

Diether Hopf  
Universität Potsdam

**Zweisprachiger Unterricht (griechisch-deutsch)  
in der Bundesrepublik Deutschland:  
Probleme und Lösungsversuche**

März 1999

<b>1</b>	<b><i>Einleitung</i></b> .....	<b>2</b>
<b>2</b>	<b><i>Vorgehensweise</i></b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b><i>Zur Situation der griechischen Schüler in der deutschen Regelschule während der Migration und in der griechischen Regelschule nach der Remigration</i></b> .....	<b>9</b>
	<b>3.1 Leistungen griechischer Schüler in der deutschen Regelschule</b> .....	<b>10</b>
	<b>3.2 Leistungen griechischer RückkehrerKinder in der griechischen Regelschule</b> .....	<b>15</b>
<b>4</b>	<b><i>Zur Bewährung muttersprachlichen bzw. bilingualen Unterrichts</i></b> ...	<b>20</b>
	<b>4.1 Muttersprachlicher Unterricht</b> .....	<b>22</b>
	<b>4.2 Bilingualer Unterricht</b> .....	<b>23</b>
	<b>4.3 Anmerkungen zur Diskussion über die kognitive Entwicklung der Migrantenkinder</b> .....	<b>26</b>
	<b>4.4 Anmerkungen zur Lernzeit</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b><i>Schlußbemerkungen und Empfehlungen</i></b> .....	<b>30</b>
	<b>5.1 Stabile Schullaufbahn</b> .....	<b>32</b>
	<b>5.2 Doing good by doing nothing</b> .....	<b>34</b>
	<b>5.3 Grundmodell</b> .....	<b>35</b>
	<b>5.4 Grundmodell mit bilingualen Anteilen</b> .....	<b>38</b>
	<b>5.5 Schüler mit besonderen Bedürfnissen</b> .....	<b>40</b>
	<b>5.6 Modelle für spezielle Wünsche</b> .....	<b>42</b>
	<b>5.7 Zur pädagogischen Diagnostik</b> .....	<b>45</b>
	<b>5.8 Vordringliche Maßnahmen</b> .....	<b>47</b>
	<b>5.9 Fazit</b> .....	<b>49</b>
<b>6</b>	<b><i>Verzeichnis der Fallstudien</i></b> .....	<b>51</b>
<b>7</b>	<b><i>Im Text erwähnte Literatur</i></b> .....	<b>52</b>

Diether Hopf

## **Zweisprachiger Unterricht (griechisch-deutsch) in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme und Lösungsversuche**

### **1 Einleitung**

Im Rahmen des Projekts "Παιδεία Ομογενών" des Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ist die folgende Expertise dazu gedacht, anlässlich der Fallbeschreibungen ausgewählter Schulen, in denen deutsch-griechische zweisprachige Modelle in der BRD erprobt werden, Überlegungen zu den Vor- und Nachteilen eines solchen Unterrichts anzustellen sowie Möglichkeiten seiner Implementierung zu diskutieren.

Es geht im vorliegenden Text weniger um die Frage, Ποιός κάνει τί, πού, πώς, και γιατί - hierzu gibt es bereits die Zusammenfassung der Fallstudien durch Maria Dietzel-Papakyriakou - , sondern es soll die Frage nach der Tragfähigkeit der Annahmen, unter denen bilingualer bzw. muttersprachlicher oder herkunftssprachlicher Unterricht<sup>1</sup> erteilt wird, sowie nach seinen Auswirkungen gestellt werden. Die vorgelegten Fallstudien vermitteln zwar einen Überblick über de facto praktizierte Modelle bilingualen bzw. muttersprachlichen Unterrichts, können aber weder generalisierbare Auskunft über die Richtigkeit der vorgebrachten Begründungen noch

---

<sup>1</sup> Die zu diesem Themenbereich gehörigen Termini werden, national wie international, uneinheitlich gebraucht; so auch in den vorliegenden Fallstudien. Ich werde die in der deutschen Diskussion gewöhnlich verwendeten Begriffe ohne neue Definitionsversuche benutzen, soweit Mißverständnisse nicht befürchtet zu werden brauchen; sofern erforderlich, werde ich genauere Bestimmungen hinzufügen.

über die generelle Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen bzw. der praktizierten Modelle geben.

Eine Studie wie die vorliegende kann einen Schritt auf dem Wege zur Erarbeitung zunehmend besserer Grundlagen für griechisch-deutsche Bildungsformen darstellen, indem sie – vor dem Hintergrund der Kenntnisse über konkrete, qualitativ unterschiedliche Angebote zweisprachiger Art, die sich gegenwärtig in der BRD vorfinden - internationale Erfahrungen und Forschungsbefunde diskutiert.

Kernkriterium, unter dem im Folgenden die Auswirkungen verschiedener Schul- und Unterrichtsmodelle gesichtet werden, sind die schulischen Leistungen und Lernergebnisse der betroffenen Kinder. Grund für die Auswahl dieses Kernkriteriums ist die zentrale Bedeutung, die sowohl die Eltern und Schüler als auch Lehrer und Gesellschaft ihm beimessen. In der Tat findet sich auch in den Fallstudien keine Andeutung, die besagte, für die gewonnene Kompetenz in den beiden Sprachen Griechisch und Deutsch könne man getrost mindere Leistungen beispielsweise in Mathematik oder in naturwissenschaftlichen Fächern in Kauf nehmen.<sup>2</sup> Vielmehr geht es um die Annahme oder Behauptung einer, salopp ausgedrückt, nahezu *kostenlosen* Zweisprachigkeit, die man auf die eine oder andere Weise glaubt vermitteln zu können; eine Kompetenzvermehrung also, die, so die Hoffnung, nicht mit Nachteilen an anderer Stelle erkaufte werden müßte.<sup>3</sup>

Sicher kann man sagen, daß Schule und Unterricht noch vieles andere als Schulleistung bewirken sollen und auch bewirken, soziales Lernen beispielsweise, Stärkung der Selbstwirksamkeit (sensu Bandura), oder bei Kindern anderer Muttersprache die Unterstützung bei der Bewahrung oder Weiterentwicklung der

---

<sup>2</sup> Der Hinweis in der Fallstudie Wiesbaden, S. 2, griechische Eltern hätten einen reduzierten Abschluß (Hauptschule) bei national homogenen Griechenklassen anderen Möglichkeiten vorgezogen, impliziert keine Ablehnung des Leistungskriteriums. Problematisch ist in dieser Schule sicherlich der zweijährige Ersatz von Englisch durch Griechisch (S. 4), wie er gegenwärtig praktiziert wird.

<sup>3</sup> Auf einem anderen Blatt steht die Forderung nach einer sehr anspruchsvollen Ausstattung einer Modellschule, vgl. z.B. Fallstudie Frankfurt.

Verankerung in der Herkunftskultur.<sup>4</sup> Aber der Leistungsaspekt ist von außerordentlicher Bedeutung nicht nur für den künftigen Lebenslauf jedes Kindes in beruflicher, individueller und gesellschaftlicher Hinsicht, sondern auch für die Entwicklung seines Selbstbildes während der Schulzeit sowie für die Akzeptanz durch Mitschüler und Lehrer.<sup>5</sup>

Der Leistungsaspekt hat neuerdings zusätzliche Bedeutung gerade im Kontext eines zusammenwachsenden Europas erlangt, insofern sich herausgestellt hat, daß im internationalen - also auch im europäischen - Vergleich die Schulen der beiden hier diskutierten Länder nicht gerade glänzend dastehen. Während – nach Auskunft dieser vorzüglichen und weite Beachtung findenden Untersuchungen - die Leistungen der deutschen Schüler in den Naturwissenschaften und in Mathematik (8. Jahrgangsstufe) im Mittelfeld liegen, gehören die Leistungen der griechischen Schüler (in Griechenland), soweit Stichprobenprobleme die Interpretation nicht erschweren, sogar zu den niedrigsten von allen einbezogenen 45 Nationen<sup>6</sup> - obwohl die griechischen Sekundarschulen durchaus gute Arbeit leisten und die Schüler erhebliche Anstrengung und Zeit und die Eltern bedeutende finanzielle Mittel in schulisches Lernen (einschließlich außerschulischer Kurse - Frontistirien) investieren.<sup>7</sup> In der Sekundarstufe II liegen die beiden Länder näher beieinander, jedoch wiederum bestenfalls im Mittelfeld.<sup>8</sup> Diese Befunde unterstreichen einmal mehr die Bedeutung schulischer Leistung, insbesondere wenn man mittelfristig die griechischen – aber auch die deutschen - Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einem sich enger verflechtenden Europa konkurrenzfähig erhalten möchte – ein oft geäußertes Argument für bilinguale Unterrichtsansätze.

---

<sup>4</sup> Über solche Variablen gibt es im übrigen so gut wie keine Forschungsliteratur.

<sup>5</sup> Vgl. speziell zu den griechischen Schülern: Hopf und Hatzchristou, 1994.

<sup>6</sup> Vgl. Baumert u.a. 1997.

<sup>7</sup> Vgl. neuerdings das Buch von Xochellis und Hopf (in Vorbereitung). Welchen erstaunlich großen finanziellen Aufwand die Griechen in Griechenland für Frontistirien zu betreiben scheinen, berichtete kürzlich die Athener Zeitung vom 11.9.98, S.5.

<sup>8</sup> Vgl. Baumert u.a., 1999.

Der genannte Aspekt erfährt eine weitere Zuspitzung, wenn man sich vor Augen hält, daß für die Griechen die Remigration zurück nach Griechenland ein häufiges, ja ein normales Ereignis darstellt: Mehr als drei Viertel der Griechen sind im Verlauf der letzten Jahrzehnte wieder nach Griechenland zurückgekehrt.<sup>9</sup> Die schulischen Leistungen der Rückkehrerkinder in den griechischen Regelschulen liegen - von wenigen Ausnahmen abgesehen, über die später noch zu sprechen sein wird - so weit unter denen der griechischen Regelschüler, daß sie mehrheitlich keine ihnen angemessenen schulischen Abschlüsse erreichen können.<sup>10</sup> Haben schon die griechischen Regelschüler im internationalen Vergleich Schwierigkeiten mitzuhalten, so gilt dies a fortiori für die griechischen Rückkehrerschüler – ein Befund, der keinem Bildungsplaner und schon gar nicht den Eltern dieser Schüler, geschweige denn ihnen selbst gleichgültig sein kann.

Bei der Wahl des Kernkriteriums dieses Textes, der schulischen Leistung, geht es insofern auch um zentrale Interessen aller Betroffenen: der Gesellschaft, der Eltern, der Schüler.

Im Folgenden werden zunächst die Arbeitsmethode und die verwendeten Quellen dargestellt (Kapitel 2).

Das anschließende Kapitel 3 umreißt die schulische Situation der Griechen im Zielland der Migration sowie im Herkunftsland nach der Remigration, wobei die Verhältnisse in den Regelschulen im Mittelpunkt stehen.

Im 4. Kapitel geht es dann um eine ausschnitthafte Darstellung unseres Wissens über die Auswirkungen zweisprachiger Erziehung, wobei neuere Forschungsbefunde aus der internationalen Debatte, insbesondere in den USA, in denen kürzlich in diesem Sektor einschneidende Veränderungen eingetreten sind, zur Diskussion gestellt werden.

---

<sup>9</sup> Vgl. Hopf, 1988 und 1997 sowie die Abbildung 1 (Wanderungssaldo).

<sup>10</sup> Vgl. Hopf und Hatzichristou, 1994.

Im abschließenden Kapitel werden dann die Schlußfolgerungen aus den ausbreiteten Argumenten und Befunden gezogen und Empfehlungen zum künftigen Vorgehen hinsichtlich des griechisch-deutschen Unterrichts in der BRD zu begründen versucht. Es geht dabei um die Identifikation eines Schulmodells für alle griechischen Schüler, nicht für eine ausgewählte Minderheit von ihnen.

## 2 Vorgehensweise

Die vorliegende Expertise stützt sich auf 8 mir zugängliche "Fallstudien" zweisprachiger Schul- und Unterrichtsmodelle in der BRD; diese betreffen 6 individuelle Schulen (die staatliche Europaschule Berlin ist mit zwei Texten vertreten) sowie die Situation der griechischen Schulen in Bayern, dort insbesondere eine Münchener private Volksschule.<sup>11</sup> Die beschriebenen Fälle können nicht als repräsentativ für alle griechisch-deutschen Schulmodelle angesehen werden, weil über die Grundgesamtheit solcher Schulen keine gesicherten Kenntnisse vorhanden sind.<sup>12</sup> Gleichwohl dürften die vorhandenen Fallstudien Wesentliches enthalten, sind sie doch nach sorgfältiger Abwägung durch den Auftraggeber an solchen Schulen erarbeitet worden, welche die Varianz zweisprachiger Beschulung in brauchbarer Weise abbilden sollten. Andererseits ist es durchaus möglich, daß die hier vorliegenden Fallstudien bereits die besten gegenwärtig vorfindbaren Formen zweisprachiger Beschulung zeigen. Alle Fallstudien beziehen sich auf Ballungsgebiete, in denen eine große Zahl griechischer Familien auf engem Raum wohnen und in denen es überhaupt denkbar ist, Klassen zu bilden, wo neben den deutschen Schülern nur noch Kinder einer einzigen

---

<sup>11</sup> Vgl. das Verzeichnis der Fallstudien in Kap. 6.

<sup>12</sup> Interessant ist unter diesem Gesichtspunkt die umfangreiche Dokumentation von Kanavakis, 1989 und 1993. Eine Fundgrube interessanter ausländischer Modelle und eine Diskussion ihrer Implikationen bieten die Länderberichte von H. Reich, vgl. insbesondere Reich 1995 (England) und Reich 1996 (Schweden).

anderen Nation sitzen<sup>13</sup> – im Unterschied zum Normalfall der multikulturellen, nicht bikulturellen Schulklasse. Ein Schul- oder Unterrichtsmodell, das der Versorgung der großen Zahl verstreut lebender griechischer Schüler gewidmet ist, findet sich nicht. Die Lage dieser Kinder wird auch in keinem Text thematisiert.

Neben den Fallstudien selbst stand eine Zusammenfassung von 6 dieser Texte durch Maria Dietzel-Papakyriakou zur Verfügung, ferner eine Expertise von Hans Reich und Katharina Kuhs über die Organisation des griechischen Sprachunterrichts in 3 Bundesländern (Reich und Kuhs, 1998).

Die Autorinnen und Autoren der Fallstudien geben in unterschiedlich ausführlicher Form interessante Einblicke in die Arbeitsweise ihrer jeweiligen Schule sowie meist auch die Entstehung der gegenwärtigen Organisation. Einzige Ausnahme bildet der Text von Savvides, der aus seiner langen bayerischen Erfahrung heraus generellere Aussagen über die Entwicklung und den Zustand des dortigen griechisch-deutschen zweisprachigen Unterrichts hinzufügt. Die in den Berichten angesprochenen Schulformen sind deutsches Gymnasium, deutsche Gesamtschule, deutsche und griechische Grundschule bzw. Volksschule sowie griechisches Gymnasio und Lykio. An Unterrichts- und Schulformen werden beschrieben und diskutiert bzw. finden Erwähnung muttersprachlicher Unterricht, nationale Vorbereitungsklassen, bilinguale Klassen in rein nationaler Zusammensetzung sowie eine bilinguale Schule mit großenteils gemeinsamem Unterricht für deutsche und griechische Kinder.

Außer den genannten Texten wurden für den vorliegenden Bericht die üblichen Hilfsmittel wissenschaftlichen Arbeitens genutzt. Besondere Erwähnung verdient eine Sonderauswertung einer repräsentativen empirischen Untersuchung über die schulische Situation griechischer Rückkehrerkinder<sup>14</sup> im Alter von 11 und 14 Jahren unter der speziellen Frage, welche Auswirkungen die bayerischen Varianten der schulischen Betreuung der griechischen Kinder auf die Schulleistungen der zurückgekehrten

---

<sup>13</sup> Dies wird auch als Voraussetzung für gelingenden Unterricht mit griechischen Kindern genannt, vgl. Fallstudie Offenbach, S. 44.

Schüler hatten. Dies ist insofern von hohem Interesse, als die griechischen Schüler in Bayern eine im Vergleich zu anderen Bundesländern besonders intensive griechischsprachliche Bildung erfahren bzw. zum Zeitpunkt der Erhebung dieser Studie erfahren hatten: einerseits im sogenannten bayerischen Modell (zweisprachige Klassen<sup>15</sup>), andererseits in den privaten griechischen Schulen. Hinzu kam, für eine kleinere Gruppe, das Angebot muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts.<sup>16</sup> Aufgrund dieses ungewöhnlich umfangreichen muttersprachlichen Angebots für die Griechen in Bayern war anzunehmen, daß griechische Rückkehrerkinder aus Bayern sich in der griechischen Regelschule positiv von den Rückkehrern aus anderen Bundesländern unterscheiden bzw. sich nach der Rückkehr nahtlos in das heimische Schulsystem einfügen. Wegen des besonders hohen Stellenwertes der Sprache und Kultur des Herkunftslandes hat die griechische Bildungspolitik dem bayerischen Ansatz stets große Sympathie entgegengebracht.

