

*Pädagogischer Entwurf eines sozialpolitisch und sozialpädagogisch
geleiteten interkulturellen Konzeptes zur Verbesserung der
gesellschaftlichen und schulischen Situation der Migranten - Kinder
in Griechenland*

Inaugural - Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln

vorgelegt von
Vassilios Katsimardos
aus Agia - Paraskevi Griechenland

Köln 2007

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. h. c. Hansjosef Buchkremer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolf-Dietrich Bukow

Tag der Disputatio: 26. April 2007

...Der Olivenbaum symbolisiert einerseits die „Hoffnung“ und andererseits die „Weisheit“. Als Noe nach der biblischen Katastrophe eine Taube ausschickte, um zu sehen, ob noch Leben auf der Erde existiere, kam die Taube mit einem Olivenbaumzweig im Schnabel zurück. Und als Athena, die Göttin der Weisheit, der Stadt Athen ihren Namen gegeben hat, pflanzte sie einen Olivenbaum, der den Athenern Weisheit bringen sollte; Weisheit durch welche die Hoffnung auf ein besseres Zusammenleben begründet werden kann...



Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Hansjosef Buchkremer herzlich bedanken. Er hat mir die Möglichkeit gegeben, mich intensiver mit pädagogischen Begriffen und Zusammenhängen zu beschäftigen und dabei wichtige pädagogische Fragen zu untersuchen. Er half mir, meine Qualifikation als Lehrer zu verbessern und ermöglichte es schließlich, diese Arbeit zu schreiben. Ich möchte mich ferner bei Herrn Prof. Dr. Wolf-Dietrich Bukow bedanken, der als Zweitgutachter meine Arbeit betreut hat.

Meinen Dank abstellen möchte ich auch der „*State Scholarships Foundation*“, (I.K.Y), Athen für das Stipendium, mit dessen Hilfe ich die Möglichkeit hatte, in Deutschland zu studieren.

Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Vamvoukas Michalis der als I.K.Y-Gutachter fungierte und der wichtigste akademische Betreuer während meines Studiums war. Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Drakos Georgios, der auf zahlreiche meiner Fragen geduldig antwortete und eine Fülle wertvoller Anregungen gegeben hat.

Dank für Unterstützung gilt auch Dr. Michaela Emmerich.

Bedanken möchte ich mich für Anregungen und Diskussionen bei Dr. Lothar Müller.

Ich danke auch meiner Frau Fotini Athanassouli, die sich während meines Studiums um unsere Kinder Georgios und Lambros liebevoll gekümmert hat und außerdem stets an meiner Seite stand.

Schließlich bedanke ich mich bei allen, die während dieser Jahre meine Fragen beantwortet und meinen Weg erleichtert haben.

Köln, im November 2006

Vassilios Katsimardos

1. Einleitung	12
1.1 Motiv und thematischer Ausgangspunkt der Untersuchung	12
1.2 Thematische Säulen und Ziel der Untersuchung	14
1.3 Forschungsstand	16
1.4 Methodische Orientierung der Untersuchung: Sozialpädagogik und Kritische Erziehungswissenschaft	20
1.5 Aufbau der Untersuchung	22
2. Migration	26
2.1 Begriffserklärung	26
2.2 Migrationstypen	31
2.2.1 Arbeitsmigration	32
2.2.2 Flüchtlinge	32
2.2.3 Illegale und irreguläre Migration	34
2.2.4 Kettenmigration und Migration von Familienangehörigen im Rahmen der Familienzusammenführung	36
2.2.5 Migration von ethnischen Minderheiten	37
2.2.6 Migration von Studierenden	38
2.3 Historische Entwicklung der Migration	38
2.4 Migration unter dem Aspekt der Globalisierung	44
2.5 Einwanderung und Einwanderungspolitik in der Europäischen Union	45
3. Migration in Griechenland	48
3.2 Griechenland als Einwanderungsland	48
3.2 Die griechische Diaspora	50
3.2.1 Statistische Daten	50
3.2.2 Charakteristika der griechischen Auswanderung	52
3.3 Die Rückwanderung seit 1974	53
3.3.1 Definition	53
3.3.2 Die Remigration von Arbeitsmigranten	53
3.3.3 Remigration von politisch verfolgte Griechen: Politische Flüchtlinge	54

