten sie mit den Normen und Werten, mit der Sprache der griechischen Schule zurecht kommen können, in der Praxis aber haben sie es nicht geschafft. Und das, trotz „Barmherzigkeit in Bezug auf Eingangs- und Versetzungsprüfungen“ trotz „Begünstigungsklauseln“ für die Aufnahme in den Universitäten. Es wurde offensichtlich, daß diese Kinder „andere“ sprachliche und kulturelle Voraussetzungen hatten, als die Mehrheit der Schüler/innen. Somit wurde nach einer Pädagogik gesucht, die diesen „anderen“ Voraussetzungen gerecht wird. So gesehen nimmt die Beschäftigung mit der Interkulturellen Pädagogik in Griechenland andere Züge an und legt andere Schwerpunkte.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Darstellung der gesellschaftlichen, politischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die die konkrete Umsetzung von Konzepten interkultureller Bildung in der griechischen Realität beeinflussen und weniger in der theoretischen Diskussion über Legitimation, Zielsetzung und Grundannahmen Interkultureller Pädagogik. Die theoretische Diskussion in Griechenland verläuft nicht viel anders, als in den anderen Ländern. Die pädagogischen Modelle, die diskutiert werden, sind die gleichen, ihre praktische Umsetzung in der griechischen Schule ist allerdings von anderen Faktoren bestimmt.

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Berücksichtigung der Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer/innen im Bereich der interkulturellen Pädagogik. Auch hier stößt man auf die Diskrepanzen zwischen theoretischen Vorhaben und rechtlichen Vorgaben einerseits und praktischer Umsetzung andererseits. Das eigens für die Er-

ziehung (Paedeia) der im Ausland lebenden Griechen und für die interkulturelle Bildung geschaffene staatliche Institut IPODE bestand bis vor kurzem mehr oder weniger nur auf dem Papier. Dem Gesetz 2413/96 („Gesetz über die griechische Erziehung im Ausland und die interkulturelle Bildung“) nach, obliegt diesem Institut aber die Verantwortung und Koordination von Fortbildungsprogrammen für Lehrkräfte im Bereich der interkulturellen Bildung, doch wird derzeit weder etwas entwickelt, noch werden koordinierende Aufgaben wahrgenommen. Das führt u.a. dazu, daß unkoordiniert Lehrerfortbildungsmaßnahmen im Bereich der Interkulturellen Pädagogik von verschiedenen Universitäten und Trägern in ganz Griechenland angeboten werden, mit verschiedenen Schwerpunkten und Zielsetzungen, die einen gesamten Überblick fast unmöglich machen.

Schwierigkeiten hat bei dieser Arbeit auch die griechischsprachige Literatur bereitet. Zum einen, weil sie in Deutschland nicht zu bekommen ist und Recherchen in Griechenland notwendig machte – mit allen damit zusammenhängenden Schwierigkeiten. Zum anderen, weil die Rezeption und Übersetzung der Texte ein Problem an sich darstellt. Zitate mußten, trotz aller Schwierigkeiten, präzise übertragen werden; für bestimmte Begriffe, wie z.B. „Paedeia“ gibt es im Deutschen keinen äquivalenten Ausdruck, so daß sie nur mit entsprechenden Erläuterungen verständlich gemacht werden können.

Über die zur Verfügung stehende Literatur hinaus erschien es mir sinnvoll, zwei Experteninterviews zu führen, um über diesen Weg, Informationen über die Fortbildung griechischer Lehrkräfte aus erster Hand zu erhalten.

2 . Die griechische Gesellschaft im Wandel

Die Geschichte des "Hellenismus", des Griechentums, ist eine Geschichte von Einwanderungen, Auswanderungen und Repatriierungen. Will man die aktuellen Entwicklungen in Griechenland verstehen, so ist ein Rückblick auf die Tradition und Geschichte bis hin zum klassischen Griechenland notwendig. In der Antike waren die griechischen Kolonien in Kleinasien, in Süditalien, Südfrankreich und Nordafrika in der Lage, dank ihrer demographischen Entwicklung und kulturellen Dynamik, die griechische Sprache und Kultur zu bewahren, weiterzuverbreiten und eine entscheidende Rolle im dortigen politischen System zu spielen.

In der neugriechischen Diaspora¹ spielen die griechischen Gemeinden (Paroikies) in den Aufnahmeländern keine entscheidende Rolle mehr. Trotzdem sind sie aufgrund ihrer starken Bindungen zum Heimatland, ihrem Engagement für die griechischen Positionen in der internationalen Politik und nicht zuletzt für ihre finanzielle Hilfe von großer Bedeutung für das "metropolitische Zentrum", also für den griechischen Staat.

Die Schätzungen über die Zahl der Auslandsgriechen schwanken zwischen 2,7 Mio. und 4,5 Mio. (Chasiotis 1993, S.12). Nach Einschätzungen des "Rates der im Ausland lebenden Griechen" (Symvoulío Apodimou Ellinismou, SAE) übersteigt die Zahl sogar die 5 Millionengrenze.

Ohne Zweifel sind diese Zahlen für ein kleines Land wie Griechenland von enormer Bedeutung und mit großen Auswirkungen verbunden. Mehr als ein Viertel der Menschen griechischer Abstammung lebt und arbeitet außerhalb der nationalen Grenzen. Das Land selbst zählt etwas mehr als 10 Mio. Einwohner. Man kann also schlecht die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen

¹ Mit dem Wort Diaspora "wird der Teil des griechischen Volkes bezeichnet, der sich aus verschiedenen Gründen für immer oder für eine bestimmte Zeit ausgewandert ist, aber trotzdem die materiellen, kulturellen und emotionalen Bindungen zum Geburtsland auf vielerlei Weise aufrecht erhält" (Chasiotis 1993, S. 19).

des modernen Griechenlands verstehen, ohne die Rolle der griechischen Diaspora zu berücksichtigen mit den daraus folgenden Migrations- und Repatriierungsströmen².

2.1 Migration

I.K. Chasiotis unterteilt die historische Entwicklung der neugriechischen Diaspora in drei großen Perioden (Chasiotis ebd., S. 35ff):

Erste Periode: Die Zeit unter der osmanischen Herrschaft (Ende des 14. Jahrhunderts bis zur Gründung des neugriechischen Staates 1830). Auswanderungen vor allem nach Italien, Rußland und Zentraleuropa.

Zweite Periode: Von der Gründung des neugriechischen Staates bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs. Auswanderungen nach Südrußland, den USA, Australien und Kanada. Zwischen 1890 und 1940 sind über eine halbe Million Griechen ausgewandert, die überwiegende Mehrheit in die USA (ca.440 000). In der Periode zwischen 1890 und 1910 sind Schätzungen zufolge rund ein Fünftel bis ein Viertel der griechischen Arbeitskraft nach Amerika ausgewandert! (vgl. Georgogiannis 1999a, S. 25).

Dritte Periode: Nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute. Weitere Auswanderung nach Übersee (Amerika, Australien), ca. 758 000 Menschen. Rund 56 000 sind nach dem Ende des griechischen Bürgerkriegs (1946-1949) als politische Flüchtlinge in die osteuropäischen Staaten Tschechoslowakei, Polen, Sowjetunion und in die Balkanländer Bulgarien und Rumänien geflohen. Ein großer Teil der Auswanderung fand in Richtung der Industriestaaten West- und Nordeuropas statt, besonders aber in Richtung Bundesrepublik Deutschland. Zwischen 1960 und 1976 hat Deutschland - nach bilateraler Vereinbarung - rund 600 000 griechische Gastarbeiter aufgenommen und damit etwas 84% aller in

² In Griechenland besteht heute eine begriffliche Verwirrung bezüglich der Charakterisierung von Menschen, die a) griechischer Abstammung sind und außerhalb der nationalen Grenzen leben (z.B. "Griechen des Auslands", "Griechische Diaspora" etc.), b) griechischer Abstammung sind und zurückgekehrt sind ("Repatrierte", "Rückkehrer") und c) Ausländer, die nach Griechenland eingewandert sind ("Fremde Arbeiter", "Wirtschaftsmigranten", "illegale Migranten" etc.) vgl. Damanakis 1998, S.23-29.

diesen 16 Jahren aus Griechenland Ausgewanderten. Die griechische Nachkriegsmigration (1946-1977) erreicht insgesamt eine Zahl von über 1,3 Mio. Menschen (Kasimati, K. 1984, S. 17-18).

Nicht alle Aufnahmeländer haben die gleiche Immigrationspolitik betrieben: Einige von ihnen, wie z.B. die USA, haben eine Assimilationspolitik (die Gesellschaft als "Schmelztiegel") gegenüber den Einwanderern betrieben, andere, wie z.B. Schweden, Australien und Kanada, verfolgten eine Politik, die die Multikulturalität ihrer Gesellschaft anerkennt und andere wiederum, wie z.B. die Bundesrepublik Deutschland, versuchten eine Politik der Integration der Einwanderer zu vollziehen, ohne ihnen jedoch politische Bürgerrechte einräumen zu wollen.

Die weite Diaspora der Auslandsgriechen auf dem gesamten Globus, die andauernden Änderungen der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Situation, sowohl in den Aufnahmeländern, als auch in Griechenland werden die Realität in den nächsten Jahren kennzeichnen. Die Repatriierung wird zum Dauerzustand. Der Wegfall der Grenzen innerhalb der Europäischen Union gibt neue Impulse z.B. für die Rückkehr in die alten Aufnahmeländer oder für eine neue Welle von Auswanderungen.

2.2 Repatriierung³

Seit dem Ende der 60er Jahre und mit steigender Tendenz Anfang der 70er Jahre kehrten immer mehr griechische Auswanderer wieder nach Griechenland zurück – vor allem aus Deutschland. Im Jahre 1974 übersteigt zum ersten Mal in der Geschichte der neugriechischen Diaspora die Zahl der Rückkehrer die der Auswandernden. Zwischen 1971 und 1986 sind Schätzungen zufolge rund 627000 Griechen in die Heimat zurückgekehrt (siehe Markou 1996a, S. 14).

³ Ich benutze den Begriff "Repatriierung" statt Rückkehr, obwohl er emotional belastet ist, weil damit diese Rückkehr für einen Teil der Auswanderer (vornehmlich Auswanderer der ersten Generation) eine Rückkehr ins Heimatland ist. Für andere ist sie gleichbedeutend mit einer Auswanderung, z.B. für Auslandsgriechen aus der früheren Sowjetunion, die nie in Griechenland gelebt haben. Aber auch für sie bedeutet die Reise nach Griechenland eine emotionale Rückkehr in die Heimat, oder zumindest in das, was sie für ihre Heimat halten.

Die Repatriierten stellen aufgrund ihres Aufenthalts und ihrer Sozialisation in völlig unterschiedlichen Ländern und gesellschaftlichen Umfeldern keine homogene Gruppe dar. Sie verfügen über unterschiedliche soziale, ökonomische, politische und kulturelle Merkmale.

Sie sind:

- "Gastarbeiter" aus Westeuropa (vor allem aus Deutschland);
- Migranten der Ersten und Zweiten Generation aus den USA, Kanada, Australien mit Bürgerrechten in den Aufnahmeländern;
- Politische Flüchtlinge nach dem griechischen Bürgerkrieg (1949) aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion;
- Pontische⁴ Auslands Griechen, die nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion 1989 das Land ihrer Vorfahren im Kaukasus und im Süden Rußlands verlassen haben;
- Griechen aus der griechischen Minderheit in Albanien ("Nord-Epiroten")⁵, die nach dem Ende des Regimes von Emver Hodscha ihr Land verlassen haben;
- Auslands Griechen aus der Türkei, Ägypten und anderen afrikanischen Ländern (vgl. Chasiotis 1993, S. 154).

Die Repatriierung ist die Folge von Faktoren in den Aufnahmeländern und weniger Folge von Entwicklungen in Griechenland:

Beispiele:

- Anwerbestopp in Deutschland 1973;
- Zusammenbruch des Regimes Hodscha in Albanien (Dezember 1990); Erstarren des albanischen Nationalismus (Großalbanien);
- Zusammenbruch der ehemaligen Sowjetunion (1989); nationalistische und separatistische Bewegungen, Unsicherheit und finanzielle Not in den ehemaligen sowjetischen Republiken.

⁴ Griechen, die seit Jahrhunderten an den Küsten des Schwarzen Meeres und in der Region am Kaukasus leben und einen Dialekt der griechischen Sprache sprechen.

⁵ Den Begriff "Nord-Epiroten" benutzen nationalistische Kreise in Griechenland, er steht deshalb hier in Parenthese. Epirus ist eine griechische Region an der Grenze zu Albanien. Der nördliche Teil wurde nach dem Zweiten Weltkrieg Albanien zugesprochen. Rund 60 000 Menschen zählt nach offiziellen albanischen Angaben die griechische Minderheit, Vertreter der griechischen Minderheit schätzen die Zahl jedoch auf rund 400 000 (vgl. Markou 1996a, S. 18).

Die Welle der Rückkehrer aus Europa und aus Übersee vermindert sich in den 90er Jahren sehr stark. Im Gegensatz dazu erhöht sich die Zahl der Repatriierten aus der ehemaligen Sowjetunion und aus Albanien.

Die Probleme der Repatriierten bei der Anpassung und Integration in die griechische Gesellschaft sind erheblich. Sie haben eine ökonomische, eine gesellschaftliche, eine ideologische und eine psychologische Dimension.

Finanziell belastet die Rückkehr ins Heimatland nicht alle Gruppen gleich. Die Rückkehrer aus Übersee sind in aller Regel sehr gut situiert im Gegensatz zu den Repatriierten aus Albanien und den Staaten der ehemaligen Sowjetunion, die schwere finanzielle Probleme zu bewältigen haben. Aus gesellschaftlicher Sicht kommen die Rückkehrer als "Träger" einer eigenen Kultur, die sich im Ausland aus dem Miteinander und der Vermischung verschiedener kultureller Elemente des Aufnahme- und des Herkunftslandes ergeben hat. Diese eingeführte "Migrantenkultur" läßt sich allerdings nicht so einfach mit der neuen griechischen Wirklichkeit in Einklang bringen: Die griechischen Elemente, die sie im Ausland gepflegt haben, gehören einer längst vergangenen Zeit an und die Elemente, die sie vom Auswanderungsland mitgebracht haben, werden in Griechenland nicht akzeptiert. Die politischen und sozialen Verhältnisse in Griechenland sind ihnen (mittlerweile) fremd und die ständige Betonung ihrer "Andersartigkeit" durch die einheimische Bevölkerung erschweren ihre Integration in das soziale und politische Leben des Landes.

Damanakis, Pädagogikprofessor an der Uni Kreta, hält die ideologische und psychologische Dimension der Repatriierung für genauso wichtig wie die gesellschaftliche und ökonomische Dimension. Für die meisten Griechen der Diaspora ist die Repatriierung "keine geographische Fortbewegung von... nach..., sondern eine ideologische und psychologische Rückkehr zum Ausgangspunkt, der geographisch mit Griechenland zusammentrifft" (Damanakis 1998, S.36).

Alle haben ein Idealbild von Griechenland entwickelt, das oft schon bei der Einreise an der Grenze zerstört wird (vgl. Damanakis 1998, S. 35-36). Während

ihrer Abwesenheit haben die Repatriierten eine "virtuelle nationale Identität" (Damanakis) entwickelt. Sie ist ein Ergebnis der Idealisierung und Mythologisierung der Vergangenheit durch den geographischen und chronologischen Abstand zum Heimatland. Solange diese "virtuelle nationale Identität" mit der Realität nicht konfrontiert wird, bleibt der Widerspruch zwischen dem Mythos und der Wirklichkeit gut versteckt. Im Falle einer Repatriierung aber "fällt die scheinbare nationale Identität und das idealisierte Bild, das die Auslandsgriechen von Griechenland haben, wie ein Kartenhaus in sich zusammen und läßt so keinen Raum für eine langsame und behutsame soziokulturelle Eingliederung oder zumindest für die Möglichkeit sich anzupassen" (ebd., S. 35).

2.3 Minderheiten

Das Nationale Statistische Amt Griechenlands (ESYE) sammelt seit 1961 keine Informationen über die griechische Bevölkerung, die sich sprachlich und religiös von der offiziellen Sprache und Religion unterscheidet; mit der Begründung, daß sie griechische Staatsbürger sind und nicht gesondert erfaßt werden müßten. Das führt dazu, das auch heute keine exakten Zahlen über sprachliche und religiöse Minderheiten existieren.

Heute leben in Griechenland zwei offiziell anerkannte Minderheiten: Zigeuner-Rom und Muslime in West-Thrakien.

1. Die Zigeuner (Rom)⁶

Die Zigeuner (Rom) weisen alle Elemente einer kulturellen und sprachlicher Minderheit auf. Ihre Sprache ist Romanes, eine Sprache, die gesprochen, nicht aber geschrieben wird. Außerdem ist nur ein Teil von ihnen sesshaft; viele sind Nomaden und Semi-Nomaden (vgl. Markou 1996a, S. 23)

Ihre Zahl wird zwischen 150 000 und 200 000 geschätzt. Die meisten von ihnen leben im Norden Griechenlands.

⁶ In Griechenland sind – im Gegensatz zu Deutschland – beide Begriffe gleichermaßen und auch von den Betroffenen selbst akzeptiert und werden deshalb hier synonym gebraucht.

Die Zigeuner leben am Rand der griechischen Gesellschaft in sehr schlechten Verhältnissen und mit mangelhafter Gesundheitsversorgung. Viele haben gesundheitliche Probleme und sind in der Regel ungebildet und arm. Es ist die Gruppe, die den höchsten Grad an Diskriminierung und Ablehnung durch die Gemeinschaft erleidet, so daß nicht einmal das Selbstverständlichste zur Kenntnis genommen wird, nämlich daß diese Zigeuner gleichberechtigte griechische Staatsbürger sind.

2. Muslimische Minderheit in West-Thrakien⁷

Der Vertrag von Lausanne⁸, der von Griechenland und der Türkei 1923 unterzeichnet wurde, sieht den gegenseitigen Austausch der Staatsangehörigen, die jeweils in dem anderen Land leben vor. Ausnahmen bildeten die muslimische Bevölkerung auf dem griechischen Teil Thrakiens (West-Thrakien) – damals rund 87 000 Menschen – und die griechische Bevölkerung in Istanbul (Konstantinopel) und den Inseln Imvros und Tenedos (heute Gökceada und Bzceada) – hier lebten rund 270 000 Menschen. Heute leben nur in Istanbul Griechen, ihre Zahl beläuft sich aufgrund der langjährigen Repressionspolitik auf nur noch rund 3 500, in West-Thrakien leben heute zwischen 110 000 und 120 000 Muslime. Die muslimische Minderheit ist keine homogene Gruppe. Es gibt drei muslimische Gruppen⁹: Muslime türkischer Abstammung (50%), Pomaken (35%)¹⁰ und muslimische Zigeuner (15%).

Die muslimische Minderheit ist mehr oder weniger isoliert, ihre Angehörigen haben in der Regel nur zu Angehörigen ihrer Religion Kontakt und sind in der Mehrheit ungebildet und arm. Die Bildung ihrer Kinder findet an eigenständigen Minderheitenschulen statt. Oftmals wird die muslimische Minderheit West-Thrakiens durch türkische Propaganda mißbraucht, um Gebietsansprüche gegenüber Griechenland zu reklamieren, so daß es oftmals zu Spannungen zwischen den christlichen und muslimischen Gemeinden kommt.

⁷ Region, die im Nordosten Griechenlands an die Türkei angrenzt

⁸ Der Vertrag von Lausanne war ein Friedensvertrag, der zwischen der Türkei und Griechenland nach einem Krieg am 24. Juli 1923 geschlossen wurde. Ein Abkommen dieses Vertrages sah den zwangsweisen Bevölkerungsaustausch zwischen beiden Staaten vor. Die griechisch-orthodoxe Bevölkerung Kleinasiens wurde nach Griechenland ausgesiedelt, im Austausch gegen die türkische Minderheit Mazedoniens. Etwa 1,5 Millionen Griechen und mehrere Hunderttausend Türken wurden Opfer dieses Austausches.

⁹ Angaben des griechischen Außenministeriums

¹⁰ Alteingesessenes Volk, das während der osmanischen Herrschaft den Islam annahm.

2.4 Ausländische Arbeitsimmigranten in Griechenland

Seit Anfang der 70er Jahre sind Tausende von Ausländern aus verschiedenen Ländern nach Griechenland gekommen. Ihre genaue Zahl kann nicht angegeben werden weil die zuständigen Ämter nicht in der Lage sind, eine zuverlässige Zählung durchzuführen und weil viele der Einwanderer illegal nach Griechenland gekommen sind und sich hier aufhalten.

Die ausländische Bevölkerung in Griechenland kann in drei Gruppen unterteilt werden:

Ausländer/innen aus EU-Staaten

Sie genießen einen besonderen Status: Nach dem Gesetz 1975/1991¹¹, Art. 21, Abs. 1 ist ein freier Arbeitsplatz zunächst Griechen oder EU-Ausländern anzubieten. Ihre Zahl wurde zu Beginn der 90er Jahre auf rund 50 000 mit steigender Tendenz geschätzt. Sie sind in der Regel in der Verwaltung, in der Wissenschaft, in technischen Branchen und im Handel tätig (vgl. Petrinioti, zit. nach Damanakis 1998, S. 47).

Ausländer/innen aus Nicht-EU-Staaten

Ausländer, die nicht aus einem Land der EU kommen, müssen einen Arbeitsvertrag mit einem griechischen Arbeitgeber vorweisen. Eine Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis kann maximal für fünf Jahre vergeben werden, im Anschluß daran müssen sie Griechenland verlassen. Sie arbeiten vor allem an schlecht-bezahlten, gesundheitschädigenden und gefährlichen Arbeitsplätzen im Bergbau, der chemischen Industrie und im Dienstleistungssektor (in Krankenhäusern, als Putzhilfen und Haushaltshilfen in Privathäusern). Ihre Zahl wurde zu Beginn der 90er Jahre auf 123 000 geschätzt (Petrinioti, ebd. S. 47).

Ausländische Arbeitnehmer ohne Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis

¹¹ In diesem Gesetz wird die Einreise, Ausreise, Aufenthalt, Arbeit und Entlassung von Ausländern geregelt.

Petrinioti schätzt die Zahl der illegal eingereisten ausländischen Arbeitnehmern zu Beginn der 90er Jahre zwischen 180 000 und 260 000 (ebd. S.47). Die Zeitung TO VIMA gibt ihre Zahl am 30. November 1997 mit 500 000 an. Ihre Zahl ist nicht genau zu ermitteln, da es sich um illegal Eingereiste handelt und weil ihre Zahl auch saisonbedingt großen Schwankungen unterworfen ist. Die meisten von ihnen kommen aus Albanien (150 000 – 300 000) (Katsoridas, zit. nach Damanakis 1998, S. 46). Sie leben unter elenden Bedingungen, ohne Sozial-, Kranken-, und Rentenversicherung und ohne juristischen und gewerkschaftlichen Schutz.

Alle Schätzungen gehen davon aus, daß die Zahl der ausländischen Bevölkerung in Griechenland zwischen 500 000 und 600 000 beträgt. Mit anderen Worten: Rund 5% der Bevölkerung in Griechenland sind Ausländer. Auf dem Arbeitsmarkt wird dieser Anteil auf über 9% geschätzt (Damanakis, ebd. S. 46). Zählt man zu den ethnischen Minderheiten, die kulturellen und religiösen der Zigeuner (150.000 bis 200.000) und Moslems (120.000) hinzu, ergibt sich eine Zahl die zwischen 770 000 und 920 000 schwankt und somit fast 10 Prozent des Bevölkerungsanteils erreicht.

Die Frage, ob es sich im Falle Griechenlands um eine multikulturelle Gesellschaft handelt oder nicht, läßt sich historisch wie empirisch wohl bejahen. Multikulturell im Sinne Taylors: "Eine Gesellschaft ist multikulturell, sobald es mehr als eine kulturelle Gemeinde gibt, die überleben will" (zit. nach Damanakis 1998, S. 86). In Griechenland gibt es historisch mindestens zwei solcher Gemeinden, die muslimische und die der Zigeuner. Hinzu kommen neue Gemeinden, wie die der Polen, Philippiner, Albaner u.a.

Alle suchen nach ihrem Platz in der modernen griechischen Gesellschaft, sie wollen am ökonomische, gesellschaftliche und politische Leben teilnehmen, sie wollen daß ihre "Andersartigkeit" anerkannt wird und daß sie die Möglichkeit bekommen, ihr Lebensumfeld zu beeinflussen.

Es wird also deutlich, daß die weitverbreitete Vorstellung über den "homogenen Charakter" der griechischen Gesellschaft eher ein Wunsch (ein Postulat) ist,

denn Realität. Zu den alten kulturellen Minderheiten (Zigeuner, Muslime), kommen neue kulturelle und sprachliche Minderheiten hinzu (repatriierte Griechen aus Australien, USA, Kanada, Deutschland, ehemalige Sowjetunion sowie Polen, Albaner, Philippiner, Angehörige arabischer Staaten u.a.). Das gesellschaftliche Bewußtsein der "einheimischen" Bevölkerung hält jedoch mit der tatsächlichen Entwicklung nicht Schritt. Die Multikulturalität der griechischen Gesellschaft wird von der "einheimischen" Bevölkerung nicht wahrgenommen und von der Politik nicht angenommen.

2.5 Reaktion der griechischen Gesellschaft auf die neue multikulturelle Realität

Der Umgang mit "alten" und "neuen" Minderheiten ist in der griechischen Gesellschaft durch Angst und Vorurteile bestimmt. Als Reaktion auf den befürchteten Verlust der nationalen Identität und Angst vor kultureller Entfremdung kommt es zu einer Überbewertung des "Nationalen".¹²

Die Medien produzieren Stigmatisierungen und Ausländerfeindlichkeit und heizen somit die öffentliche Meinung zusätzlich an. Ausländer – vor allem Albaner – werden in enger Verbindung mit Kriminalität gebracht.¹³ Die Kriminalität der Ausländer wird gesondert betrachtet und es wird der Eindruck erweckt, als gäbe es "eine besondere Art des Verhaltens" durch die Ausländer, das mit "besonderen Gegenmitteln" beantwortet werden müßte. Von Medien und Politikern aller Parteien werden Ausländer und Repatriierte aus Albanien und der ehemaligen Sowjetunion als "Sündenböcke" für alle sozialen und innenpolitischen Probleme (Arbeitslosigkeit, Kriminalität, Armut) ausgemacht. Sie werden als Bedrohung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und das gesellschaftliche Gleichgewicht gehalten. So hat beispielsweise die konservative Volkspartei Nea Dimokratia den Europawahlkampf mit dem Ruf nach "Recht und Ordnung" geführt; der sozialistische Ministerpräsident Kostas Simitis hingegen hat einen Zusammenhang zwischen Kriminalität und Wirtschaftsmigranten hergestellt.