Hinzuweisen ist schließlich darauf, daß die neuesten Entwicklungen im US-Staat Kalifornien aufgrund einer Forschungsreise im Jahr 1998 besondere Berücksichtigung finden konnten. Dies ist insofern relevant, als man dort, nach jahrzehntelanger und aufwendiger, flächendeckender bilingualer schulischer Betreuung vor allem mexikanischer Schüler, mit Beginn des Schuljahres 1998/99 die bilingualen Angebote aufgrund eines Volksentscheides vom Juni 1998 aufgegeben hat. Ein wichtiger Auslöser hierzu war der dringende Wunsch vieler mexikanischer Eltern, ihre Kinder in eine amerikanische Regelschule statt in eine bilinguale Schule oder Klasse zu schicken, weil sie gerade *wegen* der bilingualen Beschulung eine dramatische Verlangsamung des Integrationsprozesses ihrer Kinder und damit eine Benachteiligung hinsichtlich Bildungs- und Berufschancen in den USA zu erkennen glaubten. Diese Kontroverse und die gleichsam erdrutschartige Veränderung der Schullandschaft hat naturgemäß eine große Fülle von Forschungen bzw. Auswertungen vorliegender wissenschaftlicher

---

<sup>14</sup> Hopf und Hatzichristou, 1994.

<sup>15</sup> Strukturelle Ähnlichkeiten finden sich in der Fallstudie Frankfurt.

Untersuchungen hervorgebracht, die in der bisherigen Debatte in der BRD kaum eine Rolle gespielt haben und auf die hier zurückgegriffen wird.<sup>17</sup>

### **3 Zur Situation der griechischen Schüler in der deutschen Regelschule während der Migration und in der griechischen Regelschule nach der Remigration**

Die griechische Migration nach Deutschland und die Remigration nach Griechenland ist in den vergangenen Jahren mehrfach untersucht worden, teilweise sehr ausführlich und unter Darstellung vieler relevanter Details.<sup>18</sup> Es kann daher genügen, hier nur summarisch die Situation zu umreißen, wie sie sich, vor und seit der Freizügigkeit Griechenlands in der EU 1988, herausgebildet hat.

Von allgemeiner Bedeutung im Rahmen des hier verhandelten Themas ist der Befund, daß nach erheblichen Schwankungen im Wanderungssaldo<sup>19</sup> in den ersten beiden Jahrzehnten der Migration und Remigration seit wiederum etwa zwei Jahrzehnten ein relativ ausgeglichenes Wanderungssaldo zu beobachten ist. Zwischen rund 10.000 und 30.000 schwanken seither die Zu- und Fortzüge, und seit 1993 sind es jeweils knapp 20.000 Griechen, die pro Jahr als Zuzüge und als Fortzüge registriert werden.<sup>20</sup> Die folgende Grafik zeigt den Wanderungssaldo der Migration zwischen Griechenland und Deutschland von 1960 bis 1995:

---

<sup>16</sup> Vgl. hierzu Reich und Hienz de Albentis, 1998. Ferner die Expertise Reich und Kuhs, 1998.

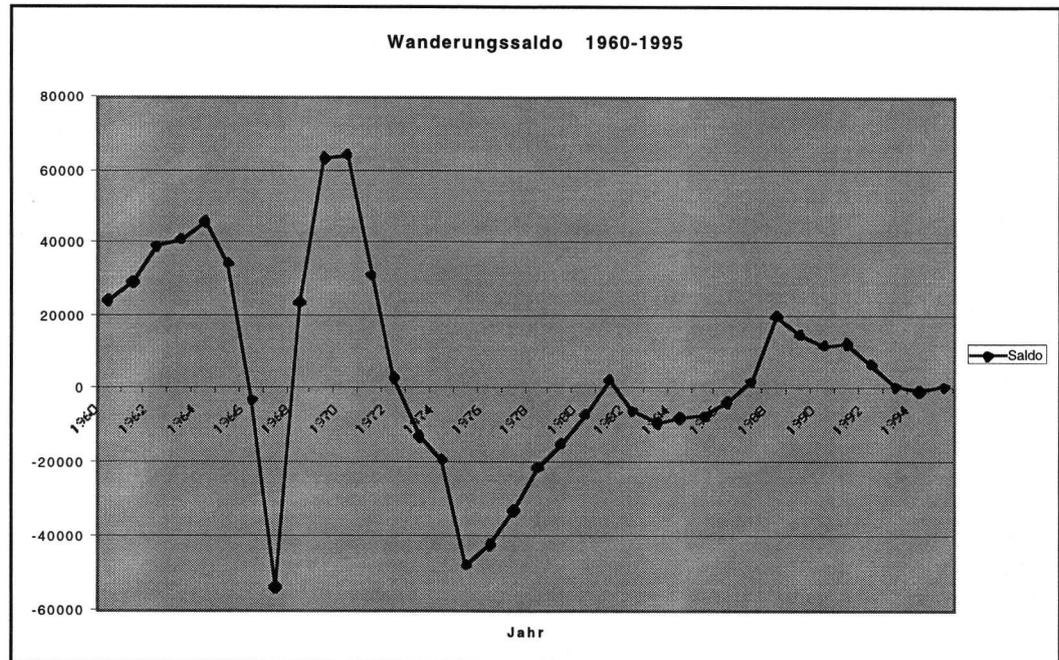
<sup>17</sup> Vgl. auch die interessanten Dokumente im Internet über die kalifornische Bildungsreform im Jahr 1998, z.B. unter <http://www.edweek.org> (verschiedene Dateien).

<sup>18</sup> Vgl. u.a. Hopf, 1987 und 1997.

<sup>19</sup> Differenz zwischen Zuzügen und Fortzügen. Grundlage: Deutsche offizielle Statistiken.

<sup>20</sup> Vgl. Bundesamt für Statistik, verschiedene Jahre und Bände.

Abbildung 1: Wanderungssaldo (Zuzüge minus Fortzüge über die deutschen Grenzen) der griechischen Migranten, 1960-1995.



Bedeutsam ist demnach die Bildungsfrage der griechischen Schüler nicht nur in Deutschland, sondern in gleicher Weise muß mitbedacht werden, was eine in der BRD erworbene Schulbildung im Fall der Rückwanderung nach Griechenland für den Schüler für Folgen hat. Gerade zweisprachige Schulmodelle müssen eine Antwort auf beide Fragen geben.

### *3.1 Leistungen griechischer Schüler in der deutschen Regelschule*

Wie steht es um die schulischen Leistungen der griechischen Migranten in der BRD? Was die Datenlage anbelangt, so ist zunächst festzuhalten, daß man für die Situation in Deutschland nur auf Sekundärstatistiken zurückgreifen kann, die dadurch Auskunft über die Schulerfolge geben, daß sie einen Vergleich des relativen Schulbesuchs von

Griechen und Deutschen im Sekundarbereich erlauben. Testdaten und repräsentative Zensurenvergleiche liegen nicht vor. Die zahlreichen Erfahrungsberichte, die über unterschiedliche Schulmodelle oder Unterrichtsformen publiziert wurden, sind zwar lehrreich und für Praktiker und regionale Bildungsplanung informativ, geben aber keine verallgemeinerbare Antwort auf unsere Frage. Dies wird auch sichtbar an den hier betrachteten Fallstudien, die überwiegend eine hohe Effektivität ihrer Ansätze behaupten, dafür aber keine Belege liefern, geschweige denn Vergleichsdaten beibringen.<sup>21</sup>

Schon ein oberflächlicher Blick auf die Sekundärstatistik zeigt die noch immer ungünstigen Schulerfolge der Griechen im Vergleich zu allen Schülern: Im Schuljahr 1996/97 gab es in der BRD insgesamt 10.070.800 Schüler, von denen 1.121.500 die Hauptschule und 2.181.600 das Gymnasium besuchten, dies entspricht einem Prozentwert von 11,1% bzw. 21,7%. Demgegenüber gingen von den 34.352 griechischen Schülern in demselben Schuljahr 28,5% auf die Hauptschule, aber nur 11,4% auf ein Gymnasium.<sup>22</sup>

Daß diese Verteilung nicht auf Begabungsmängel bei den griechischen Kindern zurückgeführt werden kann, ist seit der Studie über Herkunft und Schulerfolg der Griechen in der BRD (vor dem Fall der Mauer) bekannt<sup>23</sup> und braucht hier nicht näher erläutert zu werden. Exemplarisch sei hier an die Schulerfolge der Griechen in Westberlin bis zum Fall der Mauer 1989 erinnert; ähnliche Befunde galten bis zu diesem Zeitpunkt u.a. auch für viele Städte des Ruhrgebietes (nicht: Krefeld), wo

---

<sup>21</sup> Die überwiegende Mehrzahl der Autorinnen und Autoren zeichnen ein positives Bild ihrer Schule und ist von den Erfolgen des Unterrichts dort überzeugt. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Grundschule (vgl. z.B. Fallstudie Frankfurt, Fallstudie Offenbach) als auch der Gymnasien (vgl. z.B. Fallstudie Düsseldorf, wo Erfolge nicht nur in der Migration, sondern auch nach der Remigration postuliert werden). Belege zur Effektivität fehlen fast vollständig. Kritisch und allgemeiner äußert sich Savvidis (Fallstudie Bayern).

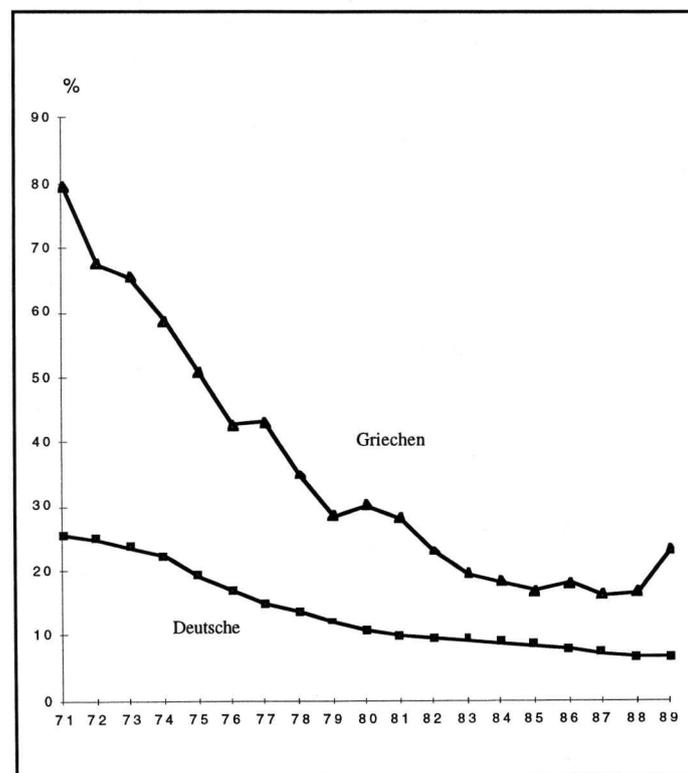
<sup>22</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1997/98, S. 50f und S. 76. Wenn man den Vergleich nur auf die Sekundarschüler bezieht, liegt die Quote der Griechen im Gymnasium natürlich höher, aber ebenfalls in deutlichem Abstand gegenüber der dann ebenfalls höheren Gesamtquote.

<sup>23</sup> Vgl. Hopf, 1987.

teilweise der relative Schulbesuch des deutschen Gymnasiums durch die Griechen über der Quote der Deutschen lag.

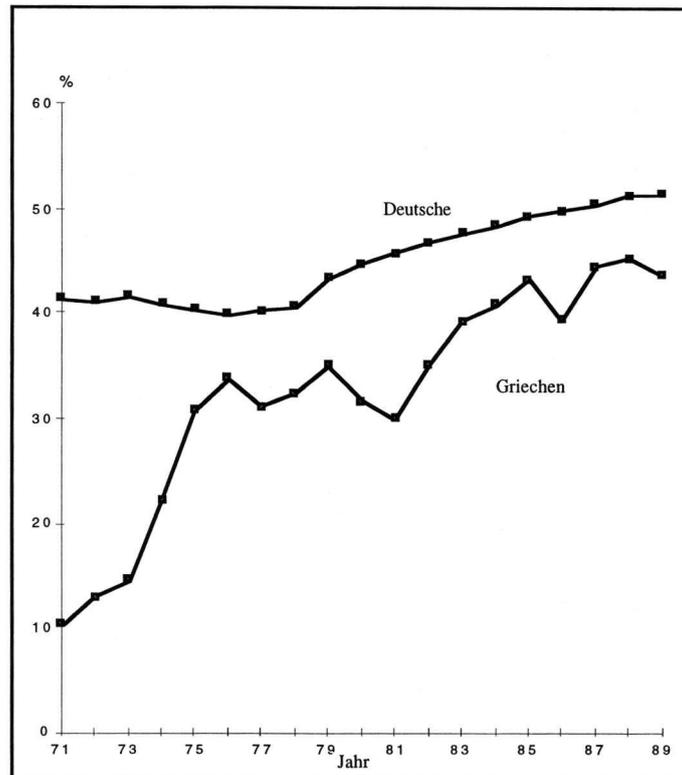
Abbildung 2 zeigt den rapiden Angleichungsprozeß der Griechen an die Hauptschulquote der deutschen Schüler: gingen 1971 noch ca. 80% der griechischen Altersgruppe auf eine Hauptschule, so waren es 12 Jahre später weniger als 20%. Interessant ist übrigens der Anstieg der Hauptschulquote von 1988 auf 1989, der wahrscheinlich auf das geänderte Wanderungsverhalten der Griechen seit ihrer Freizügigkeit in der EU (1.1.1988) zurückzuführen ist. Daß instabile Schullaufbahnen zu Minderleistungen führen, wird uns noch eingehender beschäftigen.

Abbildung 2: Griechische und deutsche Schüler an West-Berliner Hauptschulen, 1971 – 1989, in Prozent.<sup>24</sup>



<sup>24</sup> Vgl. Hopf, 1987.

Abbildung 3: Griechische und deutsche Schüler an West-Berliner Gymnasien, 1971 – 1989, in Prozent.



Die Grafik zum relativen Schulbesuch auf dem deutschen Gymnasium (Abbildung 3) zeigt, daß die griechischen Schüler unter günstigen Umständen – und hierzu gehört vor allem die Stabilität der Schulkarriere, aber auch die Konzentration auf die deutsche Regelschule – nach relativ wenigen Jahren den deutschen Schülern leistungsmäßig sehr nahe kommen.

An den in der BRD insgesamt demgegenüber noch immer niedrigen Leistungen der Griechen werden einerseits die ungelösten Probleme der deutschen Regelschule deutlich, diesen Schülern überall eine optimale Lernumgebung anzubieten, andererseits auch die besondere Schwierigkeit für das durchschnittliche griechische (oder überhaupt jedes ausländische) Kind, im Schulsystem eines fremden Landes und in einer Sprache, die in der Regel nicht seine Muttersprache ist, zu reüssieren. Es kommt hinzu, daß spätestens seit der Freizügigkeit Griechenlands in der EU (1988) zahlreiche Griechen

zwischen den beiden Ländern pendeln dürften, wodurch die notwendige Stabilität der Schulkarrieren ihrer Kinder gestört wird. Von Ausnahmen abgesehen, liegen jedenfalls die Schulerfolge der griechischen Kinder in der BRD deutlich unter ihren Möglichkeiten. Dies ist ja auch ein Motiv für die Entwicklung neuer Schulmodelle, die in dieser – und anderer - Hinsicht Verbesserungen herbeiführen sollen.

Informationen aus anderen Schulen, die von einer nicht geringen Zahl von Griechen in der BRD besucht werden, weisen ebenfalls auf unbefriedigende Schulerfolge hin, wenn auch in Form eines anderen Indikators. Gemeint sind die griechischen Gymnasia und Lykia. Über diese Schulen wissen wir, daß sie eine hohe Dropout-Quote erzeugen, wie man anhand der Daten von Kanavakis<sup>25</sup> rekonstruieren kann. Die Retentivität dieser Schulen ist nach diesen Daten so niedrig, daß ein unvertretbar hoher Anteil der Schüler die Schule ohne erfolgreichen Abschluß verläßt.