3.3.4	Emigration – Remigration von Studierenden	56
3.4	Die Einwanderung der griechischen ethnischen Minderheiten	57
3.4.1	Die Einwanderung der griechischen Minderheit aus der ehemaligen Sowjetunion	57
3.4.2	Die Einwanderung der griechischen Minderheit aus Albanien	57
3.4.3	Die Gründung des Nationalen Instituts für rückgewanderte Griechen (E.I.Y.A.P.O.E)	58
3.5	Demographische und statistische Daten über Griechenland	58
3.6	Einwanderung von Ausländern nach Griechenland	59
3.6.1	Statistische Daten über Ausländer in Griechenland	60
3.6.2	Einwanderung aus der EU-Ländern, USA, Kanada und Australien	60
3.6.3	Einwanderung von Arbeitsmigranten aus Europa, Nicht-EU-Ländern, Afrika und Asien	61
3.6.4	Daten über Arbeitsmigranten	62
3.7	Die griechische Migrationspolitik	63
3.7.1	Die Gesetze und die problematische Praxisumsetzung	63
3.7.2	Von der „Philoxenie“ zur „Marginalisierung“	66
3.8	Flüchtlinge in Griechenland	66
3.8.1	Generelle Informationen	66
3.8.2	Statistische Daten über Flüchtlinge in Griechenland	68
3.8.3	Probleme der Flüchtlingspolitik	69
3.9	Zusammenfassung	70
4.	Interkulturelle Erziehung und Bildung in Griechenland	72
4.1	Die Struktur und das Wesen des griechischen Schulsystems	73
4.2	Interkulturelle Erziehung und Bildung in der 70er und 80er Jahren	78
4.2.1	Erziehung und Bildung von Remigrantenkinder	79
4.2.1.1	Die Vorbereitungsklassen und die Klassen für Nachhilfe Unterricht	79

4.2.1.2	Die Gründung von den so genannten „ <i>Remigrantenschulen</i> “	81
4.3	Erziehung und Bildung der muslimischen Minderheit	82
4.4	Erziehungs- und Bildungspolitik von Zigeunerkindern (Roma)	83
4.5	Interkulturelle Erziehung und Bildung in den 90er Jahren	85
4.5.1	Der Versuch einer neuen Erziehungspolitik der interkulturelleren Erziehung seit 1995	86
4.5.2	Von den „ <i>Remigranten</i> “ zu den „ <i>interkulturellen</i> “ Schulen	87
4.5.3	Vorbereitungsklassen – Klassen für Nachhilfe- Unterricht	89
4.5.4	Probleme der Vorbereitungsklassen und Klassen für Nachhilfe-Unterricht	90
4.6	Projekte und Seminare interkultureller Erziehung und Bildung	93
4.6.1	Seminare für Remigranten und Ausländerkinder unterrichtende Lehrer und Projekte interkultureller Erziehung	93
4.6.2	Projekt: Interkulturelle Erziehung und Bildung für Ausländerkinder	94
4.6.3	Projekte für Kinder der muslimischen Minderheit	95
4.6.4	Projekte für Zigeunerkinder	95
4.6.5	Projekte für Erziehung und Bildung von auslandsgriechischen Kindern	97
4.7	Die Ganztagschulen und Nachhilfe Unterricht für Schüler im Sekundarschule I und II	97
4.8	Statistische Daten	98
4.8.1	Allgemeine statistische Daten über griechische und zugewanderte Schüler	98
4.8.2	Die Verteilung der Ausländerschüler in allen Schulformen	100

4.8.3	Die Anzahl der zugewanderten Schüler in den Vorbereitungsklassen I (Vr Kl I) und II (Vr Kl II) sowie in den Klassen für Nachhilfe Unterricht (Kl Nh Unt)	102
4.9	Die Damanakis-Studie (1997)	103
4.10	Die UNESCO – Studie (2001)	104
4.11	Die problemspezifische Position der gewerkschaftlichen Lehrer- verbände in der Grundschule (DOE) und der Sekundarstufe I und II (OLME)	106
4.12	Zusammenfassung	109
5.	Die Migranten- und Flüchtlings-Arbeit nichtstaatlicher Organisationen in Griechenland	110
5.1	Die Griechische Orthodoxe Kirche und der Staat	110
5.1.1	Die Diakonie der Griechischen Orthodoxen Kirche gegenüber Remigranten, Migranten und Flüchtlingen	111
5.1.2	Fürsorge für Remigranten	113
5.1.3	Programme für Flüchtlinge und Migranten	114
5.1.4	Resümee	116
5.2	Ausländergemeinden, Bürgerinitiativen und Non Government Organisations in Griechenland	118
5.2.1	Ausländergemeinden	118
5.2.2	Die antirassistischen Bewegungen	119
5.2.3	Greek Committee for Refugees	120
5.2.4	Medécins Sans Frontières Grèce	123
5.2.5	Social Work Foundation	125
5.2.6	International Social Service	125
5.2.7	Griechisches Rotes Kreuz	126
5.2.8	Freiwillige Arbeit Athen	128
5.2.9	ARSIS: Soziale Organisation für Jugendhilfe und Unterstützung	129
5.3	Zusammenfassung	130

