



## Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung: Orientierungen griechischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer – Ergebnisse einer explorativen Studie

*Christos Govaris und Anastassios Kodakos*

*Aegaeis Universität, Rhodos*

### *Abstract*

Greece changed from a sending country to a receiving country of migrants during the 1990s. The current multicultural composition of students and the challenges that emerge from this constellation demand a change of view in the whole educational system, which in itself is traditionally focused on monolingual and monocultural education. The main aims of our qualitative study are (a) to analyze the attitudes of teachers regarding the living together of natives and migrants, and (b) to describe their ideas concerning the content of intercultural education. On the whole, ten female and eight male teachers from the Dodekanes region took part in this explorative study. The analysis of the interviews reveals that these teachers see a multicultural society and an intercultural education as a burden rather than a challenge. The defensive attitudes found are to be seen in close connection to the assimilative orientation of the Greek school system, respectively to the lack of positive ways of dealing with differences; to the enormous meaning of history for the collective and individual perception of oneself and of others, and to the inadequate institutional support.

### 1 Anmerkungen zur assimilativen Orientierung der griechischen Schule

Die griechische Gesellschaft erlebte im Verlauf der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts einen nicht vorhersehbaren Wandlungsprozess. Aufgrund der politischen Ereignisse in den osteuropäischen Staaten und der anhaltenden Krise auf dem Balkan sind hunderttausende von Menschen nach Griechenland ausgewandert. Die Zahl der in Griechenland lebenden Migrantinnen und Migranten wird heute auf zwischen 800.000 und 1.000.000 geschätzt.<sup>1</sup> Über sieben Prozent der Schülerinnen und Schüler besitzen inzwischen einen ausländischen Pass. Aufgrund der geschilderten gesellschaftlichen Entwicklung stellt sich unter anderem die Frage nach den Reaktionen des Erziehungssystems auf die Pluralisierung der Sozialisationsbedingungen und der Lernvoraussetzungen der Kinder sowie nach dem Umgang mit kulturellen Differenzen in Schule und Unterricht. Die auf die Problematik des aktuellen Multikulturalismus bezogenen Fragen sollten in Zusammenhang mit der allgemeinen Frage diskutiert werden, wie das

griechische Erziehungssystem im Verlauf seiner geschichtlichen Entwicklung mit ethnischer, sprachlicher und kultureller Heterogenität umgegangen ist.<sup>2</sup> Eine detaillierte Abhandlung dieser Frage ist allerdings an dieser Stelle nicht zu leisten. Es sollte hier der Hinweis genügen, dass die griechische Schule, so wie die meisten Schulen in den anderen europäischen Staaten, nationalstaatlich verfasst und daher auf das Ziel der sprachlichen und der kulturellen Homogenisierung fixiert ist. Eine Abkehr vom nationalstaatlichen Prinzip ist bis heute nicht zu beobachten. Anhand von zwei Beispielen soll hier der Ethnozentrismus des griechischen Erziehungssystems angedeutet werden. Wir haben hierzu nach den Vorstellungen vom nationalen Selbst und von den Anderen in Schulbüchern der Volksschule (a) und im Gesetz zur interkulturellen Erziehung (b) geschaut.

Zu a.: Schule kann allgemein als der Sozialisationsort aufgefasst werden, an dem die Fähigkeit systematisch eingeübt wird, soziale Unterscheidungen zu konstruieren und zu legitimieren. Dem Schulbuchwissen kommt dabei, auch wenn seine Wirkungsmacht nur empirisch nachzuweisen ist, eine wichtige Bedeutung zu. Die staatlichen Vorgaben zur inhaltlichen Gestaltung der in Griechenland verwendeten Schulbücher<sup>3</sup> führten dazu, dass nur bestimmtes Wissen zugelassen wird und dass nur bestimmte und ‚historisch legitimierte‘ Identifikationsangebote und Differenzerfahrungen unterbreitet werden. Auf den ideologischen Gehalt dieser Angebote verweist eine Reihe inhaltsanalytischer Untersuchungen von Sprachbüchern der Volksschule, in dem die ethnozentrische Orientierung in der Themenauswahl und in der Inhaltsgestaltung belegt wird. Die Untersuchung von Konsolas (2001) belegt, dass der nationale Identitätsbildungsprozess den Hauptbezugspunkt der meisten Texte in den Sprachbüchern, von der Antike bis heute, bildet. Zeitliche und inhaltliche Kontinuität und ein dauerhafter Abwehrkampf gegen diverse Feinde sind die Hauptcharakteristika des essentialistisch verstandenen nationalen Selbst. Dominant ist in den Texten das Bild eines Volkes, das seit den Anfängen seiner Geschichte permanent von Feinden umgeben ist und sich daher immer im Kampf um die Bewahrung der ‚Reinheit‘ seiner kulturellen Identität befindet. Die Existenz der sprachlichen, kulturellen und religiösen Anderen im eigenen Land wird verschwiegen, und die Fremden tauchen in der Regel nur als Feinde auf. Die Existenz kulturell ‚Anderer‘ bzw. der kulturelle Austausch mit anderen Gruppen wird nicht thematisiert, da dies die Kontinuität und Homogenität der nationalen Kultur und des nationalen Selbst gefährden würde (vgl. auch Fragoudaki & Dragona 1997).

Auch das Thema Migration wird nur in Zusammenhang mit dem Schicksal der griechischen Migranten und deren Dauerkampf für die Erhaltung ihrer nationalen und kulturellen Identität behandelt. Die Lebensumstände der in Griechenland lebenden Migranten werden dagegen kaum zur Sprache gebracht.

Zu b.: Im Jahre 1996 wurde das Gesetz zur Organisation der Interkulturellen Erziehung verabschiedet. Damit gingen allerdings nicht die Erwartungen einer interkulturellen Öffnung der griechischen Schule in Erfüllung, da das Gesetz so gut wie keine Integrationsmöglichkeiten des kulturellen Pluralismus vorsieht. Damit wird die assimilative bzw. segregative Ausrichtung des griechischen Bildungssystems fortgeschrieben. Interkulturelle Erziehung wird nicht im Sinne einer Erziehung für alle Kinder definiert,

sondern als Organisationsrahmen für Schulen, die überwiegend von Kindern mit ‚besonderen‘ kulturellen Merkmalen besucht werden. Auf diese Weise unterstützt das Gesetz die Gettoisierung der interkulturellen Idee, führt zur Gründung von Minoritätenschulen und trägt zur Reproduktion der segregativen Tendenzen in der griechischen Gesellschaft bei (vgl. Damanakis 1998: 82).