Insgesamt ist die Bilanz also negativ: die griechischen Schüler in der BRD erreichen insgesamt bei weitem nicht die Schulerfolge, die ihren Möglichkeiten entsprechen. Auch Sonderformen ihrer schulischen Versorgung erweisen sich als nicht überzeugend.

Unter bestimmten Bedingungen jedoch, wie sie etwa in West-Berlin vor 1989<sup>26</sup> und im Ruhrgebiet gegeben waren, erreichen griechische Schüler etwa dasselbe Leistungsniveau wie deutsche Schüler. Als Ursachen für diese beeindruckenden Erfolge dürften vor allem gelten: Stabile Schulbesuchslaufbahn (kein Pendeln zwischen verschiedenen Orten, seinerzeit in Berlin vorgegeben durch seine "Insellage", vor allem kein Pendeln zwischen den Ländern); mühelose Erreichbarkeit jedes gewünschten Schultyps; keine Ghettoisierung der griechischen Familien, sondern überwiegend gemeinsames Leben in Regionen mit deutscher Majorität; konsequente "Immersion" in

---

<sup>25</sup> Vgl. Hopf, 1992. Kanavakis interpretiert diese Daten erstaunlicherweise positiv, nämlich aus der Perspektive der wenigen Gewinner – bei ihm "Glückspilze" genannt.

<sup>26</sup> Genauer: 1988. Es scheint, daß mit der Freizügigkeit Griechenlands in der EU ab 1988 bereits ungünstige Entwicklungen einsetzen: Die Hauptschulquote, vor allem aber die Sonderschulquote der Griechen erhöhte sich seitdem nicht unbeträchtlich.

die normale deutsche Schule, verbunden mit muttersprachlichem Unterricht<sup>27</sup> von ca. 5 Wochenstunden unter der Ägide der aus Griechenland entsandten Lehrer, die ein hoch kompetentes Modell der Muttersprache auf dem aktuellen Stand der griechischen Sprache in Griechenland mitbrachten und häufig – vielleicht ein Glücksfall? – kein oder nur ganz wenig Deutsch konnten.

### ***3.2 Leistungen griechischer Rückkehrerkinder in der griechischen Regelschule***

Griechische Eltern verbinden mit griechischsprachiger Erziehung in Deutschland oft die Hoffnung, dieser Unterricht würde ihre Kindern befähigen, nach der Rückkehr im griechischen Bildungswesen erfolgreich weiterzulernen.<sup>28</sup> Die Frage der Schulleistungen der griechischen Remigrantenkinder nach der Rückkehr ist insofern eine zentrale Frage griechischer Eltern in Deutschland und beeinflusst die Schulwahl und die zusätzlichen Lernbelastungen für die Kinder.

Über die Leistungen und die psychosoziale Lage der griechischen Rückkehrerkinder in der griechischen Regelschule liegt eine repräsentative Untersuchung vor, die Auskunft über die Lage dieser Kinder gibt.<sup>29</sup> Es ist die einzige Studie, die über die Remigration von Arbeitsmigranten irgendeiner Nationalität durchgeführt wurde und generalisierbare Befunde bereitstellt. Sie richtet sich auf je eine Stichprobe durchschnittlich 11jähriger (N = 1041) und durchschnittlich 14jähriger (N = 862) Schülerinnen und Schüler und vergleicht die Rückkehrer mit den Einheimischen, die

---

<sup>27</sup> Die grundlegenden Texte zum Muttersprachlichen Unterricht in der BRD sind: Rixius und Thürmann, 1987; Reich und Pörnbacher, 1995; Gogolin et al. 1997; Reich und Hienz de Albentiis, 1998. Da die Situation des Muttersprachlichen Unterrichts in den genannten Texten gründlich charakterisiert ist, verzichte ich auf eine systematische Diskussion dieses Topos.

<sup>28</sup> So wird beispielsweise in der Fallstudie Offenbach, S.7, berichtet, daß von den griechischen Eltern "der hiesige Schulbesuch als eine Vorbereitung auf Griechenland angesehen und nicht auf ein Leben in Deutschland" betrachtet wurde.

dieselben Klassen besuchen. Für den Vergleich der schulischen Leistungen der Rückkehrer mit denen der einheimischen griechischen Schüler wurden die Rückkehrerkinder in zwei Gruppen eingeteilt: "Frühe" Rückkehrer und "späte" Rückkehrer.<sup>30</sup>

Vergleicht man die Schulleistungen der drei Gruppen, gemessen durch Zensuren, in den drei Fächern Muttersprache, Geschichte und Mathematik in der Stichprobe des Gymnasio, so ergibt sich folgender Befund:

---

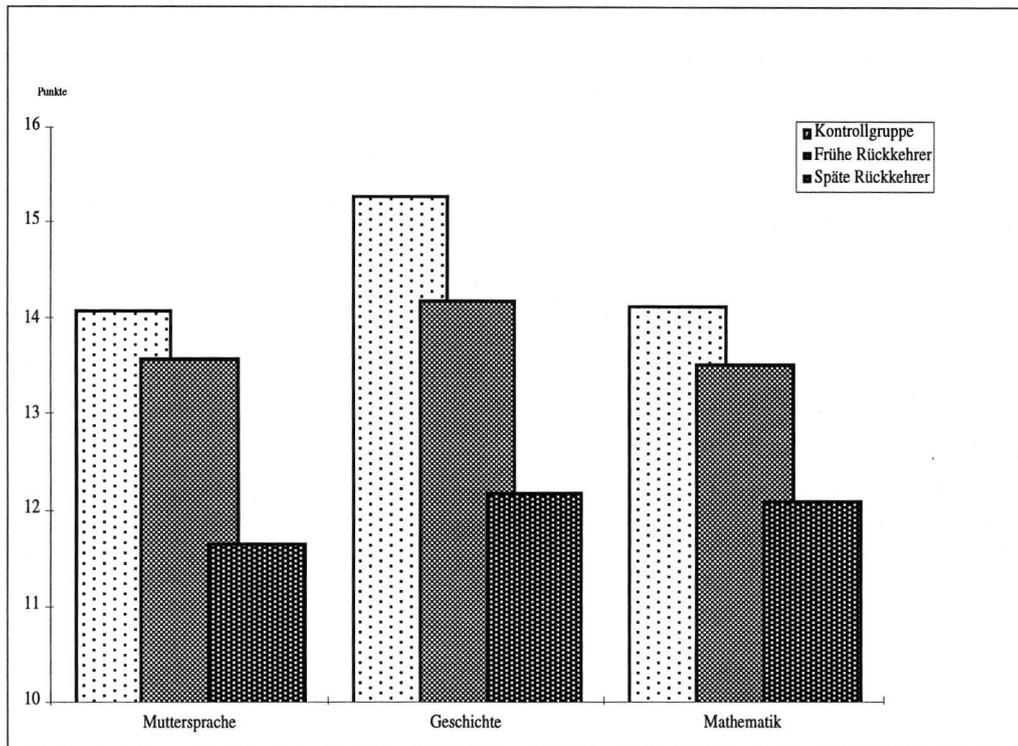
<sup>29</sup> Der umfassendste Bericht über die Studie liegt in deutscher Sprache vor: Hopf und Hatzichristou 1994. Eine Übersetzung ins Griechische wird demnächst publiziert. Teilbefunde in englischer Sprache finden sich bei Hatzichristou und Hopf, 1995.

<sup>30</sup> Für die Analysen wurden nur die Rückkehrerkinder aus der BRD ausgewählt, die bereits in Deutschland zur Schule gegangen waren. Diese Rückkehrerkinder wurden nach Maßgabe des Rückkehrjahres in zwei gleich große Gruppen geteilt.

In der Sekundarstufe bestand die Gruppe der frühen Rückkehrer aus Schülern, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits vier oder mehr Jahre wieder in Griechenland verbracht und zuvor sechs oder mehr Jahre in der BRD (M = 8,4 Jahre) gelebt hatten. Alle Kinder waren in Deutschland geboren mit Ausnahme eines Schülers. Das Remigrationsalter lag im Durchschnitt zwischen dem 8. und 9. Lebensjahr.

Die Gruppe der späten Rückkehrer setzte sich aus Schülern zusammen, die im Durchschnitt 2,5 Jahre vor der Datenerhebung nach Griechenland zurückgekehrt waren und zehn oder mehr Jahre in der BRD (M = 11,9 Jahre) verbracht hatten. Alle Kinder waren in Deutschland geboren mit der Ausnahme von zwei Schülern. Das durchschnittliche Remigrationsalter lag bei etwa 12 Jahren.

Abbildung 4: Zensuren der Einheimischen sowie der frühen und späten Rückkehrer in drei Schulfächern im griechischen Gymnasio (Skala: 20 = beste Note, 10 = noch ausreichend)<sup>31</sup>



Die Graphik zeigt die Unterschiede in den Schulzensuren zwischen den Einheimischen und den beiden Rückkehrergruppen. Die Ergebnisse sind eindeutig: Die Einheimischen, die Griechenland nie verlassen haben, zeigen durchweg die höchsten Leistungen in Muttersprache, in Geschichte und in Mathematik. Die Gruppe der frühen Rückkehrer liegt in ihren Leistungen darunter. Die Unterschiede sind besonders ausgeprägt bei den späten Rückkehrern, die wesentliche Leistungsrückstände in allen drei unterrichteten Fächern aufweisen.

Man kann aus dieser Graphik ein weiteres wichtiges Ergebnis ableiten: Wenn Kinder rückwandern bis zum Alter von acht Jahren etwa - die frühen Rückkehrer sind im Durchschnitt mit acht Jahren zurückgekommen - dann können viele von ihnen eventuell gerade noch den Anschluß an die griechische Schule schaffen. Wenn sie

<sup>31</sup> Quelle: Hopf und Hatzichristou, 1994.

später zurückkommen, schaffen sie den Anschluß nicht, und die Wahrscheinlichkeit ist sehr gering, daß selbst diejenigen von ihnen, die dazu begabt genug gewesen wären, jemals die Übergangsprüfung zur Universität bestehen.

Die späten Rückkehrer, so äußern sich die Lehrer außerdem, können den Anweisungen im Unterricht schlecht folgen. Sie verhalten sich unangemessen im Unterricht, sie stören, sind nicht konzentriert, eher abgelenkt und weisen generell Lernschwierigkeiten auf. In diesem Zusammenhang muß erwähnt werden, daß die Lehrer meistens nicht wußten, ob sie im Einzelfall Rückkehrerkinder beurteilten oder nicht, während sie anhand einer Klassenliste ihre Urteile entsprechend einem Fragebogen zu jedem Kind abgaben.<sup>32</sup>

Im Unterschied zu den deutlichen Minderleistungen in den Schulfächern und den von den Lehrern beobachteten, mit Schulleistung zusammenhängenden Verhaltensweisen im Unterricht fanden sich bei den Rückkehrerkindern keine oder nur schwach ausgeprägte Probleme der sozialen Integration und des Selbstkonzeptes.

Während die hier vorgestellten Ergebnisse sich auf sämtliche Rückkehrer aus der BRD, die in Griechenland nach der Rückwanderung eine Regelschule besuchten, beziehen, ergibt eine separate Analyse der aus Bayern (mit seinen für die Griechen speziellen schulischen Angeboten in Form des bayerischen Modells und der griechischen Privatschulen, vgl. oben Kap. 2) nach Griechenland remigrierten Schüler weitere interessante Befunde. Hierzu wurden alle Rückkehrerkinder, die aus bayerischen Orten stammten – es liegen für jeden remigrierten Schüler Daten über seine Schullaufbahn in der BRD vor – , zusammengefaßt und mit der griechischen Kontrollgruppe verglichen. Da die Studie insgesamt repräsentativ ist, kann auch diese Unterstichprobe als repräsentativ gelten; die naturgemäß geringere Anzahl der Schüler wird bei den statistischen Verfahren in Rechnung gestellt.

---

<sup>32</sup> Näheres zur Methodologie und den Befunden findet sich in der angegebenen Literatur.

Die Annahme hieß, daß die aus Bayern remigrierten Griechen in der griechischen Regelschule leistungsmäßig unauffällig sind. Für die Stichprobe des Gymnasio ergibt sich jedoch, daß auch die Rückkehrerkinder aus Bayern durchweg schlechter abschneiden als die Einheimischen: In der Muttersprache weisen sie eine Durchschnittszensur von 13,4 (14,1 bei den Einheimischen) auf; in Geschichte 12,8 (zu 15,3); in Mathematik 11 (zu 14,1). Statistisch signifikant sind aufgrund der geringeren Fallzahlen die Minderleistungen nur in Mathematik ( $p < .05$ ), doch zeigt ein Blick auf die obige Abbildung 4, daß die aus Bayern rückgekehrten Schüler in Muttersprache und Geschichte zwischen den frühen und späten Rückkehrern liegen (die bayerischen Schüler wurden nicht nach Rückkehrzeitpunkt getrennt). Es ergibt sich also, daß selbst das bayerische Schulangebot für die Griechen mit seinem ungewöhnlich hohen Anteil an griechischer Sprache, auch Unterrichtsfachsprache, nicht leistet, was sich die Befürworter intensiven Unterrichts der Herkunftssprache oder in der Herkunftssprache wünschen: Nachteile gegenüber den Einheimischen im Falle der Remigration zu vermeiden.<sup>33</sup> Vielmehr ähneln die Ergebnisse der bayerischen Remigranten denen der Remigranten aus der BRD insgesamt.<sup>34</sup>

Ein weiterer Befund der hier vorgestellten speziellen Analyse der Daten bezieht sich auf die Stichprobe der Grundschüler (alle Bundesländer; Durchschnittsalter: 11 Jahre).

---

<sup>33</sup> Vgl. z.B. die Fallstudie Offenbach, wo es auf S.38f heißt: "Befähigung zu einem erfolgreichen Studium in der Heimat erlangten und erlangen nur ganz wenige Kinder, die ausschließlich den Muttersprachlichen Unterricht am Nachmittag besuchen. Deshalb war und ist die Unterrichtung in bilingualen Klassen für griechische Kinder so wichtig."

<sup>34</sup> Schüler, die in der Gesamt-BRD nur griechische Gymnasia besucht hatten, lagen in ihren Fachleistungen ebenfalls niedriger als die Einheimischen (in Geschichte und der Einschätzung der "allgemeinen Schulleistung" durch den Lehrer sogar statistisch signifikant niedriger,  $p < .05$ ). - Es wäre im übrigen interessant, in analoger Weise einmal Remigranten aus Schweden, aus Australien und anderen Ländern, die verschiedene Modelle des Umgangs mit der Herkunftssprache verwenden, auf ihre schulischen Leistungen in der griechischen Regelschule zu untersuchen. Ein solcher Ansatz, der ohne besonders hohen Aufwand in Griechenland realisiert werden könnte, würde die Diskussion über die Auswirkungen bestimmter Beschulungsmodelle für griechische Schüler im Ausland auf eine substantielle Basis stellen können, soweit ihre schulische Adaptation nach der Remigration zur Debatte steht. - Um das gleich hier anzufügen: Eine ebenfalls leicht umzusetzende Forschungsfrage könnte darin bestehen, die Griechischleistungen griechischer Kinder im Ausland (Schweden, Australien, Deutschland etc.) mit den Leistungen der einheimischen Kinder in Griechenland zu vergleichen, für die es ja eine Reihe von Standards gibt. Wenn man dabei sorgfältig die Treatments im Ausland

Hier ergibt sich, daß diejenigen Kinder, die - ebenfalls - mit durchschnittlich 8 Jahren aus der BRD nach Griechenland zurückgekehrt waren und in der BRD ausschließlich eine griechische Grundschule besucht hatten, sich von den Einheimischen leistungsmäßig nicht unterschieden.

#### **4 Zur Bewährung muttersprachlichen bzw. bilingualen Unterrichts**

Die Schwierigkeiten beim Nachdenken über Zweisprachigkeit und die Wege dorthin stammen teilweise aus den subjektiven Erfahrungen derjenigen, die sich mit dieser Frage befassen. Wir alle kennen auffällige Einzelfälle von offenbar gelungener Zwei- oder Mehrsprachigkeit<sup>35</sup> und Erfolg in mehr als einem Bildungssystem; oder von Kindern, denen die beiden Sprachen ihrer – meist sprachverschiedenen – Eltern zuzufiegen scheinen. Aber der notwendige Blick auf die *allgemeinen* Tendenzen und auf die Schüler *insgesamt* - also die durchschnittlichen Kinder, auch die lernlangsamen, wie es sie überall gibt, nicht nur auf die wenigen, dafür aber umso sichtbareren Überflieger - läßt ein anderes Bild entstehen. Zweisprachigkeit kostet erhebliche zusätzliche Lernzeit. Dieses Faktum mag im Fall des intellektuellen Überfliegers nicht auffallen; im Normalfall bedeutet es entweder beträchtliche Abstriche in anderen Lernbereichen oder hohe Zusatzbelastung oder beides. Ich komme hierauf zurück. Jedenfalls darf man sich nicht den Blick verstellen lassen durch die wenigen glücklichen "Gewinner" bi- oder multilingualer Entwicklung: sie gehören zu einer

---

unterscheidet, könnte man auf relativ unaufwendige Weise die Wirksamkeit verschiedener Modelle von muttersprachlichem Unterricht oder bilingualer Erziehung überprüfen.