¹² Man spricht in Griechenland von "Ethnos anadelphon", was soviel bedeutet, wie, daß die griechische Nation "einmalig" und "allein" ist, im Vergleich zu anderen Nationen, die "verwandte" Völker und Sprachen haben, z.B. Deutsche, Engländer, Spanier etc.

¹³ Siehe z. B. Zeitung TA NEA, 15. Juli 1999: "Nicht mehr zu kontrollierende Dimensionen nimmt die Kriminalität von illegalen Migranten, die in Griechenland leben, ein".

Die nationalistische Rhetorik präsentiert die Nation (Ethnos), das "Griechentum" (Hellenismus), so als wären sie in Gefahr, als müsse man sie verteidigen und beschützen gegen all diejenigen, die sie untergraben wollen. Zu denjenigen, die die Nation und das "Griechentum" untergraben wollen, gehören natürlich alle, die aufgrund bestimmter Merkmale, wie Sprache, Religion und Hautfarbe nicht zur Nation und zum "Griechentum" gehören können.

Zwei Fragmente aus der politischen Rhetorik veranschaulichen beispielhaft den ethnozentristischen Charakter öffentlicher Äußerungen:¹⁴

1. "...in der Angelegenheit der Errettung des Griechentums, sei es, daß es sich um seine Kultur oder seine Geschichte handelt, sei es daß es sich um das heilige Land handelt, dem Gott mit seinem Segen einige der schönsten Augenblicke der Geschichte beschert hat ..." (ehemaliger Kultusminister S. Papatthemelis zit. nach Damanakis 1998, S. 28).
2. "...mit einer besseren Zusammenarbeit (zwischen den Griechen im In- und den Griechen im Ausland) können wir das erreichen, was wir schon immer gewollt haben, nämlich die Existenz des Griechentums, solange es die Menschheit gibt..." (ehemaliger Außenminister M. Papakonstantinou zit. nach Damanakis 1998, S. 28).

Beispiele für diese Rhetorik gibt es auch aus der Wissenschaft: So argumentiert der Athener Professor für Politische Ökonomie, Theodoros P. Lianos, damit, daß "nur die ein Recht auf das Land, den Reichtum und die materielle Infrastruktur eines Staates haben, die sich mit ihren Anstrengungen und ihren Kämpfen um ihren Staat verdient gemacht haben, und den materiellen und geistigen gesellschaftlichen Reichtum erst geschaffen haben (...) Das bedeutet nicht, daß Ausländer in unserem Land nicht gern gesehen werden können. Sie

¹⁴ Um kein falsches Bild entstehen zu lassen sei erwähnt, daß es sich hierbei um extreme Beispiele handelt. Der heutige Außenminister und frühere Bildungsminister Griechenlands, Georgios Papandreou, repräsentiert die fortschrittliche und liberale politische Meinung: "Wir müssen Menschen, die anders sind, die einer anderen Religion angehören nicht fürchten. Im Gegenteil wir müssen ihnen das Gefühl geben, daß sie Teil dieser Gesellschaft sind und daß ihre "Andersartigkeit" ein Privileg ist. Diese Menschen tragen eine andere Kultur und das Wissen eines anderen Volkes in sich, und das ist ein großer Kraftspender für uns alle" (aus einem Interview in der Zeitschrift KLIK, August 1999).

können (kommen), aber nur wenn wir es wollen” (in Zeitung TO VIMA, 25. Juli 1999: Das Problem der Migration).

In diesem ideologischen und gesellschaftlichen Klima werden Ausländer selbst als die Verursacher für das Wachsen der Fremdenfeindlichkeit betrachtet. Kalpaka/Räthzel jedoch machen deutlich, daß “nicht die Anwesenheit von ‚Ausländern‘ selbst (...) latente ‚Ausländerfeindlichkeit‘ (aktualisiert), sondern die Art und Weise, wie ihre Anwesenheit, ihre Lebensweise zu den (... Griechen, A.I.)¹⁵ in Gegensatz gebracht werden, läßt ein ‚ausländerfeindliches‘ Gesellschaftsbild entstehen” (Kalpaka/Räthzel 1990, S.48).

Angehörige der Mehrheit nehmen andauernd Unterscheidungen zwischen “Wir” und “die Anderen” vor. Aussehen, Sprache, Verhaltensweise werden auf ihre Normnähe hin überprüft und alles was von der Norm, d.h. dem Gleichklang von griechischer Sprache, griechischer Abstammung und christlich-orthodoxen Glaubens abweicht, wird zuerst als “fremd” stigmatisiert und dann aufgrund dieser Stigmatisierung diskriminiert und im Endeffekt ausgegrenzt.¹⁶ Je größer die Abweichung von der Norm, desto “unvermeidlicher” erscheint die Ausgrenzung. Stigmatisierung wird immer sozial zugeschrieben und konstruiert und hat negative Folgen für die Betroffenen. Aufgrund dieser Stigmatisierung werden sie in der alltäglichen Interaktion sowie in allen möglichen Bereichen des sozialen Lebens diskriminiert. D.h. ihre Lebens-, Bildungs-, Berufs-, und Selbstverwirklichungschancen werden wesentlich beeinträchtigt. Ihre soziale Ausgrenzung¹⁷ ist nur die logische Folge, die “Endstation” dieses Prozesses.

Die “Anderen” leben meistens ausgegrenzt in unterprivilegierten Regionen und Ghettos (z.B. Lager in Palagia am Stadtrand von Alexandroupolis (West-

¹⁵ Im Original heißt es “zu den Deutschen”

¹⁶ In diesem Sinne ist Stigma “eine nicht erfüllte Norm, eine Unvereinbarkeit mit dem, wie man angesichts der Gesellschaft sein sollte” (Griese 1996, S. 35). Siehe auch: *H. M. Griese: Stigma und die Konstruktion des Fremden*, in: H.M. Griese/ G. Wojtasik (Hg.) *Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung*. Hannover 1996. *Alois Hahn: Die soziale Konstruktion des Fremden*, in: Sprondel (Hg.) *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/ Main 1994.

¹⁷ **“Soziale Ausgrenzung bedeutet Behinderung an der Teilhabe gesellschaftlichen und öffentlichen Reichtums, wie z.B. der Bildung, des Gesundheitssystems, der Teilnahme an der politischen Willensbildung usw. Diese Ausgrenzung führt in der Regel auch in eine ökonomische Armut” (Tsiakalos 1997, S. 4).**

Thrakien), wo Repatriierte aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion leben, Lager für Zigeuner in Kato Achaia (Peloponnes), Pontien in Menidi in der Präfektur Attika und in den westlichen Stadtteilen von Thessaloniki). Sie nehmen kaum Teil am gesellschaftlichen Leben ihrer Region, oft auch aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse. Sie pflegen Kontakte zueinander innerhalb ihrer kulturellen Gruppe aber nicht mit "Außenstehenden". Sie haben wenig Möglichkeiten, eine Arbeit zu finden, die ihren Qualifikationen entspricht. Insbesondere die Pontien, die aus den Staaten der früheren Sowjetunion kommen, sind gut ausgebildet; 52% dieser Repatriierten in West-Thessaloniki z.B. verfügen über einen technischen oder universitären Abschluß (siehe Kongidou/Tressou/Tsiakalos 1994, S. 9).

Folgende Faktoren sind maßgeblich für die Ausgrenzung von Minderheiten in Griechenland:

- Mangelhafte Kenntnis der griechischen Sprache;
- Hohe Arbeitslosigkeit;
- Fehlender Kontakt zu den gesellschaftlichen Netzwerken, die traditionell den Zugang zu Arbeitsplätzen beeinflussen;
- Unwissenheit, Vorurteile, latenter oder manifester Rassismus seitens der staatlichen Behörden und der Bevölkerung;
- Ethnozentrisches Denken, das Gefühl der kulturellen Überlegenheit seitens der "einheimischen" Bevölkerung.

2.6 Resümee

Es wird ein gravierender Widerspruch zwischen der Multikulturalität als Tatsache und der Widerspiegelung dieser Tatsache im gesellschaftlichen Bewußtsein deutlich. Die griechische Gesellschaft ist multikulturell und bestimmte Gruppen in dieser Gesellschaft sind multilingual oder zumindest bilingual. Trotzdem klammert sie sich an die Fiktion der Homogenität und zeigt stark ethnozentristische Züge. Sie betrachtet die Migrations- und Repatriierungstendenzen im eigenen Land mit zunehmendem Mißtrauen und reagiert mit Ablehnung und Aus-

grenzung. Doch "...sprachliche und kulturelle Diversität der Gesellschaften ist nicht erst eine Folge von Mobilität und von zunehmender internationaler Verflechtungen in unserer Epoche und dieser Weltgegend. Sie ist vielmehr eine immer schon und überall zutreffende und empirisch vorfindliche Gegebenheit. (...) die Vorstellung von Homogenität als quasi natürlichem gesellschaftlichem Normalfall (ist) nichts anderes, als das Resultat eines Überzeugungsprozesses, mit dem seit der Begründung der sogenannten klassischen Nationalstaaten begonnen wurde. An diesem Prozeß hatten die Pädagogik als Disziplin und die Schule als praktische Pädagogik ihren beträchtlichen Anteil" (Gogolin 1996, S. 94).

3. Das griechische Bildungssystem

3.1 Struktur und wesentliche Merkmale des griechischen Bildungssystems

Das griechische Bildungssystem wird durch folgende Merkmale bestimmt:

- Es bietet freie Bildung auf allen Ebenen des Schul- und Hochschulsystems an;
- Es hat begrenzte Selektionsmechanismen, die erst ab dem 15. Lebensjahr einsetzen;
- Es hat einen eindimensionalen Charakter, d.h. die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler besuchen die gleichen Schulformen in der Reihenfolge Volksschule, Gymnasium, allgemeines Lyzeum;
- Es ist besonders zentralistisch organisiert, da alle Entscheidungen im Bildungsministerium in Athen gefällt werden, so daß es für Lehrer/innen und Schüler/innen nur begrenzten Raum zur Entwicklung von Eigeninitiative gibt;
- Es gibt der Gleichförmigkeit eine hohe Bedeutung, in der Annahme, daß der Grad der Demokratie eines Schulsystems unmittelbar mit dem Grad an Gleichförmigkeit zusammenhängt (vgl. Vasiliadou, M./Pavli-Korre, M. 1996, S. 11).

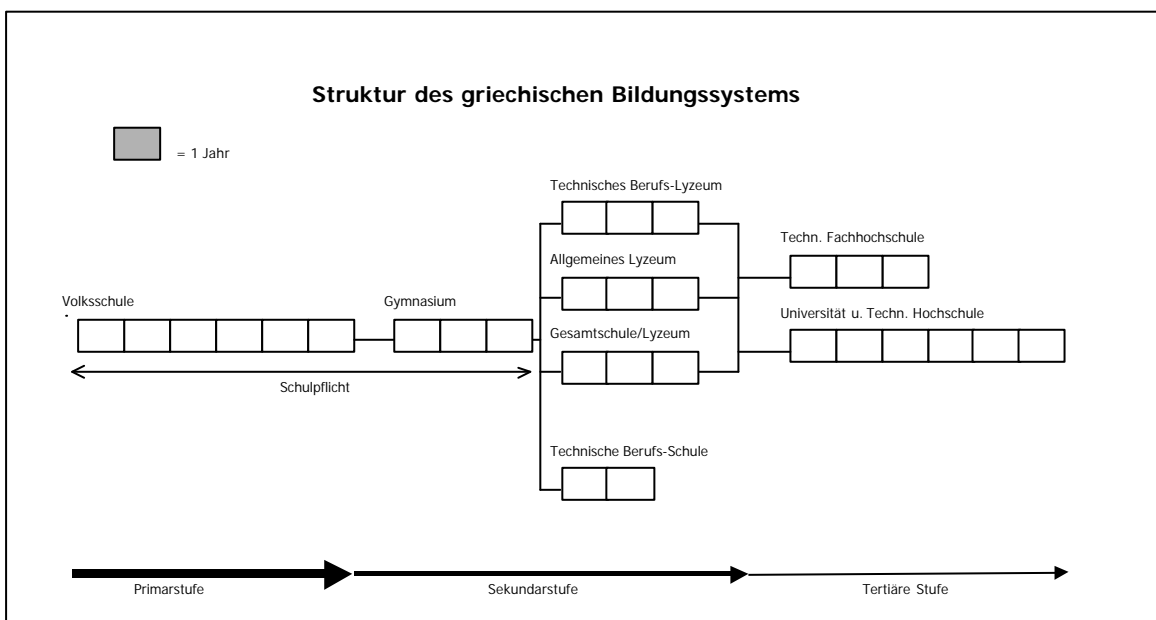


Abb. 1: Diese Abbildung zeigt die Grundstruktur des griechischen Bildungssystems. Aus Gründen der Übersichtlichkeit ist auf die Darstellung aller möglichen Wege des Übergangs auf die tertiäre Stufe verzichtet worden.

Auf den ersten Blick vermitteln diese Merkmale den Eindruck, als ob das griechische Schulsystem allen Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen ein-

räumt, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft. Man könnte sogar den Eindruck gewinnen, als sei das griechische Schulsystem liberaler, als das, anderer moderner Staaten, wie z.B. Deutschland. Die de jure erst in einer ganz späten Phase der Schullaufbahn einsetzenden Selektionsmechanismen sind für die Beurteilung des griechischen Schulsystems jedoch nur bedingt brauchbar. Vielmehr ist es so, daß die frühe Selektion von Schüler/innen größten Teils de facto auf der Ebene der Schulorganisation und durch den heimlichen Lehrplan stattfindet.

Des weiteren nehmen der eindimensionale Charakter und die Gleichförmigkeit des Schulsystems die unterschiedlichen soziokulturellen und sprachlichen Voraussetzungen der Schüler/innen nicht wahr und heben damit den liberalen und „offenen“ Charakter des Systems auf.

Die Folge ist, daß eine hohe Zahl von Schülerinnen und Schülern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten, die Schule nicht regelmäßig besuchen oder sogar noch vor Ende der Pflichtschulzeit verlassen (vgl. ebd. S. 11).

Das schulische Erziehungssystem bildet die wichtigste Grundlage für die Reform oder Reproduktion moderner Gesellschaften. Wissen, Ideologie, Werte und Verhaltensweisen werden durch Mechanismen vermittelt, die die Organisation und die Funktion des Ausbildungssystems auf allen Ebenen durchziehen. In dieser Hinsicht erfüllt das schulische Erziehungssystem folgende drei Funktionen (vgl. ebd. S. 12):

1. Vermittlung konkreten Wissens und Fähigkeiten für das Berufsleben (Qualifizierungsfunktion);
2. Vermittlung der herrschenden Ideologie, Normen und Werte, Verhaltensweisen und Haltungen, die die Auffassung der Schülerinnen und Schüler über das gesellschaftliche System und ihre Stellung in diesem System bestimmen;
3. Gewährung von Lebenschancen: Die schulische Ausbildung präjudiziert in hohem Maße die Möglichkeit des Zugangs zum gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben eines Landes.

3.2 Merkmale, die zum Schulversagen von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten beitragen

Im folgenden wird untersucht, welche Merkmale der griechischen Schule wesentlich zum Scheitern der Schülerinnen und Schüler mit anderen kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen beitragen, so daß diese Kinder vorzeitig aus den höheren Schulinstanzen ausgeschlossen und ihre Möglichkeiten für einen gesellschaftlichen Aufstieg gemindert werden.

Dazu gehören a) der monokulturelle Charakter der griechischen Schule, b) ihr monolingualer Charakter und c) das Verhältnis zwischen Schule und sozialer Diskriminierung.¹⁸

3.2.1 Monokultureller Charakter der griechischen Schule

Seit der Ausrufung der Unabhängigkeit vom Osmanischen Reich (1830) versucht der griechische Staat mittels einer monokulturellen und monolingualen Bildungspolitik, „nationale Werte“ und eine einheitliche Nationalkultur herauszubilden. Um das Land innerlich zu stabilisieren, ging es im 19. Jahrhundert darum, durch die Schule ein kollektives Gedächtnis zu entwickeln und die postulierte Homogenität zu fördern. „Möglicherweise bestand der wichtigste Beitrag des Schul- und Ausbildungssystems darin, die nationale Einheit und ein nationales Bewußtsein zu schmieden“ (Markou, 1996a, S. 49).

Diese Praxis hatte natürlich Folgen für die Teile der Bevölkerung, die sich sprachlich, kulturell und ethnisch von der Mehrheit unterschieden. Das Dilemma, das sich diesen Bevölkerungsteilen bezüglich des herrschenden Bildungssystems stellte, bestand in der Frage: Anpassung oder Ausgrenzung?

Die monokulturelle Ausrichtung der griechischen Schule wird durch folgende Merkmale deutlich¹⁹:

¹⁸ Soziale Diskriminierung bedeutet nach Gotowos (1996, S. 29) die „ungerechte Behandlung eines Individuums aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, über die negative Stereotypen und Vorurteile bestehen.“

¹⁹ Am deutlichsten kann man sie erkennen an der offiziellen Bezeichnung des griechischen Bildungsministeriums: „Ministerium für nationale Bildung und Religionen“.

1. Durch die Schwerpunktsetzung, die in der Schule auf die Herausbildung der „nationalen Identität“ gelegt wird;
2. Durch den Ethnozentrismus, der das Lehrmaterial beherrscht.

Zu 1: Schule und nationale Identität

Die gängige Vorstellung von Nation und nationaler Identität basiert in Griechenland zu einem großen Grad noch heute auf den Vorstellungen der Romantik des 19. Jahrhunderts. Danach ist die „Nation“ „eine von Raum und Zeit unabhängige ökumenische ‚natürliche‘ Einheit, und die nationale Identität, selbstverständlicher und unveränderlicher Ausdruck sozialer Seelenverwandtschaft und Zusammenhalts“ (Avdela, E. 1997, S. 31). In der Schule wird die Unter- richtung von Geschichte, Sprache und Geographie benutzt, um den Schü- ler/innen eine einheitliche nationale Identität zu vermitteln. Die Geschichte dient der Unterrichtung über die Heldentaten der Vorfahren und somit der Förderung nationalen Stolzes und nationaler Einheit. Der Sprach- und Geographieunter- richt bestätigt die kontinuierliche Existenz der griechischen Nation in zeitlicher und räumlicher Hinsicht (ebd. S. 31). Die Kontinuität des „Griechentums“ – vom Altertum bis in die heutige Zeit – wird in der Schule zusätzlich und systematisch durch Symbole, nationale Gedenktage und Zeremonien unterstrichen.

„Die nationale Sichtweise der Identität unterteilt die Menschen, in dem sie sie verschieden macht, so wie jede andere Sichtweise auch, z.B. örtliche, religiöse, klassenbedingte. Der Schwerpunkt wird auf die Unterschiede und nicht auf das Einende gelegt. Je offensichtlicher die Unterschiede sind, um so unumstößlich, ewig und ‚natürlich‘ erscheinen sie. Die Unterscheidung ist jedoch kein objekti- ves Verfahren. Im Gegenteil, sie ist ein Auswahlverfahren, in dem dasjenige den höchsten positiven Wert hat, das am bekanntesten, am vertrautesten, ‚als unser‘ eingestuft wird“ (ebd. S.35). Die eigene ethnische Gruppe gilt als Maß- stab, nach dem andere Gruppen als minderwertig, rückschrittlich oder gar als bedrohlich bewertet werden.

Zu 2: Ethnozentrismus²⁰ im Lehrmaterial

Die Schulbücher sind ein wichtiger Indikator für den Grad des Ethnozentrismus eines jeden Schulsystems. Frangoudaki/Dragona beschäftigen sich in ihrer Untersuchung über den Ethnozentrismus in der Bildung (Frangoudaki/Dragona (Hg.) 1997) mit zwei Hypothesen, welche den ethnozentristischen Charakter des griechischen Schul- und Ausbildungssystems aufzeigen sollen:

1. Das Bild der „nationalen Anderen“, so wie es sich mittels der schulischen Lehrmaterialien und der Sprache (Logos) der Lehrenden darstellt, ist spiegelverkehrt dem des „nationalen Selbst“. Mit anderen Worten: Die Bilder, die wir von anderen Völkern haben sind nichts anderes, als die negativen Bilder unserer „positiven“ Eigenschaften.

2. Das „nationale Selbst“ stellt sich im griechischen Schulsystem so dar, als ob es sich in einer Situation der Unsicherheit und der Schwäche befindet und droht sich zu verändern, so daß es der Unterstützung bedarf (ebd. S. 18).

Die Betonung auf die Überlegenheit, die Kontinuität und die Bewahrung des „Griechentums“ im Laufe der Jahrhunderte bestimmt die Darstellung des „nationalen Selbst“ in den Schulbüchern. Die Geschichtslehrbücher betonen die ungebrochene Fortsetzung und die Bewahrung der gleichen unveränderlichen kulturellen Eigenschaften vom Altertum bis heute, in dem sie die nationale Einheit hervorheben, die Existenz anderer Gruppen, wie z.B. Juden und Zigeuner jedoch verschweigen. Charakteristisch für die ethnozentristische Sicht ist z.B. , daß das Geschichtsbuch für die dritte Klasse des Gymnasiums dem Zweiten Weltkrieg elf Seiten widmet, der Teilnahme Griechenlands daran jedoch 17 (siehe Frangoudaki 1997, S. 381).

In den Geographiebüchern werden Völker und Länder zwar ausführlich dargestellt, aber immer auch am technologisch fortentwickelten Europa gemessen

²⁰ Ethnozentrismus „bezeichnet die Tendenz des Individuums, „völkisch zentriert“ zu sein, eine starre Bindung an alles das, was ihm kulturell primär gemäß ist, was seiner eigene Haltung entspricht und eine ebenso unelastisch abwertende Reaktion gegen alles Fremdartige“ (Adorno u.a. zit. nach Auernheimer 1996, S.144)

und bewertet. Probleme gesellschaftlicher Ungleichheit und politischer Gewalt in anderen Ländern werden beleuchtet, das gilt jedoch nicht für die europäischen Staaten. Einige dieser Lehrbücher unterstützen ein Gefühl doppelter Bedrohung durch die „nationalen Anderen“: Nachbarstaaten werden so dargestellt, als ob sie es auf die nationale Unabhängigkeit Griechenlands abgesehen hätten; die andere Bedrohung besteht in dem zunehmenden Einfluß der „entwickelten“ Länder des Westens auf Griechenland (siehe Ventoura 1997, S. 440-441).

In den Sprachbüchern wird das „nationale Selbst“ als unveränderbar gegenüber der Zeit dargestellt. Das Altertum bildet den bestimmenden Wert und ist Bestandteil der Überlegenheit der griechischen Nation. Die Heimat verwandelt sich in einen sehr hohen diachronischen Wert (siehe Askouni 1997, S. 483). Die Orthodoxie erscheint als untrennbares Element der nationalen Identität.

Die ethnozentristischen Lehrbücher der Volksschule werden durch die eurozentristischen Lehrbücher des Gymnasiums abgelöst.

Nach Avdela konstituiert die Schule eine eindimensionale, einheitliche und verbindende nationale Identität. Allerdings eine „unterbewertete und gefährdete nationale Identität, die in der Vergangenheit verharrt, von der Gegenwart enttäuscht ist und ratlos gegenüber der Zukunft ist“ (ebd. S. 70).

Bedeutsam ist auch, welche Rolle das Schulsystem dem Lehrmaterial zuordnet. Das griechische Schul- und Ausbildungssystem ist besonders zentralistisch organisiert. Nicht nur, daß der Unterricht auf einem einzigen Lehrbuch für jedes Fach basiert unabhängig davon ob sich die Schule in Athen, Kreta, Sydney, Brüssel oder Stadthagen befindet, vielmehr noch wird er zentral koordiniert und entwickelt. Die Entwicklung von Lehrbüchern in Griechenland gehört zu der am meisten zentralisierten in Europa.

Wahrscheinlich ist dies der Grund für die allgemeine Untätigkeit des griechischen Bildungssystems, aber auch für seine Unfähigkeit schnell auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren und die Inhalte der Bücher zu „öffnen“

für eine internationale Perspektive. In den europäischen Ländern zeigen die Lehrmaterialien in den letzten Jahren einen verminderten Ethnozentrismus und eine stärkere internationale Ausrichtung. Besonders deutlich wird diese Entwicklung in den Lehrbüchern Frankreichs, Deutschlands und Italiens.

3.2.2 Monolingualer Charakter der griechischen Schule

Allen Verlautbarungen zum Trotz hat es in Griechenland schon immer zweisprachige Bevölkerungen gegeben. An den Rändern hat es arvanitische, vlachische und slawische Dialekte gegeben, Türkisch und Romanes wird in den Grenzen des heutigen Griechenland seit dem Mittelalter gesprochen (vgl. auch Karantzola 1999b, S. 376). Die folgende Bemerkung von Markou spiegelt die griechische Bildungspolitik in dieser Frage genau wider: „Wann immer Verantwortliche für die Bildungspolitik in den verschiedensten Ländern sich mit der Frage der sprachlichen und kulturellen Heterogenität befaßt haben, haben sie dies mit dem Ziel getan, die Schule dazu zu bringen, diese (Heterogenität) zugunsten der nationalen und sprachlichen sowie kulturellen Einheit zu leugnen“ (Markou 1996a, S.52).

Der griechische Staat hat versucht, die „nationale Kultur“ mit der Sprache als Hauptinstrument zu erzwingen. Einsprachigkeit in der Katharevousa²¹ („Reinsprache“) kennzeichnete den Gebildeten. Jede Sprachverschiedenheit wurde mit Pathos bekämpft. Das ist besonders deutlich geworden bei der hervorgehobenen Rolle, die die Unterrichtung des Alt-Griechischen gespielt hat, besonders aber durch die langjährigen Versuche, die offizielle Sprache des Staates „Katharevousa“ auch in der Schule durchzudrücken.²²

Die Verwandlung Griechenlands zu einem Einwanderungsland, das zunächst repatriierte Griechen empfangen hat, von denen viele nicht ein Wort Griechisch

²¹ Katharevousa: Mit der Verfassung von 1911 wurde eine antikisierende Hochsprache eingeführt, die zur offiziellen Sprache des Hofes, der Elite und der städtischen Oberschicht wurde. Sie diente viele Jahrzehnte als Herrschaftsinstrument gegenüber der Bevölkerung. 1976 wurde sie durch die Demotiki (die vom Volk gesprochene Sprache) als offizielle Amtssprache ersetzt.