## 2 Untersuchungsfragen und Untersuchungsmethoden

Aus der vorangegangenen Darstellung lässt sich eine für unsere Untersuchung relevante Schlussfolgerung ableiten: Lehrerinnen und Lehrer werden mit einem Widerspruch konfrontiert, der aus der Divergenz zwischen der offiziellen monolingualen-monokulturellen Ausrichtung der Schulorganisation und der Curricula einerseits, und der sich aus dem pädagogischen Prinzip einer kinderzentrierten Erziehung ergebenden Konsequenz der Berücksichtigung der Pluralität der Sprachen und der Kulturen im Unterricht andererseits, resultiert. Die Klärung der Frage, ob die Lehrerinnen und Lehrer diesen Widerspruch wahrnehmen und in welcher Weise sie ihn zum Thema machen, stellt das zentrale Motiv unserer Untersuchung dar.

Unser Vorhaben fokussiert auf den sozialen Repräsentationen<sup>4</sup> von Lehrerinnen und Lehrer zur gesellschaftlichen Multikulturalität und zur Bedeutung der kulturellen Differenzen im Unterricht sowie auf den subjektiven Begründungen dieser. Im Mittelpunkt unserer explorativen Untersuchung stehen folgende Fragen:

- Wie stellen sich Lehrerinnen und Lehrer das Zusammenleben von Einheimischen und Migranten in einer multikulturellen Gesellschaft vor und wie begründen sie ihre Vorstellungen?
- Welche Bedeutung messen Lehrerinnen und Lehrer kulturellen Differenzen im Unterricht bei, welche Vorstellungen über Interkulturelle Erziehung haben sie und wie begründen sie diese?

Dass der Schwerpunkt auf den Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrer liegt, hat einen konkreten theoretischen Hintergrund. Einen bedeutenden theoretischen Anreiz für unsere Untersuchung erhielten wir von Jim Cummins' (1999) Ausführungen über die Erziehung in pluralistischen Gesellschaften, und insbesondere über die Interventionsmöglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern, im Sinne der Anerkennung und Unterstützung der Identitäten von Migrantenkinder. Cummins vertritt die These, dass Schulreformen, die auf Chancengleichheit in multikulturellen Gesellschaften zielen, zum Scheitern verurteilt sind, wenn die Lehrerinnen und Lehrer die Existenz der Migrantenkinder in ihrer Klasse nicht zum Anlass nehmen, über ihre Rolle und die Bedeutung dieser für die Reproduktion der gesellschaftlich vermittelten Ungleichheiten in der Schule kritisch nachzudenken. Er geht davon aus, dass die schulischen Misserfolge von Migrantenkinder zu minimieren sind, wenn die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern darauf gerichtet sind, kooperative Machtstrukturen hervorzubringen (*collaborative creation of power*). In den Bereichen der Sprache, im Sinne der Integration der anderen Sprachen im täglichen Unterricht, der Kooperation mit den Eltern und der Benotungspraxis sieht Cummins Interventionsmöglichkeiten zur Unterstützung der kulturellen Identität von Migrantenkinder.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung beruhen auf dem Material von 18 themenzentrierten Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern in der Dodekanes Region in Griechenland. Ziel der subjektbezogenen qualitativen Auswertung war die Herausarbeitung von typischen Orientierungsmustern hinsichtlich des multikulturellen Zusammenlebens und der Realisierung der interkulturellen Erziehung in der Schule. Um subjektive Gründe in ihren Bedeutungsbezügen aufzuschlüsseln, wurde in der Auswertung des Interviewmaterials auf das von Josef Held (1994) entworfene Schema der Begründungsebenen von Orientierungen und Handlungen Bezug genommen.<sup>5</sup>

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 „Gegen die Migration ist nichts einzuwenden, aber ...“: Migration als Ordnungsproblem

Migration und ihre gesellschaftlichen Folgen sind in Griechenland seit den 90er Jahren ein Dauerthema. ‚Illegalität‘ und ‚Kriminalität‘ sind die Hauptbegriffe, über die der öffentliche Diskurs geführt wird, welcher folgendermaßen charakterisiert werden kann: Dem Bild des ‚hilfsbedürftigen‘ aber ‚illegalen‘, potentiell ‚gefährlichen‘ und ‚undankbaren‘ Flüchtlings wird das Bild einer ‚hilfsbereiten‘, ‚fürsorglichen‘, aber ebenso um die soziale Ordnung besorgte Öffentlichkeit gegenüber gestellt. Dieser dominanten Haltung, einer widersprüchlichen Mischung aus Nächstenliebe und Abwehrhaltung, begegnen wir in den meisten Interviews. Migration und ihre Beweggründe stoßen bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern auf Offenheit und Verständnis. Diese werden allgemein als Versuche aufgefasst, vor der Armut zu fliehen. Eine sehr wichtige Rolle für die Begründung der gefühlsbetonten Solidarisierung mit den Fremden spielen, neben den allgemeinen ethisch-moralischen Grundsätzen, die mit den Migrationsgeschichten der eigenen Landsleute verbundenen leidvollen Kollektiverfahrungen. Diese am Anfang festzustellende positive Haltung wird im Verlauf der Gespräche nach und nach relativiert, indem Migration mit einer Reihe von Anpassungsforderungen in Zusammenhang gebracht wird, die generell die Migranten zu erfüllen haben, um überhaupt im Aufnahmeland sozial akzeptiert zu werden. Dabei handelt es sich nach Meinung der Lehrerinnen und Lehrer um eine Art ‚geschichtlich legitimierter‘ Erwartungen, die die eigenen Landsleute in der Vergangenheit als Migranten bereits in den jeweiligen Aufnahmeländern erfüllen mussten und erfüllt haben. *„Ich verstehe die Leute, die jetzt nach Griechenland kommen. Es sind auch so viele Griechen früher nach Amerika oder anderswo ausgewandert, und so kommen heute Menschen auch zu uns. Aber das Problem ist, dass sie unkontrolliert reinkommen. Keiner weiß, was für Menschen das überhaupt sind. Das war aber bei den Griechen nicht der Fall. Alle mussten ordentliche Papiere mit sich haben, also legal einreisen.“*

