



Universität Potsdam

Diether Hopf

Schulische Eingliederung von Remigrantenkindern in Griechenland

first published in:
Schulische Eingliederung von Remigrantenkindern in Griechenland :
Integrationshilfen durch Förderkurse / Diether Hopf. - Münster [u.a.] :
Waxmann, 1992. - 83 S. - (Migrantenkinder in den Schulen Europas ; 5). -
ISBN 3-89325-072-7

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 109
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3728/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-37281>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 109

Hans H. Reich und Ingrid Gogolin (Hrsg.)

Migrantenkinder in den Schulen Europas

Versuche und Erfahrungen

5

Diether Hopf

**Schulische Eingliederung
von Remigrantenkindern
in Griechenland**

Waxmann



**Schulische Eingliederung
von Remigrantenkindern in Griechenland**

Migrantenkinder in den Schulen Europas

Versuche und Erfahrungen

**herausgegeben von Hans H. Reich
und Ingrid Gogolin**

Band 5



**Waxmann Münster/New York
1992**

Diether Hopf

**Schulische Eingliederung
von Remigrantenkindern in Griechenland**

Integrationshilfen durch Förderkurse



Waxmann Münster/New York
1992

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Hopf, Diether:

Schulische Eingliederung von Remigrantenkindern in
Griechenland : Integrationshilfen durch Förderkurse /
Diether Hopf. - Münster ; New York : Waxmann, 1992

(Migrantenkinder in den Schulen Europas ; 5)

ISBN 3-89325-072-7

Migrantenkinder in den Schulen Europas

ISSN 0938-1309

ISBN 3-89325-072-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 1992

Postfach 8603, D-4400 Münster, F. R. G.

Waxmann Publishing Co.

P. O. Box 1318, New York, NY 10028, U. S. A.

Umschlag: Ursula Stern

Umschlagfoto: Jochen Fiebig

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Die vorliegende Studie entstand im Rahmen einer vergleichenden Evaluation von EG-Modellversuchen zum Unterricht der Kinder von Wanderarbeitnehmern (EWH Landau 1986-1989), die von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften finanziell gefördert wurde. Die Veröffentlichung erfolgt unabhängig; die Kommission ist für den Inhalt der Veröffentlichung nicht verantwortlich und an die darin ausgeführten Meinungen nicht gebunden.

Der Autor dankt den vielen griechischen Lehrerinnen und Lehrern im Modellversuch sowie ihren Schülern, die mit Offenheit und Geduld ihre Zeit zur Verfügung stellten. Besonderer Dank gebührt den Projektleitern Athanasios Gotowos und Georgios Markou für ihre großzügige Unterstützung während der Feldphase dieser Fallstudie sowie Hans Reich für seine konstruktive Kritik und Hilfe beim Entstehen des Manuskripts.

Inhalt

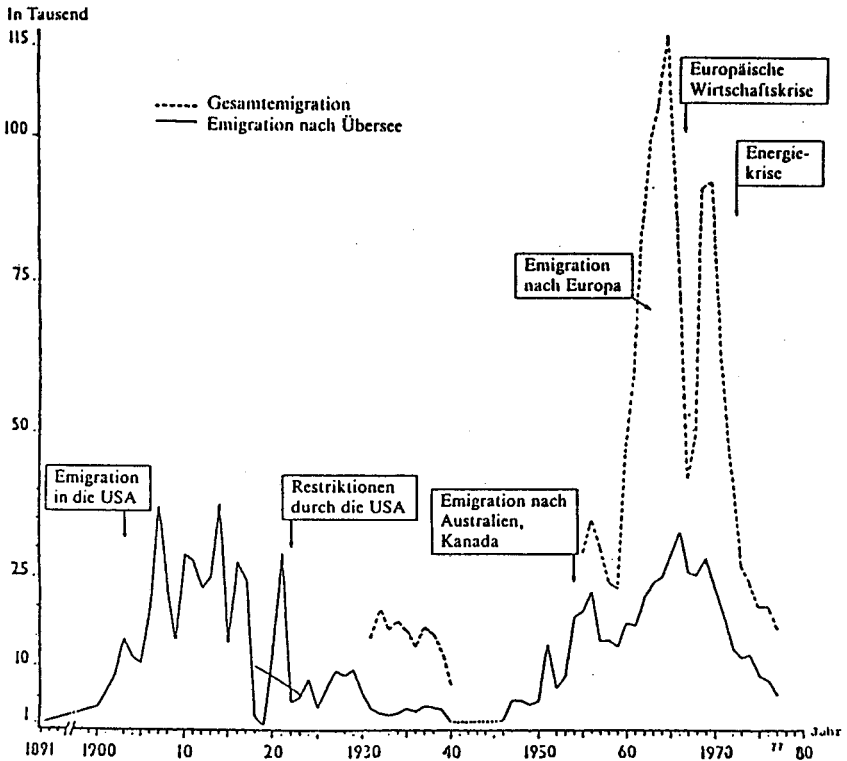
1. Zur Ausgangssituation.....	1
1.1 Migration und Bildungspolitik in Griechenland	1
1.2 Politisch-pädagogische Regelungen	7
Empfangsklassen.....	7
Rückkehrerschulen.....	8
Frontistiriaka Tmimata.....	9
1.3 Zur Vorgehensweise.....	12
2. Einrichtung und Durchführung des Projektes	16
3. Ziele des Projekts	18
4. Organisation des Projektes.....	20
4.1 Entwicklung des Projektes	20
4.2 Hauptbeteiligte.....	22
Die Arbeitsgruppen.....	22
Einbezogene Institutionen	23
4.3 Zusammenarbeit	24
Lehrer - Lehrer.....	24
Lehrer - Eltern.....	24
Kooperierende Institutionen.....	25
5. Pädagogische Aktivitäten.....	26
5.1 Lehrerbildung	26
5.2 Materialentwicklung.....	28
6. Ergebnisse des Projektes	30
6.1 Interne Evaluation durch das Projekt selbst.....	30
6.2 Einzelergebnisse und -beobachtungen.....	33
6.2.1 Äußere Bedingungen.....	33
6.2.2 Schüler, Lehrer, Eltern.....	37
6.2.3 Die Materialien	42
6.2.4 Unterricht.....	57
7. Schlußbemerkung	62
7.1 Bewertung des Projektes insgesamt	62
7.2 Vorschläge des Projekts an das Ministerium.....	67
7.3 Vorschläge, die über die des Projekts hinausreichen	70
Anhang: Materialien aus dem Projekt	77
Literaturverzeichnis	80

1. Zur Ausgangssituation

1.1 Migration und Bildungspolitik in Griechenland

Die griechische Migration der Nachkriegszeit setzt Ende der 50er Jahre ein und erreicht rasch einen ersten Höhepunkt zu Beginn der 60er Jahre. Ihre eindrucksvolle Größenordnung gerade in den letzten Jahrzehnten geht aus Abb. 1 hervor, welche einen Überblick¹ über die griechische externe Migration in den letzten ca. 100 Jahren vermittelt.

Abbildung 1 : Griechische Migration, 1891–1977, in Tausend

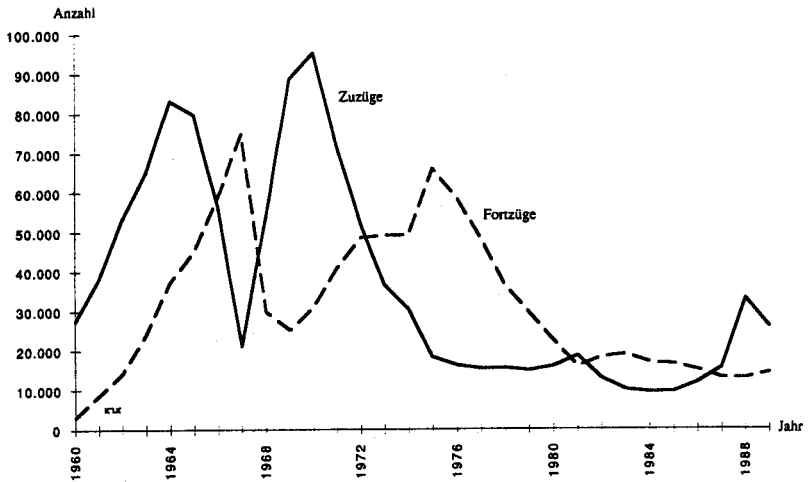


Quelle: NSSG. Vgl. Siampos 1980, S. 249.

¹ Vgl. HOPF, 1987. Daten zur griechischen Migration (aus griechischen Quellen) finden sich u.a. auch bei GOTOWOS/FEHRING/MARKOU, 1986, S. 1-6. Vgl. auch HOPF, 1991.

Hauptzielland der griechischen Migration in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg war die BRD, andere europäische Länder haben dagegen nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Dies wird auch aus den Zahlenwerten deutlich, die Abb. 2 zugrunde liegen.

Abb. 2:
Zu- und Fortzüge der Griechen über die Grenzen des Bundesgebietes



Man erkennt aus dieser Grafik auch die Größenordnung der griechischen Rückwanderung aus der BRD¹, die in der Tat wesentlich ausgeprägter gewesen ist, als dies für andere Zielländer der griechischen Migration gilt: Insgesamt kann man davon ausgehen, daß etwa acht von zehn Arbeitsmigranten aus der BRD auch wieder in die Heimat zurückgekehrt sind; dagegen liegen die Prozentwerte selbst für die in den letzten Jahren ausgeprägte Rückwanderung aus Australien nur bei knapp 50%; die Remigration aus den USA oder Kanada liegt noch wesentlich niedriger (vgl. HOPF, 1988).

Als neuere Entwicklung im Migrationssektor sind die zahlreichen Remigranten aus osteuropäischen Ländern zu erwähnen, die seit einigen Jahren aufgrund einer von der PASOK-Regierung verabschiedeten gesetzlichen Regelung wieder ins Land kommen können. Sie sind mehrheitlich die Nachkommen der am Ende des griechischen Bürgerkriegs 1945-1949 emigrierten, damals meist jugendlichen Personen, deren genaue Zahl nicht bekannt ist². Auch sie stammen überwiegend aus den nördlichen Landesteilen.

Eine dezidierte Migrations- oder Immigrationspolitik und eine damit verbundene Bildungspolitik gibt es in Griechenland erst seit den 80er Jahren (vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1987). Insofern ist es nicht erstaunlich, daß Griechenland auf die Mitte der 60er Jahre einsetzende, ausgeprägtere Remigration nicht befriedigend vorbereitet war. Erst die Einrichtung eines eigenen Sekretariates im Jahre 1983, der Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, brachte und bringt weiterhin wesentliche Verbesserungen für die von der Migration Betroffenen.

Betroffene dieser unzureichenden Vorsorge waren in besonderer Weise die im Schulalter befindlichen Kinder von Remigranten. Über ihre Zahl liegen keine genauen und brauchbaren Angaben vor³, doch ist sie

¹ Es ist wichtig, an dieser Stelle auf die teilweise erheblichen Diskrepanzen zwischen den deutschen und den griechischen statistischen Angaben über die Wanderungen zwischen den beiden Ländern hinzuweisen. Eine Übersicht über die verschiedenen Datenquellen und eine Diskussion ihrer Qualität findet sich bei HOPF, 1987.

² Vgl. u.a. KOGELFRANZ, 1985; wesentlich höhere Zahlen als dieser nennt GOTOWOS, 1986, S.1.

³ Allenfalls für die aus der BRD Kommenden lassen sich Schätzungen vornehmen. Für einen groben Überschlag der quantitativen Verhältnisse bietet sich an, jeden 6. oder 7. Rückkehrer als schulpflichtiges Kind zu rechnen, wobei über die recht unterschiedli-

jedenfalls so beträchtlich, daß das griechische Schulwesen mit eigenen Maßnahmen reagierte. Ihre schulische Situation ist zunächst einmal durch eine große Heterogenität in jeder Hinsicht gekennzeichnet. Die Lehrer berichten von unterschiedlichen Vorkenntnissen sowohl in den verschiedenen Fächern, als auch ganz besonders in der griechischen Sprache. Unter den Fächern, in denen die Rückkehrerkinder leistungsmäßig (in beiden Richtungen, vorwiegend freilich in die negative) von den ortsansässigen Kindern abweichen, nennen die Lehrer immer wieder auch die Mathematik und die Naturwissenschaften. Besonders wird im übrigen auf die desolaten Kenntnisse der Kinder in Geschichte - das heißt hier im wesentlichen: Nationalgeschichte - hingewiesen. Hinsichtlich der griechischen Sprache berichten die meisten Lehrer, daß bei der Mehrzahl der Rückkehrerkinder durchaus von einer guten Kompetenz im Mündlichen ausgegangen werden kann, während die schriftlichen Leistungen weit hinter dem Durchschnitt zurückbleiben.¹ Aber es gibt auch eine durchaus nicht geringe Anzahl von Kindern, die über keinerlei Kenntnisse im Neugriechischen verfügen, wie umgekehrt von einzelnen Schülern ohne jede Sprachschwierigkeit berichtet wird. Auch bei Kindern, die aus denselben Zielländern der Migration zurückkehren, gibt es drastische Unterschiede in den muttersprachlichen Kenntnissen, wobei viele Lehrer bemerken, daß das Sprachniveau der aus der BRD Rückkehrenden vergleichsweise

chen Anteile an Kindern in den verschiedenen Remigrationsperioden hinweg gemittelt ist. Wie die Familienkonstellationen der Remigranten aus anderen Zielländern der Migration aussehen, habe ich bislang nicht näher untersucht. - Die aus griechischen Quellen stammenden Angaben über die Anzahl der Rückkehrer insgesamt - die letzte bezieht sich auf einen Zeitraum von 15 Jahren nach ca. 1970 und ist abgedruckt im Bulletin of the Greek Sociologists, 1986, No. 10; vgl. auch die Wiedergabe der Verteilung in MARKOU/GOTOWOS, 1987, S. 2 f. - müssen einer stark verzerrten Stichprobe entstammen und können so nicht stimmen.

Die vom Projekt mitgeteilten Zahlen über die Migrationsländer, aus denen die im Projekt beschulten und untersuchten Kinder stammen, können (und sollen) selbstverständlich nicht als eine brauchbare Grundlage für eine Schätzung der prozentualen Verteilung der Rückkehrerkinder nach Migrationsland dienen. Zudem weisen sie wegen der länderweise höchst unterschiedlichen Remigrationsrhythmen unabsehbare Verzerrungen auf, weil nicht alle Rückkehrerkinder berechtigt sind, Frontistirika Tmimata zu besuchen, sondern nur solche, die vor höchstens 2 Jahren nach Griechenland zurückgekommen sind. Und die oben wiedergegebene Grafik über die Migration und Remigration zwischen der BRD und Griechenland verdeutlicht, wie extrem die Verzerrungen bei unterschiedlichen Zweijahresperioden ausfallen könnten. - Eine Momentaufnahme aus der griechischen Statistik (Migration und Remigration 1977) ist bei REY, 1985, S. 4 f., abgedruckt.

¹ Neuere empirische Befunde bestätigen den Leistungsrückstand der Rückkehrerkinder gegenüber den Einheimischen in Geschichte, Muttersprache und Mathematik. Näheres cf. bei HATZICHRISTOU und HOPF, 1991, sowie HOPF, 1991.

hoch sei, da dort ein relativ gutes Angebot zum Lernen und Erhalten der Muttersprache existiere.¹

Hinzu kommt, daß sich Rückkehrerinder nicht nur in den Ballungszentren befinden, sondern auch in großer Zahl auf dem Land und in den Kleinstädten, da nicht wenige Remigranten in ihre Heimatorte zurückkehren. Hierdurch entstehen besondere organisatorische Probleme für die schulische Betreuung dieser Kinder, soweit sie über den Regelunterricht hinausgeht, weil oft nur eine sehr kleine Zahl solcher Schüler an einer einzelnen Schule zu finden sind.

Bevor ich auf die näheren Umstände der Situation eingehe, in der das Projekt seine Arbeit begann, sind einige Bemerkungen über die Struktur des griechischen Bildungswesens angebracht, damit die folgende Darstellung kurz gehalten werden kann. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei HOPF, 1984.

Das griechische allgemeinbildende Schulwesen unterscheidet sich von den meisten anderen europäischen Systemen vor allem durch seine ausgeprägte Gesamtschulstruktur einschließlich der Sekundarstufe II. Auf die sechsjährige Grundschule (Einschulung mit Vollendung des 5 1/2. Lebensjahres) folgt das dreijährige Gymnasio, welches noch zum Pflichtschulbereich gehört. Dem Gymnasio schließt sich eine freiwillige, dreijährige Sekundarstufe II, das Lykio, an, in welches die Schüler der Sekundarstufe I ohne Zwischenprüfung übergehen können. Das Lykio bietet, ebenso wie das Gymnasio und die Grundschule, im Prinzip den gleichen Unterricht für alle Schüler an, wobei hier jedoch einige Wahlmöglichkeiten auftreten, die der Pflichtschulzeit fremd sind. Gewählt werden

¹ Differenziertere Angaben über die Einschätzungen durch die Lehrer finden sich u.a. in den Untersuchungsberichten von GOTOWOS und MARKOU, insbesondere in GOTOWOS/FEHRING/MARKOU, 1986, S. 20 f. und sonst. Besonders ausführlich dem Sprachproblem gewidmet ist die Arbeit von GOTOWOS, 1986, die auf interessantes, empirisch gewonnenes Material zurückgreift; bei besonderem Interesse an dieser Frage empfiehlt es sich, auf diesen Text zurückzugreifen. Meines Wissens gibt es aber keine Studie, die repräsentativ Sprachkompetenzmessungen (in der Muttersprache und/oder in der Sprache des Migrationslandes) durchgeführt hätte. Nicht-repräsentativ, aber von hohem Informationswert ist die Dissertation von A. KILIARI, 1986, in welcher die Fähigkeiten in beiden Sprachen in Abhängigkeit vom Beschulungsmodus in der BRD bestimmt wurden. Weitere Untersuchungen sind im Gange. - Wichtig dürfte im übrigen auch der Hinweis mehrerer Lehrer sein, daß auch solche Kinder, die fließend die Umgangssprache beherrschen, dennoch große Probleme mit der Schulsprache, auch der mündlichen, haben.

kann zwischen 5 "Desmen" (Δέσμες, vergleichbar etwa unseren Schulzweigen; beispielweise mathematischer oder altsprachlicher Prägung, wobei die unterscheidenden Lehrplaninhalte vor allem in Klasse 11 und 12 zum Tragen kommen). Weitere Differenzierungen des Schulwesens bestehen in Form der wenigen, erst vor einigen Jahren eingeführten Oberstufenzentren (Πολυκλαδικά Λύκεια), die eine für griechische Verhältnisse ungewöhnlich ausgeprägte Wahlmöglichkeit (auch beruflicher Unterrichtung) anbieten. Schließlich sind die technischen Lykien zu erwähnen, die schon seit langem existieren, jedoch aufgrund der ausgeprägten Orientierung der Griechen in Richtung "akademischer" Ausbildung und Karriere nur eine Minderheit der Schüler auf sich ziehen. - Der Erwähnung bedürfen hier noch die zahlreichen privaten Lehr- und Lernanstalten, die sogenannten Frontistirien, die in der Grundstufe vor allem der Bereicherung der Ausbildung der Kinder gelten, spätestens aber von der Sekundarstufe I an darauf ausgerichtet sind, die Kinder auf die hoch kompetitive und selektive Sekundarstufe II vorzubereiten bzw. beim Durchlaufen derselben zu unterstützen. Ein großer Teil der griechischen Eltern geben erhebliche Summen für diese Parapädie aus; auch Rückkehrerfamilien machen von diesem kostspieligen Angebot häufig Gebrauch, insbesondere um ihren Kindern bei der Verbesserung der Muttersprache zusätzliche Hilfe zu geben.

Das Schulsystem selbst ist ungemein einheitlich. Man hat es sowohl in der Grundschule wie im Gymnasio nur mit je einem Lehrplan zu tun, der aufgrund der streng zentralistischen Struktur des Bildungswesens für das gesamte Land gilt (und erstaunlich präzise eingehalten wird, vgl. HOPF, 1984); die Lehrbücher sind überall dieselben und zahlenmäßig leicht überschaubar, weil es keine Auswahl unter den Lehrmitteln für die Schulen gibt, sondern staatlich vorgegebene benutzt werden; Leistungsbeurteilung und Zensurengebung sind ebenfalls einheitlich (dreistufig - A, B, C - in der Grundschule, zwanzigstufig im Gymnasio, wobei 20 die beste Leistung darstellt). Diese Einheitlichkeit gehört zu den wesentlichen Rahmenbedingungen des Projektes, über das im folgenden zu berichten ist - in Negativen wie im Positiven.¹

¹ Man vergegenwärtige sich die zusätzlichen Schwierigkeiten bei der Entwicklung von treatments, die sich in einem Schulsystem gestellt haben würden, welches wie zum Beispiel das bundesrepublikanische ab der 5. Klasse in mehrere Schularten mit je eigenen Curricula, Lehrbüchern, Lehrerbildungsvoraussetzungen etc. gegliedert ist.

1.2 Politisch-pädagogische Regelungen

Empfangsklassen

Zu dem Zeitpunkt, als das Projekt seine Arbeit aufnahm, gab es im griechischen Bildungswesen keinerlei besondere schulische Vorkehrungen für die Kinder der Remigranten¹, wenn man von dem Versuch absieht, einer sehr kleinen Zahl von ihnen Sonderklassen (sogenannte Empfangsklassen, Τάξεις Υποδοχής) anzubieten, in denen sie, zwar in einer gemeinsamen Schule mit den anderen Kindern, jedoch in eigenen Klassen, d.h. ohne jeglichen gemeinsamen Unterricht mit den nicht-migrierten Schülern, unterrichtet wurden. Empfangsklassen gab es seit 1980, und zwar in der Grundschule sowie im Gymnasio (Sekundarstufe I).² Die folgende Übersicht nennt die Anzahl von Klassen und Schülern:

Tabelle 1: Anzahl Empfangsklassen und darin unterrichtete Schüler in Griechenland, 1980 bis 1985

Jahr	Grundschule		Gymnasio	
	Klassen	Schüler	Klassen	Schüler
1980/81	6	82	10	159
1981/82	6	76	10	147
1982/83	5	88	9	127
1983/84	4	54	7	126
1984/85	4	48	6	118

Quelle: REY, 1985, S. 8, nach Daten des Ministeriums.

¹ Aus welchen Gründen dies so ist, entzieht sich meiner Kenntnis; die mancherorts geäußerten Vermutungen ("Verdrängung" des Problems wegen seiner sozialen Brisanz zum Beispiel) konnte ich nicht überprüfen. - Man sollte bei der Bewertung dieses Umstandes nicht vergessen, daß auch in den Aufnahmeländern meist erst mit einer erheblichen, kaum verständlichen, jedenfalls nicht vertretbaren Verzögerung auf die neue Lage reagiert wurde. Beispielsweise enthält der Strukturplan für das deutsche Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (1970), der das Bildungswesen der folgenden Jahre oder gar Jahrzehnte bestimmen sollte, kein Wort über die damals schon etwa 3 Millionen "Gastarbeiter" und ihre Kinder.

² Inzwischen sind diese Klassen verschwunden. Als ihre funktionalen Äquivalente können die Rückkehrerschulen gelten.

In diesen Klassen wurden insgesamt weniger als ein Promille der in Frage kommenden Rückkehrerkinder betreut. Für die Arbeit dieser Klassen, von denen ich etwa die Hälfte im Jahr 1982 im Unterricht besucht habe, gab es keine besonderen Materialien oder Medien. Auch waren die Lehrer nicht speziell auf ihre Arbeit in diesen Klassen vorbereitet.

Rückkehrerschulen

Neben den Empfangsklassen wurden im Jahre 1984 von der griechischen Regierung in Athen und Thessaloniki einige wenige spezielle Rückkehrerschulen eingeführt. Es gibt 3 Grundschulen¹ sowie je 2 Gymnasien² und Lykien³ in Athen, welche mehrheitlich Rückkehrerkinder aus anglophonen Ländern unterrichten; an diese Schulen wurden keine Kinder von Rückkehrern aus der BRD aufgenommen. Eine weitere Schule in Thessaloniki, die von der Grundschule bis zum Lykio reicht⁴, sollte vor allem germanophone Kinder betreuen. Jedoch beträgt der tatsächliche Anteil der Rückwandererkinder aus der BRD nur ungefähr die Hälfte.

Insgesamt betreuen diese Schulen ebenfalls nur einen Bruchteil der Rückkehrerkinder (weniger als 1% der Rückkehrer aus der Bundesrepublik beispielsweise). Im Schuljahr 1985/86 betrug die Gesamtzahl der in den Rückkehrerschulen betreuten Kinder 1.593. Davon stammten ca. 30% aus den USA, 16% aus Kanada, 26% aus Australien, 10% aus Afrika oder Asien, 12% aus der BRD und 6% aus dem übrigen Europa. Man sieht aus diesen Zahlen auf den ersten Blick, daß sie nicht im mindesten

¹ Αλσοούπολη (1985/86 196 Schüler), Αμφιθέα (1985/86 205 Schüler), Σταμάτα (1985/86 86 Schüler).

² Αργυρούπολη (1985/86 189 und 1986/87 234 Schüler) und Βαρυμπόπη (1985/86 235 und 1986/87 272 Schüler).

³ Αργυρούπολη (1985/86 137 und 1986/87 196 Schüler) und Βαρυμπόπη (1985/86 182 und 1986/87 194 Schüler).