<sup>35</sup> Beispiele (in chronologischer Abfolge): Alexander von Humboldt, Wolfgang Edelstein, Μιχάλης Δαμανάκης, Alan Posener. Aber vielleicht gilt selbst in solchen Fällen, würde man sie genau untersuchen, was neuerdings Harley & Wang, 1997, S. 44, die Forschungslage zusammenfassend, so formulieren: "Monolingual-like attainment in each of a bilingual's two languages is probably a myth (at any age)."

intellektuellen Elite, deren Erfolg kein noch so ungeeignetes Schulmodell hätte verhindern können.

In der nahezu unüberschaubaren Forschungsliteratur zum herkunfts- oder muttersprachlichen Unterricht bzw. zu bilingualer Erziehung findet sich eine große Zahl von Aussagen zur Effektivität des einen oder anderen Schul- oder Unterrichtsmodells. Prüft man die zugrunde liegenden Belege, so stellt sich in der ganz überwiegenden Zahl der Fälle heraus, daß sie keinerlei Generalisierung zulassen, ja oft nicht einmal für den speziellen Fall hinreichend begründet sind.<sup>36</sup> Es ist daher an der Zeit, methodische Standards ernst zu nehmen, um das verfügbare Wissen auch nutzen zu können; das heißt, nur solche Untersuchungen als Grundlage für generalisierende Schlußfolgerungen zugrunde zu legen, die methodisch dazu geeignet sind. Generalisierbar sind – streng genommen – nur solche Studien, in welchen die betreffenden Schüler nach dem Zufall einer Gruppe mit zweisprachigem Unterricht bzw. einer Kontrollgruppe ohne einen solchen zugeteilt und nach Abschluß der Untersuchungszeit miteinander verglichen werden. Ferner muß man von ernst zu nehmenden Untersuchungen fordern, daß die unterrichtliche Maßnahme (hier also: zweisprachiger Unterricht bzw. Unterricht in der Muttersprache) über einen längeren Zeitraum durchgeführt wurde, so daß ein Effekt auch sichtbar werden konnte. - Deutlich weniger aussagekräftig sind bereits Studien, in denen zwar dafür gesorgt ist, daß eine Kontrollgruppe existiert, die mit der Experimentalgruppe (das sind die Schüler mit einem zumindest teilweise zweisprachigen Unterrichtsprogramm) verglichen werden kann, weil beide Gruppen in wichtigen Variablen miteinander übereinstimmen bzw. statistisch nachträglich auf einen vergleichbaren Stand gebracht werden; die Schwäche solcher Forschungsdesigns resultiert jedoch aus der notwendigerweise beschränkten Auswahl der Kontrollvariablen.

---

<sup>36</sup> So auch in mehreren der hier vorliegenden Fallstudien. Sicher sind die berichteten positiven Erfahren im Einzelnen wohlbegründet, doch lassen sie keine Verallgemeinerung zu. Zum einen fehlen Vergleiche, zum anderen ist die Selektivität der Schülerschaft nicht kontrolliert, um nur zwei methodische Bedenken zu nennen.

#### ***4.1 Muttersprachlicher Unterricht***

Der Mangel an brauchbaren empirischen Untersuchungen zu diesem Thema ist beklagenswert.<sup>37</sup> Zum muttersprachlichen Unterricht, der gewöhnlich die Muttersprache, Geschichte des Herkunftslandes und Religion umfaßt, sind mir neben den oben genannten Befunden<sup>38</sup> keine weiteren bekannt, die als generalisierbar angesehen werden können. Danach ist keine Form des in der BRD angebotenen muttersprachlichen Unterrichts in der Lage, die griechischen Schüler auf eine Remigration in der Weise vorzubereiten, daß sie in der Schule der Herkunftslandes leistungsmäßig unauffällig wären. Damit übereinstimmend gibt es Hinweise, die vermuten lassen, daß im muttersprachlichen Unterricht das schulische Leistungsniveau deutlich unterhalb der entsprechenden Klassenstufe im Herkunftsland liegt.<sup>39</sup>

Auf die Frage, ob der muttersprachliche Unterricht in Deutschland dazu beiträgt, in der deutschen Regelschule besser zu bestehen, oder ob ein solcher Unterricht dazu führt, dort weniger gut abzuschneiden, gibt es keine empirisch gesicherte Antwort. Wir wissen nichts Verlässliches über eine solche Wirkung.

---

<sup>37</sup> So auch u.a. Reich, 1992, S. 77f.. Aus dem informativen Aufsatz von Reich, 1990, geht ebenfalls implizit hervor, wie gravierend der Mangel an generalisierbarer Forschung einzuschätzen ist. Es ist im Grunde nicht zu verstehen, daß in einem so wichtigen und teilweise finanziell gut ausgestatteten Bereich keine Untersuchungen zustande gekommen sind, die unsere Annahmen über die optimale schulische Betreuung von Migrantenkindern nach den Regeln einer soliden empirischen Sozialforschung auf eine feste Basis gestellt hätten.

<sup>38</sup> Hopf und Hatzichristou, 1994.

<sup>39</sup> Vgl. z.B. Reich, 1996, 134, der berichtet, daß in muttersprachlichen Klassen Lehrbücher verwendet werden, die einer niedrigeren Klassenstufe entsprechen. Auch in den Fallstudien gibt es derartige Hinweise, vgl. z.B. Fallstudie Frankfurt.

#### ***4.2 Bilingualer Unterricht***

Zum bilingualen Unterricht, einem Unterricht also, in dem Teile des Curriculums des Ziellandes in der Herkunftssprache unterrichtet werden, sieht die Forschungslage deutlich besser aus. Zum einen wurden oben bereits die Befunde aus der Rückkehrerstudie über die Griechen berichtet, die zeigten, daß auch solche Schüler, die im bayerischen bilingualen Schulmodell gelernt hatten, bei der Remigration ähnliche Leistungsrückstände zeigten wie die Rückkehrer, die normalen muttersprachlichen Unterricht oder auch überhaupt keine griechische Beschulung in Deutschland erfahren hatten. Für die Rückkehr in die heimische Schule bereitet bilingualer Unterricht, jedenfalls in den Formen, in denen er in der BRD den Griechen bisher angeboten wurde, nicht wirksam vor.

Zum anderen gibt es mehrere Forschungsliteraturberichte und Metaanalysen, in denen die internationale empirische Forschung zur Effektivität bilingualen Unterrichts aufgearbeitet worden ist, zuletzt die umfassende und viel beachtete Studie von Rossell and Baker, 1996, der seither keine ergänzende Studie an die Seite gestellt worden ist. Die Untersuchungen wenden sich nicht der Frage zu, inwieweit herkunftssprachlicher / bilingualer Unterricht auf eine Rückkehr in die Regelschule der Heimat vorbereitet – dies ist dort überhaupt kein Thema -, sondern ob er zum Gelingen der Schulkarriere in der Regelschule des Ziellandes einen positiven oder einen negativen Beitrag leistet.

Rossell and Baker beziehen nur solche Studien in ihren kritischen Literaturbericht ein, die ihren methodischen Ansprüchen genügen. Hierzu gehören die bereits oben genannten Kriterien, daß nämlich die betreffenden Schüler (mit begrenzten Englischkenntnissen) nach Zufall der Experimental- oder Kontrollgruppe zugeordnet wurden, zumindest aber ihre vorab bestehenden Unterschiede statistisch kontrolliert wurden; ferner daß die Leistungsmaße (Tests) Vergleichbarkeit zuließen; und daß bei der Datenauswertung keine statistischen Fehler unterlaufen waren.

Nach Durchsicht einer großen Zahl von Untersuchungen kommen Rossell and Baker zu einem insgesamt negativen Ergebnis, was die Effektivität bilingualen Unterrichts betrifft. Ihre Übersicht führt eine große Zahl von Studien auf, die zeigen, daß bilingualer Unterricht auf die Leistungen in der Regelschule eine nachteilige Wirkung ausübt; andere zeigen keinerlei Wirkung, wenige eine positive.

Nun sind die Verfahren, ungleiche Gruppen statistisch vergleichbar zu machen, stets mit Skepsis zu betrachten, da auch eine sorgfältige nachträgliche statistische Kontrolle nur auf der Basis einiger weniger ausgewählter Variablen (z.B. Anfangsleistung, IQ, Soziale Herkunft) erfolgen kann, möglicherweise wirksame andere Variablen jedoch notgedrungen unberücksichtigt bleiben, so daß ein Unterschied zwischen den Gruppen am Ende der Untersuchungszeit durchaus auch auf andere Ursachen zurückzuführen sein kann als auf das Treatment (hier also: den bilingualen Unterricht). Um diese stets präsenste Gefahr auszuschließen, werden deshalb hier nur diejenigen Studien betrachtet, welche vom Zufallsprinzip bei der Einteilung der Schüler in Experimental- oder Kontrollgruppe Gebrauch machen. Die Ergebnisse solcher Studien lassen sich ohne Einschränkungen generalisieren. Diese Studien haben zudem den Vorzug, daß nur Schüler mit einem bilingualen Programm (Unterricht teilweise in der Herkunftssprache) verglichen wurden mit einer Kontrollgruppe von ebensolchen Schülern ohne ein solches Programm (Unterricht nur auf Englisch); es gab also keinen Variantenvergleich (mehr oder weniger bilingualen Unterricht beispielsweise), der eine beträchtliche Komplizierung des Untersuchungsdesigns bedeutet hätte.

Die bei Rossell and Baker in die Auswertung einbezogenen 5 Studien mit einer Zufallszuordnung der Experimental- und Kontrollschüler<sup>40</sup> zeigen mehrheitlich, daß

---

<sup>40</sup> Es sind dies: Covey, 1973; Huzar, 1973; Kaufmann, 1968; Plante, 1976; und Rothfarb, 1987. Der Verfasser ist für Hinweise auf weitere Studien mit random assignment der Experimental- und Kontrollgruppen dankbar; die bisher elektronisch zugänglichen bibliographischen Hinweise (auch in US-amerikanischen Universitätsbibliotheken) erbrachten außer den genannten keine weiteren Studien, die den genannten methodischen Ansprüchen genügen. – Es ist im Grunde unverständlich, warum bei dieser wichtigen Forschungsfrage, zu der man ohne ethische Bedenken Kontroll- und Experimentalgruppen bilden kann (weil unklar ist, welcher von beiden das bessere Treatment angeboten wird), nur so wenige experimentelle Untersuchungen gemacht worden sind.

diejenigen Schüler – meist im Grundschulalter - , die teilweise in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden, nach mindestens einem Jahr Unterricht dieser Art eine leichte Überlegenheit gegenüber der Kontrollgruppe, die nur auf Englisch unterrichtet worden war, aufwiesen. Die besseren Leistungen bezogen sich auf die Englischkenntnisse, insbesondere auf die Leseleistungen (soweit sie separat gemessen worden waren). Signifikante Unterschiede in anderen Fächern der Regelschule, z.B. in Mathematik, konnten nicht festgestellt werden. Soweit eine Messung durchgeführt wurde, waren zudem die Leistungen in der Muttersprache erwartungsgemäß deutlich besser.

Insgesamt lagen aber, dies darf nicht vergessen werden, die schulischen Leistungen der untersuchten Schüler deutlich unter denen der durchschnittlichen (überwiegend amerikanischen) Schüler.

Übertragen auf die hier zur Debatte stehende Situation würde dies heißen, daß man nach Lage der Forschung davon ausgehen kann, daß griechische Schüler, deren Unterricht in der deutschen Regelschule einen gewissen Anteil in ihrer Herkunftssprache erteilter Stunden aufweist, leicht, aber signifikant, bessere Leistungen in der deutschen sowie in der griechischen Sprache zeigen würden, sofern ein solcher bilingualer Unterricht mindestens ein Schuljahr andauert; bessere Leistungen nämlich als eine vergleichbare Gruppe griechischer Schüler, die ausschließlich die deutsche Regelschule besucht. Im übrigen ist davon auszugehen, daß die allgemeinen schulischen Leistungen dieser Kinder in der deutschen Regelschule bei einem solchen Arrangement, so oder so, hochsignifikant unter denen der Schüler insgesamt liegen.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Ein Sonderproblem besteht hier in der meist deutlich reduzierten Umterrichtssprache im bilingualen Unterricht. Ich komme hierauf zurück.

### *4.3 Anmerkungen zur Diskussion über die kognitive Entwicklung der Migrantenkinder*

Es wird im Zuge der Diskussion unserer Thematik immer wieder auf die Studie von Cummins (1979) hingewiesen, derzufolge die optimale kognitive Entwicklung eines Kindes nur dann gegeben ist, wenn es die Erstsprache bis zum Stadium der formalen Operationen (sensu Piaget) hochdifferenziert fortentwickelt.<sup>42</sup> Der für den Leser in der Tat zunächst einleuchtende Text von Cummins – die für die deutsche Diskussion folgenreiche Übersetzung ist 1984 erschienen – bezieht seine Überzeugungskraft allerdings nicht aus zweifelsfreien Belegen aus empirischen Untersuchungen, sondern Cummins vertritt darin, wie er auch nicht anders sagt, eine *Hypothese*. Gleichwohl ist zu beobachten, daß sich diese Hypothese in der Diskussion um Muttersprache und bilinguale Erziehung längst verselbständigt hat und wie ein Faktum verwendet wird, welches sogar bei schulpolitischen Entscheidungen eine Rolle spielt. Immersion programs, dual immersion programs, bilinguale Schulen, Europaschulen oder -klassen: Für die Kinder der jeweiligen Minorität bestehe der Vorteil darin, daß sie in der sprachlichen Entwicklung ihrer Erstsprache nicht unterbrochen, sondern nun im schulischen Kontext gefördert würden. Somit könnten die Bedingungen hergestellt werden, die notwendig seien, um zu vermeiden, daß Minoritätenkinder in "doppelter Halbsprachigkeit" enden und Nachteile ihrer allgemeinen kognitiven Entwicklung zu befürchten hätten.

Will man, nach dieser Sicht, Schülern anderer Muttersprache zu optimaler intellektueller Entwicklung Gelegenheit bieten, so müssen alle Anstrengungen unternommen werden, um ihnen von früher Kindheit an bis etwa zum Ende der Grundschule eine hochdifferenzierte Sprachentwicklung in ihrer Erstsprache zu ermöglichen. Hierzu wären Situationen zu schaffen, die ausgeprägter noch als die

---

<sup>42</sup> So z.B. auch in der Fallstudie Frankfurt, S. 3.

intensivsten vorfindbaren schulischen Immersionsprogramme die sprachliche Ausdifferenzierung in der Erstsprache förderten.

Abgesehen von den kaum überwindbaren Schwierigkeiten, die Herkunftssprache oder Erstsprache von Migrantenkindern in einem Migrationsland mit anderer Sprache und Kultur viele Jahre lang hochdifferenziert zu fördern - was nur unter extremen Vorkehrungen gelingen könnte - , so wären solche Schüler in der schwierigen Lage, sich außerdem noch auf die Bewältigung ihrer (anderssprachigen) alltäglichen Umwelt vorbereiten zu müssen. (Relatives) Schulversagen im deutschen Bildungswesen wäre die Folge. Aber, wie gesagt, es gibt bisher keine überzeugenden Belege für die – ja höchst bedrohliche - Grundposition dieses Ansatzes, daß es nämlich ohne solche Förderung der Erstsprache dem Migrantenkind verwehrt bleibt, diejenige Ebene seines intellektuellen Funktionierens zu erreichen, die ihm unter normalen Umständen des Aufwachsens in der Primärkultur selbstverständlich und möglich gewesen wäre.<sup>43</sup>

Aus Cummins gilt es zu lernen, einen Sensus für so etwas wie "doppelte Halbsprachigkeit" zu entwickeln und die Kinder, die mit einer anderen Familiensprache als der Mehrheitssprache aufwachsen, nach Möglichkeit vor dieser Gefahr zu bewahren. Grund zu Befürchtungen einer allgemeinen intellektuellen Unterentwicklung aufgrund mangelnder muttersprachlicher Intensivförderung jedoch gibt es nach Lage der Forschung bisher nicht.