²² Gogolin stellt in Bezug auf Deutschland fest, daß „die ‚Vereinsprachlichung‘ (...) als Mittel der Homogenisierung überhaupt aufzufassen (ist), welche man als eine Pathologie des klassischen Nationalstaates begreifen kann...“ (Gogolin 1996, S. 95)

sprachen, und später ausländische Immigranten, hat erneut die Frage der Zweisprachigkeit aufgeworfen. Rund 6% Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe sind nicht-griechischsprachig (Damanakis, 1998, S. 51). Dieser Prozentsatz wird aller Voraussicht nach steigen.

Diese Schülerinnen und Schüler werden in der griechischen Schule folgendermaßen behandelt: Gehört ihre Sprache zu den „Hochsprachen“, also den allgemein und international anerkannten Sprachen, wie z.B. Englisch, Deutsch oder Französisch, so haben sie gute Chancen diese in der Schule weiterhin unterrichtet zu bekommen (in den Aufnahmeklassen, in ausländischen Privatschulen oder in den „Schulen für Repatriierte“, wo eine Art zweisprachiger Unterricht stattfindet; siehe Kap. 5.2). Wenn ihre Sprache jedoch Albanisch, Polnisch oder Russisch ist, so wird ihnen gesagt: „vergeßt sie...“.

Dies geschieht in einem Land, in dem Familien unermesslich viel Geld für private Sprachschulen ausgeben, damit die griechischen Kinder eine Fremdsprache erlernen. Der Widerspruch ist offensichtlich und offenbart einen sprachlichen Hegemonismus (siehe Kossywaki 1998, S. 249.), der jede Diskussion über Gleichberechtigung von Kulturen und Chancengleichheit in der Bildung als überflüssig erscheinen läßt.

3.2.3 Schule und soziale Diskriminierung

Gotowo zufolge gibt es einen doppelten Zusammenhang zwischen dem Schulsystem und sozialer Diskriminierung:

1. Das Schulsystem kann durch seine Selektionsmechanismen zu sozialer Diskriminierung beitragen;
2. Die Schule begünstigt möglicherweise soziale Diskriminierung als Element ihrer Ideologie (Gotowos 1996, S. 63-64).

Offen oder versteckt werden Stereotypen, Vorurteile und diskriminierende Praktiken in der Schule durch Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern vermittelt. Eltern fordern beispielsweise in Elternversammlungen, „die Albanerkinder aus der Schule zu schmeißen, weil sie die anderen Kinder daran hindern, zu lernen“. Oder sie raten ihren Kindern „paß auf, damit dir die Albanerkinder nicht das Ta-

schengeld stehlen und spiel´ nicht mit ihnen in der Pause“ (Zeitung TA NEA, 7. August 1999, P. Tsimas: Die Schule der Zukunft). „Der am meisten auftretende und am schwierigsten zu bekämpfende Rassismus in der Schule ist der von Schülerinnen und Schülern“, meint Gotowos²³ (s.o. S. 64).

Die Kontrollmechanismen des Schulsystems existieren, wenn es um soziale Diskriminierung geht, nicht oder wenn sie existieren, funktionieren sie nicht. In einem solchen Bildungssystem drücken sich diskriminierende Praktiken in der Form aus, daß Regelungen, die schulische Ausgrenzung verhindern sollen oder gar verbieten, ignoriert oder bewußt überschritten werden (ebd. S. 65). D. Dousas gibt an, daß beispielsweise 90% der Zigeunerkinder sich außerhalb des Schulsystems befinden (Dousas 1999c, S. 48). Die formale Gleichheit aller und das Recht auf Bildung wird durch die Nicht-Anwendung der Erlasse in Bezug auf die Schulpflicht oder durch die Hinnahme der Drohungen von Eltern („wenn die Zigeunerkinder kommen, werden wir unsere Kinder von der Schule nehmen“) ad absurdum geführt.

Soziale Diskriminierung in der Bildung drückt sich auf verschiedenen Ebenen aus:

Auf der Ebene der Infrastruktur

Wenn in der pädagogischen Praxis die materielle Ausstattung (z.B. Schulgebäude, Sporthallen) für bestimmte Schülergruppen (z.B. religiöse, sprachliche, kulturelle Minderheiten) von schlechterer Qualität ist, als die der allgemeinen materiellen Ausstattung, dann offenbart sich eine institutionell vorgesehene Diskriminierung (Gotowos 1996, S. 66). Die Volksschule Palagias in Alexandroupolis (Thrakien) beispielsweise, die ausschließlich von repatriierten Schülerinnen und Schülern aus den Staaten der früheren Sowjetunion besucht wird, ist in drei (!) verschiedenen Gebäuden untergebracht: Einem ehemaligen Lager landwirtschaftlicher Produkte, in einer Garage und in einer alten Volksschule. Es gibt keinen Schulhof, keine Sporthalle und nicht die geringsten Aufsichtsmaßnahmen(vgl. Bese, L./ Europas, Ch. 1998, S.227). Die Akzeptanz einer

²³ Trotzdem muß man im Auge behalten, daß der Rassismus seitens der Schüler/innen von den Eltern und dem gesellschaftlichen Umfeld in Gang gesetzt wird, wie die oben angeführten Beispiele verdeutlichen.

solchen Situation offenbart eine schreiende Diskriminierung zu Lasten dieser Schüler/innen im Verhältnis zu den anderen Schülerinnen und Schülern im Land.

Auf der Ebene der Schulverwaltung und Schulorganisation

Diskriminierung findet hier z.B. ihren Ausdruck wenn in einer bi- oder multikulturellen Gemeinde verschiedene Schulformen für die verschiedenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern gebildet werden. Das hat zur Folge, daß institutionell gewollt eine Mauer in Bezug auf die Kommunikation und den Austausch sowie der gegenseitigen Einflußnahme der Schülerinnen und Schüler aufgebaut wird. Es kommt quasi zu einer „kulturellen Katharsis“ in Miniatur (Gotowos 1996, S. 66). Einen solchen Fall stellen die Minderheitenschulen in West-Thrakien dar, die von muslimischen Schülern besucht werden, während die christlichen Schüler/innen normale Schulen besuchen.²⁴

Auf der Ebene der Bildungsverwaltung

Häufig weigern sich Lehrerinnen und Lehrer in Regionen zu unterrichten, die als „schwierig“ eingestuft werden, sei es, weil die Schülerinnen und Schüler aus sozialen Schichten kommen, die keine durchgängige Bildungsbiographie aufweisen (Repatriierte, Zigeuner, Angehörige nicht-christlicher Religionen), sei es, weil die konkrete Schule geographisch in entlegenen Gebieten liegt. In solchen Fällen überträgt die Verwaltung diese Aufgaben an Lehrpersonal mit wenig Erfahrung (z.B. an Ersatzlehrer/innen ohne Berufserfahrung und ohne festem Arbeitsverhältnis). Für den Fall, daß diese Maßnahmen nicht gegen rechtliche Bestimmungen verstoßen, haben wir es an dieser Stelle mit institutionell gedeckter sozialer Diskriminierung zu tun. Wenn sie widerrechtlich sind, stellen sie eine Diskriminierung in der Bildung dar, trotz der anderslautenden Vorschriften (ebd. S. 70). Damanakis hat in seiner Studie herausgefunden, daß in den Aufnahmeklassen²⁵ rund 73% der Lehrer/innen Ersatzlehrer/innen sind (Damanakis 1998, S. 207).

²⁴ Die Gründung und Organisation dieser Schulen hat bestimmte historische Hintergründe (Vertrag von Lausanne und spätere Anschlußverträge, siehe Kap. 2.3 und Kap. 6.3)

²⁵ Siehe Kap. 5.2

Auf der Ebene der pädagogischen Praxis

Hier kann soziale Diskriminierung verschiedene Formen annehmen; sie fangen bei systematischer Nichtbeachtung während des Unterrichts (wenn z.B. Kindern aus Minderheiten das Wort selten erteilt wird) an und reichen bis hin zu systematischer Erschwerung (z.B. ständige Verdächtigungen bei jedem Unsinn, der in der Klasse getrieben wird).

Natürlich gibt es auch die Pflicht zur Gewährung gleicher Chancen. Es ist jedoch nicht auszuschließen, daß diese Gewährung Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Abstammung oder sozialen Herkunft systematisch verweigert wird. Auch die Bewertung von Leistung hat theoretisch unabhängig von sozialer Einbindung der Eltern, dem persönlichen Verhältnis zum Lehrer/in (Sympathie/Antipathie), dem äußerlichen Erscheinungsbild, der Religion, dem Geschlecht zu erfolgen. Wenn aber die Lehrenden sich direkt oder indirekt davon beeinflussen lassen, dann haben wir es mit einem klaren Fall sozialer Diskriminierung zu tun (Gotowos 1996, S. 72-74).

3.3 Resümee

Die griechische Schule ist monokulturell und monolingual orientiert. Es wird ihr eine große Bedeutung bei der Herausbildung der „nationalen Identität“ beigemessen. Diskriminierende Praktiken finden bewußt oder unbewußt und trotz anderslautender Vorschriften auf allen Ebenen statt. Schulbücher erweisen sich als ethnozentristisch. Homogenität wird als gegeben betrachtet und gefördert, Unterschiede werden nicht thematisiert. Die „Antwort“ auf kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schüler/innen ist der eine Lehrer, das eine verbindliche Schulbuch, einheitliche Curricula. Die Reform des Bildungssystems ist dringend notwendig.

4. Die griechischen Lehrer/innen

4.1 Ausbildung, Fortbildung, Arbeitsbedingungen

Die griechische Lehrer/innen haben im bestehenden Schulsystem kaum Spielraum um selbst Initiativen zu ergreifen. Der Zentralismus des Schulsystems ist geradezu erstickend: Nur ein genehmigtes Buch für jedes Schulfach, Curricula die genau bestimmen was, wann und aus welchem Schulbuch unterrichtet werden mit welcher Methode und mit welchem Ziel dies geschehen soll. Dieses starre System, wo jede noch so unbedeutende Kleinigkeit für die noch so entlegenste Schule vom Athener Bildungsministerium entschieden wird, läßt kaum Möglichkeiten für Anpassung des Lehrmaterials an die Schüler/innen und an ihre Bedürfnisse.

Die Lehrerausbildung findet an Universitäten statt. Volksschullehrer/innen werden an pädagogischen Fakultäten in allen Fächern ausgebildet. Im Gegensatz zu den Volksschullehrer/innen studieren die Gymnasiallehrer/innen an den einzelnen Fachfakultäten und Instituten, wie z.B. mathematische Fakultät, Institut für Philologie usw. Die Studienzeit beträgt in der Regel acht Semester theoretisches Studium und wird mit einem Diplom abgeschlossen. Je nach Fachrichtung werden mehr oder weniger zusätzlich pädagogische Seminare angeboten. Die praktische Ausbildung der Lehrer/innen an den Schulen kann als unzureichend bezeichnet werden. Das betrifft insbesondere Gymnasiallehrer/innen. Hinzu kommt, daß kontinuierliche Fortbildung weder vorgesehen noch verpflichtend ist.

Ihre Arbeits- und auch Lebensbedingungen können als schlecht gewertet werden: Mangelnde materielle und technische Ausstattung in der Schule, begrenzte Freiheit bei der Auswahl der Lehrmittel sowie niedrige Gehälter und verminderter sozialer Status kennzeichnen die Arbeit und das Leben der Lehrer/innen in Griechenland.

Die Probleme werden größer wenn diese Lehrer/innen „gezwungen“ sind, repatrierte oder ausländische Schüler/innen zu unterrichten oder wenn sie wünschen, im Ausland mit Migrantenkinder zu arbeiten. Berichten des Bildungsmi-

nisteriums zufolge meiden es Lehrerinnen und Lehrer in Aufnahmeklassen zu arbeiten oder in Schulen mit hoher Zahl von repatriierten-, ausländischen- und Zigeunerkindern. Gefragt sind nur Klassen oder Kurse, in denen man zusätzliches Honorar bekommt (z.B. Förderkurse in Griechenland oder integrierter muttersprachlicher Unterricht im Ausland).

M. Damanakis hat eine Untersuchung durchgeführt über die „Bildung von repatriierten und ausländischen Schüler/innen aus der Perspektive (Blickwinkel) ihrer Lehrer/innen“ (Damanakis 1998, S. 177-209). Es wurden 40% der Lehrer/innen, die im Schuljahr 1995/96 in Aufnahmeklassen und Förderkurse unterrichtet haben, nach ihren Problemen und den Problemen ihrer Schüler/innen befragt.

Danach haben nur knapp 10% der Lehrer/innen angegeben, daß sie die Sprache ihrer ausländischen oder repatriierten Schüler/innen beherrschen. Der Rest (90%) war gezwungen, die griechische Sprache als Kommunikationssprache zu benutzen. 38% der Befragten wären bereit, eine der Herkunftssprache ihrer Schüler/innen zu erlernen (bei den jüngeren Lehrer/innen waren es 47%) (ebd., S. 180). Ihre Fortbildung bezüglich Unterrichtung von Kindern, die sich kulturell und sprachlich von der Mehrheit unterscheiden, Didaktik des Griechischen als Zweitsprache und interkulturelle Bildung wurde als unzureichend bis nichtexistent eingestuft. Nur 23% hatten nach eigenen Angaben an solchen Fortbildungsseminaren teilgenommen²⁶. 66% der Befragten meinten, daß sie nicht ausreichend durch Fortbildung vorbereitet seien für den Unterricht (ebd., S.180-181).

Ziemlich mangelhaft waren auch ihre Kenntnisse bezüglich der familiären Situation ihrer Schüler/innen, des Bildungssystems des Herkunftslandes, der Fähigkeiten ihrer Schüler/innen in der Sprache des Herkunftslandes und der Bedingungen, die in diesem Lande herrschen (ebd., S. 181). Die befragte Leh-

²⁶ Die Befragung wurde mit Lehrenden in Aufnahmeklassen und Förderkurse durchgeführt. Die Quote bei Lehrenden in normalen Klassen liegt aller Wahrscheinlichkeit nach weit darunter.

rer/innen gaben an, große Probleme in der Kommunikation mit ihren Schüler/innen und deren Eltern zu haben. Schwierigkeiten treten auch während des Unterrichts vor allem aufgrund von ungeeignetem Lehrmittel, aber auch wegen ihrer mangelhaften Fortbildung auf (ebd., S. 182). Es ist bezeichnend, daß die Lehrenden in Aufnahmeklassen und Förderkursen mit dem Unterrichtsmaterial meistens improvisieren müssen, was natürlich sehr mühsam und zeitintensiv ist (ebd., S. 184).

4.2 Einstellungen und Vorurteile gegenüber den „Anderen“

Lehrer/innen sind nicht neutral, sie können es gar nicht sein. In allen Gesellschaften sind sie die Reproduzenten der herrschenden Ideologie, unabhängig davon, wie sie selbst dazu stehen. Sie sind – im Auftrag des Staates – verpflichtet, sein kulturelles System in die künftige Generationen zu überliefern. „Hinzu kommt, daß LehrerInnen die Sozialisationsinstanz Schule nie verlassen haben. (...) Was also LehrerInnen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen betrifft, so traten sie ein in die staatliche Bildungsinstitution in der Vorschule. Sie entwickelten und entfalteteten ihre Persönlichkeit in der Schule, qualifizierten sich weiter an der Hochschule und landeten wieder in der Schule. Den Teufelskreis der staatlichen Einflußnahme auf sie haben sie nie verlassen“ (Marie-Theres Albert 1991, S. 203). Somit sind sie nicht nur Mittler, sondern auch Träger der herrschenden Werte und Normen und deshalb verwundert es nicht, wenn gerade sie Einstellungen und Vorurteile der Mehrheit der Bevölkerung teilen.

Bei einer repräsentativen Stichprobe von griechischen Lehrer/innen hat eine Gruppe von Wissenschaftlern Einstellungen, Vorurteile und Wahrnehmungen der Lehrer/innen gegenüber dem „nationalen Selbst“ und den „nationalen Anderen“ hinterfragt (Th. Dragona/G. Kouselis/N. Askouni 1997).

Diese Untersuchung hat gezeigt, daß 60% der Lehrer/innen dieser Stichprobe xenophobische²⁷ Einstellungen haben. Sie glauben z.B., daß mit der Zunahme von Ausländer/innen in Griechenland auch die Kriminalität steigt oder sie halten

²⁷ Xenophobie: (gr.) Angst vor Fremden

jeglichen positiven, bereichernden Beitrag seitens der Ausländer/innen für unmöglich. Außerdem haben sie Schwierigkeiten, die Stellung der Griechen in Europa zu bestimmen. So geben beispielsweise an, daß die Griechen zwar Europäer sind, aber nicht richtige. Vor allem sind sie Meditteraner; typische Europäer sind nach ihren Vorstellungen die Deutschen. Europa erscheint ihnen zwar attraktiv, aber auch gefährlich für die griechischen Sitten. Gleichwohl bewerten sie die zeitgenössische Kultur und die Gegenwart der griechischen Gesellschaft als negativ. Idealisiert wird jedoch die Vergangenheit, insbesondere die griechische Antike (ebd., S. 220ff.). Für die Autoren/innen ist dies ein Indiz dafür, „daß die reale nationale Identität und Kultur (...) als ‚minderwertig‘, aber auch als machtlos wahrgenommen wird, da sie droht, sich durch das Zusammenleben und die Zusammenarbeit mit den ‚Anderen‘ zu verwässern und sich aufzulösen“ (ebd., S. 282).

Durch die inhaltsanalytische Auswertung der Sprache (Logos) der Lehrer/innen kristallisierten sich „zwei Gegenbilder des ‚nationalen Anderen‘ heraus“ (vgl. Askouni 1997, S. 283ff.):

- Die mächtigen und furchterregenden Europäer, die das kulturelle Bestehen des „nationalen Selbst“ gefährden und
- die unerwünschten Einwanderer und Flüchtlinge, die die ökonomische Stärke und die Einheit der Griechen gefährden.

In einer anderen Untersuchung über „soziale und kulturelle Differenzen in der vorschulischen Erziehung und ihre Wahrnehmung seitens der Erzieherinnen“ wurden Erzieherinnen in Attika befragt (Askouni, N./Androusou, A. 1997). Die befragten Erzieherinnen betrachten die kulturellen Differenzen der ausländischen Kindern als Mängeln und als Abweichungen von der Norm. Die Homogenität der Gruppe erscheint ihnen als die ideale Bedingung für eine effiziente Arbeit. Diese Homogenität ist stark sozial gefärbt: Die Kinder „sollen alle Griechen sein, im gleichen Alter, sie sollen sauber sein, emotional reif und aus Familien stammen, die über ein höheres intellektuelles Niveau verfügen“ (ebd., S. 4).

4.3 Resümee

Die griechischen Lehrer/innen haben eine besonders schwierige Arbeit zu leisten: Von ihrer Ausbildung werden sie darauf vorbereitet in sprachlich und kulturell homogenen Klassen zu unterrichten. Die Schulbücher, die Curricula, die Schule als Institution fördern die Herausbildung der nationalen Identität der Schüler/innen, die Bewahrung und das Weiterleben des Griechentums. Die Realität in den Schulklassen jedoch ist vollkommen anders: Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen gibt es in jeder Klasse, in einigen bilden sie sogar die Mehrheit. Homogenität wird aufgehoben, die Schulbücher erweisen sich als ungeeignet, die Curricula als überholt, die Lehrerausbildung und Fortbildung erscheint mehr als je zuvor, als unzureichend.

Die Lehrer/innen selbst sind außerdem nicht frei von Vorurteilen, Stereotypen oder unbewußten diskriminierenden Praktiken. Sie sind „Kinder“ dieses Systems und versuchen ihre Rolle zu definieren irgendwo zwischen der unreflektierten Reproduktion der Ideologie, die das griechische Bildungssystem fördert und fordert und dem Widersetzen jeder Art von Diskriminierung und Ungleichbehandlung, die der Bildungsmechanismus erzeugt. Ihre Rolle ist höchst ambivalent: Sie versuchen „Diener zweier Herren“ zu sein, des Staates (Arbeitgeber) und ihrer Schüler/innen („Klientel“).²⁸

Sie haben die Wahl zwischen:

Dem leichten Weg – also die „fremden“ Kinder in der Klasse zu marginalisieren; einer Klasse, die immer weiter macht ohne Rücksicht auf sie zu nehmen und ihre „Andersartigkeit“ als Defizit begreift, oder

den schwierigen Weg zu gehen, einen Weg des mühsamen Versuchs, Brücken zu bauen, Gemeinsamkeiten zu finden und das Recht ihrer Schüler/innen „anders zu sein“, zu akzeptieren.

²⁸ Über dieses Dilemma der im Bildungsbereich Tätigen vgl. Griese 1984, S.198-199.

5. Die griechische Bildungspolitik für repatriierte und ausländische Schüler/innen

Zu Beginn der 80er Jahre stellte sich in Griechenland die Frage der interkulturellen Bildung. Ausgangspunkt hierfür war die Rückkehr Tausender von griechischen Arbeitsemigranten und das Problem der Eingliederung ihrer Kinder in das griechische Schulsystem. Diese Schülerinnen und Schüler - formell Griechen mit griechischer Muttersprache - wurden konfrontiert mit dem monolingualen und auf Griechenland zentrierten Charakter der Schule, woran ihre Eingliederung schließlich „gescheitert“ ist. Dieses Phänomen hat die Verantwortlichen alarmiert und sie veranlaßt nach Lösungen und Modellen der Eingliederung der Remigranten-Kinder zu suchen, die aus den klassischen Auswanderungsländern in die Heimat zurückkehrten. Wenn man die Entwicklung des gesetzlichen Rahmens und der Bildungspolitik analysiert, die sich mit den repatriierten und den ausländischen Kindern in Griechenland beschäftigt, lassen sich drei Phasen erkennen (vgl. Markou 1996a S. 32-37):

5.1 Phase I: „Ignoranz“

Die erste Phase bezieht sich auf die Periode bis zum Jahr 1980 als griechische Emigranten insbesondere aus Westeuropa, Kanada, den USA und Australien (siehe Kap. 2) zurückkehrten. Diese Periode ist gekennzeichnet durch eine vollkommene – geradezu provozierende – Ignoranz der schulischen Probleme von Kindern mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen. In den 70er Jahren hatte die entsprechende Bildungspolitik einen „stark fürsorglichen und philanthropischen Charakter“ (Damanakis 1998, S. 57). Die Königlichen und Präsidialen Verordnungen und Erlasse dieser Periode (K.E. 585/72, P.E. 417/77, P.E. 117/78, P.E. 257/78, P.E. 155/78) begegnen den Kindern von Rückkehrern mit „Barmherzigkeit und Humanität in Bezug auf Eingangs- und Versetzungsprüfungen“ (ebd. S. 57). Ihre Eingliederung in das griechische Bildungssystem gilt als Problem der Kinder und deren Familien und nicht als Problem der Schule. Nach Markou herrscht in dieser Phase die Ideologie des „melting pot“ vor (Markou 1996a, S. 33).

5.2 Phase II: „Kompensation“

Mit Beginn der 80er Jahre wird deutlich, daß die Probleme der repatriierten Schüler/innen weder weiterhin ignoriert werden können, noch daß sie beispielsweise durch Erleichterungen bei den Zugangsvoraussetzung für Bildungseinrichtungen zu lösen sind. Immer mehr wird deutlich, daß

1. „the melting pot does not melt“ (Markou);
2. die Welle der Repatriierten sich verstärkt, insbesondere aus Osteuropa. Etwas später kommen ausländische Immigranten aus den osteuropäischen Ländern, der Sowjetunion, aus Albanien, aus Ländern Asiens und Afrikas hinzu.

Auf der Ebene der Bildungspolitik werden immer mehr kompensatorische Maßnahmen vorgenommen: Mit ministeriellem Beschluß werden 1980 die sogenannten Aufnahmeklassen für die Primar- und Sekundarstufe gebildet mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schüler dabei zu helfen, „sich in die griechische Schule, das gesellschaftliche Umfeld und die griechische Art des Denkens und des Verhaltens einzugliedern“ (Ministerium für Nationale Bildung und Religionen, F. 818.2/Z/4139/1980, S.1, zit. nach Markou 1996a, S. 33). Sie sind Kopien der „Aufnahmeklassen“ in Deutschland.

Die Logik der Aufnahmeklassen ist die Logik der Diskriminierung und der Segregation: Die repatriierten Schülerinnen und Schüler sollen ihre sprachlichen und kulturellen „Defizite“ zunächst in Institutionen außerhalb der Regelklassen überwinden, in die sie zurückkehren wenn ihnen dies gelungen ist und die Unterschiede egalisiert sind²⁹ (vgl. ebd., S. 33). Das biculturelle oder multilinguale Umfeld in dem sie aufgewachsen sind wird nicht zur Kenntnis genommen. Ihre Zweisprachigkeit und ihre Kultur – die der des Mutterlandes nicht fremd, aber mit der sie auch nicht identisch ist – werden nicht als erhaltenswerte Werte anerkannt.

Charakteristisch für diese Art der Bildungspolitik ist die Reduktion der schulischen Probleme der Repatriierten auf die Ebene des sprachlichen Ausdrucks.

²⁹ F.O. Radtke bemerkt: „Alle Unterschiede zwischen Menschen sind Unterscheidungen in sozialen Situationen. Sie sind nur relevant bezogen auf das jeweilige Sozialsystem, das die in Frage stehende Unterscheidung/Eigenschaft für relevant erklärt... Aus Kindern werden erst „Problemkinder“ mit Defiziten, wenn die Schule als Organisation feststellt, daß sie mit diesen Kindern nicht auf die routinisierte Weise arbeiten kann...“ (Radtke, F.O. 1995, S. 861).

Die Erlernung der griechischen Sprache wird als die Lösung aller Probleme der repatriierten Schülerinnen und Schüler eingestuft. Entsprechend sind auch die Maßnahmen, die ergriffen werden: Schnelles Lehren der griechischen Sprache und eine möglichst schnelle Eingliederung in das reguläre Schulprogramm. Die Unterrichtung der griechischen Sprache folgt dem Vorbild der Didaktik für die einheimischen Schülerinnen und Schüler: Es werden die gleichen Schulbücher benutzt (!), ohne daß zur Kenntnis genommen wird, daß die griechische Sprache für viele dieser Kinder als Fremdsprache gelehrt werden müßte.

Die Organisation und die Funktion des griechischen Bildungssystems, seine einsprachige und ethnozentristische Ausrichtung wurde in diesem Stadium nicht in Frage gestellt (ebd. , S. 34).

Die griechische Bildungspolitik folgte also dem gleichen Modell, dem die klassischen Einwanderungsländer folgten. Mit anderen Worten: Es wurde der Versuch der Assimilierung und der Homogenisierung unternommen unter Zuhilfenahme der Sprache als Hauptinstrument. Verhältnismäßig schnell ist deutlich geworden, daß a) die Eingliederung nicht mittels der Separation gefördert werden kann (getrennte Klassen und Unterricht für repatriierte Schüler/innen) und, b) daß die unterschiedlichen Probleme, mit denen die repatriierten Schüler/innen bei der Eingliederung in die griechische Gesellschaft zu kämpfen haben, nicht auf den sprachlichen Ausdruck zu reduzieren sind.