⁴ Thessaloniki:

Jahr	Grundschule		Gymnasio		Lykio	
	1985/86	1986/87	1985/86	1986/87	1985/86	1986/87
Schüler	103	140	163	199	97	150

die Proportionen unter den Remigranten widerspiegeln. Die Schulen sind konzeptuell, ähnlich wie die oben genannten Empfangsklassen, durch den Ansatz der Sonderbeschulung charakterisiert und erreichen allenfalls diejenigen Kinder, die in einem der beiden großen städtischen Zentren wohnen.

Aufgrund der ihnen zugestandenen Freiheiten weichen die Rückkehrerschulen im Gebrauch der Medien, aber auch in vielerlei anderer Hinsicht deutlich von den Regelschulen ab. Die Schule in Thessaloniki beispielsweise benutzt als ergänzende Lehrmittel u.a. die von der dortigen Universität entwickelten Lehrbücher des Neugriechischen für ausländische Studenten. Von den Schulen in Athen wird berichtet, daß einige Lehrer sich gelegentlich auch ausländischer Lehrbücher bedienen. - Dies ist übrigens nur einer von mehreren Faktoren, die diese Rückkehrerschulen so spezifisch machen, daß den dortigen Schülern ein Schulwechsel nicht zugemutet werden kann. Hierüber wird auch deshalb Klage geführt, weil dadurch Schulverweise nahezu unmöglich werden. - Für die Oberstufenschüler und deren Eltern sind diese Schulen insofern besonders attraktiv, als sie Vergünstigungen beim Übergang in die Universitäten anbieten.

Frontistiriaka Tmimata

Fundamental anders als das Konzept der Empfangsklassen und Rückkehrerschulen ist das der Frontistiriaka Tmimata (Φροντιστηριακά Τμήματα, "Förderkurse" etwa), weil diese von vornherein sowohl eine flächendeckende, als auch eine im wesentlichen nicht-segregierende Maßnahme darstellen. Diese Einrichtung existierte bereits im griechischen Bildungswesen als Fördermaßnahme für lernlangsame Schüler¹. Durch

¹ Faktisch spielten diese Einrichtungen (Βοηθητική Διδασκαλία) im Schulalltag bislang so gut wie keine Rolle; trotz einer großen Zahl von Schulbesuchen in griechischen Primar- und Sekundarschulen, die ich im Laufe der letzten Jahre durchgeführt habe, bin ich solchen Förderkursen nicht ein einziges Mal begegnet. Sie sind auch in der Lehrerbildung, soweit ich habe erkennen können, als Thema völlig ohne Bedeutung. Damit in Übereinstimmung steht die Beobachtung, daß es in Griechenland fast keine besondere schulische Fürsorge für Lernbehinderte (etwa in Form von Sonderschulen oder Sonderklassen) gibt. Ich vermute, daß dieser Bereich aber in den nächsten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit erfahren wird. - Es sei hier hinzugefügt, daß ich kein völlig klares Bild von der Entstehung der Förderkurse habe. Es gibt nämlich, entgegen der oben gegebenen Darstellung, auch den Hinweis, der Erziehungsminister Kaklamanis habe erst 1985 Unterstützungskurse für Lernlangsame eingeführt

das Projekt wurde erkannt, daß sie außerordentlich günstige Betreuungsmöglichkeiten für die Rückkehrerkinder in sich birgt. Denn die Frontistiriaka Tmimata können nicht nur landesweit eingerichtet werden, sondern sie erlauben zudem wesentlich individuelleren Unterricht, als er in den noch immer im Durchschnitt recht großen Regelklassen in griechischen Schulen gegeben wird.

Die Wendung von streng segregierenden Institutionen (Empfangsklassen, Rückkehrerschulen) hin zu gemeinsamem Unterricht für Rückkehrerkinder mit den sonstigen griechischen Schülern, ergänzt durch (separaten) Zusatzunterricht, ist auch insofern von Bedeutung, als es einige Hinweise darauf gibt, daß die Rückkehrerkinder gelegentlich auf Ablehnung (freilich durchaus auch auf Bewunderung), jedenfalls auf eine unterscheidende Wahrnehmung von seiten ihrer Mitschüler treffen. Die Frontistiriaka Tmimata dürften dem Abbau einer möglichen Stigmatisierung der Rückkehrerkinder dienen, da sie dazu beitragen, ihre Sichtbarkeit zu reduzieren; selbst wenn man sich Formen stärker aktiver Integration wünschen mag, sollte dies Argument zugunsten der Frontistiriaka Tmimata nicht unterbewertet werden.

Frontistiriaka Tmimata werden solchen Kindern angeboten, die vor höchstens 2 Jahren nach Griechenland zurückgekehrt sind. Die Kurse werden außerhalb der Unterrichtszeit veranstaltet. In der Regel umfassen sie 6 Wochenstunden¹. In den meisten Grundschulen werden die Kurse auf alle 5 Schultage der Woche verteilt; 40% konzentrieren sie auf 3 bis 4 Tage. In den Gymnasien zeigt sich eine stärkere Konzentration der Arbeit der Lehrer auf wenige Wochentage, wobei freilich zu berücksichtigen ist, daß auf dieser Stufe Fachlehrer eingesetzt werden, die unter Umständen nicht mehr als eine Wochenstunde zu geben brauchen.²

(sogenannte Μαθήματα Εσωτερικής Βοήθειας), die den privaten Frontistirien nachempfunden gewesen sein sollten. Nach meinem Urteil schmälert es freilich das Verdienst der Projektleiter nicht, sollten sie "nur" bereits bestehende Einrichtungen einem neuen Zweck zugeführt haben.

¹ Die Grundschullehrer beim Athener Seminar 1988 gaben zu drei Vierteln an, 6 Wochenstunden abzuhalten; ein Viertel bot 5 Stunden an. Bei den Gymnasiallehrern gaben die Hälfte nur 1 bis 2 Stunden, weitere 20% 3 bis 4 Stunden an, was mit der Fachlichkeit der dortigen Frontistiriaka Tmimata zusammenhängt.

² Daten aus der Befragung der Teilnehmer am Seminar in Athen 1988.

Frontistiriaka Tmimata dürfen eingerichtet werden, wenn mindestens 2 Schüler die Voraussetzungen erfüllen. Die von den Lehrern 1988 auf dem Seminar in Athen mitgeteilten Erfahrungen zeigen, daß 16% der Frontistiriaka Tmimata auf Grundschulebene 3 oder weniger Kinder hatten, 50% 4 bis 5 Schüler und 22% 6 bis 7 Kinder umfassen; in den Gymnasia lagen die Zahlen ähnlich. In den meisten Frontistiriaka Tmimata werden Kinder aus mehreren Klassenstufen gemeinsam unterrichtet, nicht selten sitzen beispielsweise in Ioannina Kinder aus allen 6 Klassenstufen der Grundschule in einem Kurs zusammen¹.

Die Anzahl an Frontistiriaka Tmimata seit ihrer Einrichtung 1982 und der darin unterrichteten Schülern geht aus der folgenden Tabelle hervor:

Tabelle 2: Anzahl Frontistiriaka Tmimata und darin unterrichtete Schüler in Griechenland, 1982 bis 1985

Jahr	Grundschule		Gymnasio		
	Klassen	Schüler	Klassen		Schüler
1982/83	32 (a) 32 (b)	170 (a)	48 (a) 41 (b)		264 (a)
1983/84	371 (a) 366 (b)	1.581 (a)	121 (a) 114 (b)		409 (a)
1984/85	595 (a) 529 (b)	2.900 (a)	135 (a) 88 (b)		750 (a)
1987/88		286 (b)		94 (b)	

Quelle: (a): REY, 1985, S. 8, nach Daten des Ministeriums. (b): Amtsblatt des Ministeriums.²

¹ Vgl. den Arbeitsbericht 1986, Anhang III, S.3 (Ομάδα εργασίας ..., 1986).

² Auch hier gibt es, wie so oft, abweichende Zahlen. So nennen MARKOU/GOTOWOS, 1987, S. 4, für das Schuljahr 1983/84 506 Frontistiriaka Tmimata mit etwa 2.000 Schülern. Dabei werde, was sicher zutrifft, eine große Zahl von Schülern, die im Grunde an den Frontistiriaka Tmimata hätten teilnehmen können, nicht erreicht. Wieder andere Zahlen finden sich bei GOTOWOS/FEHRING/MARKOU, 1986, S.16. Die Abweichungen sind freilich geringfügig, weisen jedoch auf die immer wieder zu konstatierenden Probleme der griechischen Sozialstatistiken hin, die einerseits vorzüglich und umfangreich geführt (vgl. HOPF, 1987; es gibt freilich auch außerordentlich stark verzerrte Daten, cf. *ibid.*), andererseits häufig recht souverän benutzt und wiedergegeben werden. Das Problem liegt oft darin, daß es meist einen unangemessen hohen Aufwand bedeuten würde, die Quellen einzusehen, und dann auf Daten zurückgegriffen wird, die von Dritten präsentiert worden sind.

In den für das Projekt relevanten Regionen sahen im Schuljahr 1985/86 die quantitativen Verhältnisse folgendermaßen aus:

- In Attika gab es 111 Frontistiriaka Tmimata, davon 86 auf der Grundstufe mit insgesamt 708 Schülern (das sind im Durchschnitt 8,2 Schüler pro Einheit) und 86 Lehrern, sowie 25 Frontistiriaka Tmimata auf der Sekundarstufe I mit insgesamt 125 Schülern (das sind im Durchschnitt 5 Schüler pro Einheit) mit 25 Lehrern.
- Im Bezirk Ioannina gab es in demselben Zeitraum 27 Frontistiriaka Tmimata mit ebensovielen Lehrern und 146 Schülern, von welchen der größte Teil aus der BRD zurückgekommen war¹.

1.3 Zur Vorgehensweise

Die folgende Darstellung, in welcher auf die Frontistiriaka Tmimata und das darauf gerichtete Projekt ausführlicher eingegangen wird, beruht in erster Linie auf den Informationen, die ich während meines Besuchs der Frontistiriaka Tmimata und des Projekts vom 19. bis 28 Mai 1988 in Griechenland gesammelt habe. Dabei konnte ich nicht nur mit den meisten Mitarbeitern des Projekts in Athen und in Ioannina sprechen, sondern auch einige derjenigen Frontistiriaka Tmimata besuchen, für welche und mit welchen das Projekt vor allem arbeitet. Frontistiriaka Tmimata habe ich allerdings nicht nur im Wirkungsbereich des Projekts - das sind im wesentlichen die Regionen Athen und Ioannina - besucht, sondern auch in Thessaloniki, um einen Eindruck von den Unterschieden zwischen solchen Einrichtungen zu erhalten, die mit, und solchen, die ohne die Be-

¹ Nach meiner Kenntnis der Migration und Remigration dürften die Anteile der Remigranten aus anglophonen Ländern in der Athener Region höher liegen als in der Region Ioannina; Remigranten aus der BRD sind dagegen in Makedonien und Thrakien noch stärker vertreten als im Nomos Ioannina. - Repräsentativ sind diese Zahlen freilich ohnehin nicht, allein schon aufgrund der Definition der Schüler, die für Frontistiriaka Tmimata infrage kommen. - Im Mai 1987 gab es 25 Frontistiriaka Tmimata im Nomos Ioanninon. In diesen wurden die Materialien ausprobiert. - Die Anzahl berechtigter Rückkehrerkinder im Nomos Ioanninon betrug 1987 129 (nur Grundschule). Etwa die Hälfte der Rückkehrerkinder in Ioannina kam aus der BRD; die andere Hälfte vorwiegend aus Australien und Schweden, aber auch den USA, ja sogar die aus Zypern werden hier eingereicht. - Von den in Ioannina bekannten Rückkehrerkindern gingen etwas unter 10% nicht in Frontistiriaka Tmimata, teils weil nur ein Rückkehrerkind an einer Schule war, teils weil die Entfernung zur Wohnung zu groß war, um ein längeres Bleiben oder einen zweiten Schulgang am Tag zu erlauben.

treuung und die Materialien des Projekts arbeiten. Zusätzliche wichtige Eindrücke und Informationen konnte ich bei dem großen Seminar des Projekts gewinnen, welches vom 18. bis 20. März 1988 in Athen durchgeführt wurde und an dem eine große Zahl von Lehrern aus allen Landesteilen teilnahm, die in Frontistiriaka Tmimata arbeiten und dabei teilweise auch die vom Projekt produzierten Materialien benutzt hatten.

Darüber hinaus war mir das Projekt auch insofern bekannt, als ich seit mehreren Jahren über schulische Aspekte der griechischen Migration sowohl im Herkunfts- als auch im Migrationsland BRD arbeite und im Zusammenhang mit einer Gastprofessur in Thessaloniki bereits ein Jahr zuvor, im Mai 1987, mit dem Projekt in Verbindung gekommen war und mit wichtigen Mitarbeitern in Athen sowie in Ioannina Gespräche geführt hatte. Diese Vorkenntnisse sowie der Umstand, daß ich ohnehin mit den schulischen Problemen der griechischen Migranten- und Remigrantenkinder, den Empfangsklassen, Rückkehrerschulen und den Frontistiriaka Tmimata, aber auch mit der griechischen Schulsituation insgesamt durch mehrere empirische Studien seit längeren Jahren vertraut bin¹, hat die Datenbasis, über die ich bezüglich der Entwicklung der Frontistiriaka Tmimata und dieses Projekts verfüge, zu verbreitern geholfen.

Eine besondere Erschwerung der Arbeit ergab sich durch den unvorhergesehenen Streik der Lehrer der Sekundarstufen in Griechenland, der vom 23. Mai bis zum Ende des Schuljahres 1988 anhielt und von fast allen Lehrern befolgt wurde. Der Streik fiel damit teilweise in die Zeit meines einzigen ausführlichen Besuchs des Projektes und brachte zusätzliche Schwierigkeiten für die Einschätzung der praktischen Arbeit vor Ort. Auch die Ablösung des Erziehungsministers Tritsis durch den dadurch mit zwei Ministerien belasteten Kaklamanis fiel in diesen Zeitraum, freilich ohne daß erkennbare zusätzliche Probleme durch diesen Wechsel auftraten.² Glücklicherweise waren die Grundschulen nicht von dem

¹ So kenne ich die griechische Regelschule aus über 80 beobachteten Unterrichtsstunden auf allen Schulstufen, habe mehr als die Hälfte der Empfangsklassen in Thessaloniki besucht und dem Unterricht beigewohnt (1982) sowie Rückkehrerschulen in Athen und in Thessaloniki zum Teil mehrfach aufgesucht.

² Anschließend wurde am 21.6.88 auch der neue Erziehungsminister Kaklamanis durch Georgios Papandreou, den Sohn des Ministerpräsidenten, ersetzt. Der Streik der Lehrer der Sekundarstufen, der wegen der Übergangsausleseprüfungen zur Hochschule von einschneidender Bedeutung für die Prüfungen im Lykio war, wurde erst Ende Juni beendet.

Streik betroffen, so daß der Zugang zu ihnen in keiner Weise behindert war. Der Lehrerstreik und der Wechsel in der politischen Spitze (mit allen zugehörigen Begleitumständen) hatte insofern sein Gutes, als dadurch ein Stück der realen Bedingungen, unter denen das Projekt zu arbeiten hatte, sichtbar wurde.

Der vorliegende Bericht stützt sich auf eine Reihe (teilweise umfangreicher) Gespräche mit den Mitarbeitern des Projekts, ferner auf teilnehmenden Beobachtungen an Frontistiriaka Tmimata in Ioannina und Thessaloniki. Darüber hinaus wurden alle vom Projekt oder im Zusammenhang mit dem Projekt erstellten Materialien, Aufsätze und Dokumente¹ berücksichtigt sowie sonstige, auf das Projekt bezogene Informationen² verwertet. Da es nicht möglich war, Frontistiriaka Tmimata auch in Athen zu besuchen - dies hatte seine Ursache nur teilweise in dem (erst einige Tage später einsetzenden) Gymnasiallehrerstreik; teilweise lag es daran, daß es dem Projektleiter trotz aller Mühe nicht möglich war, einen mit dem Projekt kooperierenden Gymnasiallehrer zu finden, dessen Kurse zu diesem Zeitpunkt noch liefen und der zugleich bereit war, mich an seinem Unterricht teilnehmen zu lassen - ist die folgende Darstellung stärker von den Eindrücken in Ioannina als von denen in Athen geprägt, soweit sie auf Daten aus der Beobachtung in den Projektschulen selbst und aus den Gesprächen mit den dort tätigen Lehrern zurückgreift. Auch in diesem Umstand spiegelt sich ein Aspekt der Alltagsschwierigkeiten, mit denen die Frontistiriaka Tmimata und das Projekt zu tun hatten und haben. - Eine weitere wichtige Informationsquelle boten die Gespräche auf dem erwähnten Seminar für Lehrer an Frontistiriaka Tmimata in Athen im März 1988 sowie die im Zusammenhang damit erstellten Übersichten, soweit sie bereits fertiggestellt und mir zugänglich waren. Die Daten aus diesen Quellen sind zwar nicht repräsentativ, geben jedoch einen guten Einblick in die Erfahrungen einer Vielzahl von Lehrern, die in Frontistiriaka Tmimata arbeiten.

¹ Vgl. die Aufstellung im Anhang und in der anliegenden Bibliographie.

² Von David Houlton liegt ein Bericht über seinen Besuch des Projekts im Dezember 1986 vor, vgl. HOULTON 1987; ein Bericht über seine zweite, offenbar besonders intensive Begehung im Frühjahr 1987 existiert nicht. Im ersten Bericht wird lediglich Ioannina beschrieben, erst der zweite Besuch galt auch Athen. Über einen in anderem Zusammenhang erfolgten Besuch des Projekts im Mai 1985 berichtet REY, 1985, wobei mehrere auf Rückkehrer bezogene Maßnahmen, nicht nur die Frontistiriaka Tmimata und das Projekt, aufgesucht wurden und dargestellt werden.

Über die das Projekt betreffenden spezifischen Informationen hinaus greife ich auf die für das griechische Bildungswesen verfügbaren Grund- und Strukturdaten - das ist insbesondere die gut geführte Statistik des statistischen Landesamtes in Athen - zurück, ferner auf die deutschen und griechischen Migrationsstatistiken. Der weiteren Substantiierung des Hintergrundes, vor dem die Arbeit der Frontistiriaka Tmimata und des Projekts gesehen und bewertet werden muß, diene ferner der Rückgriff auf die einschlägige Migrationsliteratur sowie die Reanalyse einiger sozialwissenschaftlicher empirischer Untersuchungen zum Problemkreis Migration, die ursprünglich zu anderen Zwecken, teilweise auch von anderen Autoren, durchgeführt worden waren.

Nur am Rande greife ich auf Daten zurück, die an den speziellen Rückkehrerschulen gewonnen worden sind. Denn diese weichen in so vielen wesentlichen Aspekten von den Frontistiriaka Tmimata ab, daß es höchst problematisch wäre, Erfahrungen, Fragebogenantworten etc. der Lehrer oder Schüler dieser beiden Institutionen miteinander zu vermischen. Ich mache gleichwohl darauf aufmerksam, daß es in Bezug auf die genannten Schulen vergleichsweise viel empirisch gewonnenes Material gibt; zu nennen ist insbesondere die umfangreiche Interviewstudie, die G. MARKOU zusammen mit A. KILIARI, Thessaloniki, durchgeführt hat¹. Die Resultate solcher Untersuchungen sind ohne Zweifel bedeutsam für die Einschätzung der schulischen Versorgung der Remigrantenkinder insgesamt, doch bildeten sie für die Evaluation der hier zur Debatte stehenden Institutionen eine nur partiell brauchbare Basis. Es sei aber ausdrücklich erwähnt, daß die Verbindung der Athener Projektgruppe zu den Rückkehrerschulen, insbesondere zu der Schule Βαρυμπόμπη, sehr fruchtbar gewesen zu sein scheint, insofern die dort arbeitenden Lehrer die neu entwickelten Materialien benutzt und zu verbessern und weiterzuentwickeln geholfen haben.

¹ In dieser Untersuchung wurden ca. je 150 Schüler und Eltern sowie ca. 80 Lehrer einer breit angelegten Befragung unterzogen, die u.a. auch die Akzeptanz dieses Schultyps feststellen sollte.

2. Einrichtung und Durchführung des Projektes

Da ich das Projekt erst gegen Ende seiner Laufzeit kennengelernt habe, kann ich, was die Vorphasen anbetrifft, lediglich auf die mir zur Verfügung stehenden Berichte zurückgreifen. Danach wurde von den Projektleitern im Jahre 1982/83 - das ist also unmittelbar nach der gesetzlichen Einführung der Frontistiriaka Tmimata für Rückkehrerkinder - ein Memorandum ans Ministerium¹ gerichtet, in welchem auf die Probleme der Remigrantenkinder, die Organisationsmängel der für sie vorgesehenen Maßnahmen und die Notwendigkeit des geplanten Forschungsprojekts verwiesen wurde.² Die Reaktion darauf scheint rasch und positiv gewesen zu sein, und es wurden kurze Zeit später bereits 6 Lehrer für das Projekt freigestellt. Dies kann als ein ziemlich ungewöhnlicher Vorgang bezeichnet werden, der deutlich macht, daß die Antragsteller die Behörden von der Dringlichkeit des Antrages zu überzeugen wußten. Es kennzeichnet aber auch ein - für Griechenland neues - Bewußtsein der griechischen Regierung³ um die Probleme der Migration und Remigration sowie die Bereitwilligkeit, auf diesem Sektor tätig zu werden.

Die *Dauer* des Projekts war insgesamt auf einen Zeitraum von 4 Jahren (vom 1.8.83 bis zum 31.7.87) angesetzt⁴. Als ich mich mit dem Projekt näher befaßte, stand es also bereits kurz vor seiner vorgesehenen Beendigung, ja es sollte eigentlich schon abgeschlossen sein⁵. Über die Gründe für die Verlängerung des Projekts und das dabei eingeschlagene Verfahren ist mir nichts bekannt. Es sollte aber ausdrücklich festgehalten werden, daß angesichts der Größe des Projekts, der Menge der produzierten Materialien und der schwierigen Rahmenbedingungen, unter denen gearbeitet werden mußte, der Zeitraum als kurz bezeichnet werden muß bzw. das Projekt in der verfügbaren Zeit außerordentlich produktiv gewesen ist.

¹ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γραφείο Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, Ερμού 15, Αθήνα.

² Vgl. GOTOWOS/FEHRING/MARKOU, 1986, S. 12.

³ Im Herbst 1981 war erstmals die sozialistische Partei PASOK an die Macht gekommen.

⁴ Vgl. ECCE, Kurzinformation über Modellprojekte, 1987, S.27.

⁵ Vgl. ECCE, 1986, First Progress Report, Appendix C.

Die *Finanzierung* des Projekts lag hauptsächlich beim Ministerium für Erziehung und religiöse Angelegenheiten in Athen, zweitens bei der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel. Darüber hinaus haben auch die UNESCO, Paris, und das European Council gelegentlich zur Finanzierung beigetragen.

3. Ziele des Projekts

Generell lassen sich die Ziele des Projektes damit beschreiben, daß es darum geht, die schulische Eingliederung der Rückkehrerkinder nach Griechenland zu unterstützen.¹ Insbesondere sollten die Rückkehrerkinder zu einer sinnvollen Teilnahme am Unterricht befähigt werden, so daß sie ohne Ängste zur Schule gehen könnten, sowie eine Stabilisierung ihres Selbstverständnisses und eine Stärkung ihres Identitätsbewußtseins erfahren. Mittel zum Zweck waren vor allem die Nutzung bestehender Strukturen (Förderkurse für lernschwache Schüler) für die neuen Absichten sowie die Produktion neuer Materialien, welche von den Rückkehrerkindern im Förderunterricht (Frontistiriaka Tmimata), aber auch in Ergänzung zum Regelunterricht genutzt werden konnten. Ferner sollten auch die betroffenen Lehrer fortgebildet werden, wobei sowohl an Einstellungsänderung wie an Schulung im Umgang mit den neuen Materialien gedacht war. Anlaß hierzu bot der Befund aus Untersuchungen zu Beginn des Projekts, daß die Lehrer eine eher negative Voreinstellung zu den Rückkehrerkindern hatten, aber auch ihren Eltern skeptisch gegenüberstanden.²

Die Erziehung zum Bilingualismus gehört zunächst nicht zu den Zielen des Projektes; die Sprachen der Migrationsländer spielen lediglich insofern eine Rolle, als in manche Materialbände griechisch-englische³ Glossare eingefügt sind. Entsprechend wird vom Projekt auch als eines der beiden Grundprinzipien der Arbeit "cultural education", nicht also multi- oder intercultural education, angegeben⁴.

¹ ECCE, 1986, Appendix B b, beschreibt die Ziele wie folgt: "To try out actions relating to the different aspects of the re-integration process, so that schools can pay greater heed to needs of the children of migrants and refugees". Vgl. auch GOTOWOS/FEHRING/MARKOU, 1986, S.13 ff., wo in stärker verallgemeinerter (und auch anspruchsvollerer) Form die Ziele des Projekts vorgestellt werden. - Anlässe zur Verdeutlichung der Projektintentionen gab es mehrfach, so bei dem Ansinnen vieler Schulleiter, die Frontistiriaka Tmimata *allen* schwachen Schülern anzubieten. Demgegenüber wurde vom Projekt betont, hier speziell etwas für die Rückkehrerkinder tun zu wollen, selbst wenn diese gute Schulleistungen aufweisen.

² Vgl. u.a. Houlton, 1987, S.10.

³ Die Majorität der Rückkehrerkinder kommt allerdings aus germanophonen Ländern.

⁴ Vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1987, S. 5. Das zweite Prinzip ist "equality of educational opportunity".