6.	Stellenwert und Wesen der Kritischen Erziehungswissenschaft	132
6.1	Kritische Erziehungswissenschaft als methodisches Scharnier für die vorliegende Untersuchung	132
6.2	Die Rolle der Kritischen Erziehungswissenschaft in einer globalisierten Welt	138
6.3	Methodische Differenzierungsoptionen in Schallers kritischer Pädagogik	139
6.4	Die theoretische und praktische Erklärung des Ist-Zustandes	143
7.	Fremdsein in der heutigen multikulturellen Gesellschaft	145
7.1	Heimat: Ein Begriff mit mehreren Bedeutungen	145
7.2	Fremdsein	148
7.2.1	Das Eigene und das Fremde bei Otto Friedrich Bollnow	148
7.2.2	Die soziologisch –sozialpsychologische Perspektive des Fremdseins bei G. Simmel und A. Schütz	150
7.2.3	Fremde sind wir selbst – die psychoanalytische Perspektive nach J. Kristeva	153
7.2.4	Zygmund Baumann: Moderne und Ambivalenz	153
7.2.5	Ulrich Bielefeld: Die „Angst“ vor dem Fremden heute	154
7.2.6	Frank-Olaf Radtke: Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus	154
7.2.6	Wolf Dietrich Bukow: Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft	155
8.	Anthropologische, soziologische und sozialpsychologische Aspekte der Fremdenfeindlichkeit	159
8.1	Rassismus und Fremdenfeindlichkeit	159
8.1.1	Fremdenfeindlichkeit	159
8.1.2	Rassismus	160
8.2	Anthropologisch – ethologische und soziobiologische Aspekte der Fremdenfeindlichkeit	168
8.3	Wichtige sozial-psychologische Theorien zur Erklärung der Fremdenfeindlichkeit	170
8.3.1	Adornos Theorie der „Autoritären Persönlichkeit“	170

8.3.2	Adlers Theorie der Persönlichkeitsentwicklung	172
8.3.3	Die Trieblehre Sigmund Freuds	174
8.3.4	Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz	176
8.3.5	Buchkremers Theorie der Identifikation	177
9.	Minderheiten: Von der Assimilation zur Integration	182
9.1	Assimilation	184
9.2	Akkulturation	189
9.3	Integration	190
9.4	Die Entstehung von Minderheiten in den Nationalstaaten	192
9.4.1	Das Verhältnis zwischen Minderheiten und Mehrheiten	192
9.4.2	Ethnische Minderheiten und Nationalstaat	193
9.4.3	Arbeitsmigranten und Überfremdung	195
9.4.4	Die multikulturelle Gesellschaft als Normalfall	198
9.5	Gesellschaft	199
9.5.1	Gesellschaftstheoretische Annahmen Michael Walzers	201
9.5.2	Die gesellschaftstheoretischen Überlegungen von John Rawls	203
9.5.3	Honneths Diskurs der gesellschaftlichen Anerkennung	204
9.5.4	Politik der Anerkennung nach Taylor	204
9.6	Bürgerrechte und gesellschaftliches Zusammenleben	205
9.7	Zusammenfassung	208
10.	Konzeptionelle Stützpfiler eines reformierten griechischen Erziehungssystems	209
10.1	Sozialpädagogik	209
10.1.1	Arbeitsfelder, Institutionen, Organisationen	211
10.1.2	Das Auftragspektrum der Sozialpädagogik nach der Schwelle zum 21. Jahrhundert	212
10.2	Interkulturelle Erziehung und Bildung	213
10.2.1	Begriffliche Herkunft	213