1983 werden neben den Aufnahmeklassen auch sogenannte Förderkurse eingerichtet und gesetzlich verankert (Gesetz 1404/83). Alle Schüler/innen nehmen am regulären Unterricht teil. An den Förderkursen können repatriierte Schüler/innen freiwillig teilnehmen, wenn sie in bestimmten Fächern auf Schwierigkeiten stoßen und Unterstützung brauchen. Zur gleichen Zeit wird anerkannt, daß besonderes didaktisches Material für die Unterrichtung in den Fächern griechische Sprache, Physik, Chemie und Mathematik entwickelt werden muß, da in diesen Fächern die größten Schwierigkeiten beobachtet werden. Erkannt wird auch die Notwendigkeit zur Erstellung von Material für die Fortbildung und zur Organisation von Seminaren für Lehrerinnen und Lehrer, die in solchen Klassen lehren (siehe ebd., S. 35).

Im gleichen Jahr wird mit dem Präsidialen Erlaß 494/83 versucht, die nationale Gesetzgebung der Richtlinie der EG-Kommission 77/486/EC vom 25. Juli 1977 anzupassen. Diese sieht eine Reihe von Maßnahmen für Kinder von Bürgern der Europäischen Gemeinschaft vor, mit dem Ziel, besondere Aufnahmeklassen zu bilden, die Unterrichtung der Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu fördern und Programme für die Erst- und Fortbildung der Pädagogen zu initiieren, die sich mit Kindern von Auswanderern beschäftigen.

Mit den Präsidialen Erlassen 435/84 und 369/85 werden in Attika und Thessaloniki „Schulen für Repatriierte“ als besondere Form der Bildung gegründet. Diese Schulen besuchen ausschließlich repatriierte Schülerinnen und Schüler, früher aus den englischsprachigen Ländern (Schulen in Attika) und den deutschsprachigen Ländern (Schule in Thessaloniki), in jüngster Zeit jedoch aus dem russischsprachigen Raum (Thessaloniki). Der gesetzliche Rahmen und die Ziele der „Schulen für Repatriierte“ bleiben jedoch unklar. Anfangs dienten sie der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler und ihr langfristiges Ziel war die Eingliederung dieser Schüler/innen in das griechische Bildungssystem. Mit der Zeit jedoch entwickelten sich diese Schulen zu einer eigenständigen Form der Bildung mit allen negativen Folgen wie z.B. Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler, Ghettobildung und Ausgrenzung, Reproduktion ihrer „Besonderheit“ (siehe Kritik von Damanakis 1997, S. 64-77).

Mehr noch: Nach Erkenntnissen der Arbeitsgruppe des staatlichen Pädagogischen Instituts in Athen, die diese Schulen wissenschaftlich begleitet, haben sich die „Schulen für Repatriierte“ von Vorbereitungsschulen zu „Schulen mit endgültigem Charakter entwickelt, die die jungen Menschen weniger für die griechische Gesellschaft als vielmehr für die Wiedereingliederung in die Gesellschaft des einstigen Auswanderungslandes (Re-Emigration) vorbereiten“ (zit. nach Damanakis 1998, S. 68).

Die „Schulen für Repatriierte“ werden in die gleiche diskriminierende und ausgrenzende Logik eingeordnet wie die Aufnahmeklassen. Damanakis macht deutlich, daß „diese Schulen auf einer widersprüchlichen Logik basieren: Sie

versuchen die Schülerinnen und Schüler zu integrieren, indem sie sie separieren“ (Damanakis 1998, S. 66).

5.3 Phase III: „Anerkennung der Differenz“

Langsam erkennt auch der griechische Staat die Notwendigkeit, die sprachliche und kulturelle Vielfalt der repatriierten Schülerinnen und Schüler zu bewahren und zu fördern. Diese Entwicklung korreliert mit einer neuen Welle der Repatriierung von Griechen aus den Staaten der früheren Sowjetunion und Albanien sowie einer verstärkten Zuwanderung von ausländischen Arbeitskräften. Außerdem läßt sich ein gewisses Interesse an ihrer Sprache und ihrer Kultur erkennen. Gleichwohl wird die Ideologie der kulturellen Homogenität der griechischen Gesellschaft im allgemeinen und der griechischen Schule im besonderen nicht aufgegeben.

Mit dem Gesetz Nr. 1984/1990 und den dazugehörigen ministeriellen Beschlüssen ist die Möglichkeit eröffnet worden, in den Aufnahmeklassen die Sprache und die Kultur des Emigrationslandes jeweils zwei bis drei Stunden in der Woche zu unterrichten. Die Aufnahmeklassen sollen parallel zum regulären Unterricht laufende Förderklassen sein und nicht separiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten in den normalen Klassen eingeschrieben sein, in denen sie die Unterrichtsfächer verfolgen, bei denen keine hohen Anforderung an die Beherrschung der griechischen Sprache gestellt werden. Gleichzeitig wird in den Aufnahmeklassen verstärkt Förderunterricht angeboten, so daß hieran auch ausländische Schülerinnen und Schüler teilnehmen können (siehe Damanakis, 1998, S. 60ff.). Erst mit diesem Gesetz wird zum ersten Mal offiziell erwähnt, daß auch Kinder von in Griechenland einwandernden Ausländern an solchen Maßnahmen teilnehmen können.

1996 wurde das Gesetz Nr. 2413 „für die griechische Erziehung im Ausland und die interkulturelle Bildung“ verabschiedet. Es gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil bezieht sich auf die „griechische Erziehung (Paedeia) im Ausland“ und der zweite auf die „interkulturelle Bildung“ im Inland, d.h. auf die Gewährung von Bildung an „Jugendliche mit pädagogischen, sozialen, kulturellen oder

bildungsspezifischen Besonderheiten“ (Gesetz 2413, Regierungsblatt Nr. 124, 17.6.1996, Artikel 34, Abs. 1). Welche Jugendlichen genau gemeint sind wird nicht explizit definiert, es ist jedoch klar, daß es sich um Ausländerkinder, Kinder von Repatriierten, Kinder von Muslime und von den in Griechenland lebenden Zigeunern handelt. Bemerkenswert dabei ist - wie Damanakis betont -, daß der erste Teil mit 33 Artikeln sehr groß im Gegensatz zum zweiten ist, dem lediglich vier Artikel gewidmet werden. Von insgesamt 14 Seiten nimmt der zweite Teil nicht mehr als eine Seite ein. „Der quantitative Vergleich legt den Schluß und den Verdacht nahe, daß es sich bei dem zweiten Teil lediglich um eine Einfügung handelt“ (ebd., S. 80).

Konkret sieht das Gesetz³⁰ folgendes vor:

Im Artikel 34 wird auf das Ziel und den Inhalt der interkulturellen Pädagogik eingegangen und eine Voraussicht auf „die Organisation und Funktion der Schulinheiten für die Gewährung von Bildung an Jugendlichen mit pädagogischen, sozialen, kulturellen oder bildungsspezifischen Besonderheiten“ gemacht. Durch den Artikel 35 werden besondere öffentliche oder private Schulen für interkulturelle Pädagogik für den o.g. Personenkreis gesetzlich verankert. Artikel 36 regelt Angelegenheiten für pädagogisches Personal und der Artikel 37 Verwaltungsangelegenheiten.

Das Gesetz 2413/1996 ist ein Meilenstein, der den Beginn einer neuen Periode für die Bildung der repatriierten und ausländischen Schülerinnen und Schüler in Griechenland markiert. Zum ersten mal erkennt der Staat offiziell die Existenz von „Jugendlichen mit pädagogischen, sozialen, kulturellen oder bildungsspezifischen Besonderheiten“ an. Es ist die Gründung von öffentlichen Schulen für die interkulturelle Bildung vorgesehen, die besondere Curricula haben oder ihre Curricula auf die Bedürfnisse dieser Gruppe entsprechend abstimmen können. Es wird die Möglichkeit eröffnet, Schulen für interkulturelle Bildung „in Trägerschaft der kommunalen Selbstverwaltung, kirchlicher Einrichtungen und anderen humanitären Organisationen mit einem non-profit Charakter“ zu gründen. Doch letzteres ist nicht unproblematisch. In dieser Möglichkeit sieht Damanakis

³⁰ Siehe Anhang

die Gefahr, daß sich „unter dem Mantel der interkulturellen Bildung Minderheitenschulen im Namen der ‚Besonderheit‘ gegründet werden können“³¹ (ebd., S.316). Er prognostiziert, daß diese Schulen die Besonderheit der Schülerinnen und Schüler, die diese besuchen, weiter kultivieren und verstärken werden und daß sie somit die politische Unterteilung und gesellschaftliche Segregation weiter reproduzieren werden (ebd., S. 82)³².

Eine solche Segregationspolitik wurde in den 70er und Anfang der 80er Jahre in Deutschland angewandt und ist gescheitert. Die Forderung dort bestand darin, die Sonderpädagogik für Ausländer in eine interkulturelle Pädagogik für Alle umzuwandeln (vgl. u.a. Griese 1984, Niekrawitz 1990).

Im übrigen ist das Scheitern solcher Segregationsmodelle im Falle der griechischen Privatschulen in Deutschland deutlich geworden, welche nach dem neuen Gesetz abgeschafft werden und in "zweisprachige und interkulturelle" Schulen überführt werden (vgl. Gesetz 2413/1996, Kap. C, Artikel 8, Paragraph 14). Damanakis weist besonders auf die Widersprüchlichkeit des Gesetzes hin. Auf der einen Seite werden die getrennten Privatschulen für griechische Kinder im Ausland abgeschafft auf der anderen Seite wird die Möglichkeit gegeben, getrennte private- oder öffentliche Schulen für Ausländerkinder und repatrierte Kinder in Griechenland zu gründen (Artikel 35, Paragraph 4). "Wie kann es sein, daß das, was wir im Ausland abschaffen um ‚unsere Kinder‘ vor der Isolation, dem Scheitern in der Schule und Ausgrenzung zu bewahren, den ‚fremden Kindern‘ in Griechenland anbieten?“ (Damanakis 1998, S.83).

5.4 Resümee

Die griechische Bildungspolitik verfolgte in Bezug auf die Bildung von Schülerinnen und Schüler mit anderen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen mehr oder weniger die Politik, die auch andere europäische Staaten in der Ver-

³¹ Wenn die polnische Minderheit, die im Zentrum von Athen lebt, beispielsweise einen gemeinnützigen Verein gründet und über diesen Weg ihre bestehende, vom Gesetz nicht gedeckte Schule legalisiert, dann ist diese Schule nur scheinbar eine interkulturelle Schule (vgl. Damanakis 1998, S. 316).

³² Die Schule als Institution, die sich ihr Klientel beschafft, wurde von I. Illich und F.O. Radtke stark kritisiert.

gangenheit verfolgt haben, wie z.B. Deutschland, Frankreich oder die Niederlande. Am Anfang wurden die Besonderheiten dieser Kinder nicht zur Kenntnis genommen und es wurde versucht, sie in das bestehende Bildungssystem aufzunehmen. Später wurde versucht, durch kompensatorische Maßnahmen (Aufnahmeklassen, Förderkurse) gleiche Chancen zu ermöglichen und die Integration zu fördern, freilich ohne Erfolg und ohne, daß das Bildungssystem als solches in Frage gestellt wurde. Die Kritik, die an dieser Bildungspolitik geübt wurde führte dazu, daß sich der Staat stärker mit dem Problem beschäftigen und neue Maßnahmen in die Wege leiten mußte.

Die Situation änderte sich erst in jüngster Vergangenheit: Mitte der 90er Jahre, in der Zeit als Georgios Papandreou als Bildungsminister Verantwortung trug, wurde ein Schnitt in der Bildungspolitik für repatriierte- und Ausländerkinder gemacht. Es wurde ein Staatssekretariat für die Bildung von Auslandsgriechen und für interkulturelle Bildung im Bildungsministerium gegründet. 1996 wurde ein gleichnamiges Gesetz verabschiedet. Die „Schulen für Repatriierte“ sollen in interkulturelle Schulen verwandelt werden, mit dem Ziel, ein Feld für alternative Praktiken zu sein.

Es wurde das Institut für die Erziehung (Paedeia) der im Ausland lebenden Griechen und für interkulturelle Bildung (IPODE) gegründet. Derzeit werden durch Mitfinanzierung der EU vier große Programme realisiert: Ein Programm für die Bildung von Zigeunerkindern (verantwortlich: Ath. Gotowos, Universität Ioannina), ein Programm für die Bildung von Kindern von Repatriierten und ausgewanderten Griechen (verantwortlich: G. Markou, Universität Athen), ein Programm für die Auslandsgriechen (verantwortlich: M. Damanakis, Universität Kreta) und ein Programm für die Kinder von Muslimen (verantwortlich: A. Frangoudaki, Universität Athen). Das Gesetz 2413/96 führt die interkulturelle Pädagogik offiziell in Griechenland ein. Es werden Versuche unternommen, die sprachliche und kulturelle Vielfalt in die Curricula aufzunehmen. Ferner gibt es die Möglichkeit, daß sich öffentliche Schulen mit einer hohen Zahl von repatriierten und/oder eingewanderten Schülerinnen und Schülern in interkulturelle

Schulen umwandeln, mit besonderen Curricula. Insgesamt ist das Gesetz als positiv zu betrachten, da es die Möglichkeit eröffnet, Rahmenbedingungen für die Akzeptanz und Weiterentwicklung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu schaffen und zu sichern. Eine solche Entwicklung könnte zur Modernisierung des griechischen Bildungssystem als Ganzes beitragen können. Die Umsetzung des Gesetzes jedoch zeigt, daß die Ergebnisse bislang unbefriedigend sind.

6. Zur Situation von Kindern aus Minderheiten in griechischen Schulen

Die Kinder von Rückkehrern, sowie Kinder sprachlicher und kultureller Minderheiten (Zigeunerkinder, Kinder von Muslimen, Ausländerkinder) bilden eine große heterogene Gruppe in Bezug auf die Sprache, in Bezug auf ihre Sozialisationsverläufe, ihren finanziellen Hintergrund, den Grad ihrer Integration in die griechische Gesellschaft und der Form von Bildung, die ihnen zu Teil wird. Ihre Gemeinsamkeiten bestehen darin, daß sie sich sprachlich und kulturell von der Mehrheit unterscheiden und daß sie "besondere" schulische Probleme, als auch Probleme der "sozialen Integration" haben.

Die Probleme dieser Kinder sind unterschiedlich groß. Sie haben auch damit zu tun, auf welche Weise ihrer "Andersartigkeit" von der "einheimischen" Bevölkerung begegnet wird. So werden beispielsweise die Zigeunerkinder als problematischer als die repatriierten Kinder aus Kanada oder Deutschland eingestuft. Erschwerend kommt noch hinzu, daß die Forschung in Griechenland in Bezug auf soziale, schulische und psychologische Probleme von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher kultureller Gruppen noch sehr begrenzt ist und es sehr schwierig ist, ausreichend Informationen und Daten zusammenzutragen.³³

Die Formen der institutionellen Bildung bei diesen Schülerinnen und Schülern erstrecken sich von einer Eingliederung in den regulären Unterricht der öffentlichen Schulen ohne Rücksicht auf Veränderung oder Förderung bis hin zu ihrer Isolierung in eigenständigen, eigens für sie gegründeten Schulen, wie z.B. den "Schulen für Repatriierte" in Attika und Thessaloniki oder den "Minderheitenschulen" in West-Thrakien.

³³ siehe *Gotovos, A./Markou, G.*: Schulische Reintegration von Repatriierten Schülern: Probleme und Perspektiven, Ministerium für Bildung und Religionen und UNESCO, Athen 1984. *GGLE*: Studie zur Begegnung der schulischen Probleme von Zigeunern. *Damanakis, M.*: Emigration und Bildung, Gutenberg, Athen 1987. *Gotovos, A./Markou, G.* : School Re-Integration of Returning Migrant Children in Greece: A first Approach, Athens-Ioannina, 1986.

In Bezug auf die geographische Verteilung ist festzustellen, daß in den Präfekturen Attika (Athen) und Thessaloniki sich mehr als die Hälfte der repatriierten und ausländischen Schülerinnen und Schülern befindet. Hier konzentrieren sie sich in den armen Stadtteilen der beiden Großstädte.

Damanakis hat in seiner Studie über die "Bildung der repatriierten und ausländischen Schüler in Griechenland" folgende statistische Daten zusammengetragen:

Im Schuljahr 1995/96 besuchten 27.161 repatriierte und 14.015 ausländische Schülerinnen und Schüler den Primar- und Sekundarbereich des griechischen Schulsystems (Damanakis, 1998, S. 49). Damanakis geht jedoch davon aus, daß ihre Zahl in Wahrheit viel höher ist: Ein Grund dafür ist, daß in diesen Statistiken die Schülerinnen und Schüler, die in ausländischen privaten Schulen (Deutsche Schule, Französische Schule, Amerikanisches College u.a.) unterrichtet werden, nicht aufgeführt werden. Außerdem schreiben sich im Laufe des gesamten Schuljahres Schüler/innen in die Schulen ein. Schließlich besucht ein großer Teil der ausländischen Kinder und Kinder von Repatriierten die Schule – insbesondere den Sekundarbereich – gar nicht.

Zu diesen Schülerinnen und Schüler müssen die Zigeuner und die Muslime aus West-Thrakien (8.628) hinzugezählt werden, die auch sprachlich und kulturell von der Mehrheitsgruppe "abweichen". Damanakis zufolge beträgt der Anteil der repatriierten, der ausländischen und der muslimischen Schülerinnen und Schüler 1995/96 6% der Schüler/innen in der Volksschule (Primarstufe). Über den Anteil und die Zahl der Zigeunerkinder gibt es keine verlässlichen Daten. Im Sekundarbereich ist der Anteil viel kleiner – 2% für das Gymnasium und 0,6 % für das Lyzeum und die Berufsschulen – da die Fluktuation in den höheren Stufen des Bildungssystems zunimmt.

Die Anteile müßten Ende der 90er gestiegen sein, da die Rückkehrwelle von im Ausland lebenden Griechen nicht abgebrochen ist und im Zuge der Zusam-

menführung von Familien mehr Menschen zugezogen sind. Aktuellere Zahlen stehen allerdings nicht zur Verfügung.

Schülergruppen, die sich sprachlich und kulturell von der Mehrheitsgruppe unterscheiden, können in folgende Kategorien eingeteilt werden:

Kinder von Rückkehrern aus Westeuropa, den USA, Kanada und Australien;

Kinder von Griechen aus den Staaten der früheren Sowjetunion (Pontien) und Albanien ("Nord-Epiroten");

Kinder von Moslems in Thrakien;

Kinder von Zigeunern;

Kinder ausländischer Arbeitsimmigranten.

6.1 Kinder von Rückkehrern aus Westeuropa, den USA, Kanada und Australien

Das Ministerium für Nationale Bildung und Religionen hat in Zusammenarbeit mit der UNESCO eine Studie durchgeführt, die die schulische Eingliederung von repatriierten Schülerinnen und Schülern aus den Ländern Westeuropas, den USA, Kanadas und Australiens untersuchen sollte. Die Studie ist zusammengefaßt zu folgenden Ergebnissen gekommen (zit. nach Markou 1996a, S. 29-30):

Es gibt nicht den einen Typus, sondern viele Typen repatriierter Schüler/innen;

Die griechische Schule und das weitere Umfeld üben einen großen Anpassungsdruck auf die repatriierten Schüler/innen aus, um sie in die Gleichförmigkeit zu zwingen und ihre eigenen kulturellen Elemente fallen zu lassen;

Nur einem kleinen Teil dieser Schüler/innen gelingt es die Barriere des "schlechten" Schülers zu überwinden und sich zu einem "guten" oder "sehr guten" Schüler zu entwickeln;

Die größten Lernschwierigkeiten konzentrieren sich auf sprachliche und naturwissenschaftliche Fächer;

Im Gegensatz zu den – trotz der schlechten schulischen Leistungen – hohen Erwartungen der Eltern und Schüler/innen, sind die Erwartungen seitens der Lehrer/innen sehr niedrig;

Das Verhältnis zwischen den repatriierten Schüler/innen und den Lehrkräften ist durch große Probleme gekennzeichnet;

Die Schüler/innen mit niedrigen schulischen Leistungen, die die Mehrheit bilden, entwickeln eine Frustration in Bezug auf die Integration in Griechenland, idealisieren das einstige Auswanderungsland, in dem sie gelebt haben und sein Schulsystem und wünschen, zurückzukehren;

Ihr Verhältnis zu den "einheimischen" Schülerinnen und Schülern ist nicht durch besondere Probleme gekennzeichnet.

Es ist anzunehmen, daß diese Kategorie von repatriierten Schülerinnen und Schülern – im Verhältnis zu den anderen – die geringste Diskriminierung ertragen muß. Gründe dafür sind die ökonomische Stärke der Staaten aus denen sie kommen (USA, Kanada, Australien), sie sprechen "anerkannte Hochsprachen" (Englisch, Deutsch, Französisch), haben im Auswanderungsland in aller Regel muttersprachlichen Unterricht besucht und können daher mehr oder weniger gut Griechisch.

Die Bildungsformen für diese Schülerinnen und Schüler erstrecken sich von dem Besuch normaler öffentlicher Schulen mit parallel verlaufenden Unterricht in Förder- und Aufnahmeklassen bis hin zu getrennten, eigens für sie organisierten Schulen für Repatriierte (siehe Kap. 5). Für die Schülerinnen und Schüler, die Förder- oder Aufnahmeklassen der normalen öffentlichen Schulen besuchen, ist ein zwei- bis dreistündiger Unterricht wöchentlich in der Sprache und Kultur des ursprünglichen Auswanderungslandes vorgesehen. Soweit mir bekannt ist, findet dieser Unterricht aber nicht statt.

Bemerkenswert ist, daß die Eltern dieser Kategorie von Schülerinnen und Schülern ihre Kinder als eine "besondere Kategorie von Schülern" betrachten und eine "Sonderbehandlung" wünschen. Dies gilt insbesondere für Rückkehrer aus den englischsprachigen Ländern, die eine privilegierte Behandlung ihrer Kinder sichern wollen und deshalb für die Gründung "besonderer Schulen" eintreten. Sie wollen die Schulen für Repatriierte zur Dauereinrichtung, zu "ihren" Regelschulen machen und die repatriierten Schüler/innen aus anderen Ländern (Staaten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, Albanien) somit aus-

grenzen³⁴ (vgl. Damanakis 1998, S. 75). Das, was ihnen damit gelingt, ist schließlich die Konservierung der Besonderheit dieser Schülerinnen und Schüler und der Erhalt der Möglichkeit zur Rückkehr in das ursprüngliche Auswanderungsland.

6.2 Kinder von repatriierten Griechen aus den Staaten der früheren Sowjetunion (Pontien) und Albanien (“Nord-Epiroten”)

Die Probleme vieler Pontien und “Nord-Epiroten” sind besonders groß. Sie sind nicht nur darauf zurückzuführen, daß sie in der Regel die griechische Sprache nicht beherrschen, da sie im Ausland nicht einmal in der Familie Griechisch gesprochen haben. Sie sind auch nicht allein darauf zurückzuführen, daß sich in völliger Isolation und ohne Verbindung zu Griechenland ein idealisiertes Bild dieses Landes in den Köpfen entwickelt hat. Es sind auch nicht so sehr die Hoffnungen und Erwartungen, die sie mit der Rückkehr in das “Mutterland” verbunden haben und die sich umso mehr verstärkten je größer die Unterdrückung und Feindseligkeit im sozialen Umfeld ihrer Herkunftsländer wurde. Es ist viel mehr die Tatsache, daß sie mit einem vollkommen anderen Weltbild nach Griechenland gekommen sind. Das Bildungssystem in der Sowjetunion und die Vermittlung von Werten, wie “Gemeinschaft”, “Solidarität” und “Disziplin” stehen in einem krassen Gegensatz zur Wirklichkeit in der griechischen Gesellschaft und in der griechischen Schule. Das gleiche gilt für die Situation in Albanien, das viele Jahrzehnte abgeschottet war, in dem die Lebensverhältnisse anders waren, Konsumorientierung ebenso weitestgehend unbekannt war wie auch die tägliche Angst und der Streß um Arbeit, Leben und Zukunft (vgl. Vakaliotis, A. 1998)

Ihre Anpassung an die neuen Verhältnisse scheint für diese Menschen besonders schmerzvoll. Die Situation wird noch dadurch erschwert, daß Albanisch und Russisch nicht zu den “anerkannten” Sprachen des Westens gehören und deshalb von der griechischen Schule nicht gefördert werden. So wird zum Beispiel in der Schule für Repatriierte in Thessaloniki die Sprache der Kinder, die aus anderen Balkanstaaten oder aus Ländern der früheren Sowjetunion kom-

³⁴ Das betrifft die Schulen für Repatriierte in Athen.

men, weder als Unterrichtsfach, noch als Mittel der Kommunikation verwendet. Und das, obwohl es gesetzlich vorgesehen ist. Ganz im Gegensatz zu den "englischsprachigen" Schulen für Repatriierte in Attika, in denen der Unterricht bilingual ist. Die materielle Ausstattung der Schulen ist in einem bedauernden Zustand, Bibliotheken gibt es nicht, ebenso wenig Lese- und Arbeitsräume (sind vom Gesetz vorgesehen) und Lehrerzimmer (siehe Kontogianni, D. 1998).

Im sozialen Umfeld der Herkunftsländer (ehemalige Sowjetunion) der pontischen Schülerinnen und Schüler hatte die Schule als institutionelle Form der Bildung einen sehr hohen Stellenwert. Aus diesem Grund ist das Interesse dieser Eltern am Schulbesuch ihrer Kinder auch in Griechenland sehr hoch. Mit anderen Worten: Die Verantwortung für das Scheitern dieser Kinder in der Schule kann in diesem Fall nicht – auch nicht teilweise – auf das Desinteresse des familiären Umfeldes oder dem untergeordneten Stellenwert, der der Schule im Bewußtsein dieser Schüler beigemessen wird, zurückgeführt werden.³⁵

Tatsache ist jedoch, daß unabhängig davon, ob die repatriierten Pontien und "Nord-Epiroten" ausschließlich für sie organisierte Schulen (Volksschule Palagia in Alexandroupolis, Schule für Repatriierte in Thessaloniki) oder Schulen besuchen, in denen viele verschiedene sprachliche und kulturelle Gruppe zusammen sind, das Ergebnis das gleiche ist: Sie genießen eine qualitativ und quantitativ schlechtere Bildung, als die "einheimischen" Kinder.