Diese Aussage bedarf freilich einer Differenzierung, da auch nach dreijähriger Laufzeit des Projekts immer noch Wert auf die Zielvorstellung gelegt wird, die Rückkehrerkinder so zu beschulen, daß sie "can conserve the assets acquired during the stay in the host country" und daß eine "parallel recognition, on the part of the school, of certain differentiating characteristics arising from socialization in the host country" erreicht werden kann (MARKOU/GOTOWOS, 1987, S.6). Kulturelle Assimilation solle vermieden werden (ibid.).

Wesentliche Änderungen in den Projektzielen hat es während der Laufzeit meines Wissens nicht gegeben, wenn man von den jüngsten Entwicklungen absieht, in denen eine stärkere Betonung des kulturpluralistischen Aspekts u.a. aus dem Plan, Curricula und Materialien für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache für Rückkehrerkinder zu konstruieren, konkret deutlich wird.

4. Organisation des Projektes

4.1 Entwicklung des Projektes

Ausgehend von Erfahrungen in 9 versuchsweise eingeführten Frontistiriaka Tmimata¹ sowie auf der Grundlage empirischer Arbeiten über die Probleme der Rückkehrerkinder entstand der Plan, Materialien für diese Schülergruppen sowie für die Regelklassen² herzustellen, ferner Fortbildungsmaterialien für die Lehrer zu entwickeln sowie Vorschläge zu erarbeiten, die der Verbesserung der Frontistiriaka Tmimata und ihrer Koordination mit den Regelklassen dienen und sich an die zuständigen Behörden richten sollten.

Das Projekt ist in drei Phasen eingeteilt.³ Die erste bestand in einem Vorlauf, der der Identifikation und genaueren Beschreibung der Probleme der Rückkehrerkinder diente, und begann mit dem Schuljahr 1983/84. Bereits in dieser Phase wurden auf empirischem Wege (Fragebögen, Interviews, Tests) Informationen beschafft.

Die zweite Phase, auch als Hauptphase verstanden, erstreckte sich vom September 1984 bis September 1986. Sie umfaßte

- die Entwicklung der Materialien für die Klassen 4 bis 9,
- Erprobung der Materialien in einer kleinen Zahl von Frontistiriaka Tmimata
- Entwicklung von Evaluationsinstrumenten
- Überprüfung der Effekte der treatments bei Rückkehrerkindern in Regelschulen (Schulleistung, Selbstkonzept, Partizipation der Kinder, Verhältnis der Rückkehrerkinder zu den anderen Schülern). Hierbei wurden Interviews mit Lehrern, Eltern und Schülern zu Beginn und am Ende des Schuljahres 1985/86 durchgeführt. Die befragten ca. 80 Schüler kamen je zur Hälfte aus Frontistiriaka Tmimata an Grund- und Sekundarschulen.⁴

¹ Vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1984, S. 7

² Vgl. ECCE, 1986, Appendix B b.

³ Vgl. hierzu u.a. GOTOWOS/MARKOU, 1986 (griech. oder franz.).

⁴ Vgl. hierzu Näheres bei MARKOU/GOTOWOS, 1987, S. 12 ff.

- Fortbildungs- /Sensitivierungsmaßnahmen für Lehrer. Hier wurden, insbesondere im Bezirk Ioannina, zahlreiche Treffen mit den Lehrern, aber auch mit den betroffenen Eltern, durchgeführt.¹ Außerdem gab es im Dezember 1984 ein Seminar in Athen, welches von ca. 400 Lehrern besucht worden sein soll.²
- Konferenz mit deutschen und griechischen Wissenschaftlern an der Universität Ioannina vom 19. bis 21. März 1986. Teilnehmer waren neben den Projektleitern und dem Projektteam von Ioannina u.a. von griechischer Seite M. Damanakis, G. Dimou, M. Papachristos und E. Koutsouvanou, von deutscher Seite 10 Angehörige der Forschungsgruppe ALFA, u.a. H. Reich, M. Hohmann und U. Boos-Nünning.³

Die dritte und letzte Phase war so geplant, daß die neu entwickelten Unterrichtsmaterialien in allen Frontistiriaka Tmimata des Landes eingesetzt werden sollten.⁴ Ferner war vorgesehen, Orientierungsseminare für die Lehrer an Frontistiriaka Tmimata sowie für alle Lehrer, in deren Klassen sich Rückkehrerkinder befinden, abzuhalten. Schließlich sollte an Elternseminare gedacht werden, in denen ein enger Kontakt zur Schule hergestellt werden könnte. - Die Realisierung dieser Ziele ist insoweit gelungen, als das große Seminar vom März 1988 in Athen in der Tat eine große Zahl von Lehrern an Frontistiriaka Tmimata erreicht und ihnen die Projektmaterialien zugänglich gemacht hat, welche in der Zwischenzeit weitgehend fertiggestellt worden waren. Vorschläge ans Ministerium für die weitere Arbeit der Frontistiriaka Tmimata wurden ebenfalls planent-sprechend erstellt. Auch die Elternschaft war auf dem Seminar vertreten.

¹ Vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1987, S. 13 ff.

² Ich verfüge über keine Unterlagen zu diesem Seminar. Es wird erwähnt bei REY, 1985, S.10.

³ Die Konferenz diente auch der Diskussion des EG-Projektes zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für griechische Grundschüler in der Bundesrepublik Deutschland, welches von der Universität Ioannina (DAMANAKIS, DIMOU, GOTOWOS) durchgeführt wird.

⁴ Vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1987

4.2 Hauptbeteiligte

Die Arbeitsgruppen

Träger des Projektes sind die Fachbereiche Erziehungswissenschaften in Athen und in Ioannina. Ihnen gehören die beiden Projektleiter, Athanasios Gotowos (Ioannina) und Georgios Markou (Athen) an. Unter ihrer Anleitung arbeiteten insgesamt sechs (je drei) vom Schuldienst freigestellte Lehrer, wobei es während der Laufzeit des Projektes einzelne Änderungen gab, ferner Fachexperten, insbesondere für die einbezogenen Schulfächer, außerdem eine Linguistin.¹ Namen sowie die Beiträge, die die genannten Personen zur Entwicklung bzw. Revision der Materialien geleistet haben, gehen aus den Übersichten hervor, die im Anhang und in der Bibliografie aufgeführt sind. Hinzuzuzählen sind schließlich noch die mit dem Projekt kooperierenden, in Frontistiriaka Tmimata tätigen Lehrer.

Organisiert war das Projekt in der Weise, daß in Athen die Materialien für die Schüler des Gymnasio entwickelt wurden, während in Ioannina die Texte für die Grundschule (Klassen 4 bis 6) entstanden. Dieser Plan ist mit geringfügigen Ausnahmen so auch ausgeführt worden. Dabei wurden von den Teams die Materialien entwickelt und ihr Einsatz in den Frontistiriaka Tmimata organisiert und begleitet, während von den kooperierenden Lehrern Erfahrungen mitgeteilt wurden, die dann wiederum in die Revision des Materials Eingang fanden.

Nicht formalisiert war die Kooperation zwischen den beiden Teams in Ioannina und Athen. Nach meinem Eindruck hat der persönlich sehr

¹ Wegen der Kürze meines Kontaktes mit dem Projekt sehe ich mich außerstande, diejenigen am Projekt beteiligten Personen zu benennen, die vor meinen Besuchen bereits ausgeschieden waren. Die im Zusammenhang mit dem Seminar des Projektes in Athen im März 1988 herausgegebene Liste weist neben den beiden Projektleitern insgesamt 13 Mitarbeiter aus. In dem Papier GOTOWOS/FEHRING/MARKOU, 1986, S. 14, ist von insgesamt 9 Personen die Rede, die von 1984 bis 1986 mitarbeiteten. Die neuere Publikation dokumentiert demzufolge einen Anstieg der Mitarbeiterzahl. - Über die Mitarbeiter und ihre Auswahl informiert u.a. GOTOWOS/MARKOU, 1986 (in griechisch). - Nach Auskunft des letzten Arbeitsberichtes aus Ioannina (Ομδα εργασις ..., 1988, S. 1) waren in Ioannina 1 Lehrerin für 4 Jahre, 1 Lehrer für 3 Jahre und 1 Lehrer für ein Jahr tätig.

gute Kontakt zwischen den beiden Projektleitern für einen ständigen und effektiven Austausch der Erfahrungen gesorgt. Andererseits könnte ich mir vorstellen, daß die Teams insgesamt gerade angesichts der Verschiedenheit ihres Ansatzes möglicherweise hätten noch anregender füreinander sein können, hätten sie nur Gelegenheit zu häufigeren regelmäßigen Treffen gehabt.¹ Man sollte diesen Gesichtspunkt bei künftigen Projekten bedenken und in den Finanzplan aufnehmen.

Einbezogene Institutionen

An Institutionen, die in der Projektlaufzeit einbezogen wurden, sind vor allen Dingen das griechische Ministerium für Erziehung und religiöse Angelegenheiten zu nennen, zu dem ein - nach meinem Eindruck - ausgesprochen positiver, intensiver Kontakt bestand und welches in vielerlei Hinsicht bei der Durchführung des Projekts behilflich gewesen ist. Als offizielle Kontaktperson zum Erziehungsausschuß wird der Ministeriale Porpodas genannt, doch blieben die Kontakte zum Ministerium nicht auf ihn beschränkt. Deutlich dokumentiert wurde das Interesse des Ministeriums auch auf der oben erwähnten Konferenz im März 1988 in Athen.

Zweitens sind hier die ebenfalls konstruktiven Kontakte mit dem 1983 eingerichteten Sekretariat für Auslandsgriechen (Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού) zu nennen, welches auch auf dem Kongreß im März 1988 in Athen vertreten war und öffentlich seine Unterstützung für die Einrichtung der Frontistiriaka Tmimata, aber auch speziell für dies Projekt dokumentierte.

Auch auf lokaler Ebene gab es wichtige und das Projekt begünstigende Kontakte, so beispielsweise die gute Zusammenarbeit mit Herrn Karajannis, dem Leitenden Schulrat für die Primarstufe (Διευθυντής Γραφείου Δημοτικής Εκπαίδευσης) in Ioannina, der in unkonventioneller Weise viele Wege geebnet und verwaltungsrechtliche Barrieren beseitigt hat.

¹ Über die tatsächliche Kooperation zwischen Athen und Ioannina informiert z.B. Ομάδα εργασίας ..., 1988, S.7.

4.3 Zusammenarbeit

Lehrer - Lehrer

Die Zusammenarbeit der Lehrer miteinander gestaltete sich höchst unterschiedlich. Während es prinzipiell möglich schien, daß Lehrer an Frontistiriaka Tmimata miteinander konstruktiv kommunizierten, ließ die Zusammenarbeit mit den sonstigen Lehrern einer Schule viele Wünsche offen.

Daß diesem Umstand von seiten des Projekts nicht systematisch abgeholfen wurde, ist nicht auf einen Mangel an Einsicht in die Probleme zurückzuführen, sondern hauptsächlich in der Knappheit der Finanzen begründet, die nicht ausreichten, um über die alltäglichen Gespräche oder über die Beiträge zu generellen Fortbildungsveranstaltungen der Schulverwaltung hinaus beispielsweise in Form von gemeinsamen Seminaren bei den übrigen Lehrern Verständnis für die Probleme der Schüler und für die Arbeit der Lehrer an Frontistiriaka Tmimata zu erzeugen.¹

Lehrer - Eltern

Während auf seiten der Eltern durchaus Interesse an der Zusammenarbeit mit den Lehrern bestand (zumindest offenbar zu Beginn), sind umgekehrt die Lehrer daran kaum interessiert, ja vermieden sogar offene Diskussionen mit den Eltern. Dies jedenfalls erbrachte die erste Befragung, die von dem Projekt im Schuljahr 1985/86 durchgeführt wurde². Eine wichtige Rolle hierbei scheint die Kritik an den Kenntnissen und Unterrichtsmethoden der Lehrer und an der Art ihres Umganges mit den Schülern zu sein. Zudem gibt es zahlreiche Klagen der Eltern über die schulischen Realitäten in Griechenland, die sich oft mit den Verhältnissen in den Migrationsländern unvorteilhaft vergleichen, insbesondere was die Geräteausstattung für den naturwissenschaftlichen Unterricht betrifft.

¹ Vgl. z.B. GOTOWOS/MARKOU, 1986, S. 13 (in griechisch).

² Vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1987

Kooperierende Institutionen

Bedeutsam für die Durchführung der alltäglichen Arbeit, aber auch für die "Sichtbarkeit" des Projekts war die Tatsache, daß die beiden Projektleiter Hochschullehrer sind. Dadurch stand ihnen einerseits die Infrastruktur der jeweiligen Universität zur Verfügung, was gewiß von hohem Wert ist, andererseits gab und gibt es gute Möglichkeiten zur Dissemination und zur Beratung durch Kollegen¹. Die Einbeziehung von Studenten bei vielen Routinetätigkeiten, insbesondere bei der Auswertung der zahlreichen empirischen Untersuchungen des Projektes, kann in ihrem Nutzen kaum überschätzt werden. Darüber hinaus ist auch die Signalwirkung zu beachten, die von der Tatsache ausgehen dürfte, daß hier erstmals von universitärer Seite das dringende Problem der Remigrantenversorgung aufgegriffen worden ist. Es dürfte sehr sinnvoll sein, sich bei künftigen Projekten solcher Möglichkeiten bewußt zu versichern. Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß die beiden Projektleiter in ihren Universitäten regelmäßig Veranstaltungen zur interkulturellen Erziehung anboten, was in der Universitätslandschaft Griechenlands meines Wissens keine Parallele hat.

¹ Erwähnung verdient auch die Zusammenarbeit mit dem in Ioannina neu gegründeten Institut KYPNE (ΚΥΠΝΕ, Κέντρο Υποδοχής Παλινοστούτων Νέων), vgl. Ομάδα εργασίας ..., 1988, S. 2 und 6.

5. Pädagogische Aktivitäten

5.1 Lehrerbildung

Nach den Vorstellungen des Ministeriums sollten in Frontistiriaka Tmimata möglichst solche Lehrer unterrichten, die selbst Auslandserfahrungen hatten. Allerdings ließen sich, nach Auskunft der Zuständigen in Ioannina, nicht genügend Lehrer mit diesen Voraussetzungen finden, die bereit waren, für das gebotene geringe Entgelt diesen Unterricht abzuhalten.

Die als Lehrerbildung oder -fortbildung zu bezeichnenden, beträchtlichen Aktivitäten des Projekts sind bereits an mehreren Stellen erwähnt worden.¹ Von besonderer Bedeutung war das ebenfalls bereits erwähnte Seminar in Athen im März 1988. - Träger des Seminars war das Unterrichtsministerium, Abteilung Rückkehrerklassen und Frontistiriaka Tmimata, organisiert wurde es im wesentlichen durch das Projekt. Das Seminar war so aufgebaut, daß sich Plenumssitzungen mit Gruppenarbeit abwechselten. Meine Eindrücke stammen aus 2 von 5 Arbeitsgruppen, darüber hinaus aus den Plenumssitzungen sowie aus persönlichen Gesprächen am Rande der Konferenz.

Eingeladen waren zu dem Seminar Personen aus 25 (von den insgesamt 52) Kreisbezirken (Νομός), die nach der Zahl der dort installierten Frontistiriaka Tmimata ausgewählt worden waren, wobei die Lehrer Erfahrungen in mindestens drei Frontistiriaka Tmimata haben sollten. Die Zusammensetzung der 144 Seminarteilnehmer geht aus einer vom Projekt erstellten Liste hervor. Sie zeigt, daß Lehrer der beiden Schularten (Grundschule 42%, Gymnasio 34%) sowie Schulaufsichtsbeamte (8,5%) die hauptsächlich vertretenen Personen waren. Auch die Eltern waren mit 7,5% der Teilnehmerschaft vertreten. Die Teilnehmer kamen aus allen Regionen des Landes, freilich durchaus nicht entsprechend der jeweiligen Rückkehrerdichte, sondern mehrheitlich aus Athen und seinen Nachbarregionen, was auf die knappe Reisekostenvergütung durch das Ministerium zurückgeführt werden kann. Auffällig ist das Fehlen von Lehrern

¹ Vgl. neuerdings auch Ομάδα εργασιών ..., 1988, S. 4 ff.

aus Ioannina, wenn man einmal von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe absieht, was bedauerlich ist, weil nach meinen Erfahrungen in Ioannina viele Lehrer mit langen Erfahrungen in der Arbeit in Frontistiriaka Tmimata und mit den Materialien des Projekts leben. Nicht vertreten waren ferner Lehrer an Frontistiriaka Tmimata an Grundschulen in Thessaloniki, Thessalien und Westmakedonien, obwohl diese Regionen einen besonders hohen Anteil an Migranten und Remigranten aufweisen. Andererseits fehlten Gymnasiallehrer u.a. aus Athen. - Auffällig ist an der Teilnehmerliste ferner die starke Vertretung von Lehrern, die an den Rückkehrerschulen arbeiten (insgesamt 22,5% aller Teilnehmer; hinzu kamen Elternvertreter dieser Schulen); sie sind auch durch ihr Dominieren in vielen Diskussionen besonders aufgefallen¹. - Aus dieser Übersicht geht hervor, daß nur eine Minorität der Seminarteilnehmer in direkter Berührung mit dem Projekt stand oder gar bereits Erfahrungen mit den dort produzierten Materialien gemacht hatte. Da die meisten Seminarteilnehmer die Materialien während des Seminars sogar zum ersten Mal in die Hand bekamen, waren von ihnen auch keine brauchbaren Anregungen zur Veränderung zu erwarten. - Ob man die Hoffnung hegen kann, die Teilnehmer an diesem Seminar könnten als Multiplikatoren wirken, scheint mir zumindest fraglich zu sein.

Durch das Seminar dürfte vor allem erreicht worden sein,

- daß neue Kontakte zu Lehrern und Schulleitern hergestellt wurden,
- daß die im Projekt produzierten Materialien eine weitere Verbreitung fanden,
- daß eine Fülle von Daten und Erfahrungen zusammengetragen werden konnten (Fragebogen, Diskussionen auf dem Seminar),
- daß die Probleme der Frontistiriaka Tmimata auch an anderen als den Projektschulen bekannt wurden,
- und daß schließlich eine größere Zahl von Lehrern für die weitere Kooperation mit dem Projekt gewonnen werden konnten.

Was die Qualität und das Engagement der an den Frontistiriaka Tmimata beteiligten Lehrer betrifft, so hatte ich auf dem Seminar in

¹ Ein leicht zu erklärendes Faktum, werden diese Schulen doch von zahlreichen Besuchern aufgesucht, so daß sich inzwischen gewiß eine Routine der Selbstdarstellung entwickelt hat. Ein weiterer Grund mag sein, daß die Rückkehrerschulen in der öffentlichen Diskussion durchaus auf Gegner treffen und insofern Interesse an einer Verdeutlichung ihrer Präsenz und Erfolge haben.

Athen einen überwiegend günstigen Eindruck: In den meisten Diskussionen wurde deutlich, daß es sich um erfahrene, reflektierte, genau und ernsthaft an ihrer Sache arbeitende Personen handelt. Freilich muß man beachten, daß es sich bei den Seminarteilnehmern um eine positiv ausgewählte Gruppe gehandelt haben dürfte, die zudem noch einen großen Anteil von Lehrern aus den Rückkehrerschulen enthielt, von Lehrern und Schulleitern also, die aus den verschiedensten Gründen ein besonderes Interesse an der Thematik zeigten.

Es ist geplant, die Ergebnisse des Seminars sowie die dazu verfaßten Papiere in einem Sonderband zu veröffentlichen.¹

5.2 Materialentwicklung

Zunächst sei in Erinnerung gerufen, daß im griechischen Schulwesen die Schulbücher und sonstigen Lehr- und Lernmaterialien zentral entwickelt werden und den Lehrern und Schülern fest vorgegeben sind. Eine Auswahl unter mehreren (genehmigten) Lehrbüchern etwa nach den Bedürfnissen der jeweiligen Schule gibt es nicht.

Organisiert war das Projekt in der Weise, daß in Athen die Materialien für die Schüler des Gymnasio entwickelt werden sollten, und zwar für die Fächer Mathematik, Physik, Chemie und Neugriechisch, während in Ioannina die Texte für die Grundschule (nur: Klassen 4 bis 6) hergestellt werden sollten, und zwar für die Fächer Mathematik, Naturkunde und Neugriechisch. Dieser Plan ist mit Ausnahme kleiner Veränderungen so auch ausgeführt worden.

Was die Materialien betrifft, sind zwei unterschiedliche Ansätze zu berücksichtigen: Während man für das Gymnasio im wesentlichen neue Materialien produzierte, die innerhalb der Frontistiriaka Tmimata als einzige Materialien benutzt werden konnten (und sollten), wurden für die Grundschule Ergänzungsmaterialien produziert, die dazu dienten, die im Regelunterricht üblichen Schulbücher besser verständlich zu machen bzw.

¹ Ein kurzer Bericht über das Seminar ist erschienen, vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1988.

zu vertiefen.¹ - Für Physik und Chemie im Gymnasio wurden zusätzlich zu den Buchmaterialien auch Diapositive und Overheadfolien zum Gebrauch im Unterricht hergestellt.

Abweichend von der genannten Aufteilung der Materialproduktion auf Athen und Ioannina ist hier vor allem auf die Herstellung von Materialien für den muttersprachlichen Unterricht auf der Gymnasialstufe durch das Team in Ioannina sowie auf die über reine Hilfsfunktionen hinausgehende Natur der muttersprachlichen Materialien für die Grundstufe (neue Stücke mit je einer grammatischen Einheit; Übungen dazu; Erklärungen; Wiederholung von im allgemeinen vorausgesetzten Inhalten) hinzuweisen. Ein wichtiger Anlaß für die Erarbeitung der Gymnasialmaterialien bestand darin, daß vor wenigen Jahren für die Sekundarstufe I in ganz Griechenland drei neue Lehrbücher für den muttersprachlichen Unterricht eingeführt worden waren, die teilweise als so schwierig galten, daß sogar einige Lehrer damit Probleme hätten. Hier war es also ganz besonders angezeigt, Hilfen für die ja gerade sprachlich im Rückstand befindlichen Remigrantenkinder bereitzustellen, und dies ist auch in spezifischer Weise erfolgt.² - Aber das Sprachproblem ist im Grunde genereller und hat andere Dimensionen als die übrigen Schulfächer. Im Projekt konnten - im wesentlichen - Hilfsmaterialien nur für Kinder produziert werden, welche über so gute Griechischkenntnisse verfügten, daß sie dem Unterricht zumindest folgen konnten. Diese Voraussetzungen erfüllen durchaus nicht alle Rückkehrerkinder, insbesondere solche nicht, für die Griechisch die Zweitsprache darstellt. Insofern ist der Plan des Projektes, nun auch Materialien für Kinder herzustellen, für die Griechisch Zweit- sprache ist, als sehr sinnvoll zu bezeichnen.

¹ Näheres zu den Grundschulmaterialien bei HOULTON, 1987, S. 8 und sonst.

² Ein Hinweis auf die Notwendigkeit der Produktion gerade sprachlicher Materialien kann auch darin gesehen werden, daß viele Lehrer, aus Unzufriedenheit mit den offiziellen Schulbüchern für die Zwecke des Unterrichts in Förderkursen, sich eigene Hilfstexte herzustellen versuchten.

6. Ergebnisse des Projektes

6.1 Interne Evaluation durch das Projekt selbst

Es war von Beginn an vorgesehen, daß die Evaluation des Projekts von den Mitarbeitern selbst vorgenommen und "formativ" angelegt werden sollte. Hierzu hat es eine ganze Reihe von Aktivitäten gegeben, die von der ständigen Revision der Materialien bis zu zahlreichen Befragungen von Lehrern, Eltern und Schülern sowie der Anwendung von Sprachtests reichten.

Einen ebenso wichtigen wie selbstverständlichen Bestandteil der internen Evaluation bildeten die dauerhaften und nach meinen Eindruck höchst intensiven Kontakte zwischen den Projektleitern und den die Materialien produzierenden Lehrern und Fachexperten. Dabei hat sich in Ioannina gezeigt, daß die Existenz eines eigenen Büros, in welchem sich die Lehrer alltäglich zur gemeinsamen Arbeit einfinden und wo sie ständigen Kontakt zum Projektleiter haben konnten, einen außerordentlich günstigen Faktor darstellt, weil damit umständliche und schwierig zu vereinbarende Koordinationssitzungen überflüssig werden. Ermöglicht wurde dies durch günstige äußere Umstände, die in diesem Sinne vom Projektleiter genutzt wurden (zunächst Anmietung eines Raumes der Schulbehörde, später Einrichtung eines eigenen Raumes in der Universität). Ungünstiger war die Lage in Athen, vor allem aus Gründen der räumlichen Beengtheit, die erst kürzlich durch Umzug der Fakultät in den Universitätsneubau behoben werden konnte. - Es sollte für künftige Projekte bedacht werden, daß gerade solche einfachen Voraussetzungen zur Erleichterung einer Arbeit, die unter schwierigen äußeren Verhältnissen geleistet werden muß, von vornherein eingeplant werden, und daß finanzielle Vorsorge, beispielsweise für die Anmietung geeigneter Arbeitsplätze, getroffen wird.

Wie es bei jeder Materialentwicklung selbstverständlich sein sollte, waren von vornherein Rückkopplungen der Materialautoren mit den Lehrern, welche mit den Materialien in den Frontistiriake Tmimata arbeiteten, vorgesehen. Allerdings gab es in dieser Hinsicht Enttäuschungen, da von seiten der Lehrer trotz aller Bitten nur in Ausnahmefällen konkrete

Kritik und Kommentare zu den Materialien eingebracht wurden, ja sogar in den Diskussionssitzungen mit ihnen (in Ioannina) kaum ein Lehrer zu bewegen war, sich konkret und im Sinne einer formativen Evaluierung hilfreich zu äußern.¹ Die Gymnasiallehrer in Athen scheinen den Erwartungen in dieser Beziehung besser entsprochen zu haben.