10.2.2	Interkulturelle Erziehung und Bildung in Deutschland	214
10.2.3	Kritik an der „ <i>Ausländerpädagogik</i> “	218
10.2.4	Interkulturelle Erziehung und Bildung in Frankreich	220
10.2.5	Interkulturelle Erziehung und Bildung in England	223
10.2.6	Die gegenwärtige Diskussion um multikulturelle, antirassistische sowie interkulturelle Erziehung/ Bildung	225
10.2.6.1	Ziele interkultureller Erziehung/Bildung	228
10.3	Community Education	230
10.4	Reformpädagogik	231
10.4.1	Offener Unterricht	232
10.4.2	Alternativschulpädagogik	236
10.4.3	Reggiopädagogik	239
11.	Sozialpädagogische und interkulturell-pädagogische Projekte und Konzepte in Deutschland	243
11.1	Das Projekt „Versuchung zum Guten“	243
11.2	Das Projekt: „Kinder ohne Grenzen“	245
11.3	Das „Project Youth in World Practice“	246
11.4	Projekte der „Regionale(n) Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ (RAA) in Nordrhein-Westfalen (NRW)	248
11.4.1	Das Aufgabenspektrum der RAA	248
11.4.2	Die RAA in Städten und Kreisen	248
11.4.3	Die RAA-Arbeit im Bereich Schule	249
11.4.4	Die RAA-Arbeit im Übergang Schule/Beruf	249
11.4.5	Das Rucksack-Projekt	250
11.4.6	Das Projekt „Integration konkret“	250
11.4.7	K.I.M. - Kommunal. Integrativ. Multikulturell	250
11.4.8	Das Projekt „Internationale Förderklassen an Berufskollegs“	251
11.4.9	KOALA	251
11.4.10	Ich–Du–Wir – Ohne Gewalt. Ein interkulturelles Gewaltpräventionsprojekt für	

freundliche Klassenzimmer an Aachener Grundschulen. Ein Projekt im Auftrag der RAA der Stadt Aachen	252
11.4.11 Wir sind der Klub!: Der Schülerklub an der GHS Bruchstrasse in Mülheim: Einer von 44 interkulturellen Schülerklubs in Nordrhein-Westfalen	254
11.5 Zusammenfassung	257
12. Pädagogischer Entwurf eines sozialpolitisch und sozialpädagogisch geleiteten interkulturellen Konzeptes zur Verbesserung der gesellschaftlichen und schulischen Situation der Migrantenkinder in Griechenland	259
13. Zusammenfassung	274
Literatur	279
Internetquellen	302
Abkürzungsverzeichnis	303
Verzeichnis der Abbildungen	305
Verzeichnis der Tabellen	305

1. Einleitung:

1.1 Motiv und thematischer Ausgangspunkt der Untersuchung

Vor der Inangriffnahme der vorliegenden Untersuchung erfuhr ich von folgender Geschichte: Das *Lykeio* (Sekundarstufe II) in Nea Michaniona/Thessaloniki war mit einem „*Problem*“ konfrontiert: Der Schüler Odysseas T. aus Albanien brachte hervorragende Leistungen und sollte als Erster in seinem *Lykeio* (Sekundarstufe II) die griechische Flagge am Nationalfeiertag Griechenlands am 28. Oktober halten. Doch Odysseas T. war kein griechischer Bürger. Seine Eltern waren vor sechs Jahren als Arbeitsmigranten aus Albanien gekommen. Odysseas hatte mit 19,7 Punkten die besten Noten erhalten, wobei die Note 20 die Bestnote ist. Obendrein kann nach den Bestimmungen des Gesetzes durchaus auch ein Schüler ausländischer Herkunft die Flagge tragen. Angesichts dessen hatte die Lehrerkonferenz entschieden, Odysseas diese Ehre zuteil werden zu lassen. Aber die Bürger der Gemeinde Michaniona waren ebenso dagegen wie der Elternbeirat und die Mitschüler, welche die Meinung ihrer Eltern übernahmen. Trotz der positiven Haltung des Ministers für Bildung und Religion, Petros Efthimiou, blieben die Eltern und der Bürgermeister negativ eingestellt. Diese Angelegenheit wurde anschließend zum Thema der Massenmedien. Dabei wurde über das Thema so berichtet, als befände sich Griechenland im Krieg mit Albanien. Daraufhin verzichtete der Schüler albanischer Herkunft auf das Tragen der Flagge. Die Reichweite dieses Konflikts wird erkennbar, wenn man sich eine Reihe von Äußerungen dazu vergegenwärtigt, die das Entsetzen über derartige xenophobische und rassistische Tendenzen ausdrücken.¹