#### ***4.4 Anmerkungen zur Lernzeit***

Daß die Leistungsbilanz der Migranten und der Remigranten insgesamt negativ ausfällt, ist im Grunde nicht verwunderlich: Sie haben enorme zusätzliche Lernaufgaben zu bewältigen, seien es im Zielland der Migration die Anforderungen der dortigen Schule, sei es nach der Rückkehr das griechische Curriculum, die griechische

---

<sup>43</sup> Vgl. auch die Hinweise auf kritische Literatur zu diesem Topos bei Reich, 1996, S.35.

Schulsprache und die griechische Sprache überhaupt, um, bei gegebener gleicher Kompetenz, auf denselben Stand zu kommen wie die gleichaltrigen Schüler, die nicht migriert sind. Zweisprachigkeit – und sei die zweite Sprache auch nicht perfekt ausgebildet – ist ebenso wenig wie eine Fremdsprache "kostenlos" zu haben; sie kostet Lernzeit in erheblichem Umfang, wie man sich leicht an dem "Modell schulischen Lernens" von John Carroll klar machen kann, welches sich seit mehr als 35 Jahren in der Forschung bewährt und zu vielen neuen Einsichten geführt hat, an denen die Schul- und Lernpsychologie seit langem nicht mehr vorbeikommt.<sup>44</sup> Eine empirisch gewonnene Einsicht in die für eine Sprache benötigte Lernzeit gewinnt man aus den Befunden einer IEA-Studie, die zu dem Ergebnis kommt, daß durchschnittlich 6 bis 7 Jahre schulisches Lernen notwendig sind, um in einer Fremdsprache eine funktionale Sprachkompetenz zu erreichen.<sup>45</sup> Dieser Befund gilt international, also unter recht unterschiedlichen schul- und unterrichtsorganisatorischen und –methodischen Rahmenbedingungen. Beeinflussen läßt sich die Lernzeit im Wesentlichen nur durch zwei Faktoren, die "Qualität des Unterrichts" sowie die Ausdauer und Lernmotivation der Schüler (es sei denn, man hat besonders lernlangsame oder besonders lernschnelle, begabte Schüler vor sich).

Auf der Grundlage des Carroll'schen Lernmodells sowie der einschlägigen Forschung läßt sich festhalten, daß – ceteris paribus – beim Lernziel Zweisprachigkeit entweder erhöhte Lernzeiten angesetzt oder inhaltliche Einbußen in anderen Lernbereichen hingenommen werden müssen.

Es gibt viele Belege für diesen Zusammenhang. An erster Stelle sind hier zu nennen die notorisch niedrigeren Schulleistungen von Migrantenkindern in den Schulen der Zielländer der Migration. Dies gilt international und ist ein so verbreiteter Befund, daß er vergessen zu werden scheint. Dabei zeigt er eindeutig die Überlastung durch die

---

<sup>44</sup> Vgl. Carroll, 1973 und 1989. Ich will aus Platzgründen dies außerordentlich aufklärende Modell nicht explizieren, empfehle aber die Betrachtung unter der spezifischen Problematik, die hier zur Diskussion steht.

<sup>45</sup> Vgl. Carroll, 1975, S. 275.

drastisch erhöhten Lernaufgaben, die diese Kinder zu bewältigen haben. Dieses, auch in vergangenen Zeiten schon beobachtete Phänomen mit einer durchschnittlichen Minderbegabung der Migranten zu erklären, ist sicher nicht gerechtfertigt<sup>46</sup>; schon gar nicht gilt es, wie oben belegt, für die griechischen Migranten in der BRD.

Weitere Hinweise stammen aus unterschiedlichen Lernkontexten. So erwähnt beispielsweise Valdes, 1997, S. 415ff, daß in sogenannten Dual Immersion Programs<sup>47</sup> die Unterrichtssprache reduziert und nicht die volle Sprache des monolingualen Unterrichts sei. Auch sind die einheimischen Schüler in den schulleistungsbezogenen Tests durchweg besser als die Migrantenkinder, einschließlich der Schüler in Schulen mit Immersion Programs.

Auch bei einem ausgesprochenen Proponenten der Europaschulen in Berlin schimmert die Einsicht in diese Zusammenhänge durch, wenn er von der "Illusion eines quasi-naturwüchsigen Zweitspracherwerbs durch bloße Begegnung" schreibt.<sup>48</sup> "Ein Spracherwerb per Osmose, also dadurch, daß man Kinder unterschiedlicher Herkunftssprachen nebeneinander an einen Tisch setzt, ... gelingt eben nicht." Und Immersion<sup>49</sup> müsse sich, wie es ein anderer von ihm zitierter Autor ausdrückt, schulischer Vermittlungsverfahren bedienen. Dies heißt, Lernzeit in Anspruch nehmen.

Schließlich finden sich Hinweise auf die hier bezeichnete Lernüberlast auch bei den Praktikern, die die Fallstudien dieses Projektes geschrieben haben.<sup>50</sup>

Wahrscheinlich renne ich mit diesen Hinweisen bei den meisten Lesern dieses Textes offene Türen ein. Mir schienen diese dennoch notwendig zu sein, weil man immer

---

<sup>46</sup> Schon Lee, 1966, verweist auf eine bimodale Verteilung der Einwanderer nach unterschiedlichen Kriterien, jedenfalls nicht auf eine Verteilung, die ihren Mittelwert unterhalb des Mittelwertes der Einheimischen hätte.

<sup>47</sup> Diese sind den Arrangements in Europa-Schulen nicht unähnlich.

<sup>48</sup> Göhlich, 1998, 117.

<sup>49</sup> Göhlich, 1998, 113, spricht in Bezug auf die Europaschule von einem spezifischen Ansatz von Immersion. Nach Valdes, 1997, entspricht sie eher einem sogenannten Dual Immersion Program, in dem Kinder beider Nationen im Verhältnis 50:50 (oder einem anderen Verhältnis) vertreten sind. Dies Modell war in den USA und Kanada in den letzten Jahren bedeutsam, ist aber auch heftige in Kritik geraten. Wie oben bereits ausgeführt, gibt es keine einheitliche Terminologie.

wieder den Eindruck gewinnt, Zweisprachigkeit würde wie ein Bonus wahrgenommen, den die Schüler bei guter Organisation quasi nebenbei mitbekämen. Eine drastische Operationalisierung des hier angesprochenen Problems bestünde beispielsweise in dem Vorschlag, in einer bilingualen Schule die Partnersprache *statt Mathematik und Naturwissenschaften* zu vermitteln. Da niemand auf einen solchen Vorschlag käme und auch die Eltern ihre Kinder nicht in eine solche Schule schicken würden, bleibt es bei den kleinen Abschlägen im Niveau aller Fächer, die wegen der zusätzlich aufgewendeten Lernzeit unvermeidlich zu zunächst unmerklichen Minderleistungen führen; es sei denn, die Lernzeit wird drastisch verlängert: nicht zufällig sind die staatlichen Europaschulen in Berlin als Ganztagschulen ausgelegt und haben die beschriebenen bilingualen Klassen eine deutlich erhöhte Wochenstundenzahl.

## 5 Schlußbemerkungen und Empfehlungen

Will man ein Schulmodell finden, welches nicht nur für eine (begabte und / oder durch Eltern stark geförderte) Minderheit gilt<sup>51</sup>, sondern für die Kinder aller griechischen Migranten, muß man sich zunächst über zwei grundsätzlich wichtige Tatbestände im klaren sein. Zum einen: Man kann griechische Schüler in Deutschland – und ich spreche, wie gesagt, vom modalen Schüler, nicht von einer ausgewählten Minderheit – nicht auf die *Remigration* in einer Weise vorbereiten, daß sie sich nach der

---

<sup>50</sup> Vgl. z.B. Fallstudie Aachen, S. 4, wo sogar gelegentlich Deutsch- und Mathematikunterricht wegen des griechischen Muttersprachenunterrichts ausfällt. Vgl. außerdem Fallstudie Frankfurt, S. 14; Fallstudie Offenbach, S. 30.

<sup>51</sup> Ein Beispiel hierfür sind die Auslandsschulen. Hier werden – wie man am Beispiel der deutschen Abteilungen der Deutschen Schulen in Griechenland erkennen kann – durchaus vergleichbare Leistungen im Abitur wie in Deutschland hervorgebracht, kontrolliert durch die deutsche Schulaufsicht, doch handelt es sich bei der Klientel um alles andere als durchschnittliche deutsche Kinder und Jugendliche. Auch die üblicherweise als Europaschulen bezeichneten Institutionen werden als Elitemodell bezeichnet, vgl. z.B. Reich, 1992, S. 82.; ähnliches gilt für die bilingualen Zweige deutscher Gymnasien. Die Europaschule in Berlin mit mehr als 12 Standorten ist ebenfalls von besonderer Attraktivität für eine ausgewählte Klientel, z.B. die Bonner Familien, die aufgrund des Regierungsumzuges nach Berlin

Rückkehr unauffällig und ohne erhebliche Leistungsrückstände in die heimischen Schulen eingliedern. Wenn man versucht, wie es oft genug geschieht<sup>52</sup> und vielerorts geradezu selbstverständliches Ziel zu sein scheint, sowohl eine gelingende Schullaufbahn im Migrationsland zu erreichen als auch die wirksame Vorbereitung auf die heimische Schule nach der erhofften Remigration zu betreiben, wird in aller Regel eine *doppelte schulische Halbbildung*, wie ich es hier nennen möchte, die Folge sein. Muttersprachlicher Unterricht, nationale Klassen, nationale Schulen, binationaler Unterricht, Dinge, die von den Griechen in Deutschland oftmals mit viel Geld und mit sehr viel Enthusiasmus betrieben werden, leisten in puncto Vorbereitung auf die heimischen Schulen nicht, was man von ihnen erhofft. Sie leisten dies jedenfalls nicht auf dem Gebiet der Schulleistungen, sondern die Kinder sind trotz des meist intensiven und belastenden Unterrichts in Deutschland nach der Rückkehr schulisch in unaufholbarem Rückstand.

Man muß daher bei der individuellen und institutionellen Bildungsplanung im Migrationsland Entscheidungen treffen. Aus pädagogischen Gründen, insbesondere im Interesse der Gegenwart und der mittelfristigen Zukunft der betroffenen Schüler, kann die Schule, nach allem, was wir wissen, wirksam nur für das *hic et nunc*, d.h. auf das Leben in dem Land, in welchem diese Kinder sich gerade befinden, vorbereiten. Nur in den sehr wenigen Fällen<sup>53</sup>, wo die Rückwanderung feststeht und in Kürze erfolgt, ist es vernünftig, anders zu handeln. Eine Ausnahme bilden ferner die Remigrationsfälle, in denen die betroffenen Kinder nicht älter als etwa 8 Jahre sind.

Zweitens: Zweisprachigkeit, selbst wenn sie nicht perfekt sein soll, kostet erhebliche *Lernzeit*. Diese Lernzeit ist entweder durch einschneidende Kürzungen des sonstigen schulischen Curriculums zu gewinnen oder zusätzlich zu erbringen oder durch eine Kombination beider Maßnahmen zu realisieren.

---

kommen, für Botschaftsangehörige und Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes, vgl. die Belege im Tagesspiegel Nr. 16634 vom 14.3.99, S. 48.

<sup>52</sup> So auch in manchen Fallstudien, vgl. z.B. Fallstudie Offenbach.

Schließlich darf ganz allgemein nicht vergessen werden: Migrantenkinder sind immer und in vielerlei Hinsicht eine Art Risikokinder, auch unabhängig von der rein sprachlichen und leistungsbezogenen Seite ihres schulischen Lebens im Migrationsland<sup>54</sup>, und es ist eine Illusion zu glauben, die Schüler würden in ihrer Mehrheit zwei Sprachen mit gleicher Kompetenz zu beherrschen lernen, wie sie es in je einer gekonnt hätten.<sup>55</sup> Auch kann man sich schwerlich der Einsicht verschließen, daß die Kinder der ursprünglichen Arbeitsmigranten, also die sogenannte zweite Generation (die durch neue Migration immer wieder neu entsteht), sozusagen die Zeche zahlen für die Migration ihrer Eltern, indem sie, ohne die Migration selbst gewollt zu haben, außerordentlich hohen Anforderungen der Bewältigung allein schon ihres schulischen Lebens gegenüberstehen. Insofern haben sie auch Anspruch auf besondere Unterstützung – auch und gerade von Seiten ihrer Eltern.

Die im Folgenden formulierten Empfehlungen versuchen, aus den beigebrachten Argumenten und Befunden einige Grundlinien der schulischen Versorgung der griechischen Kinder während ihrer Migrationszeit in der BRD abzuleiten.

### **5.1 Stabile Schullaufbahn**

Es mag überraschen: Die wichtigste Empfehlung zur schulischen Versorgung griechischer Kinder im Migrationsland bezieht sich nicht auf die Wahl oder die Konstruktion eines Schul- oder Unterrichtstyps, sondern auf einen Tatbestand, dessen Erfüllung die Voraussetzung für die Wirksamkeit jeglicher Form von Unterricht darstellt, sei er nun bilingual oder muttersprachlich oder rein mehrheitssprachlich. Gemeint ist eine stabile Schullaufbahn, konkret: Das Verbleiben im selben schulischen

---

<sup>53</sup> Die Literatur zur griechischen Migration ist voll von Belegen für die verbreitete *Illusion* einer baldigen Rückwanderung.

<sup>54</sup> Vgl. auch Valdez, 1997, S. 415.

<sup>55</sup> Maintaining two languages at a high level in a minority context maybe particularly difficult for young children. (Harley & Wang, 1997, S. 44).

Kontext (griechisch *oder* deutsch) zwischen dem 8. Lebensjahr und dem Ende der Sekundarschulzeit (18. oder 16. Lebensjahr). Die durchschlagende Wirkung dieses Faktors war bereits oben aus der Rückkehrerstudie sowie an dem Schulerfolg der Griechen im Ruhrgebiet und in West-Berlin vor 1989 deutlich geworden. Sie ist aber auch durch viele andere pädagogisch-psychologische Untersuchungen jenseits der Migrationsforschung belegt. Innerhalb dieses Lebensabschnittes sollte unter allen Umständen eine Umschulung von Deutschland nach Griechenland oder umgekehrt vermieden werden, will man nicht die schulische Entwicklung der Kinder nachhaltig stören mit der Folge, daß diese zu wesentlich niedrigeren Abschlüssen kommen, als ihren Begabungen und Interessen entsprechen; denn letztere brauchen Zeit und Stabilität zu ihrer Entfaltung.

Es liegt auf der Hand, daß eine solche Handlungsanweisung im Migrationskontext Probleme verursachen kann, insbesondere aufgrund der anderen Lebensrhythmen der Eltern. Aber es geht hier um folgenreiche Entscheidungen für die nächste Generation, so daß es durchaus angezeigt ist, mittelfristige Lebenspläne der Erwachsenen zugunsten der Entwicklung der Kinder zu modifizieren. Sicher sind viele Eltern dazu auch bereit – sofern sie überhaupt um diesen Tatbestand wissen. Daraus folgt, daß es einer nachhaltigen und kontinuierlichen Aufklärung über diese Zusammenhänge bedarf, sowohl in Griechenland als auch in Deutschland. In vielen Fällen haben griechische Eltern auch in der Vergangenheit aus ganz unterschiedlichen Gründen viel familiäre Phantasie entfaltet, um bestimmte Migrationsprobleme zu lösen, beispielsweise ihre Kinder bei den Großeltern in Griechenland gelassen oder – seltener - bei Verwandten in der BRD, bis bestimmte Rahmenbedingungen für sie erfüllt waren.

Die Stabilität der Schullaufbahn ist für den Schulerfolg des individuellen Kindes jedenfalls wichtiger als die Sprachenfrage und als die Wahl oder die Konstruktion eines Schul- oder Unterrichtstyps.

## ***5.2 Doing good by doing nothing***

Bevor ich die Überlegungen zur schulischen Versorgung der griechischen Kinder in der BRD weiter präzisiere, möchte ich auf eine zunächst merkwürdig anmutende, aber durchaus plausible Denkfigur im Zusammenhang unseres Themas hinweisen.

Man sieht an den (nach neueren Berichten und Sekundärstatistiken) in Berlin deutlich zurückgehenden Schulleistungen und Deutschkenntnissen der türkischen Kinder, daß es kontraproduktiv sein kann, im Migrationsland den Erhalt der Muttersprache besonders in den Mittelpunkt zu rücken bzw. ein dominantes Aufwachsen in der Muttersprache ohne weiteres hinzunehmen. Die türkischen Kinder erfahren in Berlin – aufgrund ihrer schieren Anzahl, nicht etwa aufgrund pädagogischer Überlegungen – besondere Aufmerksamkeit hinsichtlich ihrer schulischen Betreuung.<sup>56</sup> Obwohl es zu dieser Frage wiederum keine brauchbare Untersuchung gibt, spricht manches dafür, daß die pädagogische Achtlosigkeit gegenüber fast allen anderen (etwa 100) in Berlin vertretenen Muttersprachen letzten Endes den betroffenen Kindern zugute kommt, indem ihnen nichts anderes übrig bleibt, als sich um eine funktionale Sprachkompetenz in ihrer Lebenswelt – und diese ist zunehmend deutsch, je älter sie werden – zu bemühen. Auffälliges Schulversagen bzw. auffällige Minderleistungen sprachlicher Art werden besonders von den Türken berichtet.