Die jährlichen Arbeitsberichte (Ioannina, z.T. auch Athen), die das Literaturverzeichnis ausweist, dürften eine außerordentlich hilfreiche Maßnahme für die Selbstvergewisserung über den Stand der Arbeit, die erreichten Fortschritte und die noch zu füllenden Lücken dargestellt haben. Sie stellen im übrigen auch für eine externe Evaluation unschätzbare Hilfen bereit. Freilich haben solche Berichte und ihre - auch nur interne - Veröffentlichung ein gutes Maß an Selbstsicherheit hinsichtlich der geleisteten Arbeit - wohlbegründet in diesem Falle - sowie Vertrauen in die konstruktive Absicht der Evaluation zur Voraussetzung.

Schließlich hat das Projekt gemäß der ursprünglichen Absicht eine ganze Reihe von stärker formalisierten Evaluationsschritten unternommen, insbesondere in Form von Befragungen mittels Fragebögen. Ergebnisse aus solchen Befragungen werden in Projektpapieren mitgeteilt. Auf einige herausragende Aktivitäten wird im folgenden hingewiesen.

Zu Beginn der ersten Phase wurden bei einer Stichprobe von Schülern der 4. und 9. Klassen mit Hilfe von Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und selbstkonstruierten muttersprachlichen Tests (Grammatik und Syntax) Grundvoraussetzungen der Schüler erfaßt. Ferner wurden Interviews mit Eltern und Lehrern durchgeführt und die an den griechischen Regelschulen eingeführten Unterrichtsmaterialien analysiert.

Aus der zweiten Phase des Projekts ist insbesondere die Längsschnittelevaluation des Schuljahres 1985/86 zu erwähnen. Ergebnisse hieraus finden sich vor allem in der Publikation von MARKOU und GOTOWOS, 1987. An mehreren Stellen wird hier der signifikant positive Einfluß der Projektarbeit auf die Frontistiriaka Tmimata deutlich. So zeigte beispielsweise eine Einstellungsmessung an Lehrern zu Beginn und am Ende

¹ Über die Gründe hierfür lassen sich nur Vermutungen anstellen. Möglicherweise läßt sich die alte Gewohnheit, Lehrbücher als gegeben hinzunehmen und ohne Kritik und Modifikation im Unterricht umzusetzen, erst ganz allmählich aufweichen.

des Schuljahres 1985/86 einen deutlichen positiven Wandel zugunsten der vom Projekt befürworteten Sicht der Rückkehrer. Auch was die Kinder betrifft, ließen sich gute Erfolge feststellen¹.

Eine umfangreiche, abschließende Befragung wurde im Mai 1988 in Gang gesetzt².

Folgende Fragebögen sind in der Befragung verwendet worden:

- Für Grundschullehrer: 1 Fragebogen (24 Seiten). Der Bogen besteht aus mehreren Teilen, die Lehrerdaten, Informationen über die Frontistirika Tmimata, vor allem aber spezifische Erfahrungen in den Frontistirika Tmimata mit den verschiedenen Unterrichtsinhalten und -materialien (Sprache, Mathematik, Sachkunde/ Physik) abfragen.
- Für Lehrer am Gymnasio: Je ein Fragebogen für die Fachlehrer in Mathematik, Physik und Chemie (je ca. 10 Seiten). Die Bögen bestehen aus 2 Teilen, einem allgemeinen und einem fachspezifischen, die, wie im Fall der Physik und Chemie, wiederum in sich unterteilt sein können, indem die Materialien für die Frontistirika Tmimata und die Textbücher für die Versuchsschulen getrennt abgefragt sind.
- Für Grundschüler: 1 Fragebogen (10 Seiten). Hier wird u.a. nach einigen Persondaten gefragt, die sich auch auf die Schulzeit vor der Rückkehr beziehen, ferner nach muttersprachlichen Kenntnissen sowie den Erfahrungen in der griechischen Schule einschließlich der Frontistirika Tmimata.
- Für Schüler des Gymnasio: 1 genereller Fragebogen (12 Seiten) sowie 3 fachspezifische Bögen (je ca. 6 Seiten). Der allgemeine Fragebogen

¹ Vgl. GOTOWOS/MARKOU, 1986 (in griechisch), S. 15. Auch in dieser Phase wurden muttersprachliche Schulleistungstests verwendet.

² Dies ist eine umfangreiche Fragebogenaktion, die sich an die Lehrer, die Schüler und die Eltern der mit dem Projekt in Berührung stehenden Schulen - also auch einzelner Athener Rückkehrerschulen - wendet. Die - professionell gemachten - Fragebögen sind mir im Juni 1988 zugänglich gemacht worden. Als Namen für die wissenschaftliche Betreuung tragen sie sämtlich G. Markou, was sich wohl aus der Abwesenheit von A. Gotowos im Studienjahr 1987/88 (= Sabbatical an der FU Berlin) erklärt. Die Datensammlung sollte bis zum Schuljahresschluß (Juni 1988) beendet sein, die Auswertung im Sommer und Herbst beginnen.

ist ähnlich dem Grundschulbogen aufgebaut. Die fachspezifischen Bögen fragen u.a. ausführlich nach dem Nutzen der Projektmaterialien (alle jeweils angebotenen Typen, vgl. den Anhang), aber auch nach dem Urteil über die üblichen Schulbücher und nach der allgemeinen Einstellung zum jeweiligen Fach.

- Für Eltern: 1 Fragebogen, unterteilt nach einem getrennten Teil für Vater und Mutter (je ca. 10 Seiten). Hier wird nach Persondaten gefragt, die für die Interpretation des Migrationsprozesses bedeutsam sind, nach Erfahrungen und Lebensbedingungen nach der Rückkehr, nach dem Gebrauch der Sprachen, nach dem Urteil über die Schulleistungen der Kinder, über die griechische Schule sowie die Frontistiria Tmimata, nach den akademischen bzw. beruflichen Karrierewünschen für das Kind, u.v.a.m.

Die Ergebnisse bleiben abzuwarten; man muß allerdings wohl damit rechnen, daß bei dieser von der Konzeption her sehr interessanten und breit angelegten Untersuchung der Streik der Lehrer des Gymnasio zu einer empfindlichen Dateneinbuße für die Sekundarstufe I geführt haben wird. Eine Publikation der Auswertungsergebnisse ist für das Jahr 1992 vorgesehen.

6.2 Einzelergebnisse und -beobachtungen

6.2.1 Äußere Bedingungen

Aufgrund meiner eigenen Erfahrungen und anhand der Lehrerberichte anlässlich des Seminars in Athen im März 1988 glaube ich feststellen zu können, daß es berechtigte Anlässe zu Klagen über schwierige Arbeitsbedingungen gibt.

Insbesondere wurde von zahlreichen Lehrern immer wieder auf die katastrophale Raumsituation hingewiesen, unter der sie arbeiten müssen, und in der Tat sind doppelt belegte Schule in den städtischen Zentren eher die Regel als die Ausnahme¹. So fanden beispielsweise die von mir be-

¹ Doppelbelegung gibt es bei etwa der Hälfte der griechischen Schulen insgesamt.

sichtigen Frontistiriaka Tmimata in Thessaloniki während der 90minütigen Pause zwischen der Vormittags- und der Nachmittagsbelegung der Schulen statt¹, ein Arrangement, welches von vielen Lehrern zu Recht als belastend empfunden wurde.² - Ein damit in Verbindung stehendes Problem, welches ebenfalls an den meisten Orten auftritt, liegt darin, daß doppelt belegte Schulen gern im wöchentlichen Rhythmus die Vormittags- bzw. Nachmittagsbelegung abwechseln. Dadurch treten so zahlreiche zusätzliche Probleme bei der Raumvergabe, der Stundenplanerstellung, der Lehrerverteilung usw. auf, daß in der Folge häufig die Frontistiriaka Tmimata jede zweite Woche ausfallen müssen. - Man muß hier vor jeder Bewertung sich sicherlich vor Augen halten, daß die griechischen Schulen insgesamt vor den beschriebenen Problemen stehen, die Frontistiriaka Tmimata jedenfalls nur denjenigen Zusatzproblemen ausgesetzt sind, die sich durch die Notwendigkeit ergeben, diese Kurse außerhalb der normalen Unterrichtszeit des jeweiligen Kindes anzubieten.

Ob freilich die Tatsache, daß eine erstaunlich große Zahl von Frontistiriaka Tmimata immer wieder ausfallen, ihren Grund ausschließlich in - durch die Lehrer schwer veränderbaren - Rahmenbedingungen hat, wage ich zu bezweifeln. Zwar wurde einerseits mehrfach und glaubhaft berichtet, daß die langen administrativen Wege der Feststellung der berechtigten Schüler, ihrer Einteilung, der Lehrerrekutierung etc. unnötig lange Wochen in Anspruch nehmen, so daß der tatsächliche Beginn der Arbeit oft erst im November liegt³ (das Schuljahr beginnt im September). Dies ist gewiß ein höchst kontraproduktiver Umstand, nicht nur wegen der verlorenen Arbeitszeit, sondern auch deswegen, weil dadurch die Frontistiriaka Tmimata inhaltlich nur noch schwer synchron mit dem normalen Unterricht abgehalten werden können. Andererseits habe ich aber auch immer wieder von kaum begründbaren, individuell bedingten Ausfällen erfahren, von Fällen also, in denen Lehrer aufgrund geringfügiger Vorkommnisse ihre Kurse nicht abgehalten haben. Beide Bemerk-

¹ In Saloniki werden fast alle öffentlichen Schulgebäude doppelt genutzt.

² Die Informationen der Teilnehmer am Seminar in Athen zeigen, daß in den Grundschulen zwei Drittel der Frontistiriaka Tmimata mittags (zwischen 13 und 15 Uhr) durchgeführt werden, ein Drittel hält sie nachmittags ab. Bei den Gymnasia sind es ca. 30% mittags, 60% nachmittags und der Rest abends nach 19 Uhr.

³ So z.B. in der Athener Region im Schuljahr 1985/86, vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1987, S. 12. Ähnliches wurde in Ioannina noch im Mai 1988 beklagt, galt dort aber ebenfalls bereits 2 Jahre zuvor, vgl. a.a.O., S. 13.

kungen beziehen sich übrigens auf die Frontistiriaka Tmimata insgesamt, nicht nur (eher weniger) auf die mit dem Projekt kooperierenden Kurse. - Die Bedeutung eines häufigen Stundenausfalls sollte nicht unterschätzt werden, ist die schiere Zeitdauer des Unterrichts doch eine der durchschlagendsten Variablen bei der Leistungsförderung, wie international durchgeführte Untersuchungen zunehmend belegen¹. Und das griechische Schuljahr ist ohnehin durch eine - im europäischen Vergleich - außerordentlich geringe Anzahl von Unterrichtstagen im Schuljahr charakterisiert. Nach meiner Einschätzung würde es für die Effektivität der Frontistiriaka Tmimata von erstrangiger Bedeutung sein, wenn die Häufigkeit ihrer ordnungsgemäßen Durchführung erhöht werden könnte. Ich vermute, daß dies der von allen Einzelfaktoren, auf die man Einfluß nehmen kann, der bei weitem wirkungsvollste ist.

Von nicht gering einzuschätzender Bedeutung (und wahrscheinlich Ursache für häufige Ausfälle) dürfte auch die oft thematisierte schlechte Bezahlung der Lehrer (660,- Drachmen pro Stunde brutto) für ihre Arbeit an Frontistiriaka Tmimata sein. Nach Steuern bleiben einem Lehrer ca. 500 Drachmen, das sind ca. DM 6,50, für eine Doppelstunde, zu der er meist eigens in die Schule kommen muß. Dies ist nur für solche Lehrer interessant, die auf zusätzliche Einkünfte angewiesen sind und keine besseren Verdienstmöglichkeiten haben. Gerade für Lehrer am Gymnasio² aber gibt es eine starke Nachfrage nach Privatunterricht, insbesondere in den städtischen Zentren, bei denen sie für die gleiche Arbeitszeit ein Mehrfaches verdienen (ohne Steuern in der Regel). Hieraus ergeben sich beträchtliche Rekrutierungsschwierigkeiten, insbesondere auf der Gymnasialstufe. Eine weitere Folge liegt in der Bevorzugung dieser Tätigkeit durch junge, unerfahrene Lehrer.³

¹ Vgl. u.a. WILEY und HARNISCHFEGER, 1974; United States Department of Education, 1987.

² Sie durchlaufen dieselbe Ausbildung wie Lehrer am Lykio, haben also einen von den Grundschullehrern ähnlich abgehobenen Status, wie es in der BRD für die Grundschullehrer und die Gymnasiallehrer wahrgenommen wird.

³ So hatte ein gutes Drittel der am Seminar in Athen teilnehmenden Grundschullehrer und ein knappes Drittel der Gymnasiallehrer eine Dienstzeit von weniger als 5 Jahren aufzuweisen. Vermutlich waren diese Seminarteilnehmer zudem noch eine positiv ausgewählte Gruppe. - Die überwiegende Mehrzahl der Lehrer hatte im übrigen lediglich ein Jahr Erfahrungen mit dem Unterricht in Frontistiriaka Tmimata. - Der neue Arbeitsbericht aus Ioannina (Ομάδα ..., 1988, S. 2) weist aus, daß dort im Schuljahr 1987/88 vier Frontistiriaka Tmimata (von insgesamt 18) nicht zustande kamen, weil sich keine Lehrer dazu meldeten.

Ein Problem stellt auch die durch die meist geringe Schülerzahl gegebene Notwendigkeit dar, die Frontistiriaka Tmimata als altersheterogene Gruppen zu konstituieren. Dies gilt zumindest solange, als die Lehrer auf die schwierige Aufgabe eines entschieden binnendifferenzierten Unterrichts nicht vorbereitet sind. So greifen sie notgedrungen auf die einzig geläufigen Formen des "Zwergschul"-Unterrichts zurück, wie man ihn auch in den nicht voll gegliederten Grundschulen auf dem Lande antrifft (vgl. die Beschreibung in HOPF, 1984). Über eine wesentliche Veränderung dieser Lage wird man sich unbedingt Gedanken machen müssen. Mir scheint dabei das Mittel der Wahl die spezifische Fortbildung der betroffenen Lehrer in Richtung auf binnendifferenzierenden Unterricht zu sein, der zugleich durch entsprechendes Material unterstützt werden müßte. Es wäre jedenfalls bedauerlich, wenn man nach einer Lösung des Problems in Form einer Konzentration der betroffenen Schüler an wenigen Schulen suchen würde, da dies tendenziell zu einer Ghettoisierung führen könnte, wie sie bei den Empfangsklassen und Rückkehrerschulen zu Recht beklagt wird.

Unter dem Gesichtspunkt einer weiteren Verbesserung der Arbeit der Frontistiriaka Tmimata scheint mir auch die relativ hohe dropout-Rate beachtenswert zu sein. Daten hierzu liegen mir nur aus Ioannina vor, doch gehe ich davon aus, daß die Verhältnisse in Athen, aber vermutlich auch sonst, nicht wesentlich besser aussehen (eher im Gegenteil). So schrieben sich beispielsweise im Schuljahr 1987/88 von 124 berechtigten Schülern 87 in Frontistiriaka Tmimata ein. Von diesen schieden 40, also knapp die Hälfte, wieder aus: 24 kurz nach Beginn der Kurse, 13 während der weiteren Laufzeit und 3 wegen Rückkehr ins Emigrationsland.¹ 37 von 87 Schülern sind demnach als dropouts zu betrachten, und es wäre sicher aufschlußreich, den Gründen für den Ausstieg noch etwas genauer nachzugehen, als es die Arbeitsgruppe in Ioannina hat tun können, um mögliche Interventionen vorzubereiten.

Ein Problem schließlich, welches in diesen Zusammenhang gehört, betrifft die Organisation der Frontistiriaka Tmimata im Rahmen des Projekts. Trotz der mehrfach erwähnten, grundsätzlich guten Zusam-

¹ Vgl. Ομάδα ..., 1988, S. 2f und Anhang V.

menarbeit des Projekts mit der Administration wird die Tätigkeit und Entwicklung einer solchen Unternehmung, die ja ständig am Experimentieren ist und aufgrund neuer Erfahrungen Veränderungen initiiert, dadurch erheblich eingeengt, daß alle organisatorischen Aspekte, die die Schule, die Schüler, die Klassen und Lehrer betreffen, vom Projekt nicht mitgestaltet und entsprechend den neu hinzukommenden Erkenntnissen verändert werden können. So muß man sich auch bei der Beurteilung des Projektes der gegebenen Rahmenbedingungen ständig bewußt bleiben. Die erzielten Erfolge nötigen dann um so mehr Respekt ab.

6.2.2 Schüler, Lehrer, Eltern

Was die *RückkehrerKinder* betrifft, so sind ähnlich wie bei den oben genannten Rahmenbedingungen auch hier zunächst einige Beobachtungen vorauszuschicken, die das Arbeitsfeld des Projektes näher charakterisieren¹.

Zunächst weisen viele Lehrer darauf hin, bei den RückkehrerKindern fiele auf, daß sie häufig zwar untereinander, jedoch weniger mit den übrigen Schülern in Kontakt stehen. Meine eigenen, freilich ebenfalls unsystematischen Beobachtungen haben zwar ein anderes Bild ergeben, indem ich meist ganz normale Formen von Interaktionen zwischen Rückkehrern und anderen Schülern, beispielsweise in der Pause oder gelegentlich auf Spielplätzen, festgestellt habe, bei denen keine Unterschiede von irgendeiner Seite sichtbar wurden. Man gewinnt oft den Eindruck, den RückkehrerKindern läge selbst sehr viel daran, nicht aufzufallen; der Bericht eines Lehrers, diese Kinder hörten sogleich nach ihrer Rückkehr in die Heimat auf, griechische Volkstänze zu tanzen, was sie im Ausland intensiv betrieben hätten, illustriert diesen Punkt. Möglicherweise sind die Äußerungen der Lehrer auf der Konferenz in Athen zu diesem Punkt deshalb so deutlich gewesen, weil viele von ihnen, und gerade die Wortführer, nicht an Frontistiriaka Tmimata, sondern an Rückkehrerschulen unterrichteten, wo dies sicher ein sehr viel stärkeres Problem ist. Insgesamt

¹ Informationen über die ins Projekt einbezogenen Kinder und ihre Familien finden sich in GOTOWOS/MARKOU, 1986 (in griechisch), aber auch in anderen Projektpapieren, vgl. z.B. REY, 1985. - Zu den RückkehrerKindern und einigen ihrer Probleme und Charakteristika vgl. auch oben, Kap. 1

kann man wohl davon ausgehen, daß die Ausprägung einer gegenseitigen Diskriminierung unter Schülern in Griechenland zwar schwach ist, aber doch existiert.¹ Selbst leichten Tendenzen einer negativen Stigmatisierung sollte in jedem Fall freilich entgegengewirkt, nicht aber der Boden bereitet werden.

Der Frage nach Art und Ausprägung von Stigmatisierungen ist das Projekt - aus naheliegenden Gründen - mittels empirischer Untersuchungen bisher nicht nachgegangen. Es muß an dieser Stelle aber festgehalten werden, daß allein schon aufgrund der durch das Projekt initiierten Nutzung der Frontistiriaka Tmimata für die spezifischen Bedürfnisse der Rückkehrerkinder im Vergleich zu der vorher bestehenden Situation ein ganz erheblicher Schritt in Richtung auf Integration bzw. auf Abbau von Isolierung geleistet worden ist. Auch die vom Projekt erarbeiteten Materialien dürften in diesem Sinne gewirkt haben, da sie dazu beitragen, die Rückkehrerkinder quasi unauffälliger, normaler zu machen. Dies gilt naturgemäß stärker für diejenigen Materialien, welche sich als reine Hilfsbücher für die bestehenden Texte verstehen (Grundstufe); es gilt weniger für die Alternativbücher, die für die Sekundarstufe I entstanden sind, solange diese nicht die bisherigen Bücher bei *allen* Schülern ersetzen oder ergänzen.

Was die ebenfalls von den griechischen Lehrern vermittelte Erfahrung betrifft, die Rückkehrerkinder speziell aus der BRD seien bei weitem weniger "temperamentvoll" und undiszipliniert als die einheimischen Schüler, so fehlen mir auch hierfür weitere Belege.² Dies Thema ist im übrigen auch ohne Interesse, soweit es um die Wirksamkeit des hier zur Debatte stehenden Projektes geht. - Generell ist es aber interessant anzumerken, daß die an der Konferenz in Athen teilnehmenden Lehrer immer wieder auf die augenfälligen Unterschiede zwischen Rückkehrerkindern aus der BRD und solchen aus den übrigen Ländern hingewiesen haben. Auffällig sei dabei vor allem, daß erstere sehr viel stärker die

¹ HOULTON, 1987, S.16 f, stellt die Zustände negativer dar ("racist abuse"), doch kann es sich hier nicht um generalisierbare Auskünfte handeln. Die Parallelität, die er zur Behandlung von Kindern aus der Dritten Welt in den nordeuropäischen Städten konstruiert, halte ich für völlig überzogen und für nicht belegbar. Möglicherweise bezieht sich HOULTON hier auf Erfahrungen, die bereits einige Jahre zurückliegen, vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1984, S. 6.

² Vgl. HATZICHRISTOU/HOPF, 1992.

griechischen Traditionen beibehalten hätten und außerdem im allgemeinen wesentlich besser ihre Muttersprache beherrschten, was einerseits auf die relativ große Zahl griechischer Lehrer in der BRD zurückgeführt werden könne, andererseits aber auch auf das mehrfach hervorgehobene besondere Engagement, welches die deutschen Schulbehörden - relativ beurteilt - den Ausländerkindern entgegenbringen. Wichtig sei auch, daß man ein gewisses Interesse der deutschen Seite am Schicksal der Rückkehrerkinde auch nach der Remigration noch konstatieren könne.¹

Ein weiterer Punkt betrifft naturgemäß die Schulleistungen, mit denen diese Kinder aus dem Ausland zurückkommen. Es braucht hier nicht eigens erwähnt zu werden, daß es in dieser Beziehung außerordentlich große Schwierigkeiten gibt, indem die Majorität dieser Kinder weit unter den Durchschnittsleistungen ihrer Altersgenossen liegt, was zu einem guten Teil durch die geringe Überlappung der Curricula bedingt ist: allenfalls die Hälfte der Inhalte und Ziele der Unterrichts stimmen grob überein, wenn man den Vergleich zwischen der BRD und Griechenland vornimmt (vgl. HOPF, 1984). Die Unpassung geht freilich über die reinen Inhalte hinaus, gibt es doch bis in kleine Details hinein starke Unterschiede zwischen den schulischen "Welten" hier und dort, die erhebliche Belastungen zur Folge haben müssen: Sozial- und Arbeitsformen unterscheiden sich; das Lehrer-Schüler-Verhältnis sieht verschieden aus; die Eltern nehmen in manchen Ländern sehr viel aktiver am Schulleben teil und beeinflussen es; u.v.a.m. - Am häufigsten wird übrigens erwartungsgemäß auf Minderleistungen in der Muttersprache hingewiesen, wobei weniger die mündlichen als die schriftlichen Minderleistungen auffallen. Dies ist insofern nicht erstaunlich, als die griechische Schule stärker noch als andere Schulsysteme, die ich kenne, der Sprache einen enorm hohen Stellenwert zuweist; auch die sprachferneren Fächer wie z.B. die Naturwissenschaften werden sprachlich, kaum experimentell-manipulativ gelehrt. Freilich kommen Klagen über Leistungsrückstände auch in den Naturwissenschaften (hier handelt es sich wohl eher um Unterschiede

¹ Dies trifft nach meinen Kenntnissen lediglich für die Rückkehrerschule in Thessaloniki zu, wenn man einmal von dem Forschungsinteresse an dem Schicksal der Remigrantenfamilien absieht, welches in der Tat fast nur von deutscher Seite aus gezeigt wird: ich kenne keine einzige beispielsweise australische oder amerikanische Rückkehrerstudie, die auf Griechenland bezogen wäre, wohl aber eine Fülle deutscher. Auch gibt es bisher nur von deutscher Seite eine Rechtsberatung (einschließlich Prozeßführung etwa gegen die Landesversicherungsanstalten) für griechische Rückkehrer in Griechenland (Rückkehrerzentren der Kirchen in Thessaloniki und Athen).

zwischen den Lerninhalten als um Leistungsrückstände) sowie, nicht eben überraschend, in Geschichte, welche dominant Nationalgeschichte ist.¹

Die übrigen Probleme, die bei den Rückkehrerkindern und ihren Familien festgestellt werden, will ich hier nicht ausbreiten. Die einschlägige Literatur zu diesem Punkt ist reichhaltig; was Griechenland betrifft, sei - abgesehen natürlich von den Ausführungen in den Projektpapieren - auf die Angaben in HOPF, 1988, verwiesen, wo die wichtigsten Erscheinungen der Nachkriegszeit aufgeführt sind.