Aus den Interviewtexten geht deutlich hervor, dass die eigenen Kollektiverfahrungen sich interpretativ zu einem Ordnungsmuster mit universellem Geltungsanspruch verdichten. In Folge der ethnozentrischen Aufarbeitung der eigenen Geschichte als Migrantenvolk erscheint der ‚griechische Migrant‘ als der ideale Migrant, welcher in unserem Fall unkritisch als universeller Maßstab zur Wahrnehmung, Beurteilung und Legalisierung der eigenen Haltung in Hinblick auf eine aktuelle Situation herangezogen

gen wird. Die Berufung auf die ‚eigene‘ Geschichte erweist sich in diesem Fall als doppeldeutig. Sie wird in einer Weise ausgelegt, die die Verschiebung der Begründungsargumentation von der Notwendigkeit einer humanitären Haltung hin zu einer Haltung, die Migration als Ordnungsproblem thematisiert, als unproblematisch erscheinen lässt. Die eigene Geschichte dient damit als Ordnungsmedium der Generierung von sozial legitimen und sinnvollen Trennungslinien zwischen dem Eigenen und dem Fremden.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass Migration nicht als Ereignis konkret historischer Prozesse aufgefasst wird. In den meisten Interviewtexten fehlt es an einer Problematisierung der aktuellen globalen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen, die zu Ungleichheiten und zur Migration führen. Zwischen den Zeilen erscheint Migration eher als eine individuelle Entscheidung, der selbstverschuldeten Armut zu entkommen. Migration wird darüber hinaus als eine ‚problematische Begegnungssituation‘ mit diametral entgegengesetzten Konsequenzen für die Betroffenen aufgefasst. Als Gewinner erscheinen die Migranten und als Verlierer die Einheimischen: *„Es ist so, dass uns keiner gefragt hat, ob wir mit diesen Leuten zusammenleben möchten. Okay, jetzt sind sie da und was haben wir davon, nichts. Nur für sie gibt es was zu holen. Für uns bleiben nur Probleme.“* Die hier angedeutete negative Einstellung wird deutlicher in denjenigen Argumenten, die Migration in erster Linie als Bedrohung thematisieren. Die reservierten bzw. ablehnenden Haltungen werden mit Hinweisen auf die *„Realität der kriminellen Neigung“* der Migranten, und insbesondere derjenigen mit albanischer Herkunft, begründet. Diese Haltungen beruhen in der Regel nicht auf persönlichen Erfahrungen, sondern auf den negativen Darstellungen der ‚Fremden‘, die durch die Medien systematisch verbreitet werden. Charakteristisch für die Argumente sind eine einfache Interpretation von komplexen sozialen Phänomene sowie die Verallgemeinerung einzelner Ereignisse: *„Täglich kommen im Fernsehen Nachrichten über Ausländer, die irgendwas angestellt haben. Mal ist es Mord, mal Diebstahl, es gab auch Entführungen. So was gab es früher nicht. Die Menschen haben Angst.“*

Das Bild des ‚gefährlichen Ausländers‘ wurde in Griechenland in den letzten Jahren systematisch reproduziert. Die durch den Mediendiskurs vorangetriebene Kriminalisierung der Migranten diene und dient vor allem dem Staat dazu, die Konsequenzen seiner fehlenden Migrationspolitik zu verschleiern, seine Abschiebungspolitik zu legitimieren und darüber hinaus die Ausbeutung der Migranten aus wirtschaftspolitischen Kalkülen – sie werden überwiegend als Schwarzarbeiter beschäftigt – in bestimmten Wirtschaftssektoren zu dulden. Oft dienen die Hinweise auf die ‚hohe‘ Kriminalität der Migranten dem Ziel, Fremdenfeindlichkeit oder auch Gewalt ‚verständlich‘ zu machen.

Der Aspekt der systematischen Kriminalisierung der Migranten wird von den meisten Lehrerinnen und Lehrern kaum thematisiert. Wenig Interesse zeigten auch die meisten Interviewten an einem differenzierten Diskurs über die Kriminalität von ethnischen Minderheiten. Auch in solchen Fällen, in denen die fehlende Migrationspolitik angeprangert wurde, geschah es nicht aus Einsicht in die Notwendigkeit einer gerechten Ordnung. Dominant ist in den Interviewtexten eine Auffassung von Ordnung im Sinne eines Mechanismus, der den Zugang, wie es ein Lehrer formulierte, nur *„sol-*

*chen Migranten erlauben würde, die arbeitsam und dankbar für die Aufnahme wären“.* Hinter dem Ruf nach Ordnung, die aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer eine neutrale und selbstverständliche Voraussetzung aller funktionsfähigen Demokratien darstellt, offenbart sich eine negative Haltung den Migranten gegenüber: Ordnung soll immer zugunsten der Einheimischen funktionieren.

Nur ein kleiner Teil kritisch eingestellter Lehrerinnen und Lehrer thematisierte die Qualität der Beziehungen zwischen Einheimischen und Einwanderern als mögliche Ursache für das ‚abweichende‘ Verhalten der Migranten. Sie nannten als konkrete Gründe die Ausbeutung der Migranten und deren unmenschliche Behandlung: *„In meinem Dorf ist es dazu gekommen, dass ein Landwirt die Polizei eingeschaltet hat, um die zuvor bei ihm beschäftigten illegalen Einwanderer endlich aus dem Dorf zu entfernen. Die Menschen sind verhaftet und abgeschoben worden, ohne eine Drachme von den vereinbarten Tageslöhnen zu erhalten. Wenn ein Mensch so ungerecht behandelt wird, dann kann er alles mögliche anstellen.“* Diese Lehrergruppe argumentiert aus einer antirassistischen Position heraus und stellt in den Mittelpunkt ihrer Kritik die engen Beziehungen zwischen dem Mediendiskurs und dem Prozess der Machtausübung. Die Diskussion über die ‚bedrohlichen Ausländer‘ in der Öffentlichkeit steht ihrer Meinung nach in engster Verbindung mit Prozessen der Kontrolle und des Ausschlusses.