Entsprechend dem für die vielen schwach vertretenen Sprachen geltenden Modell werden im übrigen auch in Griechenland die Kinder der zahlreichen Deutschen, Engländer, Franzosen, Spanier, Dänen, Schweden etc. versorgt, für die es keine spezielle Betreuung gibt, sondern denen die normale griechische Schule zur Verfügung steht (wenn man einmal von der Minderheit derer absieht, die auf die jeweiligen Auslandsschulen gehen). Es gibt gute Argumente dafür, daß den betroffenen Kindern damit nicht schlecht gedient ist, daß sie also in ihre konkrete Lebenswelt auf diese

Weise am schnellsten hineinwachsen. Daß man für sie noch besser sorgen könnte, ist naheliegend;<sup>57</sup> sie befinden sich in einer analogen Situation wie die ausländischen Kinder der "kleinen" Nationen in Deutschland, für die es jenseits der deutschen Regelschule kein Angebot gibt. Aber zunächst einmal ist dies eine plausible Ausgangsposition für Überlegungen, die auf die Lösung des Schulproblems von Migrantenkindern abzielen.

Einer ähnlichen Rationale folgt auch die dramatische Revision des schulischen Angebots für Migranten in Kalifornien, von der oben (Kap. 4.2) die Rede war. Im Grunde handelt es sich hier um einen Rückgriff auf die Verhältnisse unter dem lange Zeit in den USA dominanten Konzept des "melting pot", wo es eine klare Trennung zwischen dem gemeinsamen öffentlichen Sektor (Schule, Verwaltung etc.) und den übrigen Lebensbereichen gab. In Ersterem galt nur das Englische als akzeptierte Sprache; in den anderen Lebensbereichen herrschte Laissez-faire.<sup>58</sup>

### **5.3 Grundmodell**

Wir besitzen die Belege für ein für die Griechen – und zwar für alle griechischen Schüler, nicht für eine Auswahl von ihnen – hervorragend funktionierendes Schulmodell, welches dafür sorgt, daß diese entsprechend ihrer Kompetenz gefördert werden und somit – nach einer gewissen Vorlaufphase - etwa gleich hohe Leistungen erreichen wie die deutschen Schüler: das oben in Kap. 3.1 beschriebene und in mehreren Regionen der BRD langjährig bewährte Modell des Besuchs der deutschen Regelschule, ergänzt um muttersprachlichen Unterricht. Es ist merkwürdig, daß über dessen Generalisierung meines Wissens nie diskutiert worden ist, obwohl es bei den

---

<sup>56</sup> So gab es schon in früher Zeit geförderte Modellversuche mit zweisprachiger Alphabetisierung und viele andere Maßnahmen mehr, die keiner anderen ausländischen Minderheit angeboten wurden.

<sup>57</sup> Allein schon die offizielle schulische Anerkennung ihrer muttersprachlichen Kompetenz würde einen Fortschritt bedeuten.

Griechen zu einem Schulleistungsniveau geführt hat, wie es mir von keinem anderen Schulmodell bekannt ist. Eine erste, naheliegende Schlußfolgerung ist demnach, für das normale griechische Kind<sup>59</sup> ein Modell zu empfehlen, das den Besuch der deutschen Regelschule ins Zentrum stellt und zusätzliche Angebote des Lernens der Muttersprache und in der Muttersprache vorsieht.

Freilich kommt es hier darauf an, daß diese Zusatzangebote hohen Standards entsprechen: Griechische Schüler brauchen hoch kompetente Sprecher, die eine differenzierte Sprache und Schulsprache beherrschen und vermitteln. Dabei dürfte es weniger wichtig sein, ob in solchen Lernangeboten bestimmte Inhalte transportiert werden, die in Übereinstimmung mit in Griechenland geltenden Curricula stehen. Vielmehr kommt es auf eine Förderung der Entwicklung der Sprache und des muttersprachlichen Denkens der Schüler an. Umfangreiche Hausaufgaben sind für einen solchen Unterricht, abgesehen von einer gewissen Einübung in die Schriftsprache, nicht notwendig, ja nicht einmal sinnvoll, sollte man doch die Belastung dieser Kinder, die ohnehin deutlich höher als die der deutschen ist, nicht weiter erhöhen.

Wenn man als ein wichtiges pädagogisches Ziel ernst nimmt, alle Kinder gemäß ihren Fähigkeiten optimal zu fördern, dann heißt dies eindeutig: Kinder fremder Muttersprache, hier also griechische Kinder, die auf unbestimmte Zeit in Deutschland bleiben, sind - unter den oben in 5.1 formulierten Voraussetzungen - am besten in einer deutschen Regelschule aufgehoben. Nur so haben sie die Chance, einen Abschluss zu erreichen, der ihren Begabungen und Interessen entspricht (deutsches Abitur, "mittlere Reife" bzw. Abschluß der Realschule, Abschluß der 10. Klasse von Gymnasium oder Gesamtschule, erweiterter Hauptschulabschluß, etc.), und bleiben nicht, wie bisher

---

<sup>58</sup> In der Fallstudie Frankfurt (S. 7) wird vor dem melting pot-Konzept gewarnt, freilich nicht mit Argumenten, sondern aus der auch hierzulande verbreiteten negativen Voreinstellung heraus.

<sup>59</sup> Technisch gesprochen: Kinder, die in Schulleistungstests (oder auch in Intelligenz- oder Begabungstests) in einem Bereich zwischen Mittelwert minus zwei Standardabweichungen und Mittelwert plus einer Standardabweichung liegen.

allzu oft, weit unterhalb ihrer Möglichkeiten. Zusätzlich ist es von Bedeutung, daß sie Unterstützung erhalten, um ihre Muttersprache weiter zu entwickeln.

Man kann durchaus überlegen, ob die mancherorts gewählte Form, eine begrenzte Stundenzahl an muttersprachlichem Unterricht während der normalen Schulzeit vorzusehen,<sup>60</sup> besser ist als die Auslagerung in den Nachmittag. Im Prinzip spricht manches für die Richtigkeit der Integration in den Vormittagsunterricht, und der Einbezug des muttersprachlichen Unterrichts in den Regelunterricht signalisiert zudem, auch dies ein Vorzug, das Gewicht dieses Faches. Andererseits wären Nachteile für die Kinder zu befürchten, wenn dies auf Kosten anderer Fächer ginge. Die beschriebene hohe Belastung ausländischer Schüler im Migrationsland erfordert, wie gesagt, erhebliche zusätzliche Lernzeit. Man muß demnach bei Einbezug des muttersprachlichen Unterrichts in den Vormittag konsequenterweise zusätzliche Lernzeit einplanen für eine gründliche Bearbeitung der entgangenen Inhalte.<sup>61</sup> Schulversuche – sofern kompetent und nicht nur oberflächlich evaluiert, wie üblich – könnten hier Klarheit über das bessere Modell bringen. In wieweit der muttersprachliche Ergänzungsunterricht zum Pflichtfach erhoben werden sollte, ist eine gesondert zu diskutierende Frage; manche Argumente sprechen für die Beibehaltung des Angebotscharakters.<sup>62</sup>

Das vorgeschlagene Modell kann, nach Stand unseres Wissens, als das erfolgreichste Schulmodell für das durchschnittliche griechische Migrantenkind angesehen werden. Ich nenne es das *Grundmodell*. Das Modell geht von den gegenwärtigen Gegebenheiten des öffentlichen deutschen Schulsystems aus, beispielsweise also der Halbtagschule, dem – bundesländerweise leicht variierenden – üblichen Curriculum, der Normalform der Leistungsbeurteilung und den dort zugrunde gelegten inhaltlichen Standards.

---

<sup>60</sup> Vgl. z.B. die Fallstudien Düsseldorf und Aachen.

<sup>61</sup> Vgl. z.B. die in der Fallstudie Aachen gefundene Lösung.

<sup>62</sup> Vgl. auch unten Kap. 5.7.

Gesonderte Überlegungen sind anzustellen beispielsweise für die Schulanfänger sowie für Seiteneinsteiger jeden Alters. Hierauf komme ich weiter unten zu sprechen.

#### ***5.4 Grundmodell mit bilingualen Anteilen***

Ich habe oben auf die wenigen generalisierbaren Studien zur bilingualen Beschulung hingewiesen, die ergeben haben, daß Anteile bilingualen Unterrichts in der Regelschule signifikant positive Auswirkungen auf das Erlernen der Sprache des Migrationslandes (und natürlich auch des Herkunftslandes) haben. Es läge nahe, daraus den Schluß zu ziehen, statt des im Grundmodell enthaltenen muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bilinguale Anteile des Regelunterrichts zu empfehlen. Das Problem ist, daß in den genannten Studien die Leistungen der Kinder mit anderer Muttersprache durchweg weit unterhalb der Leistungen des Durchschnitts aller Kinder lagen, was, wie gezeigt, im Falle der griechischen Schüler in West-Berlin und im Ruhrgebiet nicht der Fall war. Meine Vermutung ist, daß zumindest ein Teil dieses Unterschiedes zustande kommt durch die Gleichheit der Lernzeit in den genannten Untersuchungen für die Kontrollgruppen (nur Regelschule), die Experimentalgruppen (Regelschule mit Anteilen bilingualen Unterrichts) und die Einheimischen. Unter diesen Rahmenbedingungen fiel der Vergleich mit dem Durchschnitt aller übrigen Kinder so aus wie beschrieben. Ein anderer Grund könnte in der oft berichteten, deutlich reduzierten Unterrichtssprache in bilingualen Arrangements liegen.<sup>63</sup> Auf unsere Situation übertragen würde dies heißen, daß der Unterricht, gleichgültig ob er – in der Gesamtklasse - auf Deutsch oder auf Griechisch erteilt würde, ein reduziertes Sprachniveau aufweisen würde; entweder um die Griechen nicht durch ein differenziertes Deutsch oder um die deutschen Schüler nicht durch normales, und damit zu anspruchsvolles Griechisch zu überfordern.

---

<sup>63</sup> Vgl. z.B. Valdés, 1997 und 1998 ("sheltered English").

Gleichwohl sind die Ergebnisse jener Studien bedeutsam und sollten Berücksichtigung finden. Zwar befindet man sich nicht mehr ganz auf dem festen Boden gut belegter empirischer Studien, dennoch schlage ich vor, das oben formulierte Grundmodell (mit dem man nichts falsch machen kann) in der folgenden Weise versuchsweise zu modifizieren: a) die griechischen Kinder besuchen die deutsche Regelschule, b) Teile des deutschen Curriculums werden dort auf Griechisch erteilt,<sup>64</sup> c) außerdem wird zusätzliche Lernzeit für die griechischen Schüler zur Verfügung gestellt. Diese wird primär mit dem konventionellen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht ausgefüllt, enthält gegebenenfalls aber auch Wiederholungen von Inhalten des Regelunterrichts, insbesondere des anderssprachig gelehrtens Anteils, gibt es doch Hinweise, daß die Inhalte der so geführten Unterrichtsstunden weniger differenziert vermittelt werden als es in einem rein deutschen Unterricht für deutsche Schüler der Fall wäre. Die wesentlichen Elemente sind also: deutsche Regelschule; muttersprachlich unterrichteter Anteil des deutschen Curriculums; zusätzliche Lernzeit.

Wenn nicht alles täuscht, läßt sich von dieser Variante u.a. eine Verbesserung der Deutsch-Kompetenz (und natürlich auch der Griechisch-Kompetenz) der griechischen Schüler erwarten. Voraussetzung ist natürlich, wie bereits erwähnt, daß die griechischen Lehrer hochkompetente Modelle der Muttersprache darstellen.<sup>65</sup> Ob Griechen der "3. Generation", die in Deutschland aufgewachsen und ausgebildet worden sind, hierzu so gut geeignet sind wie Gastlehrer aus Griechenland, ist eine offene Frage.

Es ist naheliegend, daß ein solches Schulmodell immer dann schwierig zu realisieren ist, wenn nur kleine Gruppen von griechischen Schülern oder gar nur einzelne Kinder in einer Klasse oder Schule vorhanden sind. Dies ist aber häufig der Fall. Gerade die Wohnweise der Griechen, die glücklicherweise immer schon eine Ghettobildung vermieden haben, führt dazu, daß die Schulwege lang, oder zu lang, werden, wenn

---

<sup>64</sup> Vgl. Fallstudie Aachen, S. 9.

eine größere Zahl Gleichaltriger zusammenkommen soll. Der Normalfall ist in deutschen Schulen in der Tat die Klasse, in der eine kleine Zahl ausländische Kinder unterschiedlicher Nationalität sitzen. Wie man mit diesem gravierenden Problem umgehen kann, wird uns weiter unten beschäftigen.

Auch an dieser Stelle soll wieder darauf hingewiesen werden, daß zu unserer Thematik methodisch kompetent gemachte Untersuchungen fehlen. Es ist demnach dringend geboten, möglichst bald die empirische Erforschung der formulierten Fragen auf eine Weise zu beginnen, die zu generalisierbaren Befunden führt. Wenn die oben formulierten methodischen Standards nicht ernst genommen werden, ist es besser, auf Forschung von vornherein zu verzichten und die dafür veranschlagten Mittel für sinnvollere Zwecke auszugeben.

### ***5.5 Schüler mit besonderen Bedürfnissen***

Während das beschriebene Grundmodell oder seine bilinguale Erweiterung für den Regelfall des griechischen Migrantenkindes gedacht ist, gibt es kleine Gruppen von Schülern, für die besondere Maßnahmen erforderlich sind. Diese können hier nur angedeutet werden; in keinem Fall kann man auf brauchbare Forschung zurückgreifen, sondern muß nach Plausibilität argumentieren. Die wichtigsten Gruppen sind die sogenannten Seiteneinsteiger, Kinder also, die im Schulalter nach Deutschland einreisen, keine Deutschkenntnisse besitzen und bislang nur die griechische Schule in Griechenland besucht haben. Zweitens die Schulanfänger, die in der Regel aus einer einsprachig griechischen Familie in die deutsche Schule kommen. Beide Gruppen wären mit dem unmittelbaren Übergang in den deutschen Regelunterricht überfordert; auch sehr erfahrene Lehrer dürften hier nur in Ausnahmefällen die Probleme solcher Schüler befriedigend lösen.

---

<sup>65</sup> Entsprechende Forderungen berichtet Reich von den griechischen Eltern in Schweden, vgl. Reich,

Bei den Überlegungen über die für diese Schüler zu treffenden Maßnahmen muß man unterscheiden zwischen Ballungsgebieten, in denen es möglich ist, Gruppen gleicher Schüler zu bilden, und den übrigen Regionen, in denen nur Einzelfälle auftreten. In Ballungsgebieten liegt es nahe, für Seiteneinsteiger eine Zeitlang eine Art Vorbereitungsklassen oder -gruppen zu bilden, in denen diese Kinder unter sich sind, so daß sich aufgrund des außerordentlich wirksamen Bezugsgruppeneffektes<sup>66</sup> negative Entwicklungen vermeiden lassen.<sup>67</sup> Die Ausstattung mit Lehrern, didaktische Fragen etc. wären gesondert zu überlegen. Bei den Seiteneinsteigern kann es, wie aus den oben mitgeteilten Befunden ersichtlich ist, nur darum gehen, das Schlimmste zu verhüten; sie werden mit erheblichen schulischen Nachteilen und Belastungen leben müssen.

Bei den Schulanfängern lassen sich wirksame Maßnahmen treffen, die ihnen den Übergang in eine deutsche Regelklasse nach kurzer Zeit sichern, so daß man keine Schere zwischen Kompetenz und Performanz befürchten muß. Mit Hilfe der vielen erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich lassen sich vernünftige Planungen anstellen. Dabei wäre es höchst sinnvoll, den künftigen Schulanfängern den Besuch von deutschen Kindergärten oder Vorschulklassen zu empfehlen, so daß kein eigenes Arrangement bei Schuleintritt nötig wird.

Schulmodelle, welche die Bildung von Gruppen oder Klassen aus Kindern gleicher Muttersprache implizieren, erreichen bei weitem nicht alle, im Falle der Griechen nur etwa die Hälfte der betroffenen Schüler. Für die andere Hälfte, wo es sich um jeweils nur ein oder zwei griechische Kinder in einer Klasse oder Schule (und dazu weitere ausländische Kinder aus anderen Nationen) handelt, muß man andere Wege finden. Bei den inzwischen gegebenen Möglichkeiten gibt es keine vernünftige Alternative zu EDV-

---

1996.