Was die *Lehrer* betrifft, so gab es von ihrer Seite nicht wenige Berichte über Defizite in der Zusammenarbeit untereinander. Eher günstig beurteilt wurde zwar die Kooperation zwischen Lehrern an Frontistiriaka Tmimata, sofern in einer Schule überhaupt mehr als einer davon vorhanden war. Im übrigen aber kamen bewegte Klagen über das Desinteresse der Mitglieder desselben Lehrerkollegiums an den Erfahrungen ihrer Kollegen in den Frontistiriaka Tmimata; vor allem wurde das geringe Interesse an den betroffenen Schülern bedauert. Die Folge sei, daß die Rückkehrerkinder keinerlei besondere Aufmerksamkeit oder gar Zuwendung im Regelunterricht erführen.² Diese Klagen gab es von Beginn des Projektes an, sie sind bereits bei REY, 1985, S. 12, dokumentiert. Offenbar hat das Projekt in dieser Beziehung noch keine nachhaltigen Verbesserungen erzielen können; freilich steht dies Ziel auch nicht direkt im Projektprogramm, ja hätte es in der kurzen Laufzeit überfordert.

Ein wesentliches Defizit in der Realisierung der Frontistiriaka Tmimata, welches die Einrichtung insgesamt und nicht nur das Projekt betrifft, besteht in meinen Augen darin, daß offenbar - die Befragungsdaten bleiben abzuwarten - nur eine Minderheit der in den Frontistiriaka Tmi-

¹ Detailliertere Hinweise auf die Leistungsausfälle der Rückkehrerkinder sind bei MARKOU/GOTOWOS, 1987, S. 8 ff, zu finden.

² In einer gewissen Übereinstimmung hiermit steht die Beobachtung, daß die griechischen Lehrer, die in dem Projekt über soziale Integration der Rückkehrerkinder über ihre Schüler Auskunft geben sollten, in einer für deutsche oder US-amerikanische Schulforscher erstaunlichen Weise über ihre Schüler, seien sie nun Rückkehrer oder Einheimische, uninformiert zu sein schienen, soweit die gestellten Fragen über den allerngsten Bereich des Unterrichts, insbesondere die Schulleistungen, hinausgingen (Befunde aus dem Projekt HATZICHRISTOU/HOPF, 1992).

mata unterrichtenden Lehrer selbst Auslandserfahrungen hat.¹ Es war und ist vom Konzept der Frontistiriaka Tmimata zwar vorgesehen, solche Lehrer vorzugsweise zu rekrutieren, doch scheint bisher kein Weg gefunden worden zu sein, diesen Gedanken auf breiter Front in die Praxis umzusetzen, obwohl es sehr viel mehr, wenn nicht gar genügend potentielle Kandidaten dafür gibt. Selbst wenn solche Lehrer nicht eigens auf die Sonderprobleme einer solchen Arbeit vorbereitet würden, wäre allein schon die Erfahrung mit Arbeit und Leben im Ausland gewiß eine große Hilfe, um sich in die Probleme der Rückkehrerinder einzufühlen und differenzierter damit umgehen zu können, als es Lehrern ohne solche Erfahrungen möglich ist. - Welches die Gründe dafür sind, daß sich keine genügende Anzahl dieser Lehrer zur Arbeit in den Frontistiriaka Tmimata bereitfindet, vermag ich nicht zu sagen; ich vermute, sie sind keine anderen als diejenigen, die die Rekrutierung von Lehrern für die Arbeit in Frontistiriaka Tmimata auch sonst behindern, allen voran die schlechte Bezahlung. Wahrscheinlich könnte man aber bei gezieltem Bemühen doch eine größere Zahl von ihnen mobilisieren. - Auf die Möglichkeiten (und Dringlichkeit) einer Vorbereitung auf diese Arbeit während des Auslandsaufenthaltes der Lehrer, insbesondere in der BRD, wo eine ungewöhnlich große Zahl griechischer Lehrer für jeweils etwa 5 Jahre unterrichtet, komme ich an späterer Stelle zu sprechen.

Auch die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und *Eltern* wurde als desolat bezeichnet: Weder entwickelten die Lehrer genügend Initiative, um mit den Eltern in Kontakt zu treten, noch ginge von den Eltern selbst langfristig genügend Interesse aus. Letzteres ist um so befremdlicher, als in den vergangenen Jahren mehrere empirische Untersuchungen übereinstimmend gefunden haben, daß der bei weitem stärkste Einzelfaktor, der die Rückkehrentscheidung der griechischen Eltern (aus der BRD zumindest) determiniert, in ihrem Interesse besteht, ihren Kindern die heimatliche Schulbildung angedeihen zu lassen. Ich vermute, daß die sehr rasch zu erkennende Minderleistung dieser Kinder nach der Rückkehr (im Vergleich zu den nicht-migrierten Kindern) und die verschwindend geringe Aussicht, daß diese jemals eine guten Abschluß erreichen, etwa

¹ Von den Seminarteilnehmern in Athen hatten auf der Grundschulebene nur 15% Auslandserfahrung als Lehrer (im Schnitt 5 Jahre), von den Gymnasiallehrern war es keiner. Entsprechend gaben auch fast alle Lehrer an, in den Frontistiriaka Tmimata nie oder nur selten eine Fremdsprache zu benutzen; im Gymnasio lagen die Zahlen allerdings höher.

gar die Zulassung zur Hochschule schaffen, das Interesse der Eltern schon kurze Zeit nach der Rückkehr erlahmen läßt.¹

Zur Erklärung und bei der Beurteilung des vorgefundenen Zustandes muß man freilich berücksichtigen, daß die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule in Griechenland traditionell unterentwickelt ist. Erst vor kurzem (1985) hat es von seiten des Ministeriums eine erste Initiative gegeben, die die Mitwirkung der Eltern in der Schule und in den Erziehungsausschüssen der lokalen Verwaltungen vorsieht. Bis sich hier eine neue Praxis und Gewohnheit entwickelt hat, dürften, wie es bei pädagogischen Neuerungen üblicherweise der Fall ist, noch lange Jahre vergehen.

Das Projekt hat in diesem Sektor viel Aktivität entfaltet und versucht, Lehrer und Eltern miteinander ins Gespräch zu bringen. Dies gilt meines Wissens verstärkt für die Arbeitsgruppe in Ioannina².

6.2.3 Die Materialien

Entsprechend den Zielen des Projekts sind an Ergebnissen die handgreiflichen Produkte, die im Lauf der Jahre als Materialien für den Unterricht in Frontistiriaka Tmimata erstellt wurden, als erstes zu nennen. Sie wurden zunächst als Entwurfsfassungen erarbeitet und dann aufgrund der Projekterfahrungen revidiert. Seit 1989 erscheinen die endgültigen Fassungen im Druck. Das Materialienverzeichnis im Anhang spiegelt den Stand der Arbeiten zum Zeitpunkt dieses Berichtes wider. Es zeigt zunächst die beeindruckende Fülle des Geleisteten.

Pauschal gesprochen, sollten die Materialien vier Funktionen erfüllen: Sie sollten in allen Fächern versuchen, den Sprachdefiziten der betroffenen Schüler aufzuhelfen; sie sollten Inhalte erklären ("analytisch" verfahren); sie sollten, soweit direkt auf Sprache gerichtet, auch hier

¹ Ich halte es für nicht unwahrscheinlich, daß auch aus diesem Grund eine nicht geringe Anzahl von griechischen Familien sich entschließen wird, erneut in die BRD zu migrieren, was seit dem 1.1.88 aufgrund der Vollmitgliedschaft Griechenlands in der EG nun auch möglich geworden ist

² Vgl. auch HOULTON, 1987, S. 12 ff. Vgl. auch den neuen Arbeitsbericht aus Ioannina: *Ομάδα εργασιών ...*, 1988, S.5.

Sprachanalytisches leisten; und sie sollten mit möglichst reichem Beispielmateriale den wahrgenommenen Lernbedürfnissen der Kinder Rechnung tragen.

Urteile über die Qualität der Materialien abzugeben, ist schwierig, vor allem weil dies unter Bezug auf die vorhandenen Lehrbücher und den Lehrplan insgesamt geschehen müßte. Es sollen darum hier nur drei ausgewählte Beispiele beschrieben werden, um einen möglichst konkreten, exemplarischen Eindruck von diesen Materialien zu vermitteln. Ausgewählt wurden das Buch zur griechischen Sprache in der 4. Klasse der Grundschule, das Buch zur griechischen Sprache im Gymnasio und die Materialien zur Physik im Gymnasio.¹

1.

Das Material zum Griechischunterricht für Schüler der 4. Klasse der Grundschule trägt den einfachen Titel "Sprache". Es ist verfaßt von E. Mela-Alexiadi, K. Benekos und A. Sevis. Es ist in Ioannina im Jahre 1989 in seiner endgültigen Fassung erschienen. Für die Klassen 1 bis 3 der Grundschule wurden keine spezifischen Materialien für Schüler aus Rückkehrerfamilien entwickelt.

Das Buch umfaßt zwanzig Einheiten, die nach einem gleichbleibenden Schema gegliedert sind. Es beginnt jeweils mit einem kurzen Text im Umfang von etwa einer halben Druckseite. Dann folgen Aufgaben für die Schüler, wobei drei Arten von Aufgaben unterschieden werden:

- a. Aufgaben zur Verarbeitung des Textinhaltes, überwiegend zur mündlichen Behandlung;
- b. Einführung eines grammatischen Themas, wobei an einzelne Erscheinungen angeknüpft wird, die im Text vorkommen;
- c. systematische Darbietung der entsprechenden grammatischen Phänomene mit zugeordneten, meist schriftlichen Aufgabenstellungen für die Schüler.

¹ An dieser Stelle sei Hans REICH für seine aktive Mithilfe besonders gedankt.

Die Themen der Texte sind die folgenden: Ein Freund am Telefon, Das Nähzeug der Großmutter (ein Gedicht), Vaters Namenstag, Brief an die Eltern, Mein altes Dorf, Eine Fahrt in die Berge, Sprichwörter, Eine Schulstunde, Eine kinderreiche Familie, Zwei Freunde diskutieren, Ein zufälliges Erlebnis, Erste Kontaktnahme, Junge Griechen aus dem Ausland werden in Griechenland aufgenommen, Eine gute Tat, Wiegenlieder, Rätsel, Auf der Kirmes, Der Brief, Ein Henkel süßer Trauben (ein Gedicht), Danksagung. Bei der Textauswahl waren die Verfasser offenkundig bemüht, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der jetzigen und der früheren Lebenswelt der Schüler herzustellen. In vielen Texten wird ausdrücklich auf das Erlebnis der Migration und der Remigration Bezug genommen. So ist z.B. der Freund am Telefon ein Junge aus München, der bei seinem (ehemaligen) Schulkameraden in Thessaloniki anruft; der Brief an die Eltern ist aus Griechenland nach Deutschland gerichtet; die andere Einheit über das Thema Brief schildert das Eintreffen von Nachrichten der Auswanderer im Dorf; der Text über die Aufnahme griechischer Kinder in Griechenland berichtet über einen Ferienkurs, der vom griechischen Kulturministerium (Abteilung "Griechen im Ausland") für Kinder griechischer Australien-Auswanderer organisiert wurde. Die Texte sind durchweg in einfacher, altersgerechter Sprache gehalten und unterscheiden sich dadurch erkennbar von so manchen Texten, die in den griechischen Sprachbüchern für den Regelunterricht enthalten sind. Stilistisch sind sie eher anspruchslos, besondere kinderliterarische Qualitäten lassen sich nicht entdecken.

Die Fragen zum Text, die zu mündlichen Aktivitäten anregen, sind in der Regel sehr knapp gehalten. Sie richten sich primär darauf, die Kinder zu eigenen, persönlichen Reaktionen zu ermuntern, eigene Erlebnisse zu erzählen und Erfahrungen einzubringen. Zu einem kleineren Teil dienen sie der weiteren Erschließung des Textverständnisses.

Umfangreicher sind die Erklärungen und Aufgaben, die einzelne sprachliche Erscheinungen aus den Texten aufgreifen. Die Erscheinungen, um die es geht, sind überwiegend morphologischer Natur; ein funktionaler Zusammenhang zum Textinhalt wird nicht gesucht. So ist etwa das Grammatikthema der Lektion "Mein altes Dorf" die Deklination der Nomen und nicht - was doch nahegelegen hätte - etwa eine Reflexion der Möglichkeiten zum Ausdruck von Vergangenheit. Anlässlich der "Fahrt in

die Berge" wird die Genus-Bezeichnung von Nomen und Adjektiven behandelt, und nicht etwa Richtungsbezeichnungen oder lokale Präpositionen. Die grammatischen Themen folgen, unabhängig von den Texten, einer eigenen Progression. Orthographische Probleme werden bei Gelegenheit aufgegriffen; dabei handelt es sich durchweg bereits um diffizilere Fragen (Akzentregeln, Interpunktion, einsilbige Wörter mit oder ohne Akzent, homophone Endungen).

Diese Themen werden dann in den systematisierenden Teilen aufgegriffen und in Schüleraufgaben umgesetzt. Meist folgt dann ein weiterer Systematisierungsschritt mit Einführung der grammatischen Terminologie. Ein Beispiel: Zu dem Text "Mein altes Dorf" wird zunächst gefragt, ob sich die Schüler selbst an Umzug oder Ortswechsel erinnern und welche Empfindungen sie dabei gehabt haben. Dann wird der Begriff der deklinierbaren Wortarten mittels einer Aufzählung erklärt: Artikel, Nomen, Adjektiv, Pronomen und Partizip gehören dazu. Und es wird auf eine morphosyntaktische Gemeinsamkeit hingewiesen: die Bildung des Plurals. Es folgt eine Übung, bei der Sätze aus dem Singular in den Plural bzw. aus dem Plural in den Singular umzuformen sind. Danach werden die Begriffe Wortstamm, Endung und Stammauslaut erläutert, und ihre Anwendung an einigen Beispielwörtern verlangt. Als nächstes werden die vier Kasus des griechischen Nomens eingeführt; danach sollen die Schüler vier Sätze schreiben, in denen die vier Fälle im Singular und im Plural vorkommen. Schließlich werden die drei Genera des griechischen Nomens vorgestellt; von den Schülern wird verlangt, im Text die männlichen, weiblichen und neutralen Nomen mit unterschiedlichen Farben zu unterstreichen. Eine orthographische Übung schließt die Einheit ab.

Für den deutschen Leser ist die didaktische Konzeption dieses Materials nur schwer nachvollziehbar. Einer alles in allem gelungenen Textauswahl mit zugehörigen Erschließungsfragen steht ein völlig verselbständigter Grammatikkurs gegenüber, der in kontextlosen und monotonen Übungsformen angewendet wird. Diese Kombination, die auf den deutschen Leser im Sinne eines sehr starken Widerspruchs wirkt, dürfte primär aus den Anforderungen des griechischen Regelunterrichts zu erklären sein. Grammatik nimmt in den Lehrplänen und den Büchern der griechischen Grundschule einen wichtigen Platz ein, und es ist für das Mitkommen in der Regelschule zweifellos von hoher Bedeutung, über

diese Kenntnisse zu verfügen. Zugleich kann angenommen werden, daß die Kinder aus Rückkehrerfamilien mit dieser Art des formalen Umgangs mit Sprache kaum vertraut sind, so daß hier vorbereitende Hilfen in besonderem Maße erforderlich zu sein scheinen.

Dennoch erscheint es bedauerlich, daß den lexikalischen und pragmatischen Aspekten der Sprache so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Für die inhaltliche Bewältigung ihrer neuen Schulsituation würden die Kinder aus einer Behandlung dieser Aspekte wahrscheinlich mehr Profit ziehen als aus der formalen Sprachbetrachtung. Ebenso ist zu bedauern, daß die Ausstattung des Buches hinter dem zurückbleibt, was griechische Schulbücher der Regelschule heute zu bieten haben, insbesondere das Fehlen jeglicher Illustration sticht hier in negativer Weise vom Standard in Griechenland ab.

2.

Der Band "Sprache" für das Gymnasio (also die 7. bis 9. Klasse Gesamtschule nach deutscher Terminologie), verfaßt von A. Gotowos und M. Fehring, erschienen in Ioannina 1989, stellt eine zusammenhängende Einführung in die Linguistik dar. Die Verfasser rechtfertigen ihr Unternehmen im Vorwort folgendermaßen: In der jetzigen Organisationsform seien die Frontistiriaka Tmimata als Zusatzunterricht zu verstehen, nicht als parallele Unterweisung. Daraus folge, daß auch die Materialien dieses Zusatzunterrichts an die verbindlichen Lernziele der Lehrpläne gebunden seien. Sie könnten lediglich den Zugang der Schüler zu den Inhalten und Zielen des Regelunterrichts erleichtern. "Jeder Schüler, der zurückkehrt und dem Sprachunterricht in einem Frontistiriako Tmima folgt, muß die Angst überwinden, welche die Reflexion über Sprache hervorruft. Die Schulbücher gehen von der Annahme aus, daß diese Reflexion dem Schüler hilft, unter der Voraussetzung freilich, daß der Schüler mit ihnen umzugehen weiß und - natürlich - dazu motiviert ist. Die Voraussetzungen sind jedoch nicht für jeden Schüler selbstverständlich, insbesondere nicht für die Schüler, die zurückkehren" (S. 2). Die Inhalte des Buches seien also die gleichen wie die in den üblichen Schulbüchern. "Das, was sich ändert, ist die Darstellungsform, der Kommunikationsstil der Verfasser im Hinblick auf den Schüler" (S. 3). Indirekt wird damit den gebräuchlichen Schulbüchern der Vorwurf der Schwerverständlichkeit gemacht, die

Verfasser nehmen demgegenüber für sich selber in Anspruch, die Schüler in einer einfachen Sprache anzusprechen, toleranter und zugleich fachbezogener zu sein. Sie leiten daraus die Hoffnung ab, die Schüler in höherem Maße zu motivieren und zugleich Ansatzpunkte für ein autonomes Lernen zu liefern.

Das Vorwort widerspiegelt in deutlicher Weise das Dilemma bei der Entwicklung der Materialien. Auf der einen Seite ist, um des Schulerfolges der Schüler willen, eine enge Anlehnung an die bestehenden Unterrichtsinhalte erforderlich, andererseits werden - wenn auch vorsichtig und zurückhaltend - gerade diese Unterrichtsinhalte und der übliche Unterrichtsstil kritisiert. Wie sind die Verfasser mit diesem Dilemma umgegangen?

Einen Einblick können zunächst die behandelten Themen geben; die ersten sechs seien hier in wörtlicher Übersetzung angeführt: Kommunikation und Code; Die Laut-Buchstaben-Entsprechung und das Verhältnis von Laut und Phonem; Wörter und Morpheme; Rede - Satz - Wort; Satzbau - Satzteile - Wortgruppen, nominale und verbale Satzteile - Subjekt - Objekt - Prädikat - Satzaussage; Einfacher, erweiterter, zusammengesetzter und elliptischer Satz; Verbindung und Auswahl der Wörter bei der Satzbildung: syntagmatische und paradigmatische Achse. Es folgen Einheiten zur Satzbildung im einzelnen, zur Wortgruppenbildung, zu den Wortarten und ihrer Formenwelt sowie zu den verschiedenen Arten der Nebensätze. Insgesamt umfaßt das Buch 38 Einheiten.

Die Einheiten selbst enthalten, entsprechend dem von den Verfassern gesetzten Ziel, die Schüler aus Rückkehrerfamilien zum "Code" des (reflektierenden) Sprechens über Sprache hinzuführen, überwiegend Bestimmungen von Begriffen. Dies geschieht in zusammenhängenden Darstellungen, ohne Übungen oder Anwendungsaufgaben. Zu Beginn werden jeweils die Lernziele angegeben.

Ein Beispiel: Die 15. Einheit ist überschrieben "Das Adjektiv, seine Bedeutung, seine Funktion und die Kongruenz mit dem Nomen". Die Lernziele:

- a. Der Schüler soll die Bedeutung des Adjektivs und seine Rolle im Satz verstehen;

b. er soll sich das Prinzip der Kongruenz zwischen Adjektiv und Nomen bewußt machen.

Es wird erläutert, daß Adjektive relevante Informationen im Satz vermitteln. Als Beispiel dient die Unterscheidung verschiedener Gläser in einer Handlungssituation. Sie kann deiktisch geleistet werden, aber auch durch unterscheidende Beschreibung mittels eines Adjektivs oder durch attributive Relativsätze. Hierfür werden jeweils Beispielsätze gegeben. Danach wird dann in aller Kürze mitgeteilt, daß das Adjektiv mit dem Nomen in Genus, Numerus und Kasus übereinstimme.

Das Buch ist also weder ein Lehr- noch ein Übungsbuch, sondern eher ein terminologisches Nachschlagewerk. Es hat damit eine gewisse, wenn auch sicherlich begrenzte Hilfsfunktion für den Griechischunterricht am Gymnasio. Eine Funktion für die Erweiterung der griechischen Sprachkompetenz von Schülern, die längere Jahre ihres Lebens im Ausland zugebracht haben und daher nicht gleich weit entwickelte Griechischkenntnisse haben können wie ihre gleichaltrigen Mitschüler in Griechenland, dürfte es für diejenigen Rückkehrerkinder haben, die über relativ gute mündliche Sprachkenntnisse verfügen, denen aber Terminologie und grammatikalische Systematik fehlen und die von Hinweisen auf Ausnahmen und typischerweise auftretende Fehler profitieren können.

Linguistisch werden in dem Buch herkömmliche Elemente einer taxonomischen Grammatik mit Ansätzen von strukturalistischer und funktionaler Grammatik gemischt. Dies dürfte als Versuch einer gewissen Modernisierung der Reflexion über Sprache im Griechischunterricht verstanden werden. Das Prinzip dieser Mischung ist zwar wenig einsichtig, doch ist durchaus vorstellbar, daß ein solches unorthodoxes Angebot dem tatsächlichen, oft ebenfalls unorthodoxen Sprachgebrauch der Rückkehrerkinder entgegenkommt und damit ihrer praktischen Sprachförderung dient. In diesem Ansatz dürften sich auch die persönlichen Erfahrungen der beiden Autoren mit der bilingualen Problematik spiegeln; besser als viele andere, Linguisten nicht ausgenommen, werden sie wissen, was in einer bestimmten Situation und unter bestimmten kontextualen Voraussetzungen dem sprachlichen Weiterlernen am meisten dient. Auf sprachvergleichende Aspekte, die im Hinblick auf die Herkunft der Schüler aus deutschsprachigen, englischsprachigen oder russischsprachigen

Gebieten nahegelegen hätten, deren Berücksichtigung freilich auch eine erhebliche Zusatzarbeit bedeutet hätte, wird nicht eingegangen.

3.

Die Materialien für den Physikunterricht in der 2. und 3. Klasse des Gymnasio heben sich bereits in der Ausstattung deutlich von den Materialien für die griechische Sprache ab. Sie bestehen jeweils aus einem Buch "Laborübungen", einem zugeordneten Schülerarbeitsheft, einer Sammlung von Dias und Folien für den Overhead-Projektor, sowie einer hierzu gehörigen Handreichung für den Lehrer. Sie übertreffen damit die normale Ausstattung des Physikunterrichts in Griechenland. Verfasser ist Nikos S. Papastamatiou; erschienen sind die Materialien in Athen im Jahre 1989.

Die "Laborübungen" enthalten jeweils eine Einführung in die Laborarbeit und die unterschiedlichen Meßvorgänge, dann Übungen zu bestimmten Themengebieten und eine Zusammenfassung. Die Themengebiete der 2. Klasse des Gymnasio sind: Mechanik fester Körper, Mechanik der Flüssigkeiten, Wärmelehre; die der 3. Klasse: Mechanik, Akustik, Elektrizitätslehre und Elektromagnetismus. Die einzelnen Übungen zu einem Themengebiet umfassen jeweils eine kurze Benennung der Lernziele, dann eine zusammenfassende Darstellung der Grundlagenkenntnisse, eine Aufstellung der benötigten Geräte und Apparate, und vor allem eine genaue Anweisung zur Durchführung der jeweiligen Versuche. Die Sprache ist einfach gehalten, die Darstellungen und Anweisungen sind durch Zeichnungen und Photographien ergänzt. Zu Beginn eines jeden Themengebietetes finden sich eine motivierende Karikatur oder ein interessantes Foto.

Im Schülerarbeitsheft (Abb. 3) ist zu jedem Versuch eine Tabelle vorgegeben, in die die Meß- und Rechenergebnisse eingetragen werden können. Es folgt ein Arbeitsblatt zur Interpretation und Diskussion der Beobachtungen, wobei jeweils Fragen vorgegeben werden, auf die die Schüler frei antworten sollen; hierzu gehören auch Vorgaben für graphische Darstellungen. Schließlich ist Raum gelassen für eine selbständige verbale Darstellung der Ergebnisse und eigener Beobachtungen und Bemerkungen. Auf den Dias finden sich in erster Linie hinführende und

motivierende Darstellungen, die vor allem zu Beginn einer Unterrichtseinheit ihren Platz haben, aber auch zur Auflockerung oder zur abschließenden Wiederholung eingesetzt werden können. Die Folien, zum Teil als Mehrfach-Overlay-Folien gestaltet, enthalten vor allem graphische Darstellungen physikalischer Modellvorstellungen oder grundlegender Gesetze, zum Teil auch Darstellungen aus den Anwendungsbereichen der Technik. Sie sind durchweg mehrfarbig angelegt.