Die sich in dem oben dargestellten Sachverhalt spiegelnde Problematik ist das Motiv für diese Dissertation. Die hier vorliegende Untersuchung ist von dem Motiv geleitet, sich kritisch mit der Situation der Migrantenkinder in

¹ Charis Kastanidis: Minister für Mazedonien und Thrakien: „Thessaloniki zeigt, obwohl die Stadt ein kosmopolitisches Zentrum ist, eine xenophobische Tendenz“. (Eleftherotypia, 23. 10. 2003 und 14. 10. 2003)

Giannis Antonopoulos, Rektor der Universität Thessaloniki: „Das charakterisiert Thessaloniki nicht. Rassismus muss sofort bekämpft werden“.

Giorgos Tsiakalos, Professor für Pädagogik an der Universität Thessaloniki:

„Wir müssen angesichts solcher Situationen und Umstände beunruhigt sein. Der Verzicht des Schülers auf seine Rechte zeigt uns, dass die Bürger nicht imstande sind, in der Praxis ihre Rechte zu behaupten“.

Griechenland auseinander zu setzen und Möglichkeiten eines sozialpädagogischen interkulturellen Konzepts zur Verbesserung der sozialen und schulischen Situation dieser Kinder auszuloten.

Die oben wiedergegebene Geschichte erzählt nicht nur von der Fremdenfeindlichkeit ausgesetzten Schüler, sondern zugleich über eine Flagge als Symbol. Symbol ist der Begriff für komplexere Verweisungsmedien. Symbole sind Zeichen, die zumeist auch die Präsenz von etwas Abwesendem durch Verkörperung ermöglichen. Geometrisch gesehen, mag ein Kreuz beispielsweise bloß die Überschneidung zweier Linien sein, für Christen hingegen repräsentiert es Opfer, Schmerz, Leiden, aber auch die Bedeutung des eigenen Glaubens, besonders die Hoffnung auf Erlösung.

Auch eine Nationalflagge ist ein Symbol. Jede Nationalflagge ist physisch nichts als ein buntes Tuch, dessen Bedeutung jedoch auf nationale Größe oder Schande verweisen kann. Sie kann geachtet, geliebt oder gehasst werden als die Vergegenwärtigung einer Nation und des mit ihr verbundenen Machtanspruchs. Auch kann sie einen besonderen Lebensstil symbolisieren. Militärische Fahnenappelle ebenso wie Fahnenverbrennungen bei Protestaktionen gegen ein Land oder eine Regierung belegen das vielfältig. (vgl. Rehberg 2001, S. 76ff.). Symbole beruhen - so wie alle Zeichen - auf Vereinbarungen. Sie müssen physisch oder ihrem Aussehen nach keinesfalls dem gleichen, was sie repräsentieren. Manchmal allerdings gibt es Eigenschaften eines Zeichenträgers, die ihn zum Symbol werden lassen; etwa so wie der Löwe, der ein mächtiges Reich vergegenwärtigen kann. Aber selbst in diesem Fall sind die Zeichen willkürlich, Ergebnis von Tradition und Übereinkunft. Deshalb haben bestimmte Zeichen in unterschiedlichen Kulturen auch verschiedenartige symbolische Bedeutungen. Schwarz beispielsweise mag in der einen Gesellschaft die Farbe der Trauer um einen Toten sein, während in anderen Kulturen Rot oder Weiß diese Verweisungsfunktion erfüllen. Auch Wörter können Träger symbolischer Bedeutungen sein, können Vorstellungen repräsentieren, die über die wörtliche Bedeutung hinaus auf anderes verweisen. Nichts in diesen

Wörtern erzwingt jedoch eine bestimmte Bedeutung, es handelt sich eben um willkürliche, jeweils geschichtlich entwickelte Symbolisierungsgehalte (vgl. Rehberg 2001, S. 77ff.).