### 3.2 Migration: Noch eine Bedrohung für die Homogenität der griechischen Identität

Nach Meinung einiger Lehrerinnen und Lehrer bergen Migration und die damit zusammenhängende Multikulturalität die Gefahr des Verlustes der Homogenität der griechischen Identität. Sie befürchten vor allem die Verdrängung der griechischen Sprache und der Alltagswerte aus der Öffentlichkeit. Interessant ist es, dass das Bedrohungspotenzial ‚Migration‘ auf gleicher Ebene wie andere Bedrohungspotenziale, wie z.B. Globalisierung, wahrgenommen wird: *„Jetzt haben wir die Globalisierung, und die Botschaft lautet, alle Kulturen sollen zugunsten einer einheitlichen Weltkultur verschwinden. Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft, und ich glaube die griechische Identität befindet sich in Gefahr, also unsere Kultur, unsere Sprache.“* Solche Aussagen sind im Kontext eines seit der Gründung des neuen griechischen Staates anhaltenden, immer wieder historisch spezifizierten Bedrohungsdiskurses zu verstehen. Die Anfänge dieses Diskurses reichen, wie bereits erwähnt, weit zurück in die Gründungsbedingungen des griechischen Staates und stehen historisch in Zusammenhang mit den schmerzlichen Erfahrungen der Einmischung der Großmächte in die innere Angelegenheiten des Landes. Der Diskurs und seine jeweils geschichtlichen Spezifizierungen sind bestimmend gewesen für die Beziehungen zu den ‚Anderen‘, bilden einen Grundhabitus der Wahrnehmung und Verortung der ‚Anderen‘. Einen Höhepunkt erreichte der Diskurs in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts mit dem Beitritt Griechenlands zur (damaligen) Europäischen Gemeinschaft. Die Aufnahme in einen Kreis wirtschaftsstarker Nationen würde unter anderem zur kulturellen Assimilierung Griechenlands führen, so die damals weit verbreitete Befürchtung. In den 90er

Jahren lösten Globalisierung und die Präsenz von Migranten Europa als ‚Bedrohungsfigur‘ ab.

Betrachtet man die Begründungen näher, so wird ihre Widersprüchlichkeit offensichtlich. Könnte man im Fall der europäischen Einigung die Gefahr der kulturellen Assimilation aufgrund der Machtasymmetrien in den interstaatlichen Beziehungen als begründet ‚nachvollziehen‘, so verliert dieses Denkmuster im Fall der Beziehungen zwischen Einheimischen und Migranten seine Gültigkeit. Die Begründungen des Gefühls, dem Migrationsphänomen ausgeliefert zu sein, erweisen sich als spekulativ. Infolge der überzogenen Interpretation von aktuellen Ereignissen – es handelt sich um illegale‘ Flüchtlinge aus asiatischen Ländern, die fast täglich von Menschenhändlern auf griechische Inseln abgesetzt werden – entsteht das ‚Schreckensbild‘ einer rasch wachsenden ‚ausländischen Bevölkerung‘, die die Griechen in der Zukunft zu einer Minderheit machen wird: *„Jeden Tag kommen immer mehr Flüchtlinge. Man muss ihnen helfen, aber ich habe auch Angst, dass sie eines Tages in der Mehrzahl sind, dass die Griechen dann als Minderheit im eigenen Land leben müssen.“*

Diese grundlegende Abwehrhaltung prägt auch die Vorstellungen über das Zusammenleben mit den Migranten. Der Satz *„Wenn jemand in ein anderes Land geht, kann er sich anpassen, ohne seine Identität zu verlieren“* war die häufigste Antwort auf die Frage nach dem Modus des Zusammenlebens in der multikulturellen Gesellschaft Griechenlands. Ein Zusammenleben scheint nur möglich zu sein auf der Grundlage eines Beziehungsmusters, das durch die Gleichzeitigkeit von Assimilation und Segregation gekennzeichnet ist. Aus dieser Perspektive sind auch die Begriffe Anpassung und Bewahrung zu erklären und zu verstehen. Assimilation und Segregation werden nicht als konträre, sondern als komplementäre Prozesse interpretiert, die nur zugunsten der Migranten sein können: *„Wir sollten uns darüber im klaren sein, dass wir von den Migranten nichts zu übernehmen brauchen, weder sozial noch kulturell. Das ist nicht ungerecht, wenn man überlegt, wie groß die griechische Kultur ist. Sie ist eine Weltkultur. Und wenn die Fremden nur an den eigenen Kulturen festhalten wollen, dann können sie nicht weiter kommen. Sie sollten von unserer Kultur was lernen und auch die eigene pflegen.“*

Typisch für die meisten Argumentationen ist eine Logik der Hierarchisierung zwischen den Kulturen, welche dem symmetrischen Kulturaustausch keine reale Chance einräumt und deswegen die Assimilation der ‚defizitären‘ Kulturen der Migranten als pragmatische Lösung favorisiert.

Dominant ist das Bild einer multikulturellen Gesellschaft im Sinne einer Sozialordnung der deutlichen Grenzen zwischen den Identitäten. Das, was nicht von der dominanten Kultur assimiliert werden kann, sollte als Besonderheit im privaten Bereich gepflegt werden: *„So wie die Griechen in Deutschland ihre Sprache und Kultur in den Nachmittagsklassen pflegen, das gleiche können auch die Ausländer bei uns tun.“* Erhaltung der Differenzen heißt also konkret, den Migranten keine Chance einzuräumen, ihre Andersartigkeiten im öffentlichen Raum zu präsentieren. Hier wird auch die Logik des monokulturellen Habitus wirksam, der das Differente als Hindernis und nicht als Chance begreift. So gründen sich die Vorstellungen über die multikulturelle Gesellschaft auf einer Logik, die für das Assimilationsmodell charakteristisch ist: Der

Ausgang des Integrationsprozesses der Migranten hängt allein von ihrem ‚Integrationswillen‘ ab, d.h. von ihrer Bereitschaft, gemäß den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft zu handeln. Indem die Qualität der Beziehungen zwischen Einheimischen und ‚Fremden‘ kein Thema zu sein scheint, ist es auch kaum notwendig, über die eigene Haltung den Migrantinnen und Migranten gegenüber nachzudenken.

### 3.3 Interkulturelle Erziehung: Unsicherheiten und Vorbehalte im Umgang mit kulturellen Differenzen

Wie bereits erwähnt, bieten Lehrpläne und Bücher der Volksschule keine Ansatzpunkte und Anregungen für die Thematisierung kultureller Differenzen. Sie bestätigen in der Regel gängige Klischeevorstellungen und Stereotypen. Wie gehen nun Lehrerinnen und Lehrer mit institutionell gestützten Konstruktionen gesellschaftlicher Bilder um, die im Gegensatz zu der Realität der Heterogenität in den Schulklassen und im sozialen Umfeld stehen?