6.3 Kinder von Muslimen in Thrakien

Mit dem Vertrag, den Griechenland und die Türkei 1968 unterzeichnet haben, wird festgelegt, daß der Staat dafür sorgen muß, daß es für die Kinder der muslimische Minderheit eine eigenständige Primarstufe geben muß, an der gemischtes Lehrpersonal lehrt und der Unterricht in zwei Sprachen stattfindet:

³⁵ Dies wird beispielsweise vielfach angeführt, wenn es darum geht, die hohe Fluktuation und das schulische Scheitern von Zigeunerkindern zu begründen.

Griechisch und jeweils Türkisch, Pomakisch und Romanes. In der Realität jedoch wird an diesen Schulen ausschließlich in Griechisch und Türkisch unterrichtet. Weil der Unterricht hauptsächlich in der Sprache der Minderheit erfolgt, verfügen zahlreiche Schüler/innen der Minderheit über unvollkommene griechische Sprachkenntnisse³⁶. Für viele bedeutet dies eine schwere Benachteiligung bei der sozialen und beruflichen Integration in die griechische Gesellschaft sowie eine Einschränkung ihrer Mobilität in wirtschaftlicher, sozialer und geographischer Hinsicht.

Obwohl in diesem Fall das Bildungssystem – zumindest im Primarbereich – die freie sprachliche und kulturelle Entfaltung der Minderheiten zulässt, gelingt es nicht diese Schülerinnen und Schüler mit den nötigen Fähigkeiten auszustatten, damit sie die weiterführenden und höheren Stufen des Bildungssystems erklimmen können. Die muslimische Schüler/innen weisen einen sehr niedrigen Bildungsstand auf und ihre Teilnahme an den weiterführenden Stufen des Bildungssystems geht bedeutend zurück. Die Fluktuation der Schüler/innen ist besonders groß: 8.628 muslimische Schüler/innen haben 1994/95 die Primarstufe besucht, in der Sekundarstufe waren es gerade mal 1.974 (vgl. Damankis, 1998, S. 51). Um dieser Entwicklung entgegenzusteuern, versucht das Bildungsministerium den Griechischunterricht an den Minderheitenschulen zu verbessern und beispielsweise durch eine Begünstigungsklausel den Zugang an den Hochschulen zu erleichtern.

In diesem Fall wird klar, daß in einer Gesellschaft, die die Differenz nicht akzeptiert und negativ gegenüber der Zweisprachigkeit eingestellt ist, die systematische Förderung der kulturellen und sprachlichen Unterschiede zur Fußfessel für die weitergehende Entwicklung der Schüler/innen werden kann. Hier wird die These bestätigt, daß "nicht die Zweisprachigkeit als solche, die Ursache für das schlechte Abschneiden in der Schule (ist), sondern die unzureichenden Methoden, mit denen Erst- und Zweitsprache gelehrt werden, sowie

³⁶ Nach Kanakidou/Papagianni (1997, S. 84) ist das Verhältnis der Unterrichtsstunden 47% zu 53% zugunsten der Muttersprache.

die Rahmenbedingungen, unter denen die Zweisprachigkeit erworben wird" (Boos-Nünning zit. nach Hamburger 1984, S. 65).

6.4 Kinder von Zigeunern-Rom

Über die Bildungssituation von Zigeunerkindern in Griechenland gibt es keine offiziellen statistischen Zahlen. Schätzungen gehen davon aus, daß rund 30% der Kinder von Zigeunern keine Schule besuchen (Vasiliadou, M./Pavli-Korre, M. 1996, S. 42-43). Andere gehen davon aus, daß rund 90% der Kinder außerhalb des Bildungssystems bleiben, d.h. entweder weil sie sich nie einschreiben, oder sich einschreiben, aber die Schule nie besuchen (Dousas, D. 1999c, S. 48). Ein sehr kleiner Anteil beendet die Primarstufe und ein noch geringerer Anteil besucht die Sekundarstufe. Der Besuch und die Teilnahme am offiziellen Bildungssystem findet aufgrund des ständigen Ortswechsels nur unregelmäßig statt. Selbst Schulen mit großem Anteil von Zigeunerkindern, wie z.B. die 2. Volksschule in Kato Achaia verhalten sich so, als gäbe es keine Schülerinnen und Schüler mit kulturellen Besonderheiten: Es wird weder zur Kenntnis genommen, daß die Muttersprache dieser Schüler/innen nicht Griechisch ist und auch keine Schriftsprache ist, noch daß ihre Eltern in der übergroßen Mehrheit selbst Analphabeten sind und somit den Fortschritt ihrer Kinder schlecht verfolgen können. Vollkommen ignoriert wird auch die Tatsache, daß viele von ihnen Nomaden sind und normale Schulen eigentlich nicht besuchen können (vgl. Vergidis 1998, S.7).

Im übrigen stellt die Organisation und die hierarchische Struktur der Schule eine gewisse Ferne zu ihrer eigenen Lebenswelt dar. Die Schule nimmt eine zentrale Rolle im "feindlichen" sozialen Umfeld ein und stellt eine "Anpassungsbedrohung" für die Zigeuner dar (vgl. Vasiliadou, M./Pavli-Korre, M. 1996, S. 25). Die Zigeuner sind die Gruppe, die die größten Diskriminierungen ertragen muß, sowohl auf gesellschaftlicher Ebene, besonders aber auch auf der schulischen Ebene. Die Einstellung und das Verhalten von Lehrern und Mitschülern gegenüber dieser Gruppe wird durch Stereotypen und Vorurteile bestimmt. Im Falle der Zigeunerkinder wird die schulische Ausgrenzung als Ergebnis "der Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern gesehen, die starken Ausgrenzungsmechanismen, die von Institutionen und politischen Trägern der Gemeinden ausgehen, werden in der Regel verschwiegen" (E. Tressou 1997, S. 2).

6.5 Kinder ausländischer Arbeitsimmigranten

Mit Präsidialem Erlaß 494/83 wird die Möglichkeit eröffnet, Aufnahmeklassen für Kinder von Ausländern zu gründen, sei es, daß sie aus Staaten der Europäischen Union oder dritten Staaten kommen. Das Ziel dieser Klassen besteht in der:

"a) Unterrichtung der griechischen Sprache und der anderen Fächer entsprechend der Möglichkeiten und besonderen Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel, höhere Lerneffekte zu erzielen und sie in das Schulsystem sowie in das gesellschaftliche Leben besser einzugliedern.

b) Unterrichtung der Sprache und der Kultur des Herkunftslandes in Koordination mit den anderen Fächern mit dem Ziel, die nationale Identität der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und zu kultivieren, sowie sie für eine mögliche Rückkehr und damit für eine Eingliederung in das Schulsystem des Herkunftsland vorzubereiten"³⁷ (P.E. 494/83, Artikel 2, Paragraph 2).

In der Praxis bleibt dieser Erlaß ohne Auswirkungen, in Wirklichkeit hat sich die Situation folgendermaßen entwickelt: Die Schüler/innen, die aus Ländern der Europäi-

³⁷ Das erinnert an die "Doppelstrategie", d.h. Integration und Erhalt der Rückkehrfähigkeit, die in der deutschen Bildungspolitik in den 70er und 80er Jahren verfolgt wurde.

schen Union kommen, haben in der Regel die finanziellen Möglichkeiten ausländische Privatschulen³⁸ zu besuchen, wie sie beispielsweise in Athen und Thessaloniki bestehen, um dort ihre Sprache und Kultur weiter zu entwickeln. Die übrigen Schüler/innen (Polen, Albaner, Ägypter, Philippiner), die zu den ökonomisch Schwachen gehören, sind gezwungen, die normalen Schulen zu besuchen, an denen entgegen des Erlasses praktisch eine Assimilationspolitik betrieben wird, ohne daß die Sprache und Kultur des Herkunftslandes unterrichtet wird (vgl. Damanakis 1998, S. 62-64).

In Folge dieser Praxis gründen die größeren Ausländergruppen (Polen und Philippiner) eigene Minderheitenschulen mit allen negativen Folgen, die sich daraus wiederum ergeben, wie z.B. Stigmatisierung, Ausgrenzung, einfaches Ziel rassistisch motivierter Übergriffe zu sein.

6.6 Schlußfolgerungen

Die Bildung von Schülerinnen und Schülern von Minderheiten findet im griechischen Schulsystem in verschiedenen Formen statt:

Aufnahmeklassen

Besuch der Aufnahmeklassen der normalen Schulen, in denen die Kultur und die Sprache des Herkunftslandes gelehrt, wenn nicht gar abwertend behandelt wird, obwohl Gesetze und Erlasse die Unterrichtung vorsehen. Ausnahmen bilden die "anerkannten Hochsprachen".

Schulen für Repatriierte³⁹

Besuch der eigenständigen Schulen für Repatriierte, die theoretisch für die Eingliederung in das griechische Schulsystem vorbereiten sollten, in der Realität jedoch für Re-Emigration vorbereiten.

Minderheitenschulen für Muslime in Thrakien

Besuch der Minderheitenschulen in Thrakien mit besonderer Schwerpunktsetzung auf den Erhalt der "Andersartigkeit". In diesem Fall, verurteilt die negative Einstellung der Gesellschaft gegenüber der Zweisprachigkeit und das Beharren auf die kulturelle

³⁸ Deutsche Schule, Französisch Schule, Italienische Schule, Amerikanisches College u.a.

³⁹ Diese Schulen erzeugen bereits durch ihren Namen Stigmatisierung.

Differenz die Kinder von Moslems, sich auf ein Leben innerhalb ihrer Gemeinden zu beschränken, so daß eine Teilnahme am größeren gesellschaftlichen Umfeld nicht möglich ist.

Normale Schulen

Besuch der normalen Schulen, in denen keine Rücksicht auf kulturelle und sprachliche Unterschiede genommen wird mit der Folge, daß die Zahl der Schulabbrecher besonders hoch ist.

Trotz gesetzlicher Veränderungen bewegt sich die Bildungspraxis immer noch in der Logik der "Defizithypothese".⁴⁰

Das Bildungskapital an sich, daß die Kinder aus ihrem Elternhaus und aus ihren Herkunftsländern mitbringen, wird nicht als erhaltenswert anerkannt. In dem Maße, in dem die Schule die kulturellen Charakteristika, die bislang gemachten schulischen Erfahrungen, das bereits erworbene Wissen und die Lebensläufe dieser Schülerinnen und Schüler nicht zur Kenntnis nimmt, mindert sie ihr Selbstbewußtsein, produziert sie Unsicherheit und Enttäuschung mit dem Ergebnis, daß der Schulbesuch sich zum Problem entwickelt. Die Ideologie der Homogenisierung ist die Hauptideologie der griechischen Schule.

Tsiakalos macht deutlich, daß "diese Kinder, denen der öffentliche und gesellschaftliche Reichtum, der sich Bildung nennt, nicht zur Verfügung steht, die sozial Ausgegrenzten von morgen sind" (Tsiakalos 1997, S. 4). Da die Ausgrenzung von Bildung, Gesundheitswesen, und gesellschaftlicher Teilhabe in der Regel zu ökonomischer Mittellosigkeit führt, führt diese wiederum zu neuer Ausgrenzung. Es ist offensichtlich, daß das griechische Bildungssystem in der Form, in der es heute funktioniert, den Schüler/innen die zu anderen kulturellen Gruppen gehören, Bildungschancen vorenthält und gleichzeitig aber auch selbst Chancen der kulturellen Bereicherung, der Modernisierung und Erneuerung ungenutzt läßt.

⁴⁰ Nach der Defizithypothese (vgl. Griese 1984, S. 43ff.) haben Kinder aus Minderheiten "Sprach-, Bildungs- und Sozialisationsdefizite", die aufgehoben werden sollen durch kompensatorische Maßnahmen, z.B. Aufnahmeklassen, Förderkurse. Dabei werden diese "Defizite" als gegeben betrachtet, ohne sich über den sozialen Prozeß, in dem sie als Defizite definiert werden, Gedanken zu machen.

7. Interkulturelle Pädagogik in Griechenland

7.1 Zum Diskussionsstand

Aus der bisherigen Analyse werden zwei Widersprüche deutlich, die die griechische Gesellschaft und das griechische Bildungssystem charakterisieren:

1. Die griechische Gesellschaft ist multikulturell, doch es fehlt ihr das gesellschaftliche Bewußtsein zur Anerkennung dieser Tatsache und es fehlt die Akzeptanz von seiten eines großen Teils der Politiker (siehe Kap. 2). Dies führt dazu, daß Gruppen, die sich von dem Rest der Bevölkerung sprachlich und kulturell unterscheiden, marginalisiert und von der Teilhabe am gesellschaftlichen und öffentlichen Reichtum ausgegrenzt werden.

2. In den griechischen Schulen – zumindest aber auf den Schulhöfen – herrscht bilinguale/bikulturelle, wenn nicht gar eine multilinguale/multikulturelle Situation vor. Trotzdem beruht die Bildungspolitik und vor allem die Bildungspraxis auf die „unausgesprochene Vorannahme prinzipieller Homogenität der Schülerschaft“ (Gogolin, I. 1996, S.94), sie besteht auf den monolingualen und monokulturellen Charakter der Schule (siehe Kap. 3).

Um diesen Widersprüchen zu begegnen gilt es sowohl auf gesellschaftspolitischer, als auch auf pädagogischer Ebene nach Lösungen zu suchen. „Gefragt ist also der Übergang von einem Zustand, in dem die Bewahrung und Weiterentwicklung der Sprache und Kultur von Minderheiten mit dem Preis ihrer Segregation und Marginalisierung (Fall von Zigeunern, Muslimen) erzielt wird, in einen Zustand, in dem ethnische und kulturelle Abstammung und die Bewahrung der kulturellen Vielfalt die soziale Integration und Entfaltung nicht hemmen“ (Damanakis 1998, S. 94).

Viele Autoren in Griechenland, die mit Pädagogik und Erziehung zu tun haben, sehen einen Ausweg aus der Sackgasse der Assimilations-/Segregationspolitik⁴¹ in der interkulturellen Erziehung (Paedeia)⁴². Sie propagieren die interkulturelle Paedeia als

⁴¹ Assimilation und Segregation können nebeneinander existieren, sowohl in der Bildungspraxis, als auch als politischer Grundsatz, z.B. im Fall der Schulen für Repatriierte (siehe Kap. 6).

⁴² Der Begriff „Paedeia“ ist ein umfassender Begriff, der soviel bedeutet, wie das „Ergebnis“ der gesamten geisti-

die angemessene Antwort auf die Probleme der modernen multikulturellen Gesellschaften. Da unterscheiden sie sich nicht von ihren Kollegen und Kolleginnen in anderen Ländern, die mit ähnlichen Problemen konfrontiert wurden und zu ähnlichen Ergebnissen gekommen sind (z.B. Deutschland).

Griechenland ist im Vergleich zu diesen Ländern sehr viel später erst mit diesen Problemen konfrontiert worden. Das führt dazu, daß die theoretischen Ansätze über interkulturelle Erziehung importiert sind; ihre Umsetzung in die Praxis wird jedoch oft ohne ausreichende Analyse der griechischen Bildungsrealität und ohne die besonderen soziokulturellen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen des Landes zu berücksichtigen, diskutiert. Ergebnis: Die interkulturelle Pädagogik ist heute in aller Munde und wird als das Allheilmittel betrachtet, das sowohl die Schwächen des Bildungssystems, als auch gesellschaftliche Probleme therapieren könnte.

Auch in Griechenland herrscht eine begriffliche Diffusion vor: Die Autoren benutzen Begriffe wie „Interkulturelle Pädagogik“ (Ἰντερκουλτουρητικὴ Παιδαγωγία) ⁴³, „Interkulturelle Erziehung“ (Ἰντερκουλτουρητικὴ Ἐκπαίδευση), „Interkulturelle Bildung“ (Ἰντερκουλτουρητικὴ Ἐκπαίδευση Ἰντερκουλτουρητικῶς), „Interkulturelle Paedeia“ (Ἰντερκουλτουρητικὴ Ἐκπαίδευση Παλαιά). Sie benutzen diese Begriffe oft als Synonyme – obwohl sie das gar nicht sind – oder sie bezeichnen als „interkulturelle Bildung“ pädagogische Modelle, die mit den Grundannahmen interkultureller Pädagogik sehr wenig oder nichts zu tun haben:

- Beispiel 1: Der im Bildungsministerium für die Primarstufe zuständige Direktor P. Gousis betrachtet die Aufnahmeklassen und die Förderkurse als Modelle interkultureller Bildung (Gousis, P. in: Damanakis 1998, S. 171) obwohl kein Theoretiker der interkulturellen Pädagogik seine Meinung teilen würde, weil diese Maßnahmen:
 - a) rein kompensatorisch sind, b) sich nur an die Minderheiten richten und c) als Ausgangspunkt die „Defizithypothese“ haben.

gen Bildung und moralischen Erziehung eines Individuums. Da es im Deutschen keinen entsprechenden Begriff gibt, werde ich ihn hier im Original benutzen.

⁴³ Die Begriffe lassen sich nicht immer gleichbedeutend in die deutsche Sprache übertragen, deshalb sind auch die griechischen Begriffe in griechischer Schrift aufgeführt. Hinzu kommt, daß die Entscheidung für die Verwendung des einen oder anderen Begriffs durch die Autoren oft nicht erklärt wird.

- Beispiel 2: Kanakidou, E./Papagianni, V. betrachten die Bildung der muslimischen Minderheit in W. Thrakien als „eine der am nächsten liegenden an den Grundprinzipien der interkulturellen Erziehung in Griechenland“ (Kanakidou/Papagianni 1997, S. 85) obwohl auch in diesem Fall:
 - a) die „speziellen“ Curricula sich nur an die Kinder der muslimischen Minderheitenschulen richten und b) der Preis für die Bewahrung der kulturellen Identität und der Muttersprache der Minderheit Segregation ist.

Die Beiträge zur interkulturellen Erziehung weisen zudem Unterschiede hinsichtlich ihrer Schwerpunkte, der Reichweite der methodischen Vorschläge und der Reformvorstellungen auf.

Gemeinsamkeiten der Konzepte lassen sich vor allem in der Begründung und Legitimation der interkulturellen Pädagogik sowie hinsichtlich ihrer Zielsetzung feststellen:

Migration und Repatriierung sind zum Normalfall geworden. Sprachen- und Kulturrenvielfalt gehören zum wesentlichen Merkmal der modernen Gesellschaften.

Die weltweite Vernetzung mit ihren Begleiterscheinungen (z.B. Globalisierung der Kommunikation, Uniformität und Einheitskultur) erfordern einerseits eine Befreiung von monokulturellen Sichtweisen und auf der anderen Seite Stärkung der regionalen Kulturen und Sprachen.

Die Aufgabe der interkulturellen Pädagogik besteht darin, zu einem sozialen Wandel in Richtung gerechte, friedliche und nachhaltige Welt beizutragen.⁴⁴

7.2 Theoretische Ansätze und pädagogische Modelle

Der Begriff „interkulturelle Erziehung“ wurde erstmals von den Sozialwissenschaftlern Mitte der 80er Jahre benutzt, als Kinder von repatriierten Griechen und Migranten zunehmend in die griechischen Schulen kamen.

Im allgemeinen läßt sich feststellen, daß interkulturelle Erziehung bei den meisten Autoren als allgemeines Prinzip, als „Suchhorizont“ propagiert wird. Ihre Programmatik und ihre Legitimation bezieht sich auf die Realität der „multikulturellen Gesellschaft“.

⁴⁴ Vgl. H. Bühler 1996, S.135

Damanakis (Institut für interkulturelle Studien und Migrationsstudien, Universität Kreta), erörtert die Begriffe „Multikulturalität“ und „Interkulturalität“ in Anlehnung an Hohmann: Den Begriff Multikulturalität versteht er „als einen analytischen Begriff, der sich auf die multikulturelle Situation bezieht und sie beschreibt und analysiert... Der Begriff „Interkulturalität“ ist hingegen eher normativ und bringt den erstrebenswerten Wechselwirkungsprozeß der Kulturen zum Ausdruck“ (Damanakis 1994, S. 122). Damanakis betrachtet Multikulturalität als das Gegebene und Interkulturalität als das Gewollte. „Interkulturalität setzt Multikulturalität voraus, entspringt aber nicht automatisch aus ihr“ (ebd. S.122).⁴⁵

Er definiert die „interkulturelle Paedeia“ als „den Prozeß und das Ergebnis der ‚Erziehung‘ der Gesamtheit der Mitglieder einer multikulturellen Gesellschaft, unter konkreten und historisch entwickelten oder sich entwickelnden Bedingungen. Die interkulturelle Paedeia als Ergebnis wird durch die Einstellungen und Lebensweise der Mitglieder einer multikulturellen Gesellschaft zum Ausdruck gebracht“ (Damanakis 1998, S. 98).

Die interkulturelle Paedeia ist die pädagogische Antwort auf die neue multikulturelle Situation. Ihre Ausgangspunkt ist die „Differenzhypothese“, d.h. sie geht von Unterschieden aus, die erhaltenswert sind und nicht von Mängeln die zu beheben sind. „Sie wendet sich an alle Individuen und alle kulturellen Gruppen, die in einer multikulturellen Gesellschaft leben, und verlangt von ihnen, sich aus ihrer monokulturellen und ethnozentrischen Sichtweise zu befreien und die Verbindung zwischen ihnen auf der Basis von Gleichwertigkeit, gegenseitigem Verständnis und gegenseitiger Akzeptanz wiederherzustellen“ (ebd. S 99).

Damanakis nennt drei Grundprinzipien der interkulturellen Theorie, die gleichzeitig auch ihre Probleme sind:

⁴⁵ Vgl. dazu die Begriffe „multikulturell“, „interkulturell“ bei Hohmann, Essinger/Graf, Pommerin u.a. nach Auernheimer 1996, S.1-2.

1) Das Prinzip der Gleichwertigkeit der Kulturen.⁴⁶ Er bemerkt, daß „das Prinzip der Gleichwertigkeit der Kulturen kein Dogma oder ein moralisches Prinzip ist, sondern ein theoretisch-methodologisches Konstrukt, das folgenreich für die Praxis ist.“ (Damanakis, ebd. S. 103)

2) Das Prinzip der Gleichwertigkeit des Bildungskapitals von Menschen unterschiedlicher kultureller Abstammung (Differenzhypothese statt Defizithypothese). Es ist offensichtlich, daß dieses Prinzip in direkter Verbindung zum ersten Prinzip steht. Das erste bewegt sich auf die Makroebene und ist Voraussetzung für das zweite, das sich auf die Mikroebene bezieht. „Die Akzeptanz der Gleichwertigkeit des Bildungskapitals der Schüler und die Verwertung dieses Kapitals in der Schule ist ein fundamentales pädagogisch-didaktisches Prinzip, das jeden Bildungsprozeß durchdringen muß. Die Nicht-Akzeptanz des Bildungskapitals des Schülers gleicht einer Ablehnung des Schülers selbst, was sich als hemmend für den Lernprozeß erweist und seine Bildungschancen bedeutend reduziert.“ (ebd. S. 104).

3) Das Prinzip der Gewährung von Chancengleichheit im Sinne der Angleichung der Chancen für Kinder aus Minderheiten. Die Übernahme dieses Prinzips „bildet den Versuch der interkulturellen Pädagogik, die Bildung von Kindern aus Minderheiten mit dem sozioökonomischen und dem politischen System zu verbinden... Die Forderung also nach gleichberechtigter kulturellen Behandlung kann nur mit der Forderung nach Verschaffung gleicher Rechte und sozialer Gerechtigkeit zusammenhängen.“ (ebd., S. 104-105).

Diese Grundprinzipien werden – nach Damanakis – in der Praxis in das didaktisch-methodologische Konzept konzentriert, „das bikulturelle-bilinguale Bildungskapital der Schüler zu akzeptieren und für den Unterricht fruchtbar zu machen.“ (ebd. S. 106). Dieses Konzept hat er umgesetzt bei der Entwicklung von Lehrmaterial für die griechischen Kinder in Deutschland. Das gleiche Konzept durchdringt das ganze Bil-

⁴⁶ Über die Problematik bei der Umsetzung dieses Prinzips in die pädagogische Praxis vgl. dazu „Exkurs über Kulturrelativismus und -universalismus“ in: Auernheimer 1996, S.183-186 oder „Kulturrelativismus versus evolutionärer Universalismus“ in: Niekrawitz 1990, S.35-36.

dungsprogramm der im Ausland lebenden Griechen (Paedeia Omogenon)⁴⁷, für das er die Verantwortung trägt.

In der Praxis setzt Damanakis seinen Schwerpunkt auf die bilinguale-bikulturelle Bildung: „Ausgangspunkt des interkulturellen pädagogischen Ansatzes ist das in der Regel bikulturell-bilingual sozialisierte Individuum und die multikulturelle-multilinguale Gesellschaft“ (ebd. S. 106). In einer bilingualen-bikulturellen Bildung hält er eine pädagogisch-didaktische Vermittlung zwischen den beiden kulturellen Systemen für notwendig, so daß mögliche Konflikte, die hemmend für das Individuum wirken, vermieden werden. Für genauso notwendig hält er eine Vermittlung zwischen den verschiedenen Kulturen auf der Gesellschaftsebene, damit die Konflikte auf der Ebene der Gesellschaft vermieden oder zumindest begrenzt bleiben. „Gefragt ist also eine gesamte Bildungspolitik für die Mehrheit und die Minderheiten, in deren Rahmen mögliche bilinguale Programme integriert würden“ (ebd. S. 108).

In Anlehnung an Hohmann betrachtet Damanakis die interkulturelle Bildung als Chance für kulturelle Begegnung auf der Basis der Gleichwertigkeit und des gegenseitigen Respekts mit dem Ziel der kulturellen Bereicherung des Systems. Er gibt aber gleichzeitig zu, daß unter den heutigen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen so etwas nicht möglich ist.

Seine Reformvorschläge lauten:

- 1) „Interkulturalisierung“ aller Schulfächer a) durch Öffnung der Curricula für die Herkunftssprachen und Kulturen der Minderheiten und b) durch multiperspektivische Analyse der Bildungsinhalte. In diesem Sinne ist der interkulturelle Unterricht kein gesondertes Fach, sondern ein Unterrichtsprinzip, welches alle Fächer durchdringen soll.

⁴⁷ Ziel des „Bildungsprogramms der im Ausland lebenden Griechen“ ist die Modernisierung der griechischen Bildung und Erziehung (Paedeia) im Ausland, so daß sie eine interkulturelle Orientierung bekommt und dadurch attraktiver und effizienter wird sowohl für die Griechen die im Ausland leben, als auch für die Nicht-Griechen, die sich an der griechischen Bildung teilnehmen wünschen. Vgl. dazu: *M. Damanakis* (Hg.) 1999 und *M. Damanakis /Th. Michelakaki* (Hg.) 1999.