So etwas wie eine Flagge verschafft Zugang zu einer identitätsstiftenden kulturellen Sinnproduktion und dadurch wiederum zu bestimmten Vergesellschaftungsformen. Das macht das Verständnis der jeweiligen symbolischen Verweisungssysteme erforderlich. So können in unterschiedlichsten Objekten, in Häuserformen, im Liedgut, in Körperhaltungen oder in Kleidern umfassende gesellschaftliche Gegebenheiten, Herrschafts- und Habitusformen, Persönlichkeitsideale und Gesellschaftsstrukturen verkörpert sein. All das gilt nicht nur für die „frühen“ Gesellschaften, sondern für alle uns bekannten sozialen Formationen bis in die Moderne hinein (vgl. Rehberg 2001, S. 77ff.; vgl. auch Buchkremers Theorie der Identifikation § 8.3.5, 1977, S. 86).

1.2 Thematische Säulen und Ziel der Untersuchung

Griechenland war lange Zeit ein Auswanderungsland. Schon deshalb waren Themen der interkulturellen Erziehung und Bildung ebenso wie Fremdenfeindlichkeit bis in die 90er Jahre hinein nicht aktuell. Lediglich Bildungsfragen wurden diskutiert. Dementsprechend beschäftigte sich das Ministerium für Bildung und Religion in den 90er Jahren nur mit Remigrantenkindern in der griechischen Diaspora. Das griechische Schulsystem basierte stets auf sprachlicher, ethnischer, nationaler und kultureller Homogenität. Es ignorierte Minderheiten wie Zigeuner und muslimische Minderheiten. Erst Anfang der 80er Jahre machte man sich Gedanken über die Situation behinderter Kinder an den Schulen und prüfte Optionen einer Sondererziehung.

Da die Zahl der Ausländerkinder in Griechenland in jüngster Zeit stetig zunimmt, ist es notwendig, das gesamte Schulsystem einer konzeptionellen Revision zu unterziehen und den veränderten gesellschaftlichen und

demographischen Verhältnissen durch die Formulierung neuer bildungspolitischer und bildungsorganisatorischer Leitlinien zu begegnen. Aus diesem Impetus ergibt sich das zentrale Ziel der vorliegenden Untersuchung. Sie mündet in die Frage, wie interkulturelle Erziehung in Griechenland konzeptionell definiert und organisatorisch umgesetzt werden könnte.

Dieses Ziel birgt eine deutliche bildungspolitische Dimension, die sich in der oben geforderten Formulierung einer neuen Bildungspolitik nachhaltig niederschlagen müsste. Daneben ergeben sich darauf aufbauende sozialpädagogische und didaktische Ziele, die in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls Gegenstand der Analyse sind. In die damit verbundenen Überlegungen müssen in der vorliegenden Arbeit auch gegenwärtig sich ausdehnende Probleme des Rassismus, der Xenophobie und der sozialen Integration einfließen. Außerdem gilt es, die Rolle der Lehrer und Eltern ebenso wie die der Gemeinden, NGO's und der Kirche bei der Optimierung der schulischen und gesellschaftlichen Situation der Ausländerkinder zu definieren.

Vor dem oben dargestellten Hintergrund soll in der vorliegenden Dissertation analysiert werden, wie die soziale und edukative Situation vor allem der Ausländerkinder verbessert werden kann. Konkretes Ziel ist es, den Entwurf eines Konzepts zu präsentieren, der die Situation der Ausländerkinder in der Schule und außerhalb dieser Institution zu verbessern vermag. Dabei kommt es besonders darauf an, grassierende gesellschaftliche Probleme wie Rassismus und Xenophobie einzudämmen und dabei die Solidarität und Toleranz zwischen den griechischen Kindern und den Ausländerkindern zu fördern. Das betrifft allerdings nicht nur die Schule, sondern im weitesten Sinne auch die griechischen Gemeinden und die gesamte griechische Gesellschaft.

1.3 Forschungsstand

Auf der europäischen Ebene wurden schon seit den 70er Jahren zahlreiche Studien über interkulturelle Bildung und Erziehung sowie über sozialpädagogische Lösungsvorschläge im Hinblick auf die Probleme von Ausländerkindern vorgelegt. Zentral für diese Untersuchungsbereiche sind die Analysen von Griese (1984), Auernheimer (1995, 1997 und 2003), Krüger-Potranz (1989 und 2005), Reich (1994), Radtke (1998), Nieke (2000), Buchkremer/Emmerich (1987) sowie Emmerich (1991).

Des Weiteren konnte die vorliegende Untersuchung auf Arbeiten zurückgreifen, welche Diskussionen über Minderheiten, Rassismus und Xenophobie wie auch über Multikulturalismus, Assimilation und Integration von Minderheiten spiegeln. Die wichtigsten Arbeiten hierzu wurden von Bielefeld (1998), Bukow (1988, 1996, 1998, 2000 und 2001), Rätzfel (2000), Rätzfel/Kalpaka (1990) und Quehl (2000) vorgelegt.