Zur Einleitung der Diskussion über die ‚Differenzen‘ und deren Bedeutung im Unterricht, legten wir den Lehrerinnen und Lehrern Textpassagen zur Kommentierung vor, die aus dem Politikbuch der sechsten Klassen der Volksschule stammen und ausdrücklich die Homogenität der griechischen Nation in kultureller, sprachlicher und religiöser Hinsicht unterstreichen bzw. die im Alltag vorfindbaren sprachlichen, religiösen und kulturellen Differenzen verschweigen: „Wir sprechen alle die griechische Sprache ...; wir glauben fast alle an die Christlich-Orthodoxe Religion ... Wir fühlen es alle, dass wir eine Einheit bilden ... Das Zugehörigkeitsgefühl, dass wir der gleichen Einheit angehören, dass wir die gleiche Sprache, Religion und Kultur haben, begründet unseren Willen, gemeinsam in einer freien Gesellschaft zu leben. Das nennen wir Ethnos.“

Wir fragten die Lehrer danach, wie sie solche Texte interpretieren bzw. ob sie die darin enthaltenen Informationen und Bilder im Unterricht kritisieren und entsprechend ergänzen würden?

### 3.4 Heterogenitätsbewusstsein oder: Wer darf dem ‚griechischen Ethnos‘ angehören?

Für die meisten Lehrerinnen und Lehrer kam die Auseinandersetzung mit dem Ethnozentrismus im Schulbuchwissen einer Aufforderung gleich, sich mit Selbstverständlichkeiten der eigenen Identität und insbesondere der eigenen Lehrerrolle zu konfrontieren. Nach ihrem Rollenverständnis besteht das wichtigste Ziel der Lehrertätigkeit darin, den Kindern das Bewusstsein der Kontinuität und Homogenität der griechischen Identität und Kultur zu vermitteln. So waren die meisten der Ansicht, dass es an den Textpassagen nichts zu kritisieren gäbe bzw. keine Ergänzungen nötig wären. Ihre Meinungen begründeten sie mit dem Hinweis, dass man zwischen ‚Bevölkerung‘ und ‚Nation‘ unterscheiden müsse. Insofern ist es plausibel, wenn die im Alltag vorfindbaren Differenzen in Sprache, Religion und Kultur in einem Text, der dem Nationenbegriff gewidmet ist, unerwähnt bleiben. Die Leugnung von Differenzen wird nicht als Ausdruck hierarchisierender Prozesse in einer Dominanzkultur aufgefasst und kann daher auch nicht im Sinne einer symbolischen Ausschließungspraxis begriffen werden.



Deutlich wird in diesem Fall die Dominanz einer primordialen Auffassung des Nationenbegriffs.

Interessant ist auch das Ergebnis, wie Geschichte wieder einmal zur ‚Rationalisierung‘ der Zugehörigkeitsberechtigung zum griechischen Ethnos herangezogen wird. Neben Abstammung, Sprache und Religion dient als zentrales Zugehörigkeitskriterium die Teilnahme am geschichtlichen Schicksal der griechischen Nation. Gemeint ist damit die Teilnahme an vergangenen bzw. (eventuell) bevorstehenden ‚Kämpfen‘ um die Unabhängigkeit und die Freiheit der Nation. Es sind also die geschichtlich übermittelten ‚Lehren‘ und die damit verknüpften Freund- und Feindschemata – *„man lebt ja in einer unruhigen Region“*, so eine Lehrerin –, die als Normen der Zugehörigkeit bzw. der Identifizierung und der Bewertung der Qualität der ‚Anderen‘ fungieren. Es handelt sich dabei um eine Orientierung, die die Wahrnehmung des ‚Anderen‘ als Freund in der Regel nicht zulässt: *„Wir leben in Griechenland und nicht in Deutschland oder in Holland. Diese Länder haben nichts von ihren Nachbarn zu befürchten. Das ist aber bei uns ganz anders, wir leben auf dem Balkan. Stell dir mal vor, irgendwann in der Zukunft bricht ein Krieg aus, würden dann die hier lebenden Ausländer auf unserer Seite stehen? Das glaube ich ehrlich gesagt nicht, keiner würde uns helfen. Wir würden wieder allein stehen, das ist in der Geschichte immer so gewesen.“*

Die ethnozentrische Selbst- und Fremdwahrnehmung und die von Misstrauen geprägte Beziehung zum ‚Anderen‘, strukturieren die Haltungen vieler Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Realisierungsnotwendigkeit des interkulturellen Gedankens in der Schule. Die Bedeutung der interkulturellen Erziehung wird ausschließlich aus dem Blickwinkel der Frage diskutiert, welche Konsequenzen diese ‚neue Pädagogik‘ für die nationale Identität haben könnte. Ihre defensive Haltung der interkulturellen Erziehung gegenüber begründen sie mit aktuellen Beispielen, welche, so ihre Meinung, die Gefahr der Aushöhlung der nationalen Identität und der Relativierung der Geschichte sehr deutlich dokumentieren. Das am häufigsten genannte Beispiel betrifft die Entscheidung des Erziehungsministeriums, ausländischen Schülern zu erlauben, bei Schülerparaden an den Nationalfeiertagen die griechische Fahne zu tragen. Bei diesen Paraden handelt es sich um Rituale, die vorrangig dem Ziel dienen, den nationalen Charakter der Erziehung zu unterstreichen und das nationale Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler zu stärken: *„Man kann mich als Rassist bezeichnen, aber ich bleibe trotzdem dabei, dass kein Ausländer das Recht hat, die griechische Fahne zu tragen. Das heißt nicht, dass die ausländischen Schüler weniger Rechte haben sollten als die einheimischen. Die Fahne ist ein Symbol der Heimat, der nationalen Traditionen, der nationalen Identität. Ich würde auch nicht akzeptieren, dass ein griechischer Schüler eine andere Fahne trägt.“*

Ergänzend zu diesem Argument äußerten manche Lehrerinnen und Lehrer ihren Unmut darüber, dass sie mit Entscheidungen der Schulbehörde und Meinungen von Fortbildungsexperten konfrontiert werden, welche sie dazu auffordern, eine interkulturelle Idee zu realisieren, die in keiner Weise eigene Meinungen und Gefühle berücksichtigt und von ihnen verlangt, die eigene Identität unvermittelt in Frage zu stellen. Dabei meinen sie Fortbildungsseminare, in denen die Lehrerinnen und Lehrer den

Eindruck gewinnen, sie wären mit ihrem Wissen nicht in der Lage, den Anforderungen der multikulturellen Schule gerecht zu werden bzw. sie hätten, so der Eindruck einer Lehrerin, „*sehr viele Vorurteile den Migranten gegenüber*“. Es wird hier deutlich, dass Fortbildungsseminare zu Fragen der interkulturellen Erziehung ihre Ziele nicht erreichen, sobald die Lehrerinnen und Lehrer die Versuche der Vermittlung von neuem Wissen als Disqualifizierung ihres Wissens und Könnens erfahren.