2) „Interkulturalisierung“ des Schullebens. Die Schule als Ort, an dem Träger der verschiedenen Kulturen sich begegnen und interagieren. Durch diese Begegnung und Interaktion kann es zu Einstellungen und Handlungen kommen, die die Akzeptanz der Andersartigkeit gewähren (ebd., S. 109-110).

Damanakis ist der Auffassung, daß die Konzepte der interkulturellen Erziehung und die der antirassistischen Erziehung sich keineswegs ausschließen. Er glaubt, „daß die Erreichung der Ziele der antirassistischen Erziehung (Beseitigung von sozialer Diskriminierung, Rassismus und gesellschaftliche Ungerechtigkeit)⁴⁸ Voraussetzung für die Erreichung der Ziele der interkulturellen Erziehung ist (Begegnung der Kulturen auf der Basis der Gleichwertigkeit und des gegenseitigen Respekts)“ (ebd., S. 109).

Damanakis unterscheidet zwischen interkultureller Erziehung und Europaerziehung und betrachtet die interkulturelle Erziehung als fortschrittlicher als die Europaerziehung:

Die europäische Dimension in Bildung und Erziehung kommt „von oben“ (also von den politischen und bürokratischen Gremien der Europäischen Union) „sie bewegt sich im konkreten institutionellen Rahmen... sie hat konkrete politische und vor allem ökonomische Ziele und wird großzügig von der Kommission der EU finanziert“. Im Gegensatz dazu wurde die interkulturelle Bildung aus der Not geboren, als Reaktion zu den sozialen und Bildungsproblemen der Migranten und ihrer Kinder. Sie kommt also „von unten“, „es mangelt ihr oft an institutionellem Rahmen, sie hat konkrete Ziele, die aber meistens von der politischen Behörde nicht akzeptiert werden und, natürlich, es mangelt ihr an Geldmitteln“ (ebd., S. 111).

Zusammenfassend beschreibt er die Rolle der interkulturellen Bildung wie folgt: „Eine künftige interkulturelle Bildungstheorie sollte unter Beibehaltung ihrer normativen Ziele, die konsensorientiert sind, die für ihre Zielsetzungen relevanten Rahmenbedingungen analysieren sowie Konflikte und Barrieren, die der Zielerreichung im Wege

⁴⁸ Mit diesen Zielen würde aber jede Erziehung – egal wie man sie nennt – schlicht überfordert. Im Falle der antirassistischen Erziehung können also die Ziele nicht „Beseitigung von sozialer Diskriminierung und gesellschaftlicher Ungerechtigkeit“ heißen, sondern Sensibilisierung, aktives Bewußtsein schaffen für derartige strukturelle Probleme.

stehen, aufdecken. Dadurch würde sie ihre bisherige, einseitig normative Orientierung überwinden können, einen kritischen Charakter erhalten und zur Beseitigung von ökonomischen, soziokulturellen, politischen und Bildungsbarrieren beitragen. Damit würde sie den kritischen und emanzipatorischen Charakter erhalten, der ihr fehlt“ (Damanakis 1994, S. 140).

Auch für den Athener Professor G. Markou kann die interkulturelle Bildung eine Antwort geben „auf die Probleme, die in einer monolingual und monokulturell orientierten Schule die Anwesenheit von Schülern mit einem anderem als den offiziellen sprachlichen und kulturellen Hintergrund verursacht“ (Markou 1996a, S. 57). Trotzdem meint er, daß die interkulturelle Bildung nicht von der Anwesenheit von Minderheiten in der Schule abhängig gemacht werden soll. Jeden Versuch, über den eigenen engen kulturellen Rahmen hinweg nach Lösungen zu suchen, hält er für positiv. Das gilt sowohl für die Kinder aus Minderheiten als auch für Kinder der Mehrheit. So wird Kritikfähigkeit gefördert und Phänomene, wie z. B. Arroganz oder Ignoranz gegenüber „Andersartigkeit“ werden begrenzt.

Markou definiert interkulturelle Bildung „als ein Prinzip, als Prozeß und als Reformbewegung der Gesellschaft“ (Markou 1996b, S.31-32). „Als Prinzip deklariert die interkulturelle Bildung, daß die Schule und die Gesellschaft allen Jugendlichen unabhängig von ethnischer, rassischer, kultureller und gesellschaftlicher Herkunft die gleichen Chancen gewähren sollen.“ Somit verbindet er interkulturelle Bildung mit der Chancengleichheitsbewegung.

„Als Prozeß ist sie zu verstehen als eine kontinuierliche und dynamische Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Menschen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und sozialer Gruppen mit dem Ziel, eine offene Gesellschaft zu gründen, die durch Gleichberechtigung, gegenseitigem Verständnis, Akzeptanz und Solidarität charakterisiert wird“ (ebd.). Hier verbindet er die interkulturelle Bildung mit dem begegnungsorientierten Ansatz auf der Basis von Gleichwertigkeit.

Als Reformbewegung verbindet er sie mit der antirassistischen Bewegung: „...interkulturelle Bildung bedeutet, daß die Bildungs- und Gesellschaftsinstanzen

durch einen Prozeß der ständigen Reforminterventionen umgestaltet werden sollen, so daß alle die Möglichkeit bekommen, individuell und kollektiv ihre kulturellen Forderungen einzubringen und die Unterstützung des Staates zu haben bei der Suche nach kultureller Identität, Freiheit und Selbstverwirklichung“ (ebd.).

Markou steht der weltweiten Globalisierung und der zunehmenden kapitalistischen Durchdringung der gesamten Welt, die die Herausbildung einer einheitlichen Kultur fördern, sehr skeptisch gegenüber: „Der monokulturelle Nationalstaat sollte begreifen, daß wenn man die Versuche für kulturelle Homogenität in der Phase des Entstehens des Nationalstaates rechtfertigen könnte, weil die Gefahr von innen kam, so kommt sie heute von außen, von den multinationalen kulturproduzierenden Industrien...“ (Markou 1996 a, S.61). Die Rolle der Schule vor diesem Hintergrund besteht darin, Widerstände „gegen die fremdimportierte kulturelle Vereinheitlichung durch die Anerkennung und Verstärkung der kulturellen Vielfalt der Gesellschaft sowie der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten interkultureller Bildung“ (ebd.) aufzubauen. Markou behauptet, daß die kulturelle Homogenität, die die Schule zu erreichen versucht, eine Selbsttäuschung darstellt, „da trotz langjähriger Versuche, kulturelle Differenzen und Konflikte immer noch bestehen, die durch den Widerstand sozialer Gruppen, die sich sprachlich und kulturell unterscheiden, hervorgerufen werden“ (ebd., S. 58).

Er schlägt radikale Veränderungen vor, „so daß die Schule nicht mehr das Hauptinstrument für kulturelle Homogenisierung ist, sondern ein Ort, in dem die verschiedenen Kulturen anerkannt werden und zum Unterricht gehören“ (ebd., S.56-57). Das bedeutet: Öffnung der Curricula für „fremde“ Sprachen und Kulturen, Sensibilisierung für subtile Formen des Rassismus, Abschied vom ethnozentrischen Denken, moderne und effiziente Lehreraus- und fortbildung, Öffnung der Schule für Angehörige fremder Kulturen (Lehrer/innen und Schüler/innen). Die Reformen sollen die ganze Gesellschaft berühren, da die Bekämpfung von Diskriminierungen, Xenophobie und Rassismus nicht allein Aufgabe der Schule sein kann, so Markou (vgl. Markou 1996b, S. 70).

Die Frage, die sich daraus ergibt lautet:

Wie können wir von der interkulturellen Bildung einerseits verlangen, daß sie die Schule von ihrem monokulturellen und ethnozentrischen Charakter befreien soll und andererseits fordern, daß sie gleichzeitig, regionale Kulturen stärken soll, damit die Schüler/innen den globalen Homogenisierungsprozeß zur Einheitskultur widerstehen können?

In diesem Zusammenhang macht Kosyiwaki, Dozentin an der Universität Ioannina, eine interessante Bemerkung:

„Wenn es die Schule mit ihrer monokulturellen Orientierung nicht schafft, die Homogenität durchzusetzen – indem sie die Existenz der kulturellen und sprachlichen Differenz ignoriert – schafft sie es vielleicht mit ihrer Anerkennung. Führt die Integration der kulturellen Differenz in die Schule vielleicht zu ihrer Aufhebung?“ Und weiter: „Vielleicht verhält sich die interkulturelle Erziehung wie ein multinationaler Konzern, d.h. sie schwächt die monokulturelle Rolle der Schule und den ethnozentrischen Charakter der Bildung, so daß die kulturelle Homogenisierung der multinationalen kulturproduzierenden Industrien es leichter haben, bei der Eroberung und Auflösung der nationalen Kulturen?“ (Kosyiwaki 1998, S. 233).

Als Hauptziel der interkulturellen Erziehung nennt Kosyiwaki „die Entwicklung des interkulturellen Dialogs durch die direkte Begegnung der Kulturen in der Schule...“ (Kosyiwaki ebd., S. 245-246). Somit soll die Anerkennung, der Respekt und die Beförderung der kulturellen Andersartigkeit erreicht werden.⁴⁹ Außerdem kann die Kenntnis von Grundelementen anderer Kulturen dazu führen, daß alle Kulturen und Sprachen als gleichwertig betrachtet werden.

Dieses Ziel betrifft sowohl die Mehrheit, als auch die Minderheiten der Bevölkerung und konzentriert sich – zumindest in der Schule – auf die Transformation von der „Not-Gemeinschaft“ über eine „Lebens-Gemeinschaft“ zu einer „Wunsch-Gemeinschaft“ (ebd., S. 249).

⁴⁹ Die Frage, ob bei so einer Aufgabe die Schule überfordert wird, haben mehrere Autoren aufgeworfen, siehe Griese, H. 1981, Hamburger, F./Seus, L./Wolter, O. 1984, Radtke, F.O. 1988 u.a.

Sie plädiert für eine interne Differenzierung in Bezug auf Bildungsinhalte, Methoden, Lehrmittel und Arbeitsformen. Die interne Differenzierung eignet sich in diesem Fall weil sie in jeder Schule oder Klasse umgesetzt werden kann und weil sie die Einigkeit und nicht die Differenz oder das Defizit dieser Schüler befördert.

Durch interne Differenzierung wird die permanente Separation wegen kultureller oder sprachlicher Differenz aufgehoben und die Schule öffnet sich der Andersartigkeit. So kann die Forderung seitens der Schule „nach einseitiger Anpassung der Schüler an die dominante Kultur (...) vermieden werden, die monokulturelle und monolinguale Orientierung (der Schule) reduziert und die imperialistische, verbalistische Taktik der bürgerlichen Schule abgeschafft werden“ (ebd. S. 246).

Schließlich betrachtet Kossywaki es als problematisch, daß alle Autoren/innen, die sich mit der interkulturellen Bildung beschäftigen, die Frage „welche Schule wir brauchen“ thematisieren, aber nicht die Frage „welche Schule die griechische Gesellschaft will“.⁵⁰

Georgogiannis (Zentrum für interkulturelle Bildung „KEDEK“, Universität Patras) nimmt Bezug auf die Bildungsmodelle, die für Kinder von Einwanderern und Minderheiten vorgeschlagen wurden oder werden: Assimilationsmodell, Integrationsmodell, multikulturelles Modell, antirassistisches Modell, interkulturelles Modell. Er zieht das interkulturelle Modell vor⁵¹, als „ein ganzheitliches Modell von Bildung, das der Notwendigkeit der Interaktion und der gegenseitigen Kooperation zwischen Menschen unterschiedlicher Einwanderergruppen gerecht wird und als Ziel die Gründung einer offenen Gesellschaft hat, die durch Gleichberechtigung, gegenseitigem Verständnis und gegenseitiger Akzeptanz gekennzeichnet wird. Die Schule wird mit konkreten Lehrplänen der Schmelztiegel aller Kulturen sein, gleichzeitig wird sie aber den Besonderheiten jeder Kultur Rechnung tragen, so daß sie Kritikfähigkeit fördert und den

⁵⁰ **Daß es dabei um eine sehr wichtige Frage geht, ergibt sich aus den Reaktionen von Eltern, Schülern und Lehrern, wenn es darum geht, Kinder aus Minderheiten in eine Schule aufzunehmen (siehe Kap. 3).**

⁵¹ Da es verschiedene Konzepte interkultureller Bildung gibt und der Autor sein Modell nicht konkretisiert, fällt es mir schwer vorzustellen, wie das interkulturelle Modell, das Georgogiannis vorschlägt, in der Praxis aussehen könnte.

erzieherischen, sozialen, kulturellen und politischen Erwartungen aller ethnischen Gruppen gerecht wird“⁵² (Georgogiannis 1999a, S. 53).

Er schlägt das interkulturelle Modell vor als Basis für eine „interbalkanische interkulturelle Bildung“. Seine Vorschläge lauten konkret:

- das interkulturelle Modell als Grundlage für die Bildungspolitik gegenüber Kindern von Einwanderern und Minderheiten zu etablieren;
- die Regierungen der Balkanstaaten sollen das interkulturelle Modell akzeptieren und für ihre Bildungspolitik übernehmen;
- Die balkanischen Sprachen sollen in allen balkanischen Ländern gefördert werden u.a. (Georgogiannis ebd., S. 54-55)

E. Kanakidou/V.Papagianni definieren die interkulturelle Erziehung als „diese Art von Erziehung, die:

- davon ausgeht, daß alle Menschen gleichberechtigt sind;
- die kulturellen und sprachlichen Differenzen nicht als destruktiven Faktor betrachtet, sondern als Bereicherung, die in die Lehrpläne Eingang finden sollte;
- sich nach der Chancengleichheit für alle orientiert und zielt;
- gegen jeder Art von Diskriminierung ist,, (Kanakidou/Papagianni 1997, S. 16-17)

Die Autorinnen sind der Meinung, daß diese Prämissen sowohl Curricula, Lehrpläne und Schulbücher als auch die Organisation der Schulklasse sowie die Organisation und Arbeitsweise der Schule durchdringen sollen (ebd., S.46-47).

Die interkulturelle Erziehung zielt auf:

- a) die Bildung von positiven Einstellungen gegenüber kulturellen Differenzen,
- b) die Solidarität,
- c) den kulturellen Respekt und
- d) die Friedenserziehung (ebd., S.45).⁵³

⁵² Wie kann die Schule ein Schmelztiegel aller Kulturen sein und *gleichzeitig* den Besonderheiten jeder Kultur Rechnung tragen? Und überhaupt, wie kann die Schule den kulturellen, sozialen und politischen Erwartungen *aller* Gruppen gerecht werden?

⁵³ Vgl. Essingers fünf Prinzipien für die interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften: Erziehung zur Empathie, Solidarität, zum kulturellem Respekt, gegen das Nationaldenken, gegen Rassismus (Essinger 1991).

Sie machen auf die Gefahr der Verwandlung der interkulturellen Erziehung zur Volkskunde aufmerksam, wenn sie als eigenständiges Schulfach etabliert wird, das über fremde Kulturen berichtet. „Der interkulturelle Unterricht soll das Grundprinzip sein, auf dem alle Bildungsinhalte und ihre Didaktik sich stützen“ (ebd., S. 50). Die Autorinnen glauben, daß die Grundannahmen interkultureller Erziehung sowohl in den naturwissenschaftlichen Fächern als auch in theoretischen Fächern und sowohl im Sprachunterricht als auch im Kunstunterricht umgesetzt werden können. Sie halten es aber für notwendig, daß dies kontinuierlich und konsequent im gesamten Bildungsprozeß geschieht (ebd., S. 54-72).

7.3 Resümee und Kritik

Auf der theoretischen Ebene wird offenbar, daß immer mehr Autoren/innen in Griechenland die pädagogischen Assimilations- und Segregationsmodelle ablehnen. Sie erheben Zweifel an den monokulturellen, monolingualen und ethnozentrischen Charakter des griechischen Bildungssystem und fordern interkulturelle Paedeia für alle.

Dabei gehen sie von zwei Prämissen aus:

1. Sie akzeptieren die Multikulturalität der griechischen Gesellschaft.
2. Sie meinen, daß die Schule den Lebenswelten aller Schüler/innen Rechnung tragen soll.

Über Legitimation, Zielvorstellung und die Grundannahmen interkultureller Bildung besteht mehr oder weniger Konsens. Von den meisten Autoren werden Ziele gefordert, die an Essingers fünf Prinzipien für die Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften erinnern.

Die Reichweite der Reformvorstellungen und der methodischen Vorschläge ist allerdings groß, nicht immer konkret und die Schwerpunkte liegen bei den Autoren jeweils anders. Manche von ihnen fordern eine Revision des Curriculums in Richtung „Interkulturalisierung“ und Entwicklung von neuen Schulbüchern, die den monokulturellen Charakter der griechischen Schule in Frage stellen und die ethnozentristische Sichtweise überwinden. Andere plädieren für bikulturelle-bilinguale Schulen, offen für alle (Minderheiten und Mehrheit). Andere wiederum fordern eine „interne Differenzierung“, die innerhalb einer Klasse die heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernzu-

gänge der Schüler/innen berücksichtigt und ihrer unterschiedliche Lebenswelt Rechnung trägt.

Zusammenfassend lassen sich als wesentliche Eckpunkte der Reformvorschlägen hervorheben (vgl. Marburger 1991, S. 30-33):

1. Die Annahme und Weiterentwicklung des Bildungskapitals (Herkunftssprache und Kultur) von Kindern aus Minderheiten.
2. Die Öffnung aller Curricula für die Kulturen und Sprachen der Minderheiten, sowie eine multiperspektivische Sichtweise aller Schulfächer.
3. Die Ausbildung und Fortbildung von Lehrer/innen auf der Grundlage interkultureller Theorie.

Der institutionelle Rahmen, die Schule als Organisation, die alltäglich Fremdheit, Anormalität und Ausgrenzung produziert, wird m.E. wenig problematisiert. Auch die begrenzten Möglichkeiten der interkulturellen Erziehung weitreichende gesellschaftliche Veränderungen zu erzeugen, werden nicht deutlich genug hervorgehoben. Es herrscht eine Euphorie bei den meisten Autoren/innen über die unbegrenzten Möglichkeiten dieser neuen Pädagogik, die keineswegs berechtigt ist. Man übersieht dabei, daß die herrschende Diskriminierung strukturell verankert ist und auf allen Ebenen der Gesellschaft stattfindet. Die Schule ist nur ein Teil dieser Gesellschaft und kann nur begrenzt intervenieren. Auch die von vielen Autoren konzeptionell unterstellte Gleichwertigkeit der Kulturen scheitert an den real vorgenommenen Bewertungen, die Menschen alltäglich vornehmen.

Die These F.O. Radtkes ist in diesem Punkt sehr treffend:

„Interkulturelle Erziehung, die daran gehen wollte, den Augiasstall des Rassismus/Ethnozentrismus, der Xenophobie/Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit auszumisten, stünde wahrlich vor einer Herkules-Aufgabe, wo doch jeder weiß, daß sie sich allenfalls in der Rolle des Sisyphos befindet“ (F.O. Radtke 1988, S. 51).

8. Interkulturelle Bildung und Lehrerfortbildung

Alle Autoren betonen die Notwendigkeit, Konzepte interkultureller Bildung in die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung einzubeziehen. Die neue multikulturelle Situation an den griechischen Schulen – aufgrund der Ankunft „neuer Minderheiten“ (Migranten, Repatriierte) – das Scheitern der Assimilations- und Segregationspolitik hinsichtlich der alten Minderheiten (Zigeuner, Muslime), die Herausforderung, die das sich vereinende Europa darstellt, erfordern neue pädagogische Konzeptionen für die Lehrerausbildung und Fortbildung.

Die meisten Universitäten und Bildungseinrichtungen, die Lehrer/innen aus- und fortbilden, ignorieren den Bedarf und die Herausforderungen, die die multikulturelle Situation an den griechischen Schulen darstellt. Die Gründe dafür liegen möglicherweise in ihrem Desinteresse, eine Verbindung von Studienplänen und den konkreten Schulplänen (Schulfächern) sowie der schulischen Realität herzustellen. Ein weiterer Grund liegt in der Annahme, daß die Probleme, die sich heute in den Schulklassen durch die Anwesenheit „fremder“ Schüler/innen zeigt, nur vorübergehend sind und sich von allein in Zukunft lösen werden, sobald die Schüler/innen in das griechische Bildungssystem integriert werden. Weiterhin wird angenommen, daß eine besondere Vorbereitung nur für einen kleinen Teil von Lehrer/innen, die in „besonderen“ Klassen und Schulen (z.B. Aufnahmeklassen, Förderkurse, Schulen für Repatriierte) unterrichten werden nötig ist, nicht aber für die Gesamtheit der Lehrenden (vgl. auch Markou 1996 b, S. 34).

K. Karpenisiotis, ehemaliger Bildungskordinator für die griechische Erziehung in West Europa und heute zuständig für die Erprobung von pädagogischen Modellen für griechische Kinder in Deutschland, glaubt, daß „die etablierten Bildungsinstitutionen konservative Instanzen sind⁵⁴. Sie folgen mit schwerem Atem der Gesellschaft. Große Pädagogen sind diejenige, die den Bedarf (die Bedürfnisse der Gesellschaft) rechtzeitig erkennen und die Lehrer/innen dafür vorbereiten können“. ⁵⁵

⁵⁴ Interview, daß ich am 15.09.99 mit Herrn K. Karpenisiotis in Düsseldorf geführt habe.

⁵⁵ Auch H. Siebert kritisiert die etablierten, bürokratischen Bildungsinstitutionen als lernresistent. Die Gründe dafür sieht er zum einen in der Motivation und dem Dienstalter des pädagogischen Personals und zum anderen in der Organisationsstruktur der Einrichtung: „Ein „lernendes Unternehmen“ verfügt z.B. über abgeflachte Hierarchien, über funktionale Kooperationsformen, über materielle Innovationsanreize, über einen Erfahrungsaustausch

Der gesetzliche Rahmen (Gesetz 2413/96) sieht die Durchführung von Fortbildungsseminaren für Lehrer/innen, die die Modelle interkultureller Bildung umsetzen sollen vor, „damit sie in die Lage versetzt werden, den erhöhten Anforderungen dieser Modelle gerecht zu werden und sie damit befähigt werden, die Lernschwierigkeiten ihrer Schüler erfolgreich zu meistern“ (Gousis, P. 1998, S.172). Es wird zudem vorgesehen, daß interkulturelle Bildung als Fach in den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten und in den regionalen Lehrerfortbildungszentren (P.E.K.) unterrichtet wird.

Trotzdem ist interkulturelle Bildung in den Pädagogischen Fakultäten und in Fortbildungsseminaren auf einige freiwillige Angebote beschränkt. In diesen Seminaren werden Themen wie Migration, Repatriierung, die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Migranten und Repatriierten, die schulischen Probleme ihrer Kinder, behandelt. Ebenso Themen, die mit der europäischen Dimension von Bildung und Erziehung zu tun haben (vgl. Markou 1996 b, S.34). „Nur in wenigen Fällen werden theoretische Ansätze und ihre praktische Umsetzung in der Schule diskutiert und analysiert“ (ebd.).

Markou hält es für ungenügend, daß die Vorbereitung der Lehrer/innen für das Leben und Arbeiten in einer multikulturellen Gesellschaft nur auf den Besuch freiwilliger Seminare basiert und begrenzt ist. Er ist der Meinung, daß nicht alle Studenten/innen in der Lage sind, die Bedeutung der kulturellen Heterogenität für ihre zukünftige Rolle als Lehrer/innen richtig einschätzen können. Also muß man ihnen die Chance geben, durch Pflichtveranstaltungen, die Problematik über die Rolle und Aufgabe der Schule in den modernen multikulturellen Gesellschaften kennenzulernen, über theoretische Ansätze und pädagogische Modelle zu diskutieren und nachzudenken. Übrigens kann man in Griechenland – wegen des Einstellungsverfahrens und der hohen Arbeitslosigkeit- nicht auswählen, in welcher Schule und an welchem Ort man arbeiten möchte. Wo man als Lehrer/in eingesetzt wird, bestimmt letztendlich das Bildungsministerium. Es ist außerdem nicht möglich – aufgrund der kontinuierlichen Ortsveränderung seitens der Minderheiten – genau zu bestimmen, welche Schulen eine hohe

mit benachbarten Einrichtungen, über Offenheit für neue wissenschaftliche Erkenntnisse, über eine kontinuierliche Evaluation und Qualitätssicherung...“ (H. Siebert 1996, S.51). All das läßt sich nur wünschen bei den Einrichtungen, die Lehrer aus- und fortbilden.

Zahl von Kindern mit „anderen“ kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen haben werden⁵⁶ (vgl. dazu Markou 1996 b, S. 36-38).

Ein zusätzliches Seminar interkultureller Bildung könnte den Eindruck erwecken, „daß die Konsequenzen einer multikulturellen Gesellschaft eine nachgeordnete Rolle bei den Interessen der Bildung spielen“, so Markou (ebd., S. 36). Sein Vorschlag lautet „Durchlässigkeit“, d.h. alle Seminare sollen von den Prinzipien der interkulturellen Theorie durchdrungen sein, damit bei allen Studenten die Fähigkeit zur Analyse und das Verständnis der Problemen der multikulturellen Gesellschaft gefördert wird. „Durchlässigkeit“ beinhaltet aber auch die Gefahr einer oberflächlichen Behandlung, also sollte man parallel Pflicht- und Wahlpflichtseminare zu dieser Thematik anbieten.

Er hält die Verbindung von Theorie und Praxis für unabdingbar für die Effizienz von Konzepten interkultureller Bildung, da „interkulturelle Bildung nicht im Büro geplant werden kann, ohne Verbindung mit der Praxis zu haben. Genausowenig kann sie in die Praxis umgesetzt werden, ohne theoretische Rückkopplung“ (ebd., S. 38).

Markou bezieht sich auf verschiedene Typologien von interkultureller Lehrerbildung⁵⁷ und schlägt ein eigenes Pilotmodell für die interkulturelle Bildung von Lehrer/innen in Bezug auf die griechische Realität vor (siehe ebd., S. 47-70).

Er behauptet, daß die griechischen Lehrer/innen für eine effiziente Arbeit in den multikulturellen Klassen folgende Kenntnisse benötigen:

- 1) Soziale Kenntnisse, d.h. Wissen über die Gesellschaft in der die griechische Schule arbeitet, über ihre Struktur und über die Gruppen, die ihre Multikulturalität ausmachen.
- 2) Elementare Kenntnisse über die europäischen und globalen Verhältnisse sowie über die europäische und internationale Dimension von Bildung und Erziehung, da sie immer mehr die Entwicklung der griechischen Gesellschaft beeinflussen werden.
- 3) Pädagogische Kenntnisse, d.h. Wissen, das ihnen erlaubt, didaktische Konzepte, die den Bedürfnissen von Schüler/innen aus verschiedenen ethnisch-kulturellen

⁵⁶ Ausgenommen sind natürlich Klassen und Schulen, die nur mit solchen Schüler/innen arbeiten.