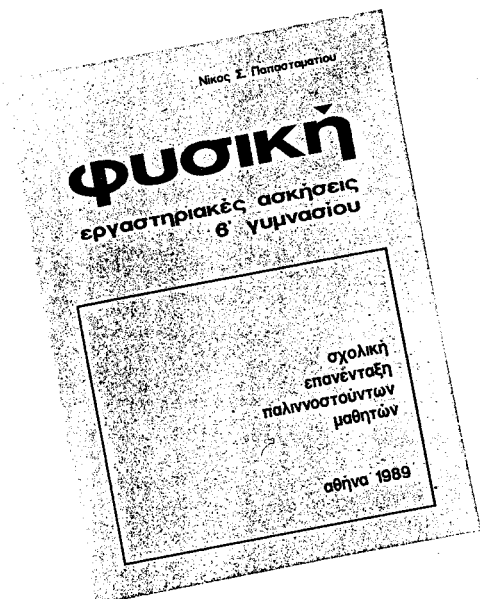
Ein Beispiel: Die dritte Übung zum Themengebiet "Mechanik" in der 3. Klasse des Gymnasio beschäftigt sich mit dem freien Fall. Als Lernziel wird angegeben, daß der Schüler in der Lage sein soll zu beweisen, daß der freie Fall eine gleichmäßig beschleunigte Bewegung darstellt, und daß er in der Lage sein soll, rechnerisch den Fehler einer empirischen Messung zu bestimmen. Als grundlegendes Wissen wird eine Definition von "freier Fall" gegeben. Dann wird die Formel für die Beschleunigung durch die Schwerkraft eingeführt. Folgender Versuch wird vorgeschlagen: Ein Papierstreifen wird von einem kleinen Gewicht an einer Vorrichtung vorbeigezogen, die in regelmäßigen Zeitabständen Punkte auf den Papierstreifen aufträgt, so daß immer fünf Punkte einen Zeitabstand von 0,1 Sekunden "bedeuten".

Abb. 3:

Schülerarbeitsheft zu den Laborübungen, Physik, 2. Jahr des Gymnasio

Νίκος Σ. Παπασταματίου

ΤΕΤΡΆΔΙΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

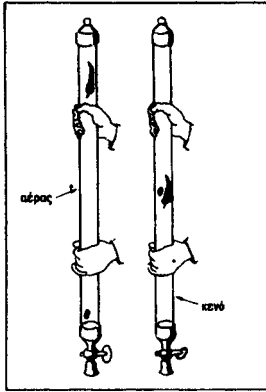


Αθήνα 1989

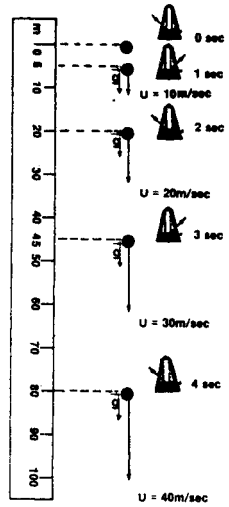
An den zunehmenden Abständen der Punkte läßt sich der Begriff der "Beschleunigung" anschaulich erfassen (Abb. 4). Im Schülerarbeitsheft ist eine Tabelle vorgegeben, in die für einzelne Abschnitte des Papierstreifens die jeweilige Länge, die mittlere Geschwindigkeit, die Änderung der Geschwindigkeit und das Maß der Beschleunigung eingetragen werden sollen. Zur Auswertung wird von den Schülern zunächst eine Interpretation der verschiedenen Geschwindigkeiten verlangt, die in der Tabelle aufscheinen, sodann eine Darstellung der Beziehungen zwischen Weg und Zeit in der Form eines Diagramms, deren Ergebnis dann wiederum zur Diskussion gestellt wird usw. Hingeführt wird so auf die Formel der Schwerkraftbeschleunigung, die es dann wiederum erlaubt, Fehler in der empirischen Messung rechnerisch festzustellen. Es gibt sechs Dias zu dieser Übung, sie zeigen Bilder, die als Redeanlässe zum Thema dienen können: den schiefen Turm von Pisa, wo Galilei der Tradition zufolge die ersten Versuche zum freien Fall angestellt haben soll; eine Fotografie vom freien Fall zweier Kugeln unterschiedlichen Gewichts und unterschiedlichen Volumens; einen Taucher; einen Stabhochspringer; einen Fallschirmspringer; und einen "Fall" von Schwerelosigkeit, nämlich den ersten "Weltraumspaziergang" eines amerikanischen Astronauten. Die Folie (Abb. 5) zeigt zunächst in bildlicher Darstellung den Versuch Newtons zum freien Fall einer Feder und eines Steins im luftleeren Raum, dann in schematischer Darstellung das Verhältnis von Zeit und Weg beim freien Fall einer Kugel; darüber kann dann als erstes Overlay die Darstellung des Zusammenhangs zwischen Geschwindigkeit und Zeit (also der Beschleunigung) in Form eines Diagramms geklappt werden, und diese wieder kann ergänzt werden durch ein zweites Overlay, das im Vergleich zum freien Fall die empirischen Werte für den Fall eines Körpers in Luft zeigt.

Abb. 4: Versuchsanweisungen zum freien Fall, in:
 Laborübungen Physik, 3. Jahr des Gymnasio, S. 47 f.

ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΩΜΑΤΩΝ

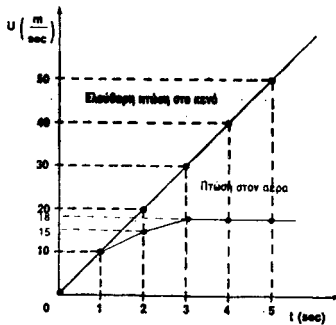


Το πείραμα του Νεύτωνα



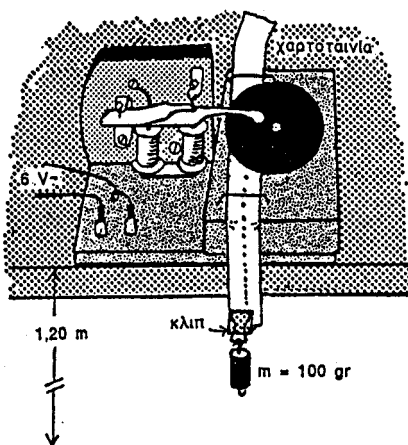
Ελεύθερη πτώση στο κενό. $g = 10 \frac{m}{sec^2}$

1

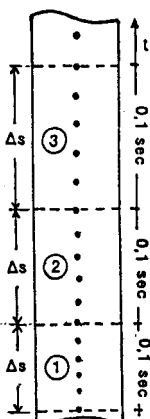


ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Σύνδεσε τον ηλεκτρικό χρονομετρητή με τον πολλαπλό μετασχηματιστή, ώστε να τροφοδοτείται με τάση 6 V~.
2. Φέρε το χρονομετρητή στην άκρη του τραπεζιού. Κόψε περίπου 1,5 m χαρτοταινίας και πέρασέ την κάτω από το καρμπόν του δίσκου του χρονομετρητή. Τέλος στη μία άκρη της στερέωσε με το μανταλάκι (κλιπ) ένα βαράκι μάζας 100 gr (βάρους 100 ρ), όπως το Σχ. 3.1.



Σχ. 3.1



Σχ. 3.2

3. Άνοιξε το μετασχηματιστή και άφησε το βαράκι να πέσει (να κάνει ελεύθερη πτώση). Κλείσε το μετασχηματιστή, όταν αυτό φτάσει στο πάτωμα.
4. Αφαίρεσε τη χαρτοταινία. Ξεκίνησε από την πρώτη - πρώτη κουκίδα και χώρισε τις κουκίδες σε πεντάδες. Χαρακτήρισε την πρώτη πεντάδα με τον αριθμό 1, τη δεύτερη με 2 κλπ. (Σχ. 3.2).

Insgesamt erwecken die Physikmaterialien durch ihre Vielfalt, durch ihren Handlungsbezug, durch das glückliche Verhältnis von Wort und Bild sowie durch ihre einfache, oft direkt an die Schüler gerichtete Sprache einen positiven Eindruck. Das Problem, mit dem sich die Materialien zur griechischen Sprache herumgeschlagen haben, in welcher Weise nämlich Förderunterricht und Regelunterricht aufeinander zu beziehen seien, wird praktisch übersprungen. Die Materialien präsentieren sich als selbständige Lehr-Lern-Materialien, die ohne Änderungen auch im Regelunterricht eingesetzt werden könnten. Ihre Qualitäten sind allgemein-didaktischer und fachdidaktischer Art, ein Eingehen auf die spezifische Zielgruppe ist allenfalls in indirekter Weise zu erkennen. Im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Unterrichts ist eine solche Entscheidung auch nicht zu beanstanden. Kultur- und sprachspezifische Aspekte kommen hier nur insoweit ins Spiel, als sie zur Motivation und zur Verständlichkeit im Unterricht beitragen. Beides scheint mit den vorliegenden Materialien gelungen zu sein. Insgesamt lassen sie sich als eine gelungene Alternative zu den offiziellen Lehrbüchern des Regelunterrichts betrachten, die ihre Entstehung dem Remigrantenprojekt verdanken, auf die Klientel des Projektes aber nicht speziell zugeschnitten sind.

Die Äußerungen der Lehrer, die mit den ersten Versionen der Materialien bereits gearbeitet hatten, waren durchweg positiv, teilweise sogar enthusiastisch. Auch die Schüler reagierten teilweise ausgesprochen positiv auf die Materialien¹. - Kritik gab es in Bezug auf die zu geringe Zahl von Bildern sowie grafischen Darbietungen und Hilfen², insbesondere bei den naturwissenschaftlichen Büchern; auch wurde ein zu hohes Sprachniveau der muttersprachlichen Materialien, welches nicht genügend die Bedürfnisse der ganz sprachschwachen Kinder berücksichtigt, bemängelt.

Das in meiner Sicht größte Problem, welches mit diesen Materialien verknüpft ist - ein Problem, das vom Projekt sehr wohl gesehen wird, dessen Lösung aber in der Tat seine gegenwärtig gegebenen Möglichkeiten übersteigt -, liegt darin, daß die betroffenen Schüler nicht an das anknüpfen können, was sie in den Schulen im Ausland gelernt haben. Viel-

¹ Vgl. z.B. GOTOWOS/MARKOU, 1986 (in griechisch), S.16.

² Die Projektleiter sehen das Problem, können es aber aus Geldmangel nicht lösen.

mehr stellen die Materialien ausschließlich auf das griechische Curriculum ab bzw. nehmen Korrekturen¹ daran vor - diese aber nur in dem Sinn einer systemimmanenten Kritik an den bestehenden Lehrbüchern oder Lehrplänen, nicht aber im Sinne einer Aufnahme im Ausland gültiger Inhalte, Ziele oder Methoden. Die einzige Abweichung von dem genannten Prinzip bildet die Einfügung von englischen Glossaren in den Entwurfsfassungen einiger Materialienbände; ein gewiß sinnvolles Unterfangen, welches gleichwohl nur von eng begrenzter Wirkung sein dürfte, weil es einerseits nur die Minderheit unter den Rückkehrerkindern erreicht (die Mehrheit, für Griechenland insgesamt gesehen, kommt aus germanophonen Ländern, vgl. HOPF, 1987 und 1988) und andererseits nur einen winzigen Ausschnitt dessen betrifft, was an Nutzung des schon Gelernten denkbar wäre. Und es kann kein Zweifel daran bestehen, daß alle Hilfen, die nur irgend möglich sind, den in vielerlei Hinsicht gegenüber ihren Mitschülern erheblich benachteiligten Rückkehrerkindern gegeben werden sollten. - Einen Hinweis auf die Bedeutung, die die Einbeziehung der mitgebrachten Vorkenntnisse und Lese- und Lerngewohnheiten hat, läßt sich in dem Bericht mancher Lehrer erkennen, oft hätten Rückkehrerkinde zu Beginn noch ihre aus dem Ausland mitgebrachten Lehrbücher mit in die Schule genommen.

In Diskussionen mit den Mitarbeitern bin ich beim Aufbringen dieser Frage mehrfach darauf hingewiesen worden, daß ein solcher Ansatz durchaus ihre Zustimmung findet², freilich an den Schwierigkeiten seiner Realisierung scheitere. In der Tat hat es einzelne Versuche gegeben, insbesondere englischsprachige Lehrbücher einzusehen und bei der Konstruktion der eigenen Materialien zu berücksichtigen. Allerdings sei allein schon die Fülle auch nur anglophoner Texte (aus Australien, Kanada, den USA etc.) so groß, daß es schwierig wäre, den gemeinsamen Nenner zu finden; ganz zu schweigen von den zahlreichen zwischen und innerhalb der amerikanischen Bundesstaaten oder der Bundesländer der BRD existierenden Textvarianten. Das Problem kann insgesamt sicherlich nicht von einzelnen Projekten geleistet werden, sondern es bedarf hierzu ernsthafter Bemühungen, zumindest grobe Abstimmungen der nationalen

¹ Dies gilt nur für die Materialien fürs Gymnasio.

² Beispielsweise plant man in Athen eine Befragung der Botschaften der wichtigsten Migrationsländer über die schulischen Voraussetzungen, mit denen man bei den Rückkehrerkindern rechnen könne.

Curricula aufeinander vorzunehmen. Für den Bereich der Europäischen Gemeinschaft dürfte dies keine reine Utopie sein. Darüber hinaus freilich kann man lediglich auf eine Zunahme der gemeinsamen Lernziele und -inhalte einer größeren Zahl westlicher, vielleicht auch östlicher und südlicher Länder hoffen.

Ein abschließender Punkt betrifft die Zielgruppe der Materialien: Es wurde mehrfach von seiten des Projekts und von Lehrern beklagt, daß es keine entsprechenden Materialien für die Klassen 1 bis 3 der Grundschule gäbe. Dies ist ein Desiderat, welches in den folgenden Jahren beseitigt werden sollte. Auch an eine Ausdehnung auf die Lykien - nicht zuletzt auch die technischen Lykien! - sollte gedacht werden.

6.2.4 Unterricht

Zunächst sei eine Beobachtung mitgeteilt, die nicht mit dem Unterricht im engeren Sinne zusammenhängt und auch auf Allgemeineres als den Unterricht verweist: Ich habe nicht in einem einzigen Klassenraum - weder in solchen, von denen ich wußte, daß sich unter den Schülern eine größere Zahl von Remigrantenkindern befanden¹, noch in den Klassenräumen, die bereits fast ein ganzes Schuljahr lang speziell als Unterrichtsräume für die Frontistiriaka Tmimata genutzt worden waren - Hinweise darauf gefunden, daß hier nicht nur bodenständige Kinder, sondern auch Migrantenkinder ihre Schulzeit verbringen; nirgends, selbst in den wenigen Klassen, die überhaupt mit mehr als einer griechischen Landkarte und einem Kruzifix geschmückt waren, fanden sich etwa eine Landkarte eines Migrationslandes oder von den Kindern gemalte Bilder, die auf ihre andere "Heimat" hindeuteten, oder folkloristische Items aus den fremden Ländern etc. Dies ist in den Schulen mancher Migrationsländer sehr anders, und bereits bei einer so schlichten Beobachtung drängt sich der Gedanke auf, daß in Griechenland die positiven Seiten der Migration, die dadurch gegebenen Chancen einer kulturellen Bereicherung beispielsweise, noch nicht gesehen werden. Abgesehen davon drückt sich darin auch eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der Individualität des ein-

¹ Ich habe mir eigens zu diesem Zweck in mehreren Schulen möglichst sämtliche Klassenräume angeschaut.

zelen Kindes und seinem Erfahrungs- und Lebenshintergrund aus. Die Rückkehrerkinder würden sich gewiß stärker akzeptiert und ernstgenommen empfinden (und aufgrund desssen sich gewiß auch leichter mit den neuen Lebensumständen, nicht zuletzt den schulischen Anforderungen, identifizieren), wenn sie bemerkten, daß ihre Lebensgeschichte zählt und auch von anderen wichtig genommen wird. In Ioannina wurde mir berichtet, daß in einem dort neu gegründeten Remigrantenzentrum (KYPNE) die Kinder und Jugendlichen außerordentlich gern und intensiv über das Land, aus dem sie zurückgekehrt sind, sprechen, beklagen, was sie durch die Remigration verloren haben, sich freuen über die neuen Erfahrungen in der Heimat usw., jedenfalls immer wieder deutlich machen, von welch zentraler Bedeutung für sie das Wanderungsgeschehen und seine Folgen sind. Kann man in der Schule ungestraft an für Kinder zentral wichtigen Themen vorbeigehen? - Diese Bemerkung sollte im übrigen nicht als Beschreibung der Einstellung der Förderkurslehrer zu ihren Schülern mißverstanden werden: in den von mir besuchten Kursen war eine sehr intensive, auch liebevolle Zuwendung der Lehrer zu den Kindern zu bemerken.

Es würde zu weit führen, eine ausführliche Darstellung und Analyse des Unterrichts in den Frontistiriaka Tmimata, die ich besucht habe, hier vorzulegen. Vielmehr sei auf einige wenige, besonders auffällige Merkmale hingewiesen, die sich freilich meist mit den auch im Regelunterricht beobachtbaren Verhaltensweisen (vgl. HOPF, 1984) decken.

Der modale Unterricht in den Frontistiriaka Tmimata, die ich gesehen habe, besteht darin, daß der Lehrer mit einer sehr kleinen Gruppe von (2 bis 6) Schülern, welche sich in der Klassenzugehörigkeit, dem Lebensalter, dem Herkunftsland und demzufolge auch in allen schulleistungsrelevanten Aspekten voneinander unterscheiden, zusammen arbeitet. Die Unterrichtstechnik, mit der die stark ausgeprägte Heterogenität aufgefangen wird, besteht darin, faktisch keinerlei gemeinsamen Unterricht abzuhalten, sondern der Reihe nach mit jedem einzelnen Kind für eine begrenzte Zeit (Minimum in meinen Beobachtungen: 1 Minute, Maximum 26 Minuten) zu arbeiten. Die übrigen Schüler beschäftigen sich während dieser Zeit allein; in der Regel mit vom Lehrer ihnen vorgegebenen Aufgaben. Dabei wird in einer Vorgehensweise, die der des Normalunterrichts entspricht, eng am Buch des Regelunterrichts entlang wie-

derholt und erklärt, oder es werden kleine mündliche oder schriftliche (an der Tafel) Aufgaben gestellt. Eine Situation, in der ein für einen Schüler völlig neuer Sachverhalt eingeführt worden wäre, habe ich nicht erlebt, sondern ausschließlich Übung, Wiederholung, Erklärung von nicht voll Verstandenem. Nur äußerst selten behandelt der Lehrer Probleme, die den anwesenden Schülern (aus seiner Sicht) gemeinsam sind; nicht selten gab es dagegen sich wiederholende Erklärungen derselben Schwierigkeit getrennt für jeden Schüler, wenn dieser gerade an der Reihe war. In dem Unterricht ist allenthalben zu spüren, daß der Regelunterricht im wesentlichen lehrerzentrierter Frontalunterricht ist, und ich habe eine ganze Serie von der Förderkurs-Situation unangepaßten Verhaltensweisen beobachtet, die sich nur so erklären lassen. Beispielsweise gab es immer wieder Kinder, die bei der Einzelarbeit mit dem Lehrer an der Tafel sich meldeten, bevor sie dem Lehrer ihre Antwort auf seine Frage gaben. Oder der Lehrer benutzte den Anredeplural, als er einem einzelnen Kind (Erstkläßler) etwas auf der Landkarte erklärte.

Der Hauptunterschied zwischen Frontistiriaka Tmimata, die mit den Projektmaterialien arbeiteten, und den anderen, projektfernen, läßt sich nach meiner Beobachtung darin sehen, daß die Schüler der Projekt-Tmimata schwerpunktmäßig in den Phasen der Stillarbeit (und wohl außerdem zu Hause bei der Vorbereitung bzw. Nacharbeit) die vom Projekt erarbeiteten Materialien benutzen. Auf Nachfragen äußern sie sich über diese Materialien ausgesprochen positiv: ohne sie blieben die Bücher des Regelunterrichts und der Regelunterricht selbst allzu oft unverständlich oder könnten nur lückenhaft aufgenommen werden. - Andererseits verdient es aber auch festgehalten zu werden, daß ich in Kursen an projektfernen Schulen von seiten der Lehrer dieselbe Qualität von Unterricht und dieselbe Sorgfalt und Genauigkeit bei der Erklärung und Nachhilfe für den einzelnen und von seiten der Schüler dieselbe Intensität der Teilnahme am Unterricht bemerkt habe. In den projektfernen Kursen wird freilich sehr eng, ja ausschließlich, auf die Textbücher des Regelunterrichts bezug genommen; ihr Verständnis ist offenbar das ausschließliche Ziel dieser "normalen" Frontistiriaka Tmimata.¹

¹ Ich vermute, daß dieser Ansatz sich durchaus auch positiv auf die Leistungsbilanz der Schüler auswirkt, weil sich die Lernerfolge in den Tmimata direkt (und ohne daß zuvor Transferleistungen erbracht werden müssen) im Normalunterricht niederschlagen können. In dieser Hinsicht gibt es, wie später zu besprechen sein wird, vermutlich in der Richtung ähnliche Unterschiede zwischen dem Ansatz der Materialentwicklung in

Auffällig ist die offenbar große Schwierigkeit für die Lehrer im naturwissenschaftlichen Unterricht, den Kindern die notwendigen Inhalte nahezubringen. Sie erklärt sich vermutlich vor allem aus dem "theoretischen", besser: nicht-experimentellen, Ansatz, den man in diesen Fächern auch im Regelunterricht beobachtet. Die Anstrengungen, die in den vom Projekt entwickelten Materialien gemacht werden, durch Zeichnungen, Bilder, Skizzen von Versuchsanordnungen u.a. den Mangel an Experimentiergeräten etwas aufzufangen, ist unter diesem Gesichtspunkt als sehr positiv zu bezeichnen, behebt freilich den genannten Mangel nur partiell.

Die zentrale Frage für den Unterricht in Frontistirika Tmimata scheint mir mit der nach der Art des Regelunterrichts unlösbar verknüpft zu sein. Wenn es im allgemeinen mehr auf hierarchisch höhere Lernziele - Verständnisleistungen etwa oder Übertragung von Gelerntem auf neue Sachverhalte oder Anwendung - ankäme, müßte man in den Förderkursen von der vorherrschenden, stark auf rote Learning ausgerichteten Praxis abrücken. Dann gäbe es keine Alternative zu einem binnendifferenzierten Unterricht in den Förderkursen, bei dem überwiegend Unterricht mit allen anwesenden Kindern gemeinsam gemacht wird. Denn es ist unverkennbar, daß der größere Teil der Inhalte der gegenwärtig beobachtbaren Einzelarbeit sehr wohl in einer Weise vom Lehrer behandelt werden könnte, daß alle Schüler daran teilnehmen und davon profitieren. Wenn andererseits, und dafür sprechen handfeste pragmatische Argumente, dem Schüler in der Bewältigung seiner alltäglichen Regelschulpraxis geholfen werden soll in dem Sinne, daß er auf den Normalunterricht des nachfolgenden Tages möglichst gut vorbereitet ist und daß sich seine Zensuren ein wenig verbessern, so bleibt vermutlich nichts anderes übrig, als sich in den Frontistirika Tmimata dem Diktat der Ziele und Methoden des Regelunterrichts zu unterwerfen. Freilich braucht dies nicht zu einer so einseitig ausgeprägten Form von "Zwergschulunterricht" zu führen, wie ich sie vorgefunden habe; auch unter der reduzierten Zielvorstellung ist sehr viel mehr gemeinsamer Unterricht möglich (und sinnvoll). Beispielsweise wäre durchaus denkbar, daß in jeder Kurssitzung einige wenige, klar ausgegrenzte "Drill"-perioden durchgeführt werden, in wel-

Ioannina (Unterstützung der normalen Lehrbücher) und Athen (Neuentwicklung von -curriculumkonformen -Alternativbüchern).

chen einzelne oder mehrere Schüler scharf definierte Wissenslücken ausfüllen, im übrigen aber eine relativ freie Diskussionsarbeit stattfindet, in welcher die - stets dominanten - sprachlichen Probleme gemeinsam bearbeitet werden. Jede der Stunden, die ich beobachtet habe, hätte sich auch in dieser Weise aufziehen lassen, wobei die Interaktionszeit jedes Schülers mit dem Lehrer insgesamt wesentlich länger gewesen wäre.

Im Zusammenhang mit diesen Bemerkungen über den Unterricht in Frontistiriaka Tmimata sei schließlich auf die Beratung von Schülern und Eltern durch das Projekt verwiesen. Hierüber wird in mehreren Papieren des Projekts berichtet. Die Zusammenarbeit mit den Familien muß als insgesamt sehr intensiv und sorgfältig bezeichnet werden.¹ Freilich wird auch von Schwierigkeiten, insbesondere hinsichtlich des Umgangs von Lehrern mit Eltern, deren Gleichwertigkeit als Gesprächspartner anzuerkennen bisher nicht Teil ihres beruflichen Rollenverständnisses ist, berichtet. Die seit kurzem² erweiterten Elternrechte werden von den Eltern erst sehr zögernd, wenn überhaupt, wahrgenommen.

¹ Vgl. z.B. GOTOWOS/MARKOU, 1986 (in griechisch).

² Gesetz 1655/1985.