### 3.5 Unsicherheiten im Umgang mit Differenzen im Unterricht

Hinsichtlich der Bedeutung der ‚kulturellen Differenzen‘ im Unterricht äußerten sich die meisten der Interviewten skeptisch darüber, ob die Thematisierung von Vorteil für die Migrantenkinder wäre. Als Begründung diente das Argument, eine Thematisierung von Differenzen würde die bereits erzielten Integrationsfortschritte der Kinder stark gefährden. Herkunftssprache und Herkunftskultur würden die Kinder, wie es ein Lehrer formulierte, „*wieder an ihre Vergangenheit erinnern, von der sich aber die Kinder und ihre Eltern lösen möchten*“. Die kulturellen Besonderheiten der Migrantenkinder werden aus einer Sichtweise wahrgenommen, in der Migration ausschließlich als Summe traumatischer Erfahrungen bzw. als Quelle unbewältigbarer Probleme gewertet wird. Es scheint daher plausibel, wenn man als Migrant danach strebt, von der ‚mitgebrachten‘ Kultur Distanz zu gewinnen, um die Akkulturationsprobleme zu bewältigen. So formulierten die Lehrerinnen und Lehrer ihre Aufgabe als eine, die die emotionale Unterstützung der Migrantenkinder zum Ziel hat. Unsichtbar bleiben so aber auch die subjektiven Bedürfnisse der Kinder, die in ihren Versuchen Ausdruck finden, der eigenen Kultur im Migrationsland einen neuen Sinn zu verleihen, um Orientierungen und Perspektiven zur Bewältigung ihrer Probleme zu gewinnen. Wir haben auch festgestellt, dass es für die Lehrerinnen und Lehrer schwierig ist, Strukturvoraussetzungen zu erfassen, die für die Schulsituation der Migrantenkinder bedeutend sind. Dies hängt damit zusammen, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht über die Schulsysteme der Herkunftsgesellschaften informiert sind. Daher können sie kaum nachvollziehen, wie die Migrantenkinder ihre Lage in der Schule einschätzen und welche Versuche sie unternehmen, sich in der neuen Schulumgebung zurechtzufinden.

An den Beispielen, die die Lehrerinnen und Lehrer als Belege der Integrationsorientierung der Migrantenkinder erwähnten, wird deutlich, dass mit dem Integrationsbegriff eigentlich die kulturelle, sprachliche und religiöse Assimilation dieser gemeint ist. Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer akzeptieren die Migrantenkinder ‚freiwillig‘ diesen Weg: „*Von den vier albanischen Schülern, die bei mir in der Klasse sind, haben sich zwei christlich umtaufen lassen. Ich kann sie jetzt nicht an ihre Vergangenheit erinnern, das würde ihnen schaden, denn sie möchten zu uns gehören.*“ Und ein anderer Lehrer: „*Sie sprechen kein Albanisch mehr miteinander, weil sie so schnell wie möglich Griechisch lernen möchten. Warum sollte ich sie mit ihrer Kultur immer belasten.*“ Deutlich wird hier eine im Alltag sehr verbreitete psychologisierende Interpretation sozialer Prozesse. Handeln wird als persönliche Angelegenheit betrachtet und die gesellschaftlichen Umstände scheinen keine Rolle zu spielen. Aus einer solchen Perspektive kommt den Auswirkungen des institutionellen Anpassungsdrucks

und der Rassismus- und Migrationserfahrungen auf das Handeln der Migrantenkinder keine Bedeutung zu. So ist es nicht notwendig, die Qualität der Beziehungen zwischen Einheimischen und Einwanderern genauer unter die Lupe zu nehmen.

Manche der Lehrerinnen und Lehrer äußerten auch die Befürchtung, dass eine Öffnung des Unterrichts für die Differenzen die gute Klassenatmosphäre belasten würde und eventuell die Migrantenkinder zu einer Außenseiterposition zwingen würde: *„Wir beobachten, dass die Kinder gut miteinander auskommen. Wenn wir aber damit beginnen, über diese oder jene Kultur zu berichten und immer auf die Unterschiede hinzuweisen, dann gibt es in der Klasse auf der einen Seite die Griechen und auf der anderen die Fremden.“* Bemerkbar macht sich hier eine gewisse Unsicherheit der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit kulturellen Differenzen. Dies ist insofern verständlich, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass positive Modelle für den Umgang mit Differenzen in der griechischen Schule kaum entwickelt worden sind. Ein Lehrer bringt am Beispiel der Umgangsweise mit anderen Religionen in der griechischen Schule klar zum Ausdruck, dass Differenzen in der Regel mit Hierarchisierungen und subjektiven Ausschlusserfahrungen zusammenhängen: *„Es sind bei mir in der Klasse Kinder, die an andere Religionen glauben. Die gehen raus, wenn wir Religionsunterricht haben. Ich kann wenig dagegen tun, das Gesetz sieht es vor, und die Schüler nehmen es in Anspruch. Die Eltern dieser Schüler haben Angst, der Lehrer könnte ihre Kinder beeinflussen. Ich finde es nicht in Ordnung, weder von der Schule noch von den Eltern, weil damit Beziehungsprobleme zwischen den Schülern auftauchen. Es kommt vor, dass diese Kinder dann auf dem Pausenhof diskriminiert werden.“* Es sind allerdings nur wenige Lehrerinnen und Lehrer, die dieses Vorgehen als Ausschließungspraxis kritisieren. Die meisten interpretieren diesen Umgang eher als ‚neutral‘ bzw. halten die Trennung in der Religionsstunde als eine gerechte Lösung des Problems: *„Wir können nicht wegen einer Minderheit den Religionsunterricht abschaffen. Wir sollen die Interessen der Mehrheit berücksichtigen, und die Trennung kommt beiden Gruppen zugute.“* Aus einer solchen Sichtweise der Quantifizierung des ‚Kulturellen‘ scheint es irrelevant zu sein, sich mit der Bedeutung der Herkunfts- bzw. Migranten- und Familienkultur für die Heranwachsenden auseinanderzusetzen.