⁵⁷ Z.B.: G. Gay 1983, Why Multicultural Education in Teacher Preparation Programmes, J. Lynch 1986, An Initial Typology of Perspectives on Staff Development for Multicultural Teacher Education und J. Banks 1985, Reducing Prejudice in Students: Theory, Research and Strategies.

Gruppen gerecht werden können, zu planen, zu organisieren und erfolgreich in die Praxis umzusetzen.

Er hält die interkulturelle Bildung für unabdingbar in der Ausbildung und Fortbildung von Lehrer/innen: „Gute interkulturelle Bildung bedeutet auch gute interkulturelle Bildung der Lehrenden. Solange es keine Lehrer gibt, die interkulturell ausgebildet sind, wird der Prozeß einer eng gefaßten Bildung, Schüler entfremden und mehr Ungleichheit erzeugen (...). Nur gut ausgebildete, professionelle Lehrende können den Kindern Paedeia im griechischen Sinne vermitteln und bei ihnen gute interkulturelle Moral und Werte entwickeln“⁵⁸ (Markou ebd., S. 69).

Kossywaki macht auf die veränderte Rolle der Lehrenden bei der interkulturellen Bildung aufmerksam: Die Lehrenden sind nicht mehr die Quelle, die Vermittler oder die Prüfer des Wissens. „Das Wissen soll aufgesucht werden, die Lernumgebung soll neu gestaltet werden, während der Schüler sich als Informationsquelle für die Lehrenden erweist“ (Kossywaki 1998, S. 249). Für Kossywaki ist es sehr wichtig, daß die Lehrenden eine zumindest elementare Kenntnis der Muttersprache ihrer Schüler/innen haben müssen. Sie nennt psychologische und praktische Gründen, die dafür sprechen: Schafft Vertrauen, signalisiert Akzeptanz, erleichtert die Kommunikation und fördert die Kooperation mit den Eltern.

Kanakidou/Papagianni sehen das größte Problem in der Umsetzung der Prinzipien interkultureller Bildung in den Schulen durch Lehrer/innen, die selbst nicht auf interkultureller Basis erzogen und sozialisiert worden sind. Sie behaupten, daß ein Lehrer „der aufgewachsen und ausgebildet wurde, fern von Problemen und der Realität einer multikulturellen Umgebung, schon über ausgeformte negative Einstellungen gegenüber ‚Andersartigkeit‘ verfügt“ (Kanakidou/Papagianni 1997, S. 72).

N. Giotitsas, Fachberater beim hessischen Kultusministerium in Frankfurt/Main und zuständig für den griechischen muttersprachlichen Unterricht in Hessen, bestätigt wie schwierig es ist, eine Einstellungs- oder Verhaltensänderung bei Lehrer/innen zu erzielen: „Vor allem ältere Lehrer/innen sind an eine Denk- und Handlungsweise ge-

⁵⁸ Was das heißen soll, erklärt Markou nicht, aber die Gefahr einer Zeigefingerpädagogik, eines moralisierenden Unterrichts wenn man über interkulturelle Pädagogik spricht, ist nicht zu übersehen.

wöhnt und rebellieren gegen jeden Veränderungsversuch“⁵⁹. Sowohl N. Giotitsas als auch K. Karpenisiotis sind der Meinung, daß die Lehrer/innen nur unzureichend für die Situation vorbereitet sind, mit der sie in den Schulen konfrontiert werden. Karpenisiotis zählt zu den größten Schwächen des Lehrerfortbildungssystems in Griechenland, die mangelnde Finanzierung sowie die damit zusammenhängende Diskontinuität der Seminare. Er schlägt die Gründung eines Instituts für kontinuierliche Lehrerfortbildung vor, das Konzepte entwickelt, Modelle vorschlägt und die Lehrerfortbildung auf einer steten und kontinuierlichen Basis organisieren kann.

Resümee - Vorschläge

Durch die o.a. Analyse wurde deutlich, daß der Unterricht mit ausländischen und repatriierten Schülern von einer Reihe von Problemen belastet wird wie z.B.:

- Schlechte äußere Bedingungen (unzureichende Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterial, mangelnde Räumlichkeiten, hohe Schüler- und Lehrerfluktuation etc.);
- Neuartigkeit der hier geforderten Arbeit (Erziehung und Unterricht unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit, Vermittlung zwischen verschiedenen Bildungssystemen oder Kulturen etc.);
- Mangel an geeignetem Lehrmaterial und fachdidaktischen Hilfen für den Unterricht;

Die Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen kann auf pädagogischer Ebene einiges kompensieren indem sie:

- über die politische, soziale, ökonomische und kulturelle Situation in den Herkunftsländern aufklärt;
- über die sozioökonomische und rechtliche Situation von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten und ihren Familien in Griechenland berichtet;
- über das Bildungssystem und die Bildungsziele in den Herkunftsländern und die Bildungserwartungen von Kindern und ihrer Eltern aufklärt;
- religiöse und kulturelle Wertvorstellungen der Minderheiten darstellt;

⁵⁹ Interview, daß ich am 18.08.99 mit Herrn Giotitsas in Frankfurt am Main geführt habe.

- Konflikte, die durch kulturelle Unterschiede bedingt sind, thematisiert;
- Sprachschwierigkeiten, die durch die Mutter- oder Herkunftssprache bedingt sind, aufklärt;
- Möglichkeiten der speziellen Förderung der Kinder aus Minderheiten darstellt.
- die Rolle der Schule als Sozialisationsinstanz und Reproduzent der herrschenden Ideologie problematisiert;
- ethnozentristisches Denken bewußt macht und subtile Formen von Rassismus aufdeckt.

Trotzdem ist klar, daß mit einzelnen Seminaren, Tagungen oder ähnlichen isolierten Maßnahmen dem Problem nicht angemessen begegnet werden kann. Vorlesungen, die bei der Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen als Methode in Griechenland dominieren, bieten kaum die Möglichkeiten, die dieser Thematik angemessen wären. Die Entwicklung von Lebenshaltungen wie Toleranz, Empathie, Solidarität, die als Ziele interkultureller Bildung bei allen Autoren propagiert werden, benötigt aktive Auseinandersetzungen, Diskussionen, Projekte, Rollenspiele, Hospitationen und Kontakte zu Angehörigen anderer Kulturen. Erforderlich erscheint also eine umfassende Konzeption, zu deren Realisierung auch ein schwerpunktmäßiger Einsatz von Ressourcen notwendig wäre. Dazu aber ist die Politik derzeit nicht bereit.

9. Schlußwort

In dieser Arbeit ging es darum, über die interkulturelle Pädagogik in Griechenland zu berichten, über ihre Notwendigkeit, ihre Legitimation, ihre Schwerpunkte. Ich wollte aber die theoretische Diskussion nicht isoliert von dem historischen, gesellschaftlichen, politischen Rahmen in dem sie entstanden wurde, darstellen.

Wenn man die griechische Tradition betrachtet, kann man feststellen daß sie immer eine multikulturelle Tradition war. Für den Athener Rhetoriker Isokrates, wurden Griechen genannt „diejenigen die an unserer Paedeia teilnehmen, und nicht diejenigen die der gleichen Abstammung sind“⁶⁰. Alexander der Große und seine Epigonen (Nachfolger) regierten über einen Vielvölkerstaat, in dem die unterschiedlichsten Sprachen und Kulturen sich vermischten. Für ihn waren nicht die „Herkunft und auch nicht die Rasse, in die sie (die Menschen) geboren wurden“ interessant, sondern die Tugend („Areti“): „Für mich ist jeder gute Fremde ein Grieche und jeder schlechte Grieche schlimmer als ein Barbar“.⁶¹ Auch während des Byzantinischen Reichs gab es eine Vielfalt von Völkern, Kulturen und Sprachen, die nebeneinander existierten, Kontakte miteinander pflegten und sich gegenseitig beeinflussten. Erst im letzten Jahrhundert haben die Griechen sich vor den anderen Nachbarvölkern verschanzt. Sie haben ihre nationale Identität so eng definiert, daß nur diejenigen, die griechische Vorfahren haben, die die griechische Sprache sprechen und griechisch-orthodox sind, sich als Griechen betrachten können.

In der letzten Zeit wird aber angesichts der ständigen Migrations- und Repatriierungsströme, die seit fast drei Jahrzehnten die griechische Gesellschaft prägen, immer deutlicher, daß die griechische Gesellschaft sich den Menschen, die eine andere Sprache oder Kultur haben, öffnen muß, unabhängig davon, ob sie seit Jahrhunderten in Griechenland leben (z.B. Zigeuner und Juden) oder ob sie gerade erst angekommen sind (repatriierte Griechen, ausländische Immigranten).

⁶⁰ Isokrates: Panigyrikos, 380 v.Chr.

⁶¹ Aus dem Schwur Alexander des Großen, den er 324 auf einem Symposium in Opi (Persien) vor 9000 Offizieren und Volksführern (Griechen, Persern u.a.) geleistet hat.

Die Schule als gesellschaftliche Institution soll auf die Zukunft vorbereiten. Dazu gehört, daß sie die Schüler/innen auch auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet. Bildungs- und Erziehungskonzepte müssen einen antizipatorischen Charakter haben. „Deren Ziele und Inhalte müssen projektiv im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen entworfen werden, um ihre grundlegenden Kategorien neu bestimmen zu können. Dazu gehört die Frage nach der kulturellen und ethnischen Zukunft unserer Gesellschaft genauso wie die, ob monokulturelle Konzepte weiterhin tragbar sind“ (Marie-Theres Albert 1991, S. 202). In Griechenland wurden die Ziele und Inhalte der Bildungskonzepte immer wieder von den gesellschaftlichen Prozessen überholt und sie bezogen sich reaktiv und verspätet auf gesellschaftliche Veränderungen. Nun ist es an der Zeit, dies zu ändern.

Anhang

Gesetz Nr. 2413 für die griechische Erziehung im Ausland und die interkulturelle Bildung und andere Vorschriften.

Kapitel B'

Institut für die Erziehung (Paedeia) der im Ausland lebenden Griechen und für interkulturelle Bildung

Artikel 5

Gründung, Ziele, Zuständigkeiten

1. Es wird eine Rechtsperson privaten Rechts mit dem Namen IPODE gegründet, welche ihre Hauptzielsetzung im Studium und in der Forschung pädagogischer Themen der griechischen Schulerziehung im Ausland betreffend hat sowie die Verantwortung und die Koordination der Versuche für eine rechtsgültige und rechtzeitige Ausführung der verschiedenen Programme.

2. Das Werk des IPODE besteht in

a) der Formulierung und Genehmigung von Programmen, der Formulierung und Genehmigung von Unterrichtsbüchern sowie Vorbereitung von Unterrichtsmaterial für die pädagogischen Einheiten im Ausland und die interkulturelle Bildung;

b) der Festlegung von Bestimmungen für geeignetes Unterrichtsmaterial für die Schulen im Ausland, die Vorbereitung und die Entwicklung von Themen für die Medienpädagogik sowie die Erziehung mit Korrespondenz und Telematik;

c) der Fortbildung der Bildungs-Koordinatoren im Ausland.

d) der Fortbildung der Lehrkräfte, die im Ausland lehren oder für die Lehre in den pädagogischen Einheiten des Auslandes vorgesehen sind sowie auch der ausländischen Lehrkräften, die in diesen Einheiten arbeiten;

e) der Erforschung der Themen der rückkehrenden sowie repatriierten Griechen und insbesondere der rückkehrenden Schüler, so daß ihre Integration in das Schulsystem des Landes möglichst einfach und mühelos von statten geht;

f) der Erforschung und rechtzeitigen Inangriffnahme jedes anderen Themas bezüglich der griechischsprachigen Erziehung und des griechischen Erziehungswesens im Ausland;

g) Sorge tragen, um die Umsetzung der Unterstützungsmaßnahmen des griechischen Schulwesens in anderen Ländern gemäß der Vorschriften des vorangehenden Artikels;

h) der Begutachtung der Möglichkeit zur Gründung von Schulen interkultureller Bildung und die Erforschung sowie rechtzeitigen Inangriffnahme jeden anderen Themas bezüglich der interkulturellen Bildung.

3. Zur Erfüllung seines Werkes arbeitet das IPODE mit dem Pädagogischen Institut, dem Zentrum für Griechische Sprache, den pädagogischen Einrichtungen, anderen Trägern und Gruppen von Fachwissenschaftlern und Pädagogen, die in Griechenland oder in anderen Staaten arbeiten, sowie den Schulbehörden dieser Staaten und anderen Trägern. Das IPODE erteilt die Bescheinigungen für Programme, die nach dem Artikel 4 dieses Gesetzes unterstützt werden.

4. Außerdem arbeitet das IPODE mit dem Rat der Ausland lebenden Griechen zusammen, das durch einen Repräsentant im IPODE vertreten ist.

(...)

KAPITEL E'

FORT-UND WEITERBILDUNG

Artikel 19

Fortbildung der Bildungskoordinatoren im Ausland

1. Die Bildungskoordinatoren im Ausland verfolgen nach ihrer Auswahl, jedoch vor der Übernahme ihrer Aufgaben, ein besonderes Fortbildungsprogramm, das mit Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen organisiert wird. Mit dem gleichen Beschluß wird die Dauer und die Themen dieses Fortbildungsprogramms festgelegt.

2. Bei diesem besonderen Fortbildungsprogramm, daß im vorherigen Absatz beschrieben wird, lehren Mitglieder der Hochschulen, Mitglieder des Pädagogischen Instituts, im Einsatz befindliche Bildungskoordinatoren, Lehrkräfte mit Erfahrung in Fragen der Erziehung im Ausland sowie spezialisierte Wissenschaftler, Angestellte des weiteren öffentlichen Dienstes oder Privatpersonen auf Stundenentlohnungsbasis, deren Höhe mit gemeinsamen Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen und des Ministeriums der Finanzen festgelegt wird.

Artikel 20

Fortbildung von Lehrkräften

1. Die Lehrkräfte, die ins Ausland versetzt zu werden wünschen, sind verpflichtet:

- a) sich einer Prüfung zu unterziehen und erfolgreich zu bestehen zur Feststellung ihrer ausreichenden Kenntnisse in der Sprache des Landes, in das sie versetzt zu werden wünschen. Im Falle einer nicht ausreichenden Anzahl von Kandidaten reicht die Kenntnis einer der Sprachen Englisch, Französisch oder Deutsch;
- b) ein besonderes Fortbildungsprogramm zu verfolgen und erfolgreich zu bestehen.

2. Mit Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen wird das Verfahren zur Feststellung der Sprachkenntnisse festgelegt, die Form, der Inhalt und die Dauer der Fortbildung, die mindestens dreimonatig sein muß, sowie jedes andere

Detail der Umsetzung des vorhergehenden Absatzes. Der Absatz 2 des vorhergehenden Artikels gilt auch im vorliegenden Fall.

Artikel 21

Fort- und Weiterbildung von ausländischen und im Ausland lebenden griechischstämmigen Lehrkräften

1. Mit Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen können Fortbildungsseminare für die im Ausland lebende griechischstämmige Lehrkräfte sowohl in Griechenland als auch im Ausland organisiert werden. Mit gleichem Beschluß werden die Dauer und die Themen der Fortbildung festgelegt.
2. Den Weiterbildnern der im vorhergehenden Absatz beschriebenen Maßnahmen werden die Ausgaben für An- und Abreise, Aufenthalt außerhalb des Dienstortes mit gemeinsamen Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen und des Ministeriums der Finanzen festgelegt.
3. Die Weiterbildung von griechischstämmigen Lehrkräften wird an Hochschulen Griechenlands durchgeführt, an denen besondere Fortbildungsprogramme laufen, die mit Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen zustande gekommen sind und nach Zustimmung der zuständigen Organe der Hochschulen.
4. Die Weiterbildung ausländischer Lehrkräfte kann entsprechend des vorhergehenden Absatzes durchgeführt werden.

KAPITEL I'

INTERKULTURELLE BILDUNG

Artikel 34

Ziel und Inhalt

1. Ziel der interkulturellen Bildung ist die Organisation schulischer Einheiten in der Primarstufe und Sekundarstufe für die Gewährung der Bildung an Jugendliche mit erzieherischen, sozialen, kulturellen oder bildungsrelevanten Besonderheiten.
2. An den Schulen für interkulturelle Bildung werden Curricula der entsprechenden öffentlichen Schulen angewandt, welche sich an den besonderen erzieherischen, sozialen, kulturellen oder bildungsrelevanten Bedürfnissen ihrer Schüler anpassen.

Artikel 35

Schulen für interkulturelle Bildung

1. Die Schulen für interkulturelle Bildung sind die durch die Anordnung der Artikel 3, 4, 5 und 6 des Gesetzes 1566/1985 (Ausgabe der Regierungs-Zeitung 167 A') vorgesehenen Vorschuleinrichtungen, Volksschulen, Gymnasien, Lyzeen jeden Typs und die Berufsschulen.
2. Mit Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen welche nach Übereinstimmung mit dem IPODE veröffentlicht wird, können an diesen Schulen besondere Curricula angewandt werden mit der Möglichkeit des zusätzlichen oder alternativen Unterrichts als auch die Möglichkeit zur Reduzierung der Arbeitszeit für die Lehrkräfte und der Reduzierung der Anzahl der Schüler pro Klasse.
3. Die Schulen für interkulturelle Bildung werden mit Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen gegründet auf entsprechendem Referat/Antrag des Gemeindeparlaments und positiver Begutachtung durch das IPODE. Durch das gleiche Verfahren oder durch Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen können andere öffentliche Schulen in öffentliche Schulen für interkulturelle Bildung umgewandelt werden oder zu Experimentierschulen bestimmt werden und Hochschulen zugewiesen werden sowie Klassen oder Einheiten interkultureller Bildung in öffentlichen Schulen gegründet werden.
4. Mit Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen, welcher nach Referat/Antrag des jeweiligen Gemeindeparlaments und der positiven Begutachtung durch das IPODE Anwendung findet, kann die Gründung von Schulen für interkulturelle Bildung im Namen von Organisationen der kommunalen Selbstverwaltung, kirchlicher und anderer wohltätiger Institution mit non-profit-Charakter erlaubt werden.

Artikel 36

Lehrpersonal

1. Mit Beschluß des Absatzes 3 des vorhergehenden Artikels werden die notwendigen Stellen für Lehrpersonal nach Fächer und Spezialisierungen für die Funktion der zu gründenden Schulen für interkulturelle Erziehung gegründet.

2. Mit Beschluß des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen werden die Fähigkeiten des Lehrpersonals festgelegt, das an Schulen für interkulturelle Bildung versetzt wird sowie das Verfahren der Versetzung.

3. Die Bestimmungen der Absätze 1 und 3 des Artikels 24 des vorliegenden Gesetzes finden entsprechend auch für die Einstellung von Lehrpersonal in die Schulen für interkulturelle Bildung auf Basis des Arbeitsverhältnisses nach dem privaten Recht Anwendung.

Artikel 37

Direktion der Schulen

1. Die Bestimmung, die für die Direktion öffentlicher Schulen und deren Unterstützung Anwendung finden, gelten auch für die Schulen für interkulturelle Bildung.

2. Die Direktoren der öffentlichen Schulen werden entsprechend der geltenden Bestimmung zur Auswahl der Direktoren der öffentlichen Schulen ausgewählt. Das jeweilige Vereinsorgan (Kollegium) für die Auswahl stellt ein Verzeichnis mit einer Bewertungsfolge auf, wo außer der generellen Fähigkeiten, die Fähigkeiten entsprechen des Absatzes 2 des Artikels 36 festgestellt werden. Über die Anträge der kandidierenden Direktoren der Schulen äußert der Schulrat seine Meinung so fern in den Anträgen sich eine Bevorzugung für die Anstellung an der konkreten Schule ergibt.

3. Die Direktion der Schulen für interkulturelle Bildung wird durch die jeweiligen Direktionen bzw. Büros für Bildung der entsprechenden Stufe ausgeübt.

10. Literatur

10.1 Griechischsprachige Literatur (Titelübersetzungen und Originaltitel)

- Askouni, Nelli: „Ein langer Weg in der Zeit...“: die Griechen und die Anderen in den Sprachbüchern, in: Frangoudaki, Anna / Dragona, Thaleia (Hg.): «Was ist unsere Heimat?» Ethnozentrismus in Bildung, Alexandria Verlag, Athen 1997, S. 442-489

Áóēī yίç, Íáēēç: «Ì éá ì áēñÛ ðī nāβá ì Ýóá óōī ÷ñūīī ...»: ì é Áēēçíáð éáé ì é Ûēēī é óóá áéáēβá ôçð ãēþóóáð óōī : Õñáāēī öäÛēç, Áίíá /Äñáāþíá ÈÛēáéá (Äðēī .): «Õé áéí' ç ðáðñβáá ì áð;» Áēíī éáíðñéóī ùð óóçí áēðáβááðóç. ÁĒĀĬĀĬĀÑĀĒĒ, Áēþíá 1997, óäē. 442-489

- Askouni, Nelli: Gegenüber zwei Gegenbildern des „nationalen Anderen“: Fragmente einer Inhaltsanalyse der Sprache der Lehrer/innen, in: Frangoudaki, Anna / Dragona, Thaleia (Hg.): «Was ist unsere Heimat?» Ethnozentrismus in Bildung, Alexandria Verlag, Athen 1997, S. 283-322

Áóēī yίç, Íáēēç: ÁðÝíáíðé óá äōī áíðéēáðóéēÝð öéáī yñáð ôī ð «áēíéēī y áēēī ð»: óōī é÷áβá áðÛ ì éá áíÛēðóç ôī ð èüāī ð öúī áēðáβááðóéēþī óōī : Õñáāēī öäÛēç, Áίíá /Äñáāþíá ÈÛēáéá (Äðēī .): «Õé áéí' ç ðáðñβáá ì áð;» Áēíī éáíðñéóī ùð óóçí áēðáβááðóç. ÁĒĀĬĀĬĀÑĀĒĒ, Áēþíá 1997, óäē. 283-322

- Askouni, Nelli/Androusou, Alexandra: Soziale und kulturelle Differenzen in der vorschulischen Erziehung: Ihre Wahrnehmung von den Erzieherinnen. Virtual School, The sciences of Education Online, Band 1, Heft 1, 1998. Internetadresse: http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/Askouni_Androusou.html

Áóēī yίç, ÍÝēēç/Áíáñī yóī ð, ÁēāīÛíáñá (1998): Èī éíúíéēÝð éáé ðī ééðéóī ééÝð áéáöī ñÝð óóçí ðñī ó÷ī ééēþ áēðáβááðóç: ç ðñüóéçþ ôī ðð áðÛ óéð íçðéááñāī yð.Virtual School, The sciences of Education Online, öüì ì ð, öāý÷ī ð1,

- Avdela, Efi: Die Konstitution der nationalen Identität in der griechischen Schule: „wir“ und „die Anderen“, in: Frangoudaki, Anna / Dragona, Thaleia (Hg.): «Was ist unsere Heimat?» Ethnozentrismus in Bildung, Alexandria Verlag, Athen 1997, S. 27-45

ÁáááēÛ, Áöç: Ç óðāēñüóçç ôçð áēíéēþð óáðöüðçðáð óōī áēēçíéēÛ ó÷ī éāβī : «āì áβð» éáé ì é «áēēī é» óōī : Õñáāēī öäÛēç, Áίíá /Äñáāþíá ÈÛēáéá (Äðēī .): «Õé áéí' ç ðáðñβáá ì áð;» Áēíī éáíðñéóī ùð óóçí áēðáβááðóç. ÁĒĀĬĀĬĀÑĀĒĒ, Áēþíá 1997, óäē. 27-45

- Bese, Loukia/Europas Christos: Der Fall der Volksschule Palagias Alexandroupolis, in: Damanakis, Michalis (Hg): Zur Bildung von repatrierten und ausländischen Schüler in Griechenland. Interkulturelle Annäherung, GUTENBERG, Athen 1998, S. 224-230

ὼ δὲ ἔτι, Ἐὶ οὐβά/ Ἀὐτὸς, × ἡρόοι ὁ: ζ ὀκτὸς οἰ ὁ Ἀϋ ἵ ὀέεἰ ὅ Ὀ÷ἵ εἶβι ὁ Δᾶεᾶᾶβᾶδ
 Ἀεᾶᾶᾶᾶᾶ ὅοἱ ἔϋ ὀοἱ : Ἀᾶἵ ἀίῦεϋ, ἵ ἐ÷ῦεϋ: ζ ἠεᾶβᾶᾶᾶδ ὀοἱ
 Δᾶεᾶᾶᾶ ὀοἱ ὅοἱ ἔᾶέ Ἀεᾶᾶ ἠᾶᾶᾶ ἵ ἠεϋᾶᾶ ὀοᾶ Ἀεᾶᾶᾶ. Ἀεᾶᾶ ἔεᾶᾶᾶ ἔεᾶ
 Δᾶᾶ ὄῦᾶᾶᾶ. Ἀεᾶ.GUTENBERG, Ἀεᾶᾶ 1998, ὀᾶ. 224-230

- Chasiotis, Ioannis K.: Überblick der Geschichte der neugriechischen Diaspora, Vani-
 as Verlag, Thessaloniki 1993

× ἀοεᾶᾶ, Ἐ.Ἐ.: Ἀεᾶᾶᾶᾶ ὀοᾶ Ἐᾶᾶ ἡβᾶδ ὀοᾶ ἵᾶᾶ ἠεᾶᾶᾶᾶ Ἀεᾶᾶᾶ ἡᾶᾶ, ἠεᾶ. Ἀῦᾶᾶᾶ
 Ἐᾶᾶᾶᾶ ἵβᾶ 1993

- Damanakis, Michalis (Hg.): Zur Bildung von repatriierten und ausländischen Schüler
 in Griechenland. Interkulturelle Annäherung, GUTENBERG, Athen 1998

Ἀᾶἵ ἀίῦεϋ, ἵ ἐ÷ῦεϋ: ζ ἠεᾶβᾶᾶᾶδ ὀοἱ Δᾶεᾶᾶᾶ ὀοἱ ὅοἱ ἔᾶέ Ἀεᾶᾶ ἠᾶᾶᾶ ἵ ἠεϋᾶᾶ
 ὀοᾶ Ἀεᾶᾶᾶ. Ἀεᾶᾶ ἔεᾶᾶᾶ ἔεᾶ Δᾶᾶ ὄῦᾶᾶᾶ. Ἀεᾶ.GUTENBERG, Ἀεᾶᾶ 1998