Angaben des „*National Centre for Social Research*“ (2002) zufolge gibt es bisher nur recht wenige Studien, die sich mit den speziellen Themen „*Minoritäten*“ und „*soziale Ausgrenzung*“ beschäftigen. Ebenso verhält es sich mit wissenschaftlichen Untersuchungen über Programme und Konzepte, welche die Verbesserung der sozialen Situation der Minoritäten (z. B. Ausländerkinder, Zigeuner, Muslime wie auch Behinderte und Jugendliche im Strafvollzug) zum Ziel haben. Es handelt sich um soziologische Analysen von Marvakis, Poursanoglou und Pavlou (2001) und um die ebenfalls sozialwissenschaftlich fundierte Arbeit von Mousourou zur Migration und Migrationspolitik in Griechenland und in Europa (2003). Daneben ist die Untersuchung von Bagavos und Papadopoulou aus dem Institut für Arbeit des Griechischen Gewerkschaftsbundes (G.S.E.E) (2003) hervorzuheben.

Einige wenige Arbeiten über das griechische Staatswesen sowie Untersuchungen zu Bildungsreformen in Griechenland entstanden mehrheitlich innerhalb der letzten 15 Jahre. Dabei handelt es sich um jeweils einen guten Überblick liefernde Arbeiten von Fragoudaki (1997 und 2000)

sowie von Tsoukalas (1992). Daneben gibt es noch eine ältere Studie von Dimaras (1973).

Zum Themenbereich „*interkulturelle Erziehung und Bildung in Griechenland*“ gibt es eine Reihe vornehmlich neuerer Studien, die innerhalb der letzten neun Jahre entstanden. Dabei handelt es sich zunächst um die Arbeit von Damanakis (2002), der eine Einführung in die interkulturelle Erziehung wie auch in die organisatorischen Probleme der griechischen Schulen gibt. Zurückgegriffen werden konnte außerdem auf die Studien von Markou (1997, 1997a), Govaris (2001), Gotowos (1997 und 2002), Nikolau (2000) Vakalios (1997), Zografou (2003), Kanakidou/Papagianni (1998), Katsikas/Politou (1999) und Georgogianis (1997).

Damanakis (Universität Kreta) geht auf die Vorbereitungsklassen und Klassen für Nachhilfeunterricht wie auch auf den Charakter der interkulturellen Schulen ein. Obendrein wird die legislative Ausgangssituation analysiert. Diese Studie benennt überdies die zahlreichen Probleme innerhalb der schulischen Praxis. Markou von der Universität Athen (1997) nimmt eine theoretische Analyse der interkulturellen Erziehung und Bildung vor, indem er auf die Assimilation und Integration sowie auf antirassistische und multikulturelle Erziehung eingeht. Kanakidou/Papagianni (1998) behandeln in ihrer theoretischen Analyse die interkulturelle Erziehung und Bildung auf der internationalen und europäischen Ebene während der letzten 50 Jahre. Die Studie gibt dabei eher einen Überblick über die weltweit sich vollziehenden Entwicklungen, indes befasst sie sich nicht umfassend mit der Situation in Griechenland. Gotowos (2002) greift in seiner theoretischen Analyse zentrale Fragen auf, die den Ethnozentrismus und die allgemeine Kultur in der griechischen Gesellschaft berühren. Katsikas/Politou (1999) entfalten ein breites Spektrum der griechischen Erziehung und Bildung. Dabei üben sie Kritik am griechischen Bildungssystem, nutzen diese jedoch nicht zur Unterbreitung eines konstruktiven Vorschlags zur Behebung der zu beklagenden Defizite. Zografou (2003) geht in seiner Analyse auf wichtige Fragen der interkulturellen Erziehung und Bildung ein und greift dabei auch ein Konzept