Ein anderer Punkt, der in den Interviews oft angesprochen wurde, betrifft eine Reihe von äußeren Umständen, die nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer die Umsetzung der interkulturellen Idee unmöglich machen. Kritisiert wurde vor allem der Umstand, dass die Lehrerinnen und Lehrer völlig unvorbereitet sind, um mit Erfolg auf die neue Situation im Klassenzimmer zu reagieren. Eine andere Schwierigkeit sehen sie in der (eventuell) negativen Einstellung vieler Eltern: *„Ich finde die Idee der interkulturellen Erziehung toll, aber was soll ich konkret tun, wie weit darf ich gehen? Wir sehen am Beispiel der Fahne, dass die Eltern auf die Barrikaden gegangen sind. Was passiert mit den Eltern, wenn ich auch über andere Religionen im Unterricht sprechen würde? Ich bin sicher, manche würden den Schulrat einschalten“.* Es handelt sich hier keineswegs um Alibi-Argumente. Der starre Zentralismus des griechischen Schulsystems sowie das autoritäre Verhalten der Schulbehörde halten viele Lehrerinnen und Lehrer davon ab, neue Ideen in die Praxis umzusetzen. Neue Ideen, wie z.B. die interkulturelle Erziehung, stoßen auf Ablehnung, wenn sie der Konkurrenzmentalität nicht

entsprechen: *„Ich habe mal probiert, etwas beim Aufsatz schreiben zu ändern. Die Eltern waren sofort dagegen. Nicht Spaß sollten die Kinder beim Lernen empfinden, sondern richtig Grammatikregeln pauken. Ich stelle mir vor, was passieren würde, wenn ich über andere Kulturen und Religionen sprechen würde. Die Eltern würden dagegen protestieren, weil so was den Lernfortschritt ihrer Kinder nur hindern kann. Und Unterstützung kannst du von Niemandem erwarten.“*

Deutlich zeigt sich die Unsicherheit im Umgang mit kulturellen Differenzen auch bei kritisch eingestellten Lehrerinnen und Lehrern. Sie weisen darauf hin, dass es sehr problematisch ist, auf Differenzen einzugehen, wenn die Herkunft der Migrantenkinder in der Gesellschaft diskriminiert wird: *„Ich habe mal Orlando (Schüler mit albanischen Pass) aufgefordert, über die Schule in seiner Heimat zu erzählen und da reagierten manche Schüler sehr komisch, fast rassistisch. Orlando war es dabei überhaupt nicht wohl. Ich hatte das Gefühl, er wäre in dem Moment am liebsten unsichtbar geworden.“*

Was ist zu tun, wenn sich die Kinder aufgrund der Stigmatisierung ihrer Herkunft in der Klasse nicht wohl fühlen? Aus der Sicht der Interviewten hat es zunächst Vorrang, den Entpersonalisierungserfahrungen entgegenzuwirken, diese Schülerinnen und Schüler in ihrer persönlichen Identität zu stärken, um die Anerkennung als *Personen* in der Klasse zu erreichen. Es fragt sich nur, wie die Unterstützung der persönlichen Identität zu erreichen ist, wenn im Unterricht über Inhalte, die den Migrantenschülern wichtig sind, geschwiegen wird. Die Ansicht, dass die persönliche Identität allein über die Vermittlung universalen Wissens und universaler Normen gestützt werden kann, kann dazu führen, dass den Migrantenkindern eine (monokulturelle) Identität aufoktroiert wird, die den Orientierungs- und Handlungsanforderungen der Multikulturalität ihrer Lebenswelt nicht entsprechen kann.

Es gibt einige Lehrerinnen und Lehrer, die von der interkulturellen Idee begeistert sind und über ihre Versuche berichten, diese Idee in der Praxis umzusetzen. Dabei wird deutlich, dass interkulturelle Erziehung nur in ihrer kulturalistischen Version realisiert wird: *„In manchen Fächern, wie z.B. Erdkunde, fordere ich die Schüler auf, über ihre Heimat und über ihre kulturelle Gewohnheiten zu erzählen. So kann man sich gegenseitig kennen lernen.“* Dreh- und Angelpunkt des interkulturellen Lernens sind die individuellen Vergangenheitserfahrungen der Migrantenschüler, und das Hauptziel beschränkt sich auf die Informationsverbreitung. So erschöpft sich interkulturelle Erziehung in Schulaktionen, die am Rande des Unterrichts stattfinden und den Austausch von Informationen zum Ziel haben, ohne dass auf die Bedingungen dieses Austausches zwischen Einheimischen und ‚Fremden‘ näher eingegangen wird. Nicht thematisiert werden die soziale Situation der Migranten und die konkreten Rassismus- oder Ausgrenzungserfahrungen der Migrantenkinder. Die Mehrheit der Interviewten denkt auf der Grundlage eines statischen Kulturbegriffs. Kultur wird ausschließlich aus Geschichte, Tradition, Sprache und Religion zusammengesetzt. Die Bewahrung der eigenen Kultur erscheint den Lehrerinnen und Lehrern bei einer Begegnung mit ‚Anderen‘ als sehr wichtig.

## 4 Zusammenfassung

Als zentrales Ergebnis der Untersuchung kann man Folgendes festhalten: Die Argumentations- und Begründungsmuster der meisten Lehrerinnen und Lehrer sind durch starke Spannungen und Ambivalenzen gekennzeichnet. Sie oszillieren zwischen dem Wunsch nach einer friedlichen Koexistenz der Kulturen – der mit dem Hinweis auf die Migrationserfahrungen des ‚eigenen Volkes‘ begründet wird – und einer Reihe Anerkennungsbedingungen der ‚Anderen‘, die ein gleichberechtigtes Zusammenleben eher verhindern als fördern. Die Orientierungen im Feld der Multikulturalität werden durch das Bedürfnis geprägt, die inhaltliche Kontinuität der nationalen Identität in den ‚historisch schwierigen Zeiten‘ zu bewahren. Unreflektiert bleibt dabei die Tatsache, dass dieses nur im Rahmen einer Sozialordnung zu erreichen ist, die auf die Reproduktion der ethnischen Differenzierungen und Ausschließungen angewiesen ist. So löste sich in der Regel die Spannung in den Argumentationen zuungunsten der ‚Anderen‘ auf. In einigen Fällen erfüllten die Anerkennungsbedingungen eine Vorwandfunktion, um das Abgleiten in eine ethnozentrisch gefärbten Zurückweisung der ‚Anderen‘ zu legitimieren.