- Damanakis, Michalis (Hg): Paedeia der im Ausland lebenden Griechen. Theoretische
 und empirische Annäherungen. Gesamtbericht-Studie der wissenschaftlichen
 Komitee der Universität Kreta. E.DIA.M.M.E., Rethymnon 1999a

Ἀᾶἵ ἀίῦεϋ ἵ ἐ÷ῦεϋ (ἠεᾶᾶ): Δᾶεᾶᾶᾶ ἵ ἵ ἠᾶᾶᾶ Ἐᾶᾶᾶᾶᾶ ἔᾶέ ἠᾶ ὀᾶᾶᾶᾶ
 ὀᾶᾶ ὀᾶᾶᾶᾶᾶ. ὀοᾶ ἔεᾶᾶ ἠεᾶᾶᾶ-ἵ ἠεᾶᾶ ὀοᾶ ἠεᾶᾶᾶ ἵ ἠεᾶᾶ ἠεᾶᾶᾶ ὀᾶ ὀ
 Δᾶᾶᾶᾶᾶ ἅ ὁ Ἐᾶᾶᾶ. Ἀ.Ἀ.Ἐ.Ἰ.Ἰ.Ἀ., ἡᾶᾶᾶ ἵ ἵ 1999a

- Damanakis, Michalis /Michelakaki, Theodosia (Hg.): Kongressprotokolle des Pan-
 hellenischen-Panomogeniakou Synedriou (Rethymnon 26-28 Juni 1998): Die
 griechische Erziehung im Ausland. E.DIA.M.M.E., Rethymnon 1999 b

Ἀᾶἵ ἀίῦεϋ, ἵ ἐ÷ῦεϋ/ἵ ἐ÷ῦεᾶᾶᾶ, Ἐῦᾶᾶᾶ (ἠεᾶᾶ): Ἀεᾶᾶᾶᾶᾶᾶ Ἀεᾶᾶᾶᾶᾶ ὀοἱ
 ἠᾶᾶᾶᾶᾶ. Δᾶᾶᾶᾶᾶ Δᾶᾶᾶᾶᾶ ὀ-Δᾶᾶ ἵ ἵ ἠᾶᾶᾶᾶᾶ ὅ ὀᾶᾶᾶᾶ ὀ, ἡᾶᾶᾶ ἵ ἵ 26-
 28 Ἐᾶ ὀᾶᾶ ὀ 1998, Ἀ.Ἀ.Ἐ.Ἰ.Ἰ.Ἀ., ἡᾶᾶᾶ ἵ ἵ 1999 ᾶ

- Dousas, Dimitris: Interkulturelle oder internationalistische Arbeiterbildung für die
 Ausgrenzung der Zigeunerkinder von der Bildung? In: Georgogiannis, Pantelis:
 Griechisch als Zweit- oder Fremdsprache. Eine interkulturelle Annäherung, Band
 II, KE.D.EK., Patras 1999 c, S. 48-55

ἵᾶᾶ ὅᾶᾶ, Ἀϋ ὀᾶᾶ: Ἀεᾶᾶ ἔεᾶᾶᾶ ἔεᾶ ἅ Ἀᾶᾶᾶᾶᾶ Ἀεᾶᾶᾶᾶᾶᾶ Ἀεᾶᾶᾶᾶᾶ ἠεᾶ ὀᾶ ἵ
 ἠεᾶᾶᾶᾶᾶᾶ ᾶᾶ ἔεᾶᾶᾶ ὁ ὀοᾶ ὀεᾶᾶᾶᾶᾶ ὀεᾶᾶ; ὀοᾶ : Ἀᾶᾶᾶᾶ ἠεᾶᾶᾶ,
 Δᾶᾶᾶᾶ: ζ ἠεᾶᾶᾶᾶ ὁᾶ ἠᾶᾶᾶᾶ ἅ ἵᾶᾶ ἠεᾶᾶᾶ. ἵ ἔᾶ ἠεᾶᾶ ἔεᾶᾶᾶ ἔεᾶ
 ὀᾶ ὄῦᾶᾶᾶ. ὀοᾶ ἵ ὁ ἘἘ, Ἐᾶ.Ἀ.Ἀ.Ἐ., Δῦᾶᾶ 1999 c ὀᾶ. 48-55

- Dragona, Th./Kouselis, G./Askouni, N.: Darstellung der Ergebnisse der Felduntersu-
 chung in: Frangoudaki, Anna / Dragona, Thaleia (Hg.): «Was ist unsere Hei-
 mat?» Ethnozentrismus in Bildung, Alexandria Verlag, Athen 1997, S. 220-282

Άνάαπρία ÈÙεάεά/ Èι ðæÝεçð ÆñÙóείι ð/Áóείι γίç Íæεç: Ðñéεñáòß òùί
 áðι ðáεάòι Ùòùι òçð ãñáðιáð ðñáβι ò óòι : Õñááείι ðäÙεç, Áίίá /Άñáαπρία
 ÈÙεάεά (Άðείι .): «Õé áεί' ç ðáðñβáá ì áð;» Άείι εáιòñεóι ùð óòçί ãεðáβááðóç.
 ΆÈÁΤÁÍÁÑÁÉÁ, Άεπρία 1997, óæ. 220-282

- Frangoudaki, Anna: „Nachfahren“ von Griechen „aus der mykenäischer Zeit“: Analyse von Geschichtsbüchern, in: Frangoudaki, Anna / Dragona, Thaleia (Hg.): «Was ist unsere Heimat?» Ethnozentrismus in Bildung, Alexandria Verlag, Athen 1997, S. 344-400

Õñááείι ðäÙεç, Áίίá: «Áðüáι ñι é» Άεεπíùι «áðü òç ì ðεçίáεεß ãðι ÷ß»: ç áίÙεðóç
 òùί ãá÷ ãεñéáεéùι éóòι ñβáð óòι : Õñááείι ðäÙεç, Áίίá /Άñáαπρία ÈÙεάεά (Άðείι .):
 «Õé áεί' ç ðáðñβáá ì áð;» Άείι εáιòñεóι ùð óòçί ãεðáβááðóç. ΆÈÁΤÁÍÁÑÁÉÁ,
 Άεπρία 1997, óæ. 344-400

- Frangoudaki, Anna/Dragona, Thaleia (Hg.): «Was ist unsere Heimat?» Ethnozentrismus in Bildung, Alexandria Verlag, Athen 1997

Õñááείι ðäÙεç, Áίίá /Άñáαπρία ÈÙεάεά (Άðείι .): «Õé áεί' ç ðáðñβáá ì áð;»
 Άείι εáιòñεóι ùð óòçί ãεðáβááðóç. ΆÈÁΤÁÍÁÑÁÉÁ , Άεπρία 1997

- Georgogiannis, Pantelis: Themen interkultureller Bildung, GUTENBERG, Athen 1999a

Άñùñáι áεÙίίçð, Ðáίòáεßð: ÈÝί áóá áεáðι ééóéóι éεßð ãεðáβááðóç, GUTENBERG, Άεπρία
 1999a

- Georgogiannis, Pantelis: Griechisch als Zweit- oder Fremdsprache. Eine interkulturelle Annäherung, Band I, KE.D.EK., Patras 1999b

Άñùñáι áεÙίίçð, Ðáίòáεßð: Ç ãεεçίéεß ùð ááγóáñç ð ιÝίç ãεßóóá. Ì éá áεáðι ééóéóι éεß
 ðñι óÝááéóç. Õùι ι ð É, ÈÁ.Á.ΆÈ, ÐÙòñá 1999b

- Georgogiannis, Pantelis: Griechisch als Zweit- oder Fremdsprache. Eine interkulturelle Annäherung, Band II, KE.D.EK., Patras 1999c

Άñùñáι áεÙίίçð, Ðáίòáεßð: Ç ãεεçίéεß ùð ááγóáñç ð ιÝίç ãεßóóá. Ì éá áεáðι ééóéóι éεß
 ðñι óÝááéóç. Õùι ι ð ÈÈ, ÈÁ.Á.ΆÈ, ÐÙòñá 1999c

- Georgogiannis, Pantelis: Griechisch als Zweit- oder Fremdsprache. Migrationsbewegungen, Bildungsmodelle, Lehrmaterial, Unterrichtsvorschläge. KE.D.EK., Patras 1999 d

Άñùñáι áεÙίίçð, Ðáίòáεßð: Ç ãεεçίéεß ùð ááγóáñç ð ιÝίç ãεßóóá. Ì ãóáíáóóáðóééÙ
 ééιßι áóá, Ì ι íóÝεá ãεðáβááðóçð, Άéááéóéééù óéééù, Άáéáι áóééÝð Ðñι óÙóáéð
 áéááóéáεßáð òçð ãεεçίéεßð ùð ááγóáñçð ð ιÝίçð ãεßóóáð, ÈÁ.Á.ΆÈ, ÐÙòñá
 1999d

- Gesetz 2413/96: Über die griechische Erziehung im Ausland, die interkulturelle Bildung und andere Vorschriften. Regierungsblatt 124/17.06.1996, Heft 1

Γ Γ Γ Γ Ω Ω' ἀνέε. 2413: Ç äëçíéêΠ ðáéääíßá óõì ãñòãñéêù, ç äéáðì ééðéóì éêΠ ãêðáßääòóç éáé Ûééãò äéáóÛãéò. ÖÄË 124 / 17.6.1996, ðã÷-ì ò ðñþòì

- Gotowos, Athanasios E.: Rassismus. Gesellschaftliche, psychologische und pädagogische Aspekte einer Ideologie und einer Praxis. GGLE, Athen 1996

Äëüõì áì ò, ÄéáíÛóéì ò Ä.: Ñáðóéóì ùò. Èì éíñíééÝò, ðð÷-ì èì äééÝò éáé ðáéääãñüäééÝò ùðãéò ì éáò éääì èì ãßáð éáé ì éáò ðñáêòéêêðò. Ä.Ä.Ë.Ä., ÄèÞíá 1996

- Gousis, Pavlos: Die Bildungspolitik des Ministeriums für Bildung und Religionen für die Kinder der Repatriierten und der Migranten, in: Damanakis, Michalis (Hg): Zur Bildung von repatriierten und ausländischen Schüler in Griechenland. Interkulturelle Annäherung, GUTENBERG, Athen 1998, S. 170-175

Äì ýóçð, Ðáyèì ò: Ç ãêðáéääòóéêêΠ ðì ééðééêΠ òì ò ÖÐÄÐË äéá óá ðáéääéÛ òùì ðáééííì óòì ýíóùì ÄèêÞíùì éáé òùì ì ðááíáóòþì óòì : Äáì áíÛéçð, ì é÷-Ûéçð: Ç ãêðáßääòóç òùì Ðáééííì óòì ýíóùì éáé Äèèì äáðþì ì äèçòþì óóçì ÄèèÛää. Äéáðì ééðéóì éêΠ Ðñì óÝããéóç. ÄêGUTENBERG, ÄèÞíá 1998, óãè. 170-175

- Kanakidou, E. /Papagianni, V.: Interkulturelle Erziehung. Ellinika Grammata, Athen 1997

Éáíáèßäì ò, Ä./ÐáðááéÛíç, Ä.: Äéáðì ééðéóì éêΠ AãñãΠ, ÄËËÇÍËËÄ ÄÑÄÌ ì ÄÓÄ, ÄèÞíá 1997

- Karantzola, Eleni: Bilingualismus und Interkulturalität: Konvergenzen und Divergenzen, in: Georgogiannis, Pantelis: Griechisch als Zweit- oder Fremdsprache. Eine interkulturelle Annäherung, Band I, KE.D.EK., Patras 1999b

Éáñáíðãñüéá, ÄèÝíç: Äéãëùóóßá éáé äéáðì ééðéóì ééüòçóá: óðãèèßóáéð éáé áðì èèßóáéð, óòì Äãñãñäì äéÛíççð, Ð.: Ç äëçíéêêΠ ùò äãýòãñç Π ìÝíç äèþóóá. ì éá äéáðì ééðéóì éêΠ ðñì óÝããéóç. Öùì ì ò É, ÉÄ.Ä.ÄË, ÐÛòñá 1999b

- Kasimati, K.: Migration – Repatriierung: Zur Problematik der zweiten Generation, Athen 1984

Éáóéì Ûòç, É.: «Ë ðááíÛóðáòóç- Ðáééííùóòçç: ç Ðñì äèçì áðéêêΠ òçð Äãýòãñçð ÄáíéÛò», ÄèÞíá 1984

- Kongidou, Dimitra/Tressou, Evangelia/Tsiakalos, Georgios: Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung als Mittel zur regionalen Entwicklung – Die Bedeutung von Erwachsenenbildung, in: FIRST EUROPEAN CONFERENCE ON ADULT EDUCATION, G.G.L.E., Athen 1994

Èì äèßäì ò, ÄÞì çòñá/ÖñÝóóì ò, Äóáãããèßá/ÖóéÛéáèì ò, Äãñãñéì ò: Éáðáðì èÝì çóç òì ò èì éíñíééì ý áðì èéáéóì ì ý ùò ì Ýóì í òì ðéêêðò áíÛððóíçð – ç óçì áóßá òçð ãêðáßääòóçð áíçèßèùì, óòì : FIRST EUROPEAN CONFERENCE ON ADULT EDUCATION, Ä.Ä.Ë.Ä., ÄèÞíá 1994

- Kongidou, Dimitra/Tressou, Evangelia/Tsiakalos, Georgios: Soziale Ausgrenzung und Bildung – Der Fall von sprachlichen Minderheiten in West-Thessaloniki in: Skourtou, Eleni (Hg.): Themen über Zweisprachigkeit und Bildung. Nisos, Athen 1994

Èì àèΒàì ò, ÀΠì çòñá/ÔñÝóóì ò, ΆóáááàèΒά/ÔóéÙεάèì ò, Άφñāèì ò: Èì εíυíεéυò áðì èéáéóì ùò εάé àèðάΒάáòóç – Ç ðññβðòυóç àευóóéèπì ì àéì ìì òΠòυì óòç ΆðóéèΠ Èáóóáèì ìΒèç. Óòì : Óèì γñòì ò, Ά. (àðèì.): ÈΥì áóá àéáευóóΒάð εάé ÀèðάΒάáòóç, ÌΠòì ò, ΆεΠιά 1997

- Kontogianni, Dionysia: Der Fall der Volksschule für Repatriierte in Thessaloniki, in: Damanakis, Michalis (Hg): Zur Bildung von repatriierten und ausländischen Schüler in Griechenland. Interkulturelle Annäherung, GUTENBERG, Athen 1998, S. 213-223

Èì ìòì àéΥíç, Àéì ìðóΒά: Ç ðññβðòυóç òì ò Άçì ì òéèì γ Ó÷ì èàΒì ò Ðáééíì óòì γíòυì Èáóóáèì ìΒèç òòì : Άáì áíÙεçð, Ì é÷Ùεçð: Ç àèðάΒάáòóç òυì Ðáééíì óòì γíòυì εάé Àèèì ááðπì Ì àεçòπì óòçì ΆèèÙáá. Àéáðì èéðéóì èèΠ Ðñì óΥááéóç. ΆèGUTENBERG, ΆεΠιά 1998, óàè. 213-223

- Kossywaki, Foteini: Der Fall der Volksschule Pogonianis Ioanninon, in: Damanakis, Michalis (Hg): Zur Bildung von repatriierten und ausländischen Schüler in Griechenland. Interkulturelle Annäherung, GUTENBERG, Athen 1998, S. 231-251

Èì óóðâÙεç, ÒυòáéìΠ: Ç ðññβðòυóç òì ò Άçì ì òéèì γ Ó÷ì èàΒì ò ÐυάυìéáìΠò ÈυáíΒìυì óòì : Άáì áíÙεçð, Ì é÷Ùεçð: Ç àèðάΒάáòóç òυì Ðáééíì óòì γíòυì εάé Àèèì ááðπì Ì àεçòπì óòçì ΆèèÙáá. Àéáðì èéðéóì èèΠ Ðñì óΥááéóç. ΆèGUTENBERG, ΆεΠιά 1998, óàè. 231-251

- Vakalios, Athanasios: Kulturelle Vorannahmen und Wahrnehmung und die Didaktik der griechischen Sprache, in: Damanakis, Michalis (Hg): Zur Bildung von repatriierten und ausländischen Schüler in Griechenland. Interkulturelle Annäherung, GUTENBERG, Athen 1998, S. 142-169

Άáéáééυò, ÀéáìÙóéì ò: Ðì èéðéóì èéΥò εáóááì εΥò εάé ðñì óéáì áÙì òóáð ðáñáóòÙóáèð εάé ç àéááóéáèΒά òçð àèçíéèΠò àèπóóáð óòì : Άáì áíÙεçð, Ì é÷Ùεçð: Ç àèðάΒάáòóç òυì Ðáééíì óòì γíòυì εάé Àèèì ááðπì Ì àεçòπì óòçì ΆèèÙáá. Àéáðì èéðéóì èèΠ Ðñì óΥááéóç. Άè.GUTENBERG, ΆεΠιά 1998, óàè. 142-169

- Markou, Georgios: Die Multikulturalität der griechischen Gesellschaft, der Internationalisierungsprozeß und die Notwendigkeit von interkultureller Bildung, G.G.L.E., Athen 1996 a

Ì Òñèì ò, Άφñāèì ò Ð.: Ç ðì èððì èéðéóì èéυòçóá òçð àèçíéèΠò èì εíυìΒáð. Ç àéááééáóΒά àéèì ðì Βçóçð εάé ç áíááéáéυòçóá òçð Àéáðì èéðéóì èèΠò ÀèðάΒάáòóç. Ά.Ά.È.Ά., ΆεΠιά 1996 á

- Markou, Georgios: Annäherungen der Multikulturalität und die interkulturelle Bildung und Fortbildung der Lehrer/innen, G.G.L.E., Athen 1996 b

Ἰ Ὑñεῖ ὁ, Ἀφñāεῖ ὁ Δ.: Δññι ὁääāΒάίεὁ ὁçð ðι ἑὀðι ἑἑὀεὀἰ ἑἑὑὀçὀáð ἑáé ç Ἀéáðι ἑἑὀεὀἰ ἑἑᐅ ἈἑðáΒάáἰὀὀç – Ἀðεῖ ὑñὀὑὀç ὀὑῖ Ἀἑðáεάáἰὀὀεἑᐅ, Ἀ.Ἀ.Ἐ.Ἀ., Ἀεᐅῖá 1996 b

- Tressou, Evangelia: Soziale Ausgrenzung bestimmter Gruppen von und durch die Bildung. Welche Gruppen sind am gefährdesten, in: Congress: Menschliche Würde und soziale Ausgrenzung: Bildungspolitik in Europa. Athen 2-4 Oktober 1997. Organisation: Europarat und Etaireia Politikou Provlmatismou «Nikos Poulantzas»

ὈñΥὀὀἰ ὁ ἈὀáááεἑΒá : Ἀðι ἑἑáεὀἰ ὑðεáεᐅᐅι ἰ ἰ Ὑá ὑáðὑ ὁçἰ ἑἑðáΒááἰὀὀç ἑáé ἰ Ὑὀὑὀç ἑἑðáΒááἰὀὀçð . Δι ἑáð ἰ ἰ Ὑááð ἑἑáἰὀἰáγἰ ὀἰ ðññεὀὀὑὀáñἰ , ὀὀἰ : ὈὀἰὙáñεῖ : Ἀἰεñᐅεἰç áἰεῖ ðñΥðáεá ἑáé εἰ εἰὑἰεἑὑð áðἰ ἑἑáεὀἰ ὑð: Ἀἑðáεάáἰὀὀεᐅ ðι ἑἑὀεᐅ ὀὀçἰ Ἀðñᐅç, Ἀεᐅῖá 2-4 ἰ εὀὑáñᐅἰ ὀ 1997, ἰ ñáὙἰὑὀç: Ὀὀἰ áἰ Ὑεἑἰ ὁçð Ἀðñᐅçð ἑáé ἈὀáεñáΒá ðι ἑἑὀεἑἰ Ὑ ðññι áεçἰ áὀεὀἰ ἰ Ὑ «ἸΒεἰ ὁ Δι ὀεáἰὀæὙð»

- Tsiakalos, Georgios: Menschliche Würde, soziale Ausgrenzung und Bildung in Europa, in: Congress: Menschliche Würde und soziale Ausgrenzung: Bildungspolitik in Europa. Athen 2-4 Oktober 1997. Organisation: Europarat und Etaireia Politikou Provlmatismou «Nikos Poulantzas»

ὈὀεὙεáεἰ ὁ, Ἀφñāεῖ ὁ: Ἀἰεñᐅεἰç áἰεῖ ðñΥðáεá, εἰ εἰὑἰεἑὑð áðἰ ἑἑáεὀἰ ὑð ἑáé ἑἑðáΒááἰὀὀç ὀὀçἰ Ἀðñᐅç, ὀὀἰ : ὈὀἰὙáñεῖ : Ἀἰεñᐅεἰç áἰεῖ ðñΥðáεá ἑáé εἰ εἰὑἰεἑὑð áðἰ ἑἑáεὀἰ ὑð: Ἀἑðáεάáἰὀὀεᐅ ðι ἑἑὀεᐅ ὀὀçἰ Ἀðñᐅç, Ἀεᐅῖá 2-4 ἰ εὀὑáñᐅἰ ὀ 1997, ἰ ñáὙἰὑὀç: Ὀὀἰ áἰ Ὑεἑἰ ὁçð Ἀðñᐅçð ἑáé ἈὀáεñáΒá ðι ἑἑὀεἑἰ Ὑ ðññι áεçἰ áὀεὀἰ ἰ Ὑ «ἸΒεἰ ὁ Δι ὀεáἰὀæὙð»

- Vasiliadou, Maria / Pavli-Korre, Maria: „KON 3ANEL BUT, BUT CRDEL“ AMA EM „KON CRDEL BUT, BUT 3ANEL“. Bildung von Zigeunern in Griechenland. GGLE, Athen 1996

ἈáὀεἑεἑὙáἰ ὁ, Ἰ áñΒá/Δáὀεᐅ-Ἐἰ ññΥἰ áñΒá „KON 3ANEL BUT, BUT CRDEL“ AMA EM „KON CRDEL BUT, BUT 3ANEL“. Ç ἑἑðáΒááἰὀὀç ὀὑῖ ὀὀεááὙἰὑἰ ὀὀçἰ ἈἑἑὙáá. Ἀ.Ἀ.Ἐ.Ἀ., Ἀεᐅῖá 1996

- Ventoura, Lina: Die Geographiebücher: Widersprüche in der humanistischen und modernistischen Botschaft, in: Frangoudaki, Anna / Dragona, Thaleia: «Was ist unsere Heimat?» Ethnozentrismus in Bildung, Alexandria Verlag, Athen 1997, S. 401-441

Ἀáἰὀἰ Ὑñá, Ἐᐅῖá: Ὀá áεáεἑΒá ἈáὑáñáὀὀΒáð: áἰὀεὀὙὀáεð ὀὀἰ áἰεñᐅεὀεὀεἑὑ ἑáé ἑἑὀὀá-ñἰ ἰεὀὀεἑὑ ἰ ᐅἰὀἰ á ὀὀἰ : Ὀñááεἰ ὀáὙεç, Ἀἰἰá /Ἀñááᐅῖá ἘὙεáεá (Ἀðεἰ .): «Ὀé áεἰ' ç ðáðñΒáá ἰ áð;» Ἀεἰἰ ἑáἰὀñεὀἰ ὑð ὀὀçἰ ἑἑðáΒááἰὀὀç. ἈἘἈἸἈἸἈñἈἘἈ, Ἀεᐅῖá 1997, ὀáε. 401-441

- Vergidis, Dimitrios: Neorassismus, schulische Integration und Bildungspraxis – Zum Fall der Zigeunerkinde. Virtual School, The sciences of Education Online,

Band 1, Heft 1, 1998, Internetadresse:

http://www.auth.g/virtuelschool/1.1/TheoryResearch/_CongressVergidis.html

ΆἰῆῆΒἄçò, Ἀçì Þòñçò (1998): Ἰἄì ἡἄòóéòì ùò, ó÷ì èéèÞ ἰἴóáíç êἄé ἡèðἄéἄἰðòééÝò ðἡἄéòééÝò – ç ðἡἡßðòùóç òùí òóéἄἄἄíí ðἄßἄúí.

10.2 Deutschsprachige Literatur

- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung, Primus Verlag 1990
- Bühler, Hans: Interkulturelle Pädagogik: Von der Defizit- zur Differenzhypothese- und wieder zurück? In: Griese, Hartmut M. / Wojtasik, Gregor (Hg.): Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung. Theorie und Praxis, Band 64, Hannover 1996, S. 132-152
- Damanakis, Michael (1994): Die interkulturelle Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts, in: LUCHTENBERG, S./NIEKE, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann. Münster; New York: Waxmann 1994, S. 121-142
- Essinger, H.: Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften in: Marburger, Helga (Hrsg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung. IKO Verlag 1991, S. 3-18
- Gogolin, Ingrid: Interkulturelle Pädagogik: Kritische Anfragen an die allgemeine Erziehungswissenschaft in: Griese, Hartmut M. / Wojtasik, Gregor (Hg.): Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung. Theorie und Praxis, Band 64, Hannover 1996, S. 83-99
- Griese, Hartmut, M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Leske + Budrich, 1984
- Griese, Hartmut M.: Stigma und die Konstruktion des Fremden. Mikrosoziologisch-konstruktivistische Theorieperspektiven in: Griese, Hartmut M. / Wojtasik, Gregor (Hg.): Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung. Theorie und Praxis, Band 64, Hannover 1996, S. 32-55
- Griese, Hartmut M.: Ausländerpädagogik – Pädagogisierung eines gesellschaftlichen Problems? In: Blätter der Wohlfahrtspflege 9/81
- Hahn, Alois: Die soziale Konstruktion des Fremden, in: Sprondel (Hg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main 1994
- Hamburger, Franz/ Seus, Lydia/ Wolter, Otto: Über die Unmöglichkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen, in: Griese, Hartmut, M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde.

Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Leske + Budrich, 1984, S.32-42

- Kalpaka, Annita / Rätzzel, Nora (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Leer 1990
- Marburger, Helga (Hrsg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung. IKO Verlag 1991
- Niekrawitz, Clemens : Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Interkulturellen Pädagogik für Alle, Frankfurt 1990
- Radtke, Frank-Olaf: Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. In: Beck, Klaus (Hg.): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. 23. Beiheft zur ZfPäd 1988
- Radtke, Frank-Olaf: Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus, in: Z.f.Päd. 41.Jg. 1995, Nr. 6, S.853-864
- Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Luchterhand 1996
- Siebert, Horst: Theorien für die Bildungspraxis, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1993