7. Schlußbemerkung

7.1 Bewertung des Projektes insgesamt

Zunächst gilt es festzuhalten, daß es insgesamt als ein ausgesprochener Glücksfall zu bezeichnen ist, in den Personen der beiden Leiter Wissenschaftler hoher Kompetenz in dem anstehenden Arbeitsbereich zu wissen, die nicht nur die theoretischen und die praktisch machbaren Alternativen in differenzierter Weise durchdacht haben, sondern auch selbst als ehemalige Migranten über die Primärerfahrung verfügen, die konstruktiv zu bearbeiten das Projekt angetreten ist. Meine Erfahrung ist es immer wieder gewesen, daß kritische Fragen in der Regel eine Antwort bekommen haben, die zeigte, daß das Problem sehr wohl gesehen wird, freilich differenzierte Lösungsmöglichkeiten aufweist, von denen die gewählte oft unter den gegebenen Umständen nicht anders hat aussehen können.¹

Es sei eine Beobachtung hinzugefügt, die man zwar als Truismus empfinden mag, die aber wegen ihrer überdeutlichen Ausprägung gleichwohl Erwähnung verdient: die Bedeutung von an der Sache ernsthaft engagierten Mitarbeitern. Dies ist faktisch eine *conditio sine qua non* bei einer solchen Arbeit unter den herrschenden schwierigen Rahmenbedingungen. Ohne die besondere Involviertheit der Mitarbeiter in ihre Arbeit wäre das Projekt vermutlich sogar zum Scheitern verurteilt gewesen. Es ist wichtig, sich der Schlüsselrolle dieses Faktors gewahr zu sein, wenn der Zeitpunkt gekommen ist, wo die von dem Projekt entwickelten treatments disseminiert, d.h. in die Hand des durchschnittlichen Lehrers und in die normale Schule gegeben werden. Ich denke, es ist erforderlich, diesen Vorgang mit größter Aufmerksamkeit zu begleiten, wenn man nicht

¹ Ich halte es im übrigen aus diesem Grund für außerordentlich schwierig, eine vergleichende Evaluation über mehrere Projekte aus mehreren Ländern hinweg durchzuführen, weil dies mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zur Nichtbeachtung der Rahmenbedingungen führt, ohne deren Berücksichtigung der Stellenwert jedes Parameters unerkannt bleibt. Vielleicht ist es ergiebiger, Varianten von Projekten in demselben Land genauer anzuschauen, als über die Grenzen hinweg beispielsweise die erreichte Interkulturalität, eine gelungene oder mißratene bilinguale Erziehung, den Grad an Rassismus, die Innovativität eines Projektes etc. erfassen zu wollen.

Gefahr laufen will, daß die treatments, mögen sie sich im Rahmen des Projekts noch so bewährt haben, ins Leere gehen.¹

Der Umstand, daß die Projektleiter die Institution der Frontistiriaka Tmimata in eine im Kontext des Projekts erstmals funktionierende² Institution verwandelt und somit einer alten Institution einen neuen, bildungspolitisch und pädagogisch höchst sinnvollen Zweck und Inhalt hinzugefügt haben, stellt per se bereits einen außerordentlich wichtigen Akt dar. Selbst wenn von den Inhalten des Projekts im engeren Sinn wenig Wirkung ausgehen würde, so muß bereits dieser erste Schritt als ein wichtiger Fortschritt bezeichnet werden; dies gilt generell, wenn man die Schwierigkeiten berücksichtigt, die sich bei jedem Veränderungsversuch im Bildungswesen stellen; es gilt a fortiori angesichts der Tatsache, daß die Probleme der Remigranten - aus welchen Gründen auch immer - in Griechenland bislang weitgehend ignoriert worden sind, wenn man einmal von Einzelinitiativen absieht³.

Insgesamt baut das Projekt freilich, wenn man das Arrangement aus der Distanz betrachtet, auf einer partiell segregierenden Institution (Frontistiriaka Tmimata) auf und verfährt assimilierend (Materialien). Dies erscheint zunächst gewiß nicht die beste aller denkbaren Möglichkeiten im Umgang mit Rückkehrerkindern; aber es ist doch die Frage, ob unter den gegebenen Rahmenbedingungen dies nicht der sinnvollste Ansatz gewesen ist. Denn man muß die Frontistiriaka Tmimata (samt zugehörigen Materialien) vergleichen einerseits mit den Angeboten für die Rückkehrerkinder, die zu dem Zeitpunkt existierten, als die Frontistiriaka Tmimata vorgeschlagen wurden: mit den Rückkehrerklassen (Τάξεις Υποδοχής) und, später, den Rückkehrerschulen. Gerade die Lehrer der Rückkehrerschulen haben (auf dem Seminar 1988) immer wieder die Isolierung beklagt, denen ihre Schüler ausgesetzt seien, was freilich ver-

¹ So gab es in Ioannina Hinweise darauf, daß dort die Frontistiriaka Tmimata an den Gymnasia (die hier ja nicht vom Projekt betreut werden) im Unterschied zu den Kursen an den Grundschulen sehr schlecht funktionieren.

² Vgl. die Kritik an den vorher bestehenden Frontistiriaka Tmimata bei MARKOU/GOTOWOS, 1984, S. 2 f.

³ Zu nennen sind hier insbesondere die kirchlichen Rückkehrerzentren in Thessaloniki und Athen, vgl. PAPANTONIOU et al. Hier werden seit vielen Jahren Remigranten vorwiegend aus der BRD beraten und betreut, und zwar schwerpunktmäßig in Form juristischer Beratung, vgl. BÖTTGER, 1991, aber auch in sozialpädagogischer Hinsicht durch griechische Sozialarbeiter.

stärkt werde durch die abseitige geografische Lage mancher dieser Schulen¹.

Vor diesem Hintergrund werden die mit den Frontistiriaka Tmimata einhergehenden Verbesserungen erst deutlich; man kann sie mit Recht als einen qualitativen Sprung in der wünschenswerten Richtung bezeichnen. Dies gilt um so mehr, als die segregierenden Elemente nur sehr schwach ausgeprägt sind, da die betroffenen Kinder vollständig in den normalen Unterrichtszusammenhang mit ihren gleichaltrigen Mitschülern einbezogen sind und nur wenige Stunden in der Woche zusätzliche Lernangebote erhalten; ich hatte nirgends den Eindruck und erhielt auch von keinem der befragten Lehrer oder Schüler Hinweise darauf, daß dies Arrangement zu einer Isolation oder Verzögerung der Reintegration der betroffenen Kinder führte.

Was die assimilierende Natur der vom Projekt produzierten Materialien betrifft, so muß man zunächst zwischen den beiden Ansätzen unterscheiden, die hier verwendet wurden: Den Unterstützungstexten für die im Regelunterricht üblichen Medien; und den neu entwickelten Lehrbüchern und -materialien. Erstere sind dezidiert "assimilierend"; sie sollen dem Schüler helfen, möglichst rasch die Lücken auszugleichen, die er aufgrund seiner Migrationsgeschichte mitbringt und die ihn daran hindern, auf demjenigen Schulleistungsniveau zu agieren, welches er ohne Migration aufgewiesen hätte. Der andere Ansatz geht darüber hinaus: einerseits versucht er, Ziele und Inhalte des jeweiligen Fachunterrichts der griechischen Regelschule zwar aufzunehmen, aber teilweise auch durch neue Angebote zu reformieren, andererseits ist er aber in ähnlicher Weise wie der andere Ansatz "assimilierend", da er die selbst gegebenen Standards für alle, also auch für die Rückkehrerkinder setzt.

Nach meinem Urteil freilich wäre es irreführend, aus der Vergabe des labels "assimilierend" eine negative Bewertung des Projektansatzes abzuleiten. Eher kann man hier die Gefährlichkeit dieser oft pauschalierend benutzten Begriffe erkennen. Denn was könnte ernsthaft die konkrete, hier und jetzt machbare Alternative zu einem solchen Ansatz gewe-

¹ Inzwischen ist die Rückkehrerschule in Thessaloniki ins Stadtzentrum verlegt worden. Freilich ändert das nichts an der Absonderung der dortigen Schüler von den normalen griechischen Schulkindern.

sen sein? Denkbar - freilich auch wünschbar - wäre natürlich die Einbeziehung der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Rückkehrerkinder, mit denen diese aus den Schulen der Zielländer kommen, sowie ihre Nutzung auch für die "einheimischen" Kinder. Aber ich denke, es braucht nicht weiter ausgeführt zu werden, daß dieser Schritt nicht zugleich mit dem Programm, welches in dem gegebenen Zeitraum absolviert werden mußte, hätte geleistet werden können. Es gilt also, dies nicht als Kritikpunkt, sondern als Desiderat für künftige Entwicklungen im Auge zu behalten.

Die vom Projekt produzierten Materialien haben sich insgesamt offenkundig bewährt, ja sind als Hauptfaktor für die Verbesserung der Versorgung der Rückkehrerkinder zu bezeichnen. Darin stimmen alle Beteiligten überein. Ob sich freilich der Plan bzw. die Hoffnung des Projektes, über die Produktion der Materialien für die Frontistiriaka Tmimata einen direkten Einfluß auf den Unterricht insgesamt auszuüben, erfüllen wird, mag dahingestellt bleiben. Ich bin eher skeptisch in der Einschätzung der Beweglichkeit eines Schulsystems durch eine Initiative dieser Art. Zumindest wäre man auf eine große Zahl engagierter Lehrerinnen und Lehrer angewiesen, die nicht nur in ihrem eigenen Unterricht, sondern darüber hinaus als Multiplikatoren tätig werden könnten. In der Routine des Alltags gehen ansonsten noch so gut gemeinte und qualifizierte Ansätze unter. Voraussetzung für die Berechtigung solcher Hoffnungen wäre also der Aufbau eines Fortbildungs- und Multiplikatorensystems, welches auch von seiten des Ministeriums mitgetragen werden müßte. Bis zu einer solchen Umstellung sind die betroffenen Schüler gezwungen, mit zwei Sätzen von Materialien zu arbeiten: den allgemein verbindlichen und den spezifischen, vom Projekt entwickelten. Dies führt zu der Schwierigkeit, daß die Kinder in den Frontistiriaka Tmimata anhand der neuen Materialien zwar Wichtiges lernen, daß aber der Lehrer im Regelunterricht (der normalerweise nicht auch zugleich an den Tmimata unterrichtet) aufgrund der starken Lehrbuchorientiertheit des Unterrichts die förderkursbedingten Fortschritte der Rückkehrerkinder kaum bemerkt, diese sich demzufolge dann auch weniger auf die Zensuren auswirken.¹

¹ Einer Mitteilung der Athener Gruppe zufolge kann man bei den Kindern in den Förderkursen einen Zensurenanstieg von durchschnittlich 1 bis 3 Punkten (auf einer 20-Punkte-Skala) feststellen. Wie dieser Anstieg zu interpretieren ist, bleibt natürlich völlig offen.

Ganz sicher muß man davon ausgehen, daß es noch viel Zeit brauchen wird, ehe die Frontistiriaka Tmimata in dieser - oder einer abgewandelten - Form so funktionieren, wie man es sich wünscht. Aber pädagogische Neuerungen brauchen in allen Ländern mit einem entwickelten Schulsystem lange Jahre, ehe sie sich befriedigend durchgesetzt haben. Dies gilt auch in Hinsicht auf eine dem Bedarf entsprechende Verbreitung dieser Einrichtung an allen Schulen.

Im übrigen habe ich den Eindruck, daß die Erfahrungen, die im Lauf der Jahre von einer Vielzahl von Lehrern in Frontistiriaka Tmimata gemacht werden, mittelfristig zu einer nicht unerheblichen Veränderung in manchen Aspekten der griechischen Regelschule führen könnte. Denn in Frontistiriaka Tmimata werden Lehrer, wenn sie nicht völlig unsensibel sind, nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer Kooperation mit dem Elternhaus hingewiesen; erfahren sie unübersehbar die Anforderungen, die aus der Heterogenität einer Gruppe auf sie zukommen (Regelklassen werden von Lehrern oft - kontrafaktisch - als relativ homogen wahrgenommen; bei Frontistiriaka Tmimata helfen dagegen auch die besten Abwehrmechanismen nicht mehr); erkennen sie den Wert von Materialien, die auf spezifische Bedürfnisse von Schülern Rücksicht nehmen; machen sie erstmals die Erfahrung, mit mehr als einem Satz von Materialien zu arbeiten, also eine Auswahl zu haben, die ihnen zwar pädagogische Entscheidungen abverlangt, aber auch neue Möglichkeiten eröffnet; gewinnen sie möglicherweise sogar ein Gefühl dafür, daß es auch ganz andere Formen von Schule und Unterricht gibt, die nicht unbedingt schlechter als die eigenen sein müssen.

An dieser Stelle sei ein etwas allgemeinerer Punkt eingeführt, der m.E. für die zukünftigen Entwicklungen bedeutsam ist. Er betrifft die Grundeinschätzung der Remigranten in Griechenland. Dominant ist derzeit die Erwartung, sie sollten sich möglichst rasch und vollständig ihrer Umgebung anpassen. Konstruktiver und für alle Beteiligten auch nützlich wäre dagegen die Bereitschaft der "anderen", auch etwas von den Rückkehrern zu lernen und zu übernehmen. Dies gilt nicht nur für einen so "technischen" Aspekt wie den, daß die Rückkehrer in Griechenland die einzige große Gruppe mit funktionalen Fremdsprachenkenntnissen darstellen dürften. Vielmehr wäre es klug, ihr innovatives Potential, welches

sie mit sich bringen und welches bislang ungenutzt bleibt, ja sogar mit Mißtrauen betrachtet wird, zur Kenntnis zu nehmen und realisieren zu helfen. Ohne daß man fremde Schulsysteme prinzipiell für besser halten muß als das griechische - in wichtigen Punkten bin ich geradezu umgekehrter Meinung, vgl. HOPF, 1984 - dürften die Auslandserfahrungen Eltern wie Schülern andere Perspektiven eröffnet haben, die in das heimische Schulsystem zu integrieren für alle höchst sinnvoll sein könnte. Diesen Gedanken explizit herauszustellen: daß die Rückkehrer als eine große, wichtige Ressource zu betrachten sind, die auch den egozentrischsten Nationalinteressen nur nützlich sein kann, müßte im Grunde eine konstruktive Situation zu schaffen helfen. Gedanken dieser Art klingen wohl in manchen Projektpapieren an¹, sind aber nicht zentral für das Projekt gewesen; implizit wird sogar, umgekehrt, durch die vorgesehenen treatments das Mißverständnis nahegelegt, daß zwar bei den Rückkehrerkindern Probleme gelöst werden müssen, nicht aber bei den Einheimischen selbst, beispielsweise in bezug auf Schule und Unterricht.

Bereits in der ersten Phase des Projekts wurden auf empirischem Wege (Fragebögen, Interviews, Tests) Informationen beschafft - ein höchst bemerkenswertes Vorgehen, welches für das Projekt während seiner ganzen Laufzeit charakteristisch geblieben ist. Denn es ist nicht selbstverständlich, daß ein solches Vorhaben, welches im Grunde mit der anspruchsvollen Materialentwicklung bereits ausgelastet wäre, zusätzliche Anstrengungen dieser Art unternimmt; der Qualität der Arbeit insgesamt kommt dies außerordentlich zugute. - Freilich bleibt zu fragen, ob nicht eine distanzierte, konstruktive Außenevaluation für das Projekt zusätzlich hätte nützlich sein können. Einerseits hätte dies eine erhebliche Entlastung mit sich bringen können, andererseits eröffnet konstruktive Kritik von außen oftmals neue Perspektiven.

7.2 Vorschläge des Projekts an das Ministerium

Auf der Grundlage der in der Arbeit gemachten Erfahrungen hat das Projekt bereits vor dem Athener Seminar im Jahre 1987 Vorschläge erarbeitet, die an die Adresse des Ministeriums gerichtet sind. Sie betreffen

¹ Vgl. z.B. GOTOWOS/FEHRING/MARKOU, 1986, S. 26 f.

insbesondere die Organisation und Durchführung der Frontistiriaka Tmimata und richten sich auf

- a) die Fortsetzung der Materialentwicklung und -erprobung auch im folgenden Schuljahr (*)¹ 1987/88. Dabei wird insbesondere auf die Unterschiede in den naturkundlichen Fächern zwischen Griechenland und den Migrationsländern hingewiesen, die eine besondere Entwicklung erforderlich machten (*).
- b) den rechtzeitigen Beginn der Frontistiriaka Tmimata in jedem Schuljahr, der im Unterschied zur herrschenden Praxis bereits im September liegen sollte (*). Ferner sollte die Berechtigung zur Teilnahme an Frontistiriaka Tmimata auf alle Remigrantenkinder ausgedehnt werden, unabhängig von der Anzahl an Jahren, die sie bereits wieder in Griechenland sind.
- c) die Reduzierung der Heterogenität der Schülergruppen in den Frontistiriaka Tmimata. Hierzu sollten die Rückkehrerkinder einer Region auf bestimmte Schulen konzentriert werden (*), so daß sie jahrgangsweise unterrichtet werden können; insbesondere auf solche Schulen, die ohnehin Frontistirien² zur Prüfungsvorbereitung für alle Schüler des Lykio anbieten, von denen dann auch die Organisation der Frontistiriaka Tmimata übernommen werden sollte. Nach dem Modell jener Frontistirien sollten auch die Auswahl der Lehrer, ihre Bezahlung u.a. erfolgen. Denn auf Mängel in diesem Bereich sei der Rückgang der Anzahl der Frontistiriaka Tmimata im Schuljahr 1986/87 zurückzuführen.
- d) die Einrichtung von Intensivkursen für Rückkehrerkinder mit minimalen muttersprachlichen Kenntnissen. Diese sollten 6 bis 9 Monate andauern, während derer die betroffenen Schüler den Regelunterricht

¹ Ein * bedeutet, daß dieselbe Forderung bereits 1986 für das Schuljahr 1986/87 gestellt wurde, vgl. MARKOU/GOTOWOS, 1987, S. 18 ff. und GOTOWOS/MARKOU, 1986 (in griechisch), S. 18 ff. Mehrere Punkte werden auch in dem letzten Arbeitsbericht aus Ioannina wieder aufgeführt, vgl. Ομάδα εργασίας ..., 1988, S.9 ff, und dabei teilweise verdeutlicht und pointiert, teilweise mit neuen Aspekten versehen. Tatsächlich geht die hier eingeführte Vorschlagsliste über die bisherigen hinaus, auch in ihren Begründungen.

² Die sogenannten Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα, in denen die Vorbereitungskurse auf Staatskosten angeboten werden.

nur in wenigen Fächern, den musischen insbesondere, besuchen. Die Kurse sollten von einem eigens dafür vorgesehenen Lehrer abgehalten werden (*). Speziell dafür geeignetes Unterrichtsmaterial solle ab September 1988 entwickelt werden (Neugriechisch als Fremdsprache).¹

- e) eine Stundenerhöhung für die Frontistirikiaka Tmimata von derzeit 6 auf 9 Wochenstunden (als 3 dreistündige Einheiten). Dabei solle auch die Sprache des Migrationslandes, über die der Schüler in der Regel verfügt, weiter gepflegt werden.
- f) Verringerung der Klassenfrequenz für Klassen, in denen sich Rückkehrkinder befinden, sowie Aufstockung der Schulbibliotheken (*) um Bücher aus den jeweiligen Migrationsländern und Ermunterung der Rückkehrer zu ihrem Gebrauch.
- g) die Einrichtung von Seminaren für alle Lehrer, die mit Rückkehrkinder zu tun haben, sowie für die betroffenen Eltern. Auch sollte die Kommunikation zwischen den beiden Gruppen intensiviert werden. (In dieser Beziehung geht der Vorschlag vom Jahr zuvor darüber hinaus, indem besonders eindringlich auf die psychologischen und pädagogischen Dimensionen des Unterrichts hingewiesen wird, für die die Lehrer sensibilisiert werden müßten.) Ferner sollten Schulleiter und Schulräte wesentlich stärker auf die Probleme der betroffenen Schülergruppe hingewiesen und darüber informiert werden.
- h) Anstellung von Kinderpsychologen in den Kreisbezirken (Nomos), die sowohl in den Schulen als auch in den oft stark problembelasteten Familien aktiv werden können.

¹ Dieser Plan scheint mir ausgesprochen einleuchtend zu sein, geht er doch in der Richtung, die als die erfolgversprechendste gelten muß, nämlich der Entwicklung differenzierender Treatments. Der Plan beinhaltet nach meiner Kenntnis die enge Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern der Universität Thessaloniki, die entweder als (griechische) Germanisten oder als Neogräzisten bzw. Linguisten ausgewiesen sind. Ferner sollen je 2 Lehrer in Athen und Saloniki an diesem Teilprojekt mitarbeiten. Als wichtiger Nebeneffekt ergibt sich die längst fällige Einbindung des - zumindest geographischen und quantitativen - Zentrums der griechischen Emigration und Remigration der Nachkriegszeit. - Beim gegenwärtigen Stand ist an die Entwicklung einheitlicher Materialien für alle Rückkehrkinder gedacht; eine weitere, leichte Ausdifferenzierung je nach der Emigrationsprache, mit der die Kinder zurückkehren, wäre in einem zweiten Durchgang wünschenswert.

- i) eine wesentliche Verbesserung der statistischen Grundlagen über die Rückkehrer sowie begleitende Beobachtung der schulischen und beruflichen Karrieren der Remigrantenkinder.
- k) Verstärkung der Hinweise auf die Bedeutung der Frontistiriaka Tmimata bei Schulräten und Schulleitern (*).

7.3 Vorschläge, die über die des Projekts hinausreichen

Zunächst sei angemerkt, daß mir die Mehrzahl der Vorschläge des Projekts an das Ministerium einleuchten. Eine Ausnahme bildet lediglich der unter c) genannte Punkt, mit dem die Konzentration der Rückkehrerkinder auf wenige Schulen verlangt wird. Dies ist meines Erachtens nicht nur ein falscher Weg zur Verbesserung der schulischen Versorgung der Rückkehrerkinder, sondern birgt vor allem die große Gefahr einer Segregation, die in der jetzigen Form der Frontistiriaka Tmimata sehr viel besser vermieden wird.¹ Bei allen einleuchtenden praktischen Vorteilen einer solchen Lösung wiegen doch die bezeichneten Gefahren sehr viel stärker, insbesondere angesichts der Tatsache, daß in Zukunft die Arbeit der Frontistiriaka Tmimata ja nicht mehr durch das Projekt begleitet wird, sondern Angelegenheit der normalen Schulen und Schulverwaltungen wird; man sollte die Lösung der Probleme, die der Unterricht in stark heterogenen Gruppen aufwirft, eher in einer Unterstützung der Lehrer bei der Individualisierung des Unterrichts (durch Materialien, methodische Hilfen, Lehrerfortbildung) suchen. Außerdem ist es eine Illusion zu glauben, durch die Zusammenlegung von Rückkehrerkindern derselben Klassenstufe würde die Heterogenität der Lerngruppe hinreichend reduziert, um den Lehrern den Gebrauch ihrer normalen Unterrichtsmethoden sinnvoll zu ermöglichen. Denn auch dann würden noch Lerngruppen entstehen, die in sich extrem heterogen wären. - Über Vari-

¹ In einer anderen Version ist mit der Konzentration der Rückkehrerkinder offenbar gemeint, daß diese klassenstufenweise auf je verschiedene Schulen aufgeteilt werden sollen. Bei einer solchen Regelung entfallen natürlich manche Bedenken hinsichtlich der segregierenden Wirkung der Maßnahme. Es bleiben freilich Bedenken hinsichtlich der Machbarkeit insbesondere in kleineren Orten. Das Vorhandensein von Rückkehrerkindern auch auf dem flachen Lande sollte m.E. von Beginn an eine Lösung des Problems eines Unterrichts in extrem heterogenen Gruppen suchen lassen.

anten eines Grundmodells, die sich unter verschiedenen Rahmenbedingungen anbieten könnten (z.B. Großstadt versus Kleinstadt) wäre im übrigen nachzudenken.

Ein schlichtes, aber wesentliches Problem für die Durchführung der derzeitigen Form der Frontistiriaka Tmimata liegt in der zu geringen Entlohnung der Lehrer für diese zusätzliche Arbeit. Da es ungewiß ist, ob mehr Gelder hierfür zur Verfügung gestellt werden, sollte man Alternativen überlegen. Beispielsweise könnte möglicherweise ein merkbarer Stundennachlaß für die Lehrer an Frontistiriaka Tmimata attraktiv sein; er ließe sich fiskalisch in dem aufgrund des Geburtenrückgangs zu erwartenden Überhang von Pflichtstunden¹ unkündbarer Lehrer kostenneutral unterbringen. Wichtig ist jedenfalls die Rekrutierung gestandener, möglichst auslandserfahrener Lehrer und die Schaffung von Arbeitsbedingungen, die zu einer kontinuierlichen, langjährigen Tätigkeit derselben Personen führen.

Es sollten die griechischen Lehrer, die ca. 5 Jahre Dienst in der BRD tun, auf die auf sie zukommenden, speziellen Anforderungen im Umgang mit den immer zahlreicher werdenden Rückkehrerkindern (gleichgültig aus welchem Land) vorbereitet werden. Es handelt sich hierbei um relativ große Zahlen von Lehrern. - Dies ist freilich nur ein spezieller Aspekt des allgemeinen Problems der Qualifikationen, über die die Lehrer an Frontistiriaka Tmimata (oder die Lehrer, in deren Klassen Rückkehrerkindern sitzen, allgemein) verfügen sollten. Auslandserfahrung wäre mit Sicherheit wünschenswert, aber auch Zusatzausbildungen in pädagogischer Psychologie, Linguistik oder Griechisch als Fremdsprache könnten höchst willkommen sein. Angesichts der ausgeprägten Stellenknappheit für Lehrerabsolventen im griechischen Bildungssystem - Mathematiklehrer beispielsweise müssen nach Abschluß des Studiums derzeit bereits mit einer Wartezeit von ca.15 Jahren bis zu ihrer ersten Anstellung rechnen - scheint es mir sinnvoll (und kostengünstig machbar) zu sein, von neu einzustellenden Lehrern künftig eine Zusatzausbildung der genannten Art zu verlangen. Wenn dies gekoppelt wird mit einer spezifischen Fortbildung

¹ Dies ist eine grobe Abschätzung des bevorstehenden Angebots und der Nachfrage im Bildungswesen. Leider gibt es bislang noch keine brauchbare Untersuchung, in der die - verfügbaren - Daten über Alter der Lehrer, Geburtskohorten etc. aufeinander bezogen werden, so daß Durchlaufsprognosen mit hinreichender Genauigkeit gestellt werden könnten.

der bereits praktizierenden Lehrer, könnte in absehbarer Zeit eine professionell sehr viel kompetentere Versorgung der Remigrationsströme von Kindern und Jugendlichen, die gewiß vorerst nicht abreißen werden, gewährleistet werden.