<sup>66</sup> Vgl. neuerdings die interessante Studie von Roebbers et al., 1997.

<sup>67</sup> Für Seiteneinsteiger sind Modelle wie die Fallstudie Offenbach wahrscheinlich eine gute Option, vgl. dort z.B. S. 38.

gestütztem Lernen<sup>68</sup>, welches in unterschiedlicher Weise arrangiert werden kann. Als besonders wirksam dürfte sich eine Form erweisen, bei welcher der jeweilige Unterrichtsinhalt im Voraus in der Muttersprache gelernt wird, so daß der nachfolgende Unterricht in deutscher Sprache über denselben Gegenstand den Schüler nur noch vor sprachliche Anforderungen stellt, da er den Inhalt bereits begriffen hat.<sup>69</sup> Eine deutliche Reduzierung der curricularen Anforderungen wäre dabei für eine gewissen Zeit in Kauf zu nehmen.<sup>70</sup> Im Grunde ist ein solches System auch den oben genannten Organisationsformen, Vorbereitungsklassen oder –gruppen also, durch seine Flexibilität und durch seine Selbsttätigkeit abrufende Anlage überlegen, erfordert jedoch zunächst gewisse Investitionen.

Die genannten Maßnahmen dürfen von vornherein nur für einen begrenzten Zeitraum eingerichtet werden; so rasch als möglich müssen die betroffenen Kinder in die Lage versetzt werden, von dem Grundmodell zu profitieren.

### ***5.6 Modelle für spezielle Wünsche***

Für kleine Gruppen von Schülern – oder: von Eltern mit besonderen Wünschen und Zielen für ihre Kinder - kann man durchaus, jedenfalls in Ballungsräumen, in welchen eine große Zahl griechischer und deutsch-griechischer Familien leben, Schulmodelle anbieten, die spezifischen Bedürfnissen entgegenkommen. Hierzu gehören

---

<sup>68</sup> Computergestützter Unterricht, multi- oder hypermediales Lernen, möglich auch im Kontext des Internet.

<sup>69</sup> In der Fallstudie Frankfurt wird eine ähnliche, aber wahrscheinlich weniger wirksame Organisationsform angedeutet. Dort geht es um Nachmittagsunterricht, der *nachträglich* dieselben Inhalte abdeckt wie der Vormittagsunterricht. Ich selbst habe, speziell für die griechischen Schüler, ein solches Modell des Vorauslernens entworfen und im einzelnen diskutiert ("Offene Instruktion"), vgl. Hopf, 1984. Eine neue Metaanalyse über Untersuchungen zu hypermedialem Lernen enthält wichtige Hinweise auf hierbei zu berücksichtigende Faktoren, zeigt aber auch die Machbarkeit und Wirksamkeit solch eines Ansatzes, vgl. Dillon and Gabbard, 1998.

<sup>70</sup> Da die Inhalte nur weniger Fächer linear aufeinander aufbauen – und dann auch nur phasenweise - , indem die Kenntnis des Inhaltes A unbedingte Voraussetzung für das Erlernen des Inhaltes B darstellt, ist eine solche zeitweise Reduktion der Curricula ohne weiteres machbar.

Europaschulen oder –klassen, private Schulen, Schulen nach dem Bayerischen Modell, Internationale Schulen etc..<sup>71</sup>

Man muß in diesen Fällen beachten, wo die Unterschiede zu dem beschriebenen Grundmodell liegen. Bei den Europaschulen beispielsweise, wie sie in den hier vorliegenden beiden Fallstudien beschrieben sind,<sup>72</sup> besteht der Unterschied zu den Bedingungen, unter denen die oben in Kapitel 4.2 angeführten Untersuchungen zum bilingualen Unterricht Aussagen machen, vor allem darin, daß auch die beteiligten deutschen Kinder in der Partnersprache unterrichtet werden und daß nicht nur Teile des Curriculums, sondern das Curriculum überwiegend bilingual - in der einen oder in der anderen Sprache - gelehrt wird. Wenn man einen so organisierten Unterricht dem *durchschnittlichen* griechischen oder deutschen Kind angedeihen läßt, muß man davon ausgehen, daß Leistungsrückstände die Folge sein werden: die griechischen Kinder werden hinter den Altersgenossen in Griechenland zurückbleiben<sup>73</sup> und die deutschen hinter den Leistungen der Deutschen; aber die Griechen werden auch hinter den Leistungen der Griechen zurückbleiben, die nach dem Grundmodell in Deutschland lernen.

Vermeiden lassen sich solche Nachteile nur auf zweierlei Weise: Entweder man rekrutiert eine andere Schülerklientel oder man sorgt für Kompensation durch erhebliche zusätzliche Lernzeit: Auf der einen Seite gibt es Schüler, für die es aufgrund ihrer generell hohen kognitiven Verarbeitungskapazität und Lerngeschwindigkeit nur eine geringe Rolle spielt, ob sie hohen zusätzlichen Anforderungen in der Schule ausgesetzt sind. Solche Schüler kommen zu schulischen Erfolgen, gleichgültig in

---

<sup>71</sup> Daß selbst in Ballungsgebieten kostspielige und zeitaufwendige Transportprobleme entstehen, belegt u.a. die Fallstudie Berlin, Tirovolas, S. 9 und 12; Fallstudie Offenbach, S. 37.

<sup>72</sup> Inzwischen gibt es einen neuen Trend, nach dem die Europaschulen in Berlin zu "Internationalen Schulen" gemacht werden sollen. Beide Begriffe sind nicht scharf definiert. – Der Trend, Europaschulen oder –klassen zu gründen, hat inzwischen auch in Griechenland Fuß gefaßt: So gibt es neben dem Projekt in Athen seit neuerem eine entsprechende Initiative in Thessaloniki.

<sup>73</sup> Vgl. auch Fallstudie Berlin, Ruppel, S. 16, aber auch S. 24.

welchem Schulsystem oder in welcher Organisationsform sie lernen. Ihnen kann man dann auch das volle Curriculum anbieten und die normalen Standards abverlangen.<sup>74</sup>

Auf der anderen Seite wird notwendige zusätzliche Lernzeit anerkannt, indem die Europaschulen in Berlin von vornherein darauf angelegt sind, die tägliche Schulzeit wesentlich zu erhöhen (Ganztagsbetrieb). Auch die Stundentafel ist erweitert.<sup>75</sup> Unter solchen Rahmenbedingungen mögen größere Enttäuschungen ausbleiben.<sup>76</sup> Man kann aber nicht erwarten, daß derartige Bedingungen, nämlich Ganztagsschulbetrieb, zusätzliche Lehrer etc., rasch für alle ausländischen Schüler geschaffen werden; insofern können sie nicht in ein Grundmodell eingehen (auch wenn sie für die ferne Zukunft wünschenswert wären).

Es kann für Eltern durchaus auch Gründe geben, dem Erreichen von - dem jeweiligen Kind entsprechend - höchsten schulischen Abschlüssen eine geringere Priorität zu geben. Dann könnte man durchaus auch derartige Schulen für weitere Gruppen von Schülern, beispielsweise für durchschnittliche Kinder aus binationalen Familien, auch unter Normalbedingungen (z.B. als Halbtagsbetrieb) bereitstellen. In der Tat lassen sich verständliche Argumente finden, daß in bestimmten Fällen eine optimale Schulleistung, die den Kompetenzen eines Kindes voll entspricht, weniger wichtig ist als das Eintauchen in eine zweite Sprache und Kultur. Wenn dabei die Gefahr vermieden werden kann, daß es die Wünsche (oder auch die Ängste) der Eltern sind, die sich in der Einschulung eines Kindes in eine solche Schule realisieren - und diese können durchaus vom wohlverstandenen Interesse des Kindes abweichen - , so sind solche Schulen ein durchaus denkbares, bereicherndes Angebot in Ballungszentren. Aber sie sind kein Modell für alle.<sup>77</sup> Wichtig ist in einem solchen Fall

---

<sup>74</sup> Für die Europaschulen kann man von einer positiv selektiven Rekrutierung ausgehen, vgl. oben die Einleitung zu Kap. 5.

<sup>75</sup> Vgl. Fallstudie Berlin, Ruppel, S. 8; Tirovolas S. 11.

<sup>76</sup> Ob sich freilich das Ziel einlösen läßt, die Absolventen sollten auch auf dem deutschen Arbeitsmarkt bestehen können (vgl. Fallstudie Berlin, Ruppel, S. 13), muß sich erst noch herausstellen.

<sup>77</sup> Ich erinnere hier nochmal an meine Argumente für die Wichtigkeit der Schulleistung als Kriterium, vgl. oben. Im Moment, wo man andere Schulziele in der Vordergrund stellt, sieht die Lage anders aus. Generell läßt sich aber derzeit nicht feststellen, daß das von mir gewählte Hauptkriterium für die heutige

allerdings die rückhaltlose Aufklärung und Beratung der Eltern über die Konsequenzen ihrer Entscheidung. Weniger folgenreiche Alternativen, in welchen auch nicht die schwer einzuhaltende Voraussetzung einer Klassenbesetzung mit gleich vielen deutschen und griechischen Kindern bestehen wie in den Europaschulen, sollten ernsthaft geprüft werden.<sup>78</sup>

### *5.7 Zur pädagogischen Diagnostik*

Einer der wichtigsten Bereiche, die es zu bedenken gilt, wenn man über Schulorganisation und Wirksamkeit von Schul- und Unterrichtsformen nachdenkt, ist die pädagogische Diagnostik. Zensuren, Tests, Zeugnisse, Standards, Berechtigungen sind die wirksamsten Steuerungselemente in jedem Bildungswesen und in fast jeder Schulform<sup>79</sup>, ihre durchschlagende Bedeutung wird oft vergessen.<sup>80</sup>

Man kann natürlich in einem Fall wie dem oben beschriebenen (Europaschulmodell) durch verwaltungstechnische Maßnahmen dafür sorgen, daß die Schüler zum Ausgleich ihrer Leistungsrückstände einen entsprechenden Bonus bekommen, beispielsweise also die Zulassung zu griechischen Universitäten erhalten, ohne die selektiven Panhellenies, Genikes Exetasis oder das neue, nicht weniger selektive Folgemodell bestehen zu müssen – mit dem Argument, daß sie ja etwas anderes, Wichtiges zusätzlich gelernt haben, was (noch) nicht zum allgemeinen Curriculum gehöre. Solange freilich darüber kein allgemeiner Konsens besteht und zumindest die beiden involvierten Länder Deutschland und Griechenland sich nicht über die damit zusammenhängenden

---

Gesellschaft und für die Eltern an zweiter Stelle steht. Im Gegenteil muß man zur Kenntnis nehmen, daß in der BRD leistungsbezogene Zentralisierungstendenzen zunehmen: Schulleistungstests bundeslandintern oder –übergreifend, Moderation von Abschlußzeugnissen durch übergreifende Schulleistungstests etc..

<sup>78</sup> Ein einleuchtendes Beispiel findet sich in der Fallstudie Aachen, S. 13.

<sup>79</sup> Ausnahmen wie zum Beispiel die Waldorfschulen stehen hier nicht zur Debatte.

<sup>80</sup> Interessante Hinweise zu Fragen der Leistungsbewertung bei Schülern anderer Muttersprache finden sich auch bei Reich 1995 (England) und 1996 (Schweden). Insbesondere die Möglichkeiten der externen Sprachprüfungen scheint mir nachahmenswert zu sein.

inhaltlichen Fragen geeinigt haben, bleiben die Berechtigungen (Zeugnisse) aus Gleichheitsgründen an intranational gleiche Kompetenzen geknüpft. Das wird auch auf absehbare Zeit so gehalten werden, und Lösungen wie die in der Fallstudie Wiesbaden berichtete, wo 75% der Abgänger für die griechischen Hochschulen ihre Zulassung bekommen, mag ein paar Glückspilze freuen, ist aber eine Lösung, die aus der Logik des Systems heraus nicht akzeptiert würde, wenn sie publik würde und allgemein gelten sollte.

Für die Regelschule sowie für das Grundmodell der schulischen Betreuung griechischer Kinder in der BRD sind die folgenden wesentlichen Punkte zu formulieren: Die deutschen Abschlüsse müssen im griechischen Bildungssystem entsprechend ihrem inhaltlichen Wert volle Anerkennung finden.<sup>81</sup> Und: Die Muttersprache der Migrantenkinder muß, sofern gewünscht,<sup>82</sup> im Zeugnis als erste oder zweite Fremdsprache ausgewiesen werden, auch wenn sie nicht formell unterrichtet wurde, und nach denselben Maßstäben bewertet werden wie eine Fremdsprache bei den deutschen Schülern.<sup>83</sup> Da hier die griechischen Kinder durchweg blendende Zensuren erreichen dürften, ergibt sich daraus auch ein gewisser Ausgleich für ihre sonstige Mehrbelastung und für die zu ihrem Schulerfolg erforderliche höhere Lernzeit.

Im übrigen muß man sich über die Änderbarkeit auch der im Bereich der pädagogischen Diagnostik herrschenden Verhältnisse im klaren sein. Zwar habe ich die

---

<sup>81</sup> Beispielsweise ist nicht nachvollziehbar, daß ein deutsches Abitur in Griechenland nicht anerkannt wird, wie es von der Fallstudie Düsseldorf (S.9) berichtet wird. Die Anerkennung von Abschlüssen muß natürlich auch in der anderen Richtung geregelt werden. Dazu bedarf es einer Kommission, die über die Äquivalenzen befindet. Dies Thema kann aber hier nicht weiter behandelt werden.

<sup>82</sup> Gerade bei ausländischen Adoleszenten, die Identitätsfindungsprobleme haben können, scheint es wichtig zu sein, ihren Bedürfnissen entgegen zu kommen. Beispielsweise kann es angezeigt sein, ihren fremden Akzent im Deutschen oder auch die zeitweise Weigerung, das Deutsche zu benutzen, zu akzeptieren als einen Ausdruck ihrer momentanen psychosozialen Situation. Auch das Umgekehrte ist denkbar, nämlich der Wunsch, sich von seiner Muttersprache zeitweise ganz zurückzuziehen; oder die Sprache einer Gang anzunehmen. Respekt vor der Entwicklung der Jugendlichen und vor der Leistung der Zweisprachigkeit wird zu einem liberalen Umgang in der konkreten Situation führen. Vgl. auch Lee, 1997.

Darstellung des Grundmodells für das Lernen von Migrantenkindern in deutschen Schulen und meine Argumente dazu auf der Basis des status quo des deutschen Bildungswesens formuliert, damit überhaupt eine Chance besteht, mittelfristig günstigere Bedingungen für die betroffenen Schüler herzustellen. Aber schon ein flüchtiger Blick auf die Veränderungen, die in den letzten Jahrzehnten in der deutschen Schule vor sich gegangen sind, belehren einen über deren Flexibilität, auch in Hinsicht auf die Standards. Prominentes Beispiel dafür ist das deutsche Abitur, welches in den 50er Jahren von weniger als 5% der Altersgruppe, heutzutage aber von etwa 30% bestanden wird. Daß damit fundamentale Änderungen in Bezug auf Inhalt und Anforderungsniveau einhergegangen sind, bedarf keines besonderen Beleges. Analog ist durchaus denkbar, daß im Zuge der Europäisierung auch der Schulen im Laufe der kommenden Jahrzehnte wesentliche inhaltliche Änderungen eintreten werden, die dann im Sinne einer Annäherung der beiden hier zur Debatte stehenden, recht verschiedenen Schulsysteme genutzt werden können. So könnte die Beherrschung einer zweiten Sprache durchaus eines Tages ein Schul- und Unterrichtsziel werden, das einen hohen Stellenwert genießt und dadurch andere Inhalte in den Hintergrund drängt – ein Vorgang, wie es ihn in der Geschichte der Schule immer wieder gegeben hat. Noch aber muß man von einer anderen Realität ausgehen.