Geschichte und die aus ihrer Aufarbeitung gewonnenen ‚Lehren‘ fungieren als das Hauptmedium der Generierung einer defensiven Haltung der ‚Anderen‘ gegenüber. Indem aber Geschichte zur dominanten Wahrnehmungsperspektive wird, erscheint Multikulturalität als Belastung und nicht als Herausforderung. Über neue Möglichkeiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens wird nicht nachgedacht. Geschichte und die kollektiven Beziehungen zu ihr können in der Zukunft als Hindernis, aber auch als Möglichkeit einer interkulturellen Erziehung fungieren, je nachdem wie man die interkulturelle Idee im Erziehungsprozess zu vermitteln versucht.

In den Interviews argumentierten die Lehrerinnen und Lehrer für eine kulturalistisch orientierte interkulturelle Erziehung. Es würde genügen, wenn man in der Schule über die Kultur der ‚Anderen‘ sprechen würde, und das in einer Weise, die das Gefühl der Kontinuität der ethnischen und kulturellen Identität der Griechen nicht in Frage stellt. Kultur wird in der Regel statisch, homogen und vergangenheitsbezogen definiert. Wichtige Aspekte der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation, die das Lernen und Zusammenleben in Schule und Gesellschaft beeinflussen, wurden kaum thematisiert. Es ist allerdings auf Probleme hinzuweisen, die das Erziehungssystem in seiner Struktur insgesamt charakterisieren und im Fall der interkulturellen Erziehung eine besondere Dynamik erhalten. Dazu gehören insbesondere die nicht ausreichende Fortbildungspraxis, die geringe Offenheit der Schule zum sozialen Umfeld, der nicht offene Charakter des Curriculums sowie das gespannte Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern. All diese Faktoren spielen eine wichtige Rolle im Reproduktionsprozess einer Erziehungs- und Schulkultur, die für das Fremde keine andere Alternativen zulässt außer Assimilation oder Ausschließung.

### Anmerkungen

1. Die Zahl der Migranten kann deswegen nur ‚geschätzt‘ werden, weil die meisten Migranten aufgrund der fehlenden Migrationspolitik zu einem ‚illegalen‘ Aufenthalt gezwungen werden.
2. Zu erwähnen sind hier die Gruppen der altansässigen kulturellen Minderheiten der Muslime und der Sinti und Roma sowie die Gruppen der Remigranten aus Kanada, USA, Australien, West- und Osteuropa.
3. In Griechenland werden die Bücher nicht über den Markt bezogen, wie z.B. in Deutschland, sondern vom Erziehungsministerium erstellt, gedruckt und verteilt. Das heißt konkret, dass die Kinder einer Klasse in ganz Griechenland mit den gleichen Büchern unterrichtet werden.
4. Moscovici (1973, zitiert in Flick 1995: 14) definiert soziale Repräsentationen als ein „System von Werten, Ideen und Handlungsweisen mit zweifacher Funktion; erstens eine Ordnung zu schaffen, die Individuen in die Lage versetzt, sich in ihrer materiellen und sozialen Welt zu orientieren und sie zu meistern; und zweitens Kommunikation unter den Mitgliedern einer Gemeinschaft zu ermöglichen“. Nach Leiprecht (1997) sind soziale Repräsentationen nicht kognitivistisch aufzufassen, d.h. als Resultat innerer Informationsverarbeitung, sondern als Orientierungsprozesse, die in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bedeutungen stehen und immer aus der Sicht der Subjekte begründbar sind.
5. Held (1994) beschreibt folgende Arten/Ebenen von Orientierungs- und Handlungs begründungen:
  - a Orientierungen können aus Lebenswelterfahrungen heraus begründet werden. Aus den eigenen Erfahrungen können Erkenntnisse über die vorhandenen Möglichkeiten/Behinderungen gewonnen werden, die in den eigenen Situationen liegen.
  - b Situationsbezogene Orientierungen können von einem erkennenden Weltbezug heraus begründet werden.
  - c Orientierungen können durch Rückgriff auf gesellschaftliche Deutungsangebote begründet werden.
  - d Orientierungen können nachträglich begründet werden, mit zuerst erfolgten Handlungen, die ‚nachträglich‘ mit passenden Orientierungen in Zusammenhang gebracht werden.
  - e Eine Handlung kann aus der unmittelbaren Situation heraus begründet werden. Der situative Kontext beinhaltet Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschränkungen, die als Bedeutungsbezüge in die Begründung eingehen.
  - f Handlungen können durch Orientierungen begründet werden. Hier ist zu unterscheiden zwischen unmittelbaren Situationsorientierungen und Orientierungsgrundlage.
  - g Handlungen können durch subjektive Voraussetzungen, d.h. durch Bedürfnisse/Befindlichkeiten und ihre biographische Hintergründe begründet werden.

### Literatur

- Cummins, J. (1999). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Athen: Gutenberg (in griechischer Sprache).
- Damanakis, M. (1998). *Erziehung von Remigranten- und Migrantenkinder. Eine interkulturelle Perspektive*. Athen: Gutenberg (in griechischer Sprache).
- Flick, U. (1995). *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache* (Rowohlts Enzyklopädie 536). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fragoudaki, A. & Dragona, T. (1997). ‚Was ist unsere Heimat?‘. *Ethnozentrismus in der Erziehung*. Athen: Alexandraia (in griechischer Sprache).
- Held, J. (1994). *Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen – Methodische Ansätze – Exemplarische Projekte*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Leiprecht, R. (1997). Von sozialen Repräsentationen bis Subjektiver Möglichkeitsraum. Eine Theorie-skizze zur Einordnung von Grundbegriffen unserer Forschung. In M. Svob & J. Held, *Jugend*

- zwischen Ausgrenzung und Integration. Theorien und Methoden eines internationalen Projekts* (S. 41–66). Zagreb.
- Konsolas, E. (2001). *Das Fach ‚Griechisch‘ in der Volksschule. Didaktische Aspekte der Schulcurricula und der Schulbücher*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Athen.
- Moscovici, S. (1995). Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. In U. Flick, *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache* (Rowohlts Enzyklopädie 536) (S. 266–314). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.