In Parenthese sei hier auch ein nicht direkt hingehöriges Problem angesprochen. In Griechenland halten sich traditionsgemäß, aber neuerdings stark zunehmend, nicht-griechische Familien auf, die in Griechenland für kürzere oder längere Zeit entweder einer Arbeit nachgehen oder sich einfach für einige Jahre im Land aufhalten wollen¹. Deren schulpflichtige Kinder sind, soweit sie nicht in den großstädtischen Zentren wohnen und zugleich dort eine für sie passende Auslandsschule zur Verfügung haben, schulisch außerordentlich schlecht versorgt bzw. völlig unversorgt. Mit Lehrern, die selbst Auslandserfahrungen haben und in der beschriebenen Weise vorgebildet sind, ließen sich im Rahmen der übers ganze Festland und die Inseln verteilten Frontistiriake schulische Angebote an die Kinder ausländischer Familien in Griechenland machen, die zumindest eine erste Hilfe für die Betroffenen darstellen würden. Auf diese Weise würde die ohnehin vorhandene Infrastruktur einem weiteren sinnvollen Zweck, der gewiß auch mit einer europabezogenen Bildungspolitik in Einklang stünde, dienstbar gemacht werden können.

Der mangelnde Einbezug der mitgebrachten Kenntnisse (auch der sprachlichen) der Remigrantenkinder ist einer der Schwachpunkte des Projekts, so überzeugend auch die Argumente in Bezug auf die Machbarkeit sind. Ein erster kleiner Schritt zu ihrer besseren Berücksichtigung könnte darin bestehen, ein zentrales, computergestütztes System zu installieren, in welchem die Schulsprache aller Fächer und Klassenstufen, die in den jeweiligen Lehrbüchern verwendet wird - das sind nicht nur die zentralen Begriffe und Konstrukte, sondern z.B. auch die schulische Handlungs- und Ordnungssprache - aufgenommen und mit den sprachlichen Äquivalenten aller (oder zunächst aller wichtigen) Sprachen der vertretenen Migrationsländer versehen würden. So könnte man zu Beginn jedes Schuljahres mühelos alle Schulen auf Anforderung mit einem indi-

¹ Von einem Mitarbeiter des Goethe-Instituts Athen wurde mir beispielsweise mitgeteilt, man schätze die Zahl der - allein oder mit Familie oder Kind - in der Region Attika lebenden deutschen Frauen auf etwa 25.000.

viduellen Satz an spezifischen Glossaren ausstatten, die für die Kinder gewiß eine erste, sicher beträchtliche, Hilfe darstellen würden.

Ein weiterer Schritt könnte in der Entwicklung kurzer "topics"-Tests bestehen, die auf den griechischen Lehrplan bezogen sind und helfen, den für jedes Kind in jedem Fach richtigen Einstieg zu identifizieren. Dieser Vorschlag geht von der Voraussetzung aus, daß es sinnvoll ist, die Rückkehrerkinder zunächst dabei zu unterstützen, Anschluß ans heimatliche Curriculum zu finden. Mit Hilfe solcher Eingangstests ließe sich vermeiden, daß Rückkehrerkinder ihnen bereits bekannte Stoffe trotz der knappen, ihnen zur Verfügung stehenden Zeit erneut lernen müßten.

Frontistirika Tmimata sind - bei allen Verdiensten, die ihnen zukommen - dennoch Formen *äußerer* Differenzierung.¹ Die vielen negativen Begleiterscheinungen äußerer Differenzierung (vgl. z.B. HOPF, 1976) sollten aber im Grunde Anlaß geben, mittelfristig über eine strukturelle Änderung der Förderung von Rückkehrerkindern nachzudenken, die dann natürlich inhaltliche und methodische Konsequenzen hätte. Insbesondere bietet sich an, Formen innerer Differenzierung zu entwickeln und die Lehrer darauf vorzubereiten, damit im Regelunterricht zu arbeiten. Dies könnte ein Schritt sein, der nicht nur den Rückkehrerkindern zugute käme, sondern angesichts der ausgeprägten Heterogenität der griechischen Schulklassen - man erinnere sich: es handelt sich um ein deziertes Gesamtschulsystem bis hin zum Lykio! - für alle Kinder von Vorteil wäre. Freilich müßten dazu neuere unterrichtsmethodische Entwicklungen einschließlich der modernen Medien genutzt werden. - Einen ausführlichen Vorschlag in dieser Richtung habe ich 1984 vorgelegt. Er wäre in der Zwischenzeit gut zu ergänzen durch Rückgriff auf die Entwicklungen der neueren pädagogischen Technologien.² Auch US-amerikanische oder kanadische Erfahrungen mit der Vermittlung einer großen Zahl seltener Fremdsprachen in die Regionen Alaskas könnte man mit

¹ Hier sei erneut darauf hingewiesen, daß es sich um eine ausgesprochen milde Form von "Segregation" handelt, s.o. Man muß sich den Kontext vor Augen halten: der überwiegende Teil der griechischen Schulkinder besucht spätestens ab der Sekundarstufe I die privaten Frontistirien und partizipiert damit freiwillig an einer wahrhaft segregierenden Institution!

² Vgl. neuerdings z.B. Times Educational Supplement vom 1.7.88, S. 36, mit seinem Bericht über die Möglichkeiten und bereits laufenden Projekte des ersten europäischen Bildungs-Satelliten "Olympus".

großem Gewinn für die Pflege der Sprachenvielfalt (in allen Ländern Europas!) sehr gut nutzen. Erst so ließen sich im übrigen überhaupt die zahlreichen Rückkehrkinder erreichen, die in kleineren Orten oder in Dörfern verstreut wohnen und derzeit keinerlei zusätzliche Förderung erfahren.

Die Unterschiede zwischen den beiden Zentren des Projekts - in Athen die mehr fachwissenschaftliche, in Ioannina die mehr ganzheitlich-sozialpädagogische Akzentsetzung, um es ganz vergrößert zu sagen¹ - sollten bei der künftigen Planung solcher oder ähnlicher Projekte überdacht und gegeneinander abgewogen, besser noch: einander ergänzend herangezogen werden. Denn beides ist notwendig angesichts der Ganzheitlichkeit der Problembelastung der Remigrantenkinder.² Ich würde daraus den Schluß ziehen, daß eine optimale Hilfe für die anfallenden Probleme die Gründung je eines "Regionalen Pädagogischen Zentrums" in den besonders von der Remigration betroffenen Bezirken (Nomos) sein könnte, wobei man sich mit großem Gewinn auf die Erfahrungen stützen könnte, die einerseits in dem ehemaligen Regionalen Pädagogischen Zentrum (RPZ) in Aurich, insbesondere aber in den Regionalen Arbeitsstellen für ausländische Kinder und Jugendliche (RAA) im Ruhrgebiet gewonnen worden sind. Denn in solchen Institutionen könnten die unterschiedlichsten Bedürfnisse besser als irgendwo sonst beraten und unterstützt werden, insbesondere wenn sie durch ein sozialpsychologisch beratendes Angebot ergänzt werden. Die in den beiden Projektzentren gewon-

¹ Hierbei muß man sich übrigens die höchst unterschiedlichen Rahmenbedingungen vor Augen halten, unter denen die Arbeitsgruppen tätig waren - die Hektik einer stressproduzierenden Großstadt mit endlosen Fahrzeiten zwischen den verschiedenen Arbeitsorten, zahlreichen Streiks und sonstigen Inkommoditäten, nicht-aufhebbarer Anonymität einerseits, die Übersichtlichkeit und größere gegenseitige Bekanntheit der beteiligten Personengruppen schon vor Beginn des Projektes andererseits; unterschiedliche Anforderungen entsprechend den betreuten Altersstufen kommen hinzu.

² Ich halte es allerdings für erforderlich, daß eine Entscheidung getroffen wird über die Fortführung entweder des Athener oder des Ioanninaer Ansatzes der Materialienkonstruktion: sollen diese Alternativen (wenn auch lehrplankonforme) zu den vorhandenen Schulbüchern darstellen oder sollen sie die Regelschulbücher ergänzen bzw. erklären? In jedem Fall scheint eine weitere Ausdifferenzierung der Materialien aufgrund der verschiedenartigen Zielgruppen angezeigt zu sein (und wird demzufolge auch von den Projektleitern bereits erwogen). Dies gilt insbesondere für den muttersprachlichen Bereich, in welchem sowohl Kinder mit Griechisch als erster als auch Kinder mit Griechisch als Zweitsprache - und hier nicht selten ohne jegliche Anfangskenntnisse - betreut werden müssen.

nenen Erfahrungen und Kompetenzen müßten bei der Errichtung solcher RPZ selbstverständlich ausgiebig genutzt werden.

Unbedingt sollten - dies wird auch im Projekt diskutiert - die Frontistiriaka Tmimata als Angebot sowohl auf die Anfangsklassen der Grundschule als auch auf die Lykien einschließlich der technischen Lykien, auf welche zunehmende Zahlen von Rückkehrerkindern zu streben scheinen, ausgedehnt werden. Außerdem scheint mir auch die Beschränkung des Zugangs zu Frontistiriaka Tmimata auf Kinder, die vor höchstens 2 Jahren zurückgekommen sind, nicht der Problematik angemessen, zumal diese 2 Jahre aufgrund des schleppenden Verwaltungsganges de facto sich auf ein Jahr reduzieren¹. Denn Schüler, die schon vor 3 oder mehr Jahren zurückgekehrt sind, haben großenteils noch immer mit gravierenden Problemen zu kämpfen.² Schließlich empfiehlt sich die Entwicklung unterstützender, zum Selbstlernen geeigneter Materialien auch für bislang unbeachtet gebliebene Fächer (z.B. Geschichte, Geographie, Religion).

Zusätzlich wichtig ist freilich auf alle Fälle eine Abstimmung von Schule und Unterricht zumindest zwischen den Ländern der EG. Eine ganz erhebliche Zahl von Dysfunktionalitäten und Friktionen ließen sich vermeiden, wenn es hier mehr Übereinstimmung gäbe. Was Griechenland und die BRD betrifft, so wäre dabei viel zu erreichen, ohne daß eines der Länder Wesentliches preisgeben müßte. Auch die gegenseitige Anerkennung (und das Verständnis) von Zeugnissen müßte sich ohne große Opfer realisieren lassen. Schließlich sei hier der von mir bereits mehrfach geäußerte Vorschlag wiederholt, in der BRD (und den anderen Zielländern der Migration) die Heimatsprachen der Migranten voll anzuerkennen³, wie umgekehrt in den Herkunftsländern die Sprachen der Migrationsländer gepflegt und anerkannt werden müßten. Dies würde einerseits den Rückkehrerkindern zumindest in einem Fach gute Leistungen sichern, zum anderen hängt an der Anerkennung der Sprachen ja ein ganzes Bündel anderer Faktoren, beispielsweise die soziale Akzeptanz mit allen ihren Folgen für die Betroffenen. Insofern sind die neuen Projektinitiativen - Entwicklung von Rahmenlehrplänen und Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache in griechischen Schulen einerseits und die

¹ Die konkreten Abläufe wurden mir von Frau Mela in Ioannina im Detail dargelegt.

² Vgl. HATZICHRISTOU/HOPF, 1992).

³ D.h. u.a. auch: sie abiturfähig zu machen.

Konstruktion von Unterrichtsmaterialien für Griechisch als Zweitsprache - sehr unterstützenswert. Darüber hinausgehend aber möchte ich hier meinen Vorschlag wiederholen, unter Verwendung vorhandener, aber ungenutzter Unterrichtsmethoden sowie mit Hilfe moderner Technologie zumindest europaweit die sprachliche Pluralität in allen Ländern sehr viel entschiedener zu fördern.

Anhang: Materialien aus dem Projekt

Stand der Veröffentlichungen: 1989

Ε. Μελά-Αλεξιάδη, Κ. Μπενέκος, Α. Σέβης,
Γλώσσα Δ' Δημοτικού. Ιωάννινα 1989, 61 Seiten.

Α. Γκότοβος, Μ. Φέριγκ,
Γλώσσα Γ' Γυμνασίου.
Ιωάννινα 1989, 126 Seiten.

Ν. Παύζης, Ε. Τζουμάκα,
Μαθηματικά Α' Γυμνασίου.
Αθήνα 1989, 180 Seiten.

Ν. Παύζης, Ε. Τζουμάκα,
Μαθηματικά Β' Γυμνασίου.
Αθήνα 1989, 207 Seiten.

Ν.Σ. Παπασταματίου,
Φυσική Β' Γυμνασίου. Εργαστηριακές ασκήσεις.
Αθήνα 1989, 133 Seiten.
Dazu: Τετράδιο εργαστηριακών ασκήσεων, Αθήνα 1989, 71 Seiten.

Ν.Σ. Παπασταματίου,
Φυσική Γ' Γυμνασίου. Εργαστηριακές ασκήσεις.
Αθήνα 1989, 170 Seiten.

Ν.Σ. Παπασταματίου,
Φυσική Γ' Γυμνασίου. Εποπτικό Διδακτικό Υλικό. 33 Διαφάνειες
γραφοσκοπίου. Αθήνα 1988.
Dazu: Οδηγός Διαφανειών και Σλαιντς, Γ' Γυμνασίου.
Αθήνα 1989, 119 Seiten.

Β. Καρώνης, Α. Μπομπέτσης,
Χημεία Β' Γυμνασίου. Εργαστηριακές ασκήσεις.
Αθήνα 1989, 135 Seiten.
Dazu: Τετράδιο εργαστηριακών ασκήσεων. Αθήνα 1989, 106 Seiten.

Α. Μπομπέτοης, Α. Κούκα,
Χημεία. Οδηγός Διαφανειών, Β' Γυμνασίου.
Αθήνα 1989, unpaginiert.

Unmittelbar vor Drucklegung sind folgende Titel vom Projekt als erschienen bekannt gegeben worden, konnten aber nicht mehr eingesehen werden:

Ε. Μελά-Αλεξιάδη, Κ. Μπενέκος, Α. Σέβης,
Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Ιωάννινα 1989.

Ε. Μελά-Αλεξιάδη, Κ. Μπενέκος, Α. Σέβης,
Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Ιωάννινα 1989.

Ε. Μελά-Αλεξιάδη, Κ. Μπενέκος, Α. Σέβης,
Τετράδια ασκήσεων Δ' Δημοτικού. Ιωάννινα.

Ε. Μελά-Αλεξιάδη, Κ. Μπενέκος, Α. Σέβης,
Τετράδια ασκήσεων Ε' Δημοτικού. Ιωάννινα.

Ε. Μελά-Αλεξιάδη, Κ. Μπενέκος, Α. Σέβης,
Τετράδια ασκήσεων ΣΤ' Δημοτικού. Ιωάννινα.

Ε. Μελά-Αλεξιάδη, Κ. Μπενέκος, Α. Σέβης,
Μαθηματικά Δ' - Ε' - ΣΤ' Δημοτικού. Ιωάννινα 1989.

Ε. Μελά-Αλεξιάδη, Κ. Μπενέκος, Α. Σέβης,
Φυσική Ε' - ΣΤ' Δημοτικού. Ιωάννινα 1989.

Ν. Παύζης, Ε. Τζουμάκα,
Μαθηματικά Γ' Γυμνασίου. Αθήνα.

Β. Καρώνης, Α. Μπομπέτσης, Α. Κουκά,
Χημεία. Εργαστηριακές ασκήσεις Γ' Γυμνασίου.
Αθήνα 1989 (im Druck).

Dazu: Τετράδιο εργαστηριακών ασκήσεων. Αθήνα 1989 (im Druck).

Α. Γλένη, Α. Ζησιμάτου, Κ. Κατσιώνης, Ν. Μιχαλογιαννάκη,
Μαθήματα Πολιτισμού.

Τεύχος Α' Ελληνική Μυθολογία. Αθήνα.

Τεύχος Β' Αρχαία Ελληνική Ιστορία. Αθήνα.

Τεύχος Γ' Βυζαντινή Ιστορία. Αθήνα.

Τεύχος Δ' Ελληνισμός του Πόντου. Αθήνα.

Κ. Καλακανίδας, Θ. Μηλύντας,

Γ. Παπαρηγορίου, Χ. Παπαδημητρίου,

Ελληνική Γλώσσα. Τεύχος 1. Αθήνα.

Βιβλίο για το μαθητή. Αθήνα.

Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα.

Literaturverzeichnis

1. Veröffentlichungen und Arbeitspapiere aus dem Projekt ECCE

ECCE, Information über das Projekt ECCE Interkulturell. 8 S. ca. 1986.

ECCE, First progress report. Landau, August 1986. 17 S. Appendices.

ECCE, Kurzinformation über Modellprojekte. Schulische Betreuung der Kinder von Einwanderern und Interkulturelle Erziehung. Durchgeführt von 1982 - 1987 ff. mit Unterstützung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften im Rahmen des Aktionsprogramms vom 9.2.1976. Landau, 2. revidierte Auflage 1989, auch in englischer Sprache erhältlich.

ECCE, Case study - structure, question lists for evaluation and comparison, elencus structure. Landau 1988. 12 S.

Teunissen, Frans, Mother tongue teaching: concepts and structures. A summary paper. Utrecht, March 1988. 14 S.

2. Literatur aus dem Projekt bzw. über das Projekt Athen - Ioannina

Γκότοβος, Α., και Μάρκου, Γ., Σχολική επανένταξη παλινοστούντων μαθητών. Προβλήματα και προοπτικές. Υπουργείο Παιδείας - UNESCO, Αθήνα, Δεκέμβρης 1984. 173 S. Mit Beiträgen von Afendras, Gotowos, Fehring, Fatourou u.a.

Γκότοβος, Α., και Μάρκου, Γ., Εκθεση του ερευνητικού προγράμματος για τη σχολική επανένταξη των παλινοστούντων μαθητών. 1985 - 86. Νοβέμβριος 1986. 19 Σ.

Gotowos, A., Die Sprache der zurückkehrenden Migrantenkinder: Linguistische und pädagogische Aspekte der schulischen Reintegration. 1986 (?). 21 S.

Gotowos, A.E., Fehring, M.A., Markou, G., School re-integration of returning migrant children in Greece: a first approach. Ioannina - Athens 1986. 28 S.

Gotowos, A. und Markou, G., Rapport concernant le programme de recherche pour la réinsertion scolaire des élèves migrants de retour. 1985/86. (Contrat : N. 1995/85 - 11/EDU MI GR). Novembre 1986. 25 S.

Houlton, David, Report of a visit by David Houlton (University of Nottingham, England) to the Ioannina - Athens project: The School Reintegration of the children of Greek Emigrants in their Parents' Country of Origin. December 13 - 16, 1986. January 1987.

Markou, G., und Gotowos, T., Report on the project concerning the educational reintegration of Greek migrants' children in the Athens and Yiannena regions. Council of Europe, Council for cultural co-operation, CDCC Project No 7 "Education and the cultural development of migrants". Strassburg, 12. November 1984. 8 plus 7 S.

Μάρκου, Γ., και Γκότοβος, Α., Πρόγραμμα: Σχολική επανένταξη παλινοστούτων μαθητών. Έκθεση για τη δραστηριότητα της ομάδας έρευνας από το Σεπτέμβριο του 1983 μέχρι τον Ιούνιο του 1984. 1984. 30 Σ.

Markou, G., und Gotowos, A., The challenge of school reintegration of the children of repatriating Greek emigrants. Athens 1987. 20 S.

Markou, Y., und Gotovos, A., Project for the School Re-Integration of Returning Migrant Children. Final Report on the Seminar for the Inservice Training of Teachers Working with Returning Migrant Children. Athens 1988 (August). 17 S.

Ομάδα εργασίας για τη σχολική επανένταξη παλινοστούτων μαθητών, Παράρτημα Ιωαννίνων· ΘΕΜΑ· Φροντιστηριακά Τμήματα για παλινοστούτες μαθητές στο Νομό Ιωαννίνων. Έκθεση της ομάδας εργασίας για το διδακτικό έτος 1985/86. Ioannina 1986. 17 S. sowie mehrere Anhänge.

Ομάδα εργασίας για τη σχολική επανένταξη παλινοστούτων μαθητών στο νόμο Ιωαννίνων· Έκθεση της ερευνητικής ομάδας για το διδακτικό έτος 1987/88. Ioannina, Juli 1988. 12 S. sowie mehrere Anhänge.

Rey, Micheline, The school re-integration of the children of Greek emigrants in their parents' country of origin. Council of Europe, Council for cultural co-operation, School Educational Division, Strasbourg 1985. 18 S.

3. Sonstige im Text erwähnte Literatur

Böttger, K., Soziale Unsicherheit der Wanderarbeitnehmer nach der Rückkehr ins Heimatland am Beispiel Griechenland. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 2, 1991, S.41-47.

Gotowos, A., Ethnische Differenzierung als Alltagserfahrung in multi - ethnischen Kontexten. Paper presented at the 5th International Conference of the International Association for Intercultural Education (IAIE), "Culture in Transition", West Berlin, March 6-11, 1988. ca 30 S.

Hatzichristou, Ch., and D. Hopf: School performance and adjustment of the Greek remigrant students in the schools of their home country. In: Applied Psycholinguistics, 1992 (im Druck).

Hopf, D., Differenzierung in der Schule. Stuttgart 1976.

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. Berlin 1987.

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

Hopf, D.: Τριάντα χρόνια ελληνογερμανικής μετανάστευσης και παλινοόστησης. Σχολικά προβλήματα και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μετανάστων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και στην Ελλάδα. Εκδοση Γερμανική Ινστιτούτου Γκαίτε, Thessaloniki, Griechenland, 1991.

Kiliari, A., Die sprachlichen Fähigkeiten der Gastarbeiterkinder im Deutschen und im Griechischen. Eine empirische soziolinguistische Untersuchung. Dissertation, Universität Thessaloniki, März 1986 (in Griechisch, deutschsprachige Zusammenfassung erhältlich).

Kogelfranz, S., Das Erbe von Jalta. Reinbeck bei Hamburg 1985.

Papantoniou-Frangoulis, M., und Papantoniou, A., Die Erfahrungen des Beratungszentrums für griechische Rückkehrer. In: Die griechische Rückwanderung. Enimerosi 5, Athen / Thessaloniki / Kavala 1982, S. 75-89.

United States Department of Education (Ed.): What Works. Research About Teaching and Learning. 2nd Ed. Washington 1987

Wiley, D.E., und Harnischfeger, A., Explosion of a Myth: Quantity of Schooling and Exposure to Instruction, Major Educational Vehicles. Studies of Educative Processes No. 8, Chicago 1974.

Migrantenkinder in den Schulen Europas

Versuche und Erfahrungen

herausgegeben von
Hans H. Reich und Ingrid Gogolin

- Band 1:** Ingrid Gogolin
Ansätze zum interkulturellen Lernen in Dänemark. Der Modellversuch in Odense
- Band 2:** Sjaak Kroon
Opportunities and Constraints of Community Language Teaching. An Evaluation of the Work of the EC Pilot Project Community Languages in the Secondary Curriculum in London and Birmingham
- Band 3:** Hans H. Reich
Von der Schule zu...? Der Kopenhagener Modellversuch zur Berufs- und Bildungsberatung von Einwandererjugendlichen
- Band 4:** Walter Jungmann
Türkisch für Europa. Die Berliner Entwicklung von Lehrmaterialien für den Muttersprachunterricht unter den Bedingungen der Migration
- Band 5:** Diether Hopf
Schulische Wiedereingliederung von Remigrantenkindern in Griechenland. Integrationshilfen durch Förderkurs (Projekt Athen/Ioannina)

In Vorbereitung

- Band 6:** Hans H. Reich
Glanz und Elend des Interkulturellen
- Band 7:** Frans Teunissen
Language and Culture of Origin at Secondary Schools in Limburg
- Band 8:** Ingrid Gogolin, Manfred Hohmann
Vom „bikulturellen“ zum „interkulturellen“ Unterricht. Modellversuche in Belgien



Waxmann
Münster/New York

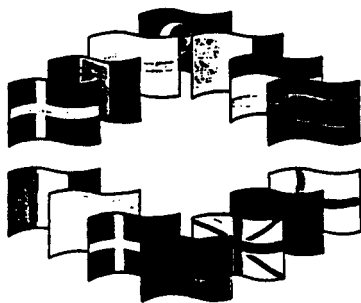
Wissenschaft : Waxmann

Interkulturelle Erziehung wird in Europa mit unterschiedlichen Schwerpunkten und unter verschiedenen Voraussetzungen diskutiert. Die Herausgeber dokumentieren die Entwicklung dieser Diskussionen und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik durch Beiträge aus den impulssetzenden europäischen Aufnahmeländern. Die Beiträge stellen Überlegungen vor, die der Arbeit des Europarats entstammen, geben Schwerpunkte der theoretischen Diskussionen vor allem in Großbritannien, Frankreich und den Niederlanden wieder, bringen Beispiele für die praktische Erprobung und Umsetzung interkultureller Erziehung und zeigen bildungspolitische Reaktionen mit unterschiedlichem Wirkungsbereich auf.

Manfred Hohmann · Hans H. Reich (Hrsg.)

EIN EUROPA FÜR MEHRHEITEN UND MINDERHEITEN

Diskussionen um
interkulturelle Erziehung



Waxmann Wissenschaft

320 Seiten, br., Waxmann Münster/New York 1989, ISBN 3-89325-025-5, 29.80 DM

Waxmann : Wissenschaft