### ***5.8 Vordringliche Maßnahmen***

Akzeptiert man die Argumente für die ~~eine~~ schulische Betreuung nach dem Grundmodell oder seiner Variante, so sind die folgenden Schritte vordringlich:

a) Der muttersprachliche Unterricht, zu dem es ja schon viele brauchbare Erfahrungen gibt, sollte noch einmal gründlich durchdacht und gegebenenfalls

---

<sup>83</sup> Vgl. hierzu auch die britischen und schwedischen Erfahrungen bei Reich, 1995 bzw. 1996, ferner Reich, 1992, S. 83. Mehrere Fallstudien berichten von der Anerkennung des Griechischen als Fremdsprache (z.B. Düsseldorf, Aachen, Wiesbaden).

modifiziert werden. Insbesondere können sich Änderungen ergeben unter dem Gesichtspunkt, daß er auf keine Weise einer Vorbereitung für die Remigration in die heimische Schule dienen kann. Beispielsweise kann dann die Rolle der Nationalgeschichte anders gesehen werden. Weitere Überlegungen sind hinsichtlich einer eventuellen Revision der dort verwendeten Lehrbücher angebracht. Auch die Rekrutierung der dort tätigen Lehrer und ihre Finanzierung – letztere gehört nach diesem Konzept plausiblerweise in die Hand der deutschen Seite – sollte neu durchdacht werden. Die Anforderungen an diese Lehrer sind zu Recht hoch, insbesondere was ihre muttersprachliche Kompetenz betrifft; diese erscheint mir wesentlich wichtiger als die Zweisprachigkeit solcher Lehrer. Sprechen, Hören und Lesen, auch gründliche Literaturarbeit dürften die bevorzugten Inhalte eines solchen Unterrichts sein.

b) Sollte man sich für das Experiment einer bilingualen Variante des Grundmodells entscheiden, so gilt es hier vordringlich, die dafür geeigneten Fächer auszuwählen und entsprechende Unterrichtsmaterialien und Medien herzustellen bzw. aus dem Vorhandenen auszuwählen. Zu dieser Variante gehört eine solide wissenschaftliche Evaluierung.

c) Alle Arrangements, die eine Gruppen- oder Klassenbildung von griechischen Schülern voraussetzen, erreichen nur etwa die Hälfte der betreffenden Kinder. Deshalb wird mit Nachdruck empfohlen, die Voraussetzungen zu schaffen, daß muttersprachliches Lernen bzw. das Erarbeiten eines Teiles des deutschen Curriculums in der Muttersprache EDV-gestützt organisiert werden kann. Hierzu ist es notwendig, eine Arbeitsgruppe zu etablieren, welche unter den verfügbaren computerisierten Lernprogrammen eine Auswahl trifft und sie mit den im konkreten Fall relevanten Inhalten füllt.<sup>84</sup> Auch die in der Forschungsliteratur dokumentierten Erfahrungen mit selbständigem Lernen am Computer (und seinen altersentsprechenden Varianten) gilt es aufzunehmen. Wenn hier erst einmal eine Basis geschaffen ist (was in relativ kurzer

Zeit möglich sein sollte), so ist diese Lernform auch wesentlich ökonomischer als die übliche oder gar der auch in manchen Fallstudien geforderte Unterricht mit zwei Lehrern in einer Klasse. Aktives, selbsttätiges Lernen charakterisiert einen solchen Ansatz.

d) Nicht in Vergessenheit geraten sollte eine Modifikation der Curricula vieler Fächer unter der Perspektive der veränderten, multikulturellen Lebenswelt, wie sie sich für *alle* Schüler heutzutage darstellt.

### **5.9 Fazit**

Nach der heutigen Forschungslage lassen sich die wichtigsten Empfehlungen folgendermaßen formulieren:

Das Ziel, die griechischen Migrantenkinder in Deutschland auf eine problemlose Reintegration in die heimischen Schulen nach der Rückkehr vorzubereiten, ist nicht erreichbar. Wir kennen kein Schul- oder Unterrichtsmodell, das dies leistet. Insofern bedeutet die unzeitige Rückkehr eines Schülers nach Griechenland (nach dem 8. Lebensjahr) mit hoher Wahrscheinlichkeit schulisches Scheitern.

Wenn die griechischen Migrantenkinder in Deutschland diejenigen Schulerfolge erreichen sollen, die ihren Begabungen und Interessen entsprechen, muß zunächst gesichert sein, daß sie eine stabile Schulkarriere durchlaufen können. Wenn diese gegeben ist, ist es für sie am besten, die deutsche Regelschule zu besuchen und daneben einen zeitlich begrenzten Zusatzunterricht in ihrer Herkunftssprache (vielleicht auch in der Nationalgeschichte und der orthodoxen Religion) angeboten zu bekommen. Dieser Unterricht ersetzt nicht Teile des deutschen Curriculums. Die Leistungen in der Muttersprache sollten als Leistungen in einer Fremdsprache gewertet werden, und zwar nach den üblichen Leistungskriterien für eine Fremdsprache.

---

<sup>84</sup> Näheres vgl. Hopf, 1984, sowie die neueren Studien auf diesem Sektor.

Es ist eine vordringliche Forschungsfrage, mit Hilfe eines soliden Forschungsdesigns herauszufinden, welchen Beitrag bilingualer Unterricht (statt muttersprachlichen Unterrichts) bzw. Zusatzunterricht im Deutschen auf den Schulerfolg in einer deutschen Schule haben kann. Bisher wissen wir verlässlich nur, daß bilingualer Unterricht sich positiv auf die Kompetenz in der Landessprache des Migrationslandes und in der Muttersprache auswirkt. In den bisherigen Studien ist dieser Vorteil korreliert mit deutlichen Minderleistungen in den sonstigen Fächern; über einen kausalen Zusammenhang wissen wir nichts.

Die soziale Integration der griechischen Migranten- und Remigrantenkinder ist, nach allem was wir wissen, unproblematisch. Auch gibt es keine Hinweise auf besondere intraindividuelle Auffälligkeiten.<sup>85</sup> Daß dies so ist, dürfte vor allem auf die Stabilität der griechischen Familie zurückzuführen sein, darüber hinaus auf die Wirkungen der griechische Gemeinde oder der Kirche. Wir stehen hier vor einer bewundernswerten Leistung der griechischen Familie und anderer Institutionen während der Migration.

---

<sup>85</sup> Vgl. Steinhausen, 1983; Hopf und Hatzichristou, 1994.

## 6 Verzeichnis der Fallstudien

Γιαννιδάκη, Κατερίνα: Leibniz- Gymnasium Düsseldorf. Dez.1997 {Zitiert als Fallstudie Düsseldorf}

Κανόνης, Στέλιος: Δίγλωσσο γερμανοελληνικό μοντέλο εκπαίδευσης στο Kaiser- Karls Gymnasium στο Aachen (NRW). 1997 {Zitiert als Fallstudie Aachen}

Κουμπούρα, Κωνσταντίνα: Riehl- Schule Wiesbaden. Dez.1997 {Zitiert als Fallstudie Wiesbaden}

Lang- Tiani, Evangelia: Expertise über die bilingualen (deutsch-griechischsprachigen) Klassen der Holzhausenschule in Frankfurt/ Main. Ursprung - Entwicklung - Geplante Erweiterung. Nov.1997 {Zitiert als Fallstudie Frankfurt}

Ruppel, Ulla: Die Staatliche Europaschule Berlin (SESB). Dez. 1997 {Zitiert als Fallstudie Berlin, Ruppel}

Τυροβόλας, Κωνσταντίνος: Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Βερολίνου. Φλεβ. 1998 {Zitiert als Fallstudie Berlin, Tironolas}

Σαββίδης, Γιώργιος: Δίγλωσσες Ελληνικές τάξεις στη Βαρβαρία. Νοβ.1997 {Zitiert als Fallstudie Bayern}

Scharf, Ulla: Zweisprachige deutsch- griechische Beschulungsmodelle an der Humboldtschule in Offenbach {Zitiert als Fallstudie Offenbach}

Dietzel- Papakyriakou, Maria: Δίγλωσσα εκπαιδευτικά μοντέλλα στη Γερμανία. Περιλήψεις μελετών της έρευνας: Παιδεία ομογενών - ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία. Essen, Februar 1998

Reich, H.H., und Kuhs, K.: Organisation und Regelung des griechischen Sprachunterrichts von deutscher Seite in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz. Manuskript. Landau 1998

## 7 Im Text erwähnte Literatur

Baumert, J., Lehmann, R. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Verlag Leske + Budrich, Opladen, 1997

Baumert, J., W. Bos, R. Watermann: TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Befunde. Studien und Berichte Band 64, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1999

Boos-Nünning, U.: Schulmodelle für ethnische Minderheiten. Drei Bundesländer im Vergleich. (Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA, 14), Publikation alfa, Essen, Landau 1981

Carroll, J.B.: Ein Modell schulischen Lernens. In: Edelstein, W. und Hopf, D., Hrsg., Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart 1973, S. 234-250

Carroll, J.B.: The Teaching of French as a Foreign Language in Eight countries. Stockholm 1975.

Carroll, J. B.: The Carroll Model. A 25-Year Retrospective and Prospective View. In: Educational Researcher, 18 (1989) 1, S. 26-31

Covey, D.D., An Analytic Study of Secondary Freshmen Bilingual Education and its Effects on Academic Achievement and Attitudes of Mexican American Students. Ph. D. dissertation. Arizona State University. 1973

Cummins, J.: Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research, Vol. 49, 1979, No. 2, S. 222-251

Cummins, J.: The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education. Schooling and language of minority students: A theoretical framework. Sacramento, CA., 1981.

Cummins, J.: Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: Harvard Educational Review, 56, 1986, 1, S. 18-36

Damanakis, M.: Beschulungsmodelle für Ausländerkinder in Bayern und Berlin. In: Damanakis, M., und Reich, H.H. (Hrsg.): Die Landauer Ringvorlesung: Ausländerunterricht: Schulrechtliche, bildungspolitische und unterrichtsorganisatorische Beiträge. (Berichte und Materialien der Forschungsgruppe alfa, 13) Publikation ALFA, Essen, Landau 1982, S 25-31

Dillon, A., and Gabbard, R.: Hypermedia as an Educational Technology: A Review of the Quantitative Research Literature on Learner Comprehension, Control, and Style. In: Review of Educational Research 68, 1998, 3, p.322-349

Göhlich, M.: Partnersprache, Interkulturalität, Schulentwicklung. Zu Konzeption und Praxis der Staatlichen Europaschule(n) Berlin. In: Interkulturell, Heft 2/3, 1998, S. 107-126

Gogolin, I.; Neumann, U.; Reuter, L. R.; Bühler-Otten, S.: Schulbildung für Migrantenkinder und Kinder autochthoner Minderheiten in der BRD. Eine Bestandsaufnahme. Universität Hamburg, 1997

Harley, B., and Wang, W.: The Critical Period Hypothesis: Where are we now? In: de Groot, A.M.B., and Kroll, J.F. (eds.): Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives. New Jersey, 1997, S. 19-52.

Hatzichristou, Ch. & Hopf, D.: School adaptation of Greek children after remigration: Age differences in multiple domains. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol.26 No.5, September 1995, 505-522

Hopf, D.: Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern. Ein Konzept zur Individualisierung und Differenzierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen. Weinheim 1984

Hopf, D.: Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler. Studien und Berichte Band 44, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1987

Hopf, D.: Scholia zur griechischen Remigration. In: Neue Sammlung 28, Heft 1, 1988, S.3-15

Hopf, D.: Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Zu den Publikationen von Michalis Kanavakis. In: Deutsch Lernen 1/1992, S.85-89.

Hopf, D.: Schulische Wiedereingliederung von Remigrantenkindern in Griechenland. Integrationshilfen durch Förderkurse. Band 5 der Schriftenreihe "Migrantenkinder in den Schulen Europas", hrsg. von H. H. Reich und I. Gogolin. Waxmann Verlag, Münster/New York, 1992

Hopf, D., und Hatzichristou, C.: Die Rückkehr in die Heimat: Zur schulischen und sozialpsychologischen Situation der griechischen Schüler nach der Remigration. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, 1994, S. 147-170

Hopf, D.: Σχολική επιτυχία και μετανάστευση. Η σχολική επιτυχία και η κοινωνική ενσωμάτωση των Ελληνοπούλων κατά τη διάρκεια της μετανάστευσης στην Ο.Δ.Γ. και μετά την επιστροφή τους στην Ελλάδα. In: Eleni Skourtu (Hg.): Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Nisos-Verlag, Athen 1997, S. 91-101.

Huzar, H.: The Effects of an English-Spanish Primary Grade Reading Program on Second and Third Grade Students. M.Ed. thesis. Rutgers University. 1973

Kanavakis, M.: Die Einstellung griechischer Eltern zum bayerischen Beschulungsmodell. In: Damanakis, Michael, und Reich, Hans H. (Hrsg.), Die Landauer Ringvorlesung: Ausländerunterricht: Schulrechtliche, bildungspolitische und unterrichtsorganisatorische Beiträge. Essen / Landau, 1982

Kanavakis, M.: Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland - Eine Untersuchung über ihre Entstehungsgründe und -bedingungen sowie über die

pädagogischen Motive griechischer Auswanderer. Verlag Peter Lang, Frankfurt/Main 1989

Kanavakis, M. (Hrsg.): Piges - Quellen zu griechischen Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1 bis 5. Unter Mitarbeit von Hartwig Scheinhardt. Verlag Peter Lang, Frankfurt/Main 1989. Band 6 Universität Ioannina, 1993.

Kaufman, M.: Will Instruction in Reading Spanish Affect Ability in Reading English? *Journal of Reading*, Vol. 11, 1968, pp. 521 - 527.

Kultusministerkonferenz: Zur Situation des Unterrichts in Altgriechisch und Neugriechisch in der Bundesrepublik Deutschland. (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.09.1994).

Lee, E. S.: A theory of migration. In: *Demography* 3 (1966), S. 47-56.

Lee, P.: Language in Thinking and Learning: Pedagogy and the New Whorfian Framework. In: *Harvard Educ. Review* Vol 67, No. 3, 1997, p. 430-471

Mahler, G.: Zweitsprache Deutsch. Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Zusammenhänge, Feststellungen, Konsequenzen. Eine Darstellung anhand der Entwicklung in Bayern. Donauwörth, 1976 (2. neubearbeitete Auflage)

Nowey, W.: Schul- und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen für ausländische Schüler in Bayern. München 1980

Plante, A. J.: A Study of Effectiveness of the Connecticut "Paring" Model of Bilingual/Bicultural Education. Connecticut Staff Development Cooperative. Hamden, 1976

Reich, Hans H.: Europäische Modellversuche mit Migrantenkindern - Ergebnisse einer vergleichenden Evaluation. In: *Deutsch lernen* 1, 1990, S. 3-24.

Reich, H. H.: Grundsatzüberlegungen zum Muttersprachlichen Unterricht. Anhörung "Muttersprachlicher Unterricht" im Landtag von Baden-Württemberg. In: *Deutsch Lernen*, 1 / 1992, S. 77-84

Reich, H. H.: Community languages teaching. Herkunftssprachenunterricht in England. (Band 9: Migrantenkinder in den Schulen Europas. Versuche und Erfahrung, hrsg. von Hans H. Reich und Ingrid Gogolin) Waxmann, Münster und New York 1995

Reich, H. H. und Pörnbacher, U.: Zur quantitativen Entwicklung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Deutsch lernen*, Jg. 20, 2/1995, S. 136-159

Reich, H. H.: Hemspråksundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden. (Band 6: Migrantenkinder in den Schulen Europas. Versuche und Erfahrung, hrsg. von Hans H. Reich und Ingrid Gogolin) Waxmann, Münster und New York 1996

Reich, H. H., und M. Hienz de Albentis: Der Herkunftssprachenunterricht. Erläuterung und statistische Entwicklung in den alten Bundesländern. In: *Deutsch Lernen* 1, 1998, S. 3-44

Rixius, N., und Thürmann, E.: Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. (Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) EXpress Edition, Berlin 1987

Roebers, C. M.; Weese, H.; Bechler, L.; Schneider, W.: Aussiedlerkinder in Eingliederungsklassen und in Regelklassen: Belege für den Bezugsgruppeneffekt. In: ZEPP, Band XXIX/3, S. 197-212, 1997.

Rossell, C.H., and Baker, K.: The Educational Effectiveness of Bilingual Education. In: Research in the Teaching of English. Vol. 30, 1996, 1.

Rothfarb, S. H., Ariza, M. J. and Urrutia, R.: Evaluation of the Bilingual Curriculum Content (BCC) Project: A Three-Year Study, Final Report. Office of Educational Accountability. Dade County, 1987

Steinhausen, H.-Ch.: The psychopathology of the children of Greek migrant workers in Berlin (Federal Republic of Germany). In: European Science Foundation, Human Migration, III: Psychopathology of the transplantation of migrants. (1983) Contributions to the third ESF workshop held in Lisbon on 9 - 11 March 1981. Organised by Rocha Trindade

Valdés, G.: Dual-Language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language-Minority Students. In: Harvard Educational Review, 67, 3, 1997, S. 391-429

Valdés, G.: The World Outside and Inside Schools: Language and Immigrant Children. In: Educational Researcher, Vol. 27, 1998, No. 6, p. 4-18

Xochellis, P., und Hopf, D.: Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Ερευνητικά δεδομένα, προβλήματα και προοπτικές για τη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Athen (in Vorbereitung)