der Universität Kassel auf, wo interkulturelle Seminare organisiert worden sind. Ein Konzept, das sich auf die griechische Situation übertragen ließe, präsentierte er jedoch nicht. Vakalios (1997) geht in seiner Studie um Probleme der muslimischen Minderheit in Thrakien. Es wird hier zum ersten Mal eine wissenschaftliche Analyse vorgelegt, welche sich mit den schulischen Problemen der Minderheiten und der entsprechenden Gesetzeslage dazu auseinandersetzt. Des Weiteren befasst er sich mit organisatorischen Vorschlägen des Instituts für Interkulturelle Studien der Universität in Thrakien. Dousas (1997) widmet sich in seiner Studie der historischen Entwicklung des gesellschaftlichen Status sowie der gegenwärtigen Situation der Zigeuner und Zigeunerkinder in Griechenland. Er verbindet diese Analyse mit einer scharfen Kritik am Bildungssystem, das Zigeunerkinder systematisch benachteiligt. Georgogiannis (1997) konzentriert sich in seiner Untersuchung zunächst auf die Modelle der interkulturellen Erziehung und Bildung (Assimilationsmodelle, interkulturelle, multikulturelle wie auch antirassistische Modelle). Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Zweisprachigkeit der griechischen Kinder, die in Ländern der ehemaligen Sowjetunion leben (z. B. Russland und Ukraine). Außerdem spricht er die Relevanz der Muttersprache für die schulische Integration der Kinder an. Auch Nikolaou (2000) beschäftigt sich in seiner Analyse mit Assimilation, Integration sowie multikultureller und antirassistischer Erziehung und Bildung. Dabei arbeitet er ein didaktisches Konzept für die Gruppenarbeit sowie für Projektunterricht aus, die soziales Lernen ermöglichen. Die wichtigen organisatorischen Aspekte der Bildung spart er indes aus. Die vorliegende Untersuchung widmet sich angesichts der oben genannten bisher unberücksichtigten Fragestellungen in erster Linie der theoretischen und praktischen Grundlegung eines bisher fehlenden Konzepts zur dauerhaften Verbesserung sowohl der schulischen wie auch der außerschulischen Situation von (Re-)Migrantenkindern und berücksichtigt dabei auch organisatorische und gesetzliche Gesichtspunkte von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Zu diesem Zweck greift sie auf bereits gewonnene Erkenntnisse der beiden folgenden Studien zurück, die nicht nur die schulische Situation untersuchen, sondern zudem einen Vorschlag unterbreiten, wie die gegenwärtige Lage verbessert werden könnte:

Eine Arbeit, die sich mit Remigrantenkindern befasst, wurde 1989 von Drakos vorgelegt. Er geht in seiner Untersuchung auf Schwierigkeiten der griechischen Remigrantenkinder aus Deutschland ein und entwirft in seiner Studie ein eurozentrisches Konzept. Drakos beschäftigt sich in seinem Konzept vor allem mit der Frage, wie bestehende Maßnahmen sowohl im Remigrations-Zielland Griechenland wie auch in Deutschland verbessert und auf europäischer Ebene koordiniert werden könnten, damit die Remigrantenkinder in Griechenland besser integrierbar sind.

Einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung liefert auch die Arbeit von Buchkremer/Emmerich (1993), die auf die soziale Situation der Behinderten in Griechenland eingehen. Daneben unterbreiten sie auch Verbesserungsvorschläge für schulische Curricula und Lehrpläne wie auch für die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Obendrein entwerfen sie ein Konzept für die Organisation der Sonderpädagogik in Griechenland. Ich greife aus dieser Arbeit zwei wichtige Punkte auf: Einerseits die konstruktive Kritik, mit deren Hilfe versucht wird, während der Untersuchung die wichtigen und schwierigen Probleme zu identifizieren und zu erklären und am Ende in einen Verbesserungsvorschlag umzumünzen. Zweitens knüpft die vorliegende Untersuchung daran an, dass die Analyse nicht nur auf die Schule begrenzt bleiben sollte, sondern bei dem Entwurf eines Konzepts auch außerschulische Initiativen mit einzuschließen hat.

Angesichts des geschilderten Forschungsstandes und der sich daraus ergebenden Forschungslücken lässt sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit wie folgt formulieren: Eine Untersuchung, die sich mit der Verbesserung der sozialen und schulischen Situation der Remigrantenkinder in Griechenland beschäftigt und dabei sowohl die griechischen Bildungsinstitutionen wie auch die Orthodoxe Kirche Griechenlands, Ausländergemeinden, außerschulische Bürger-initiativen und Nichtregierungsorganisationen einbezieht, gibt es bisher nicht. Ebenso fehlt bislang ein auf einschlägige Erfahrungen im Ausland beruhender Entwurf, der ein Konzept zur Verbesserung der schulischen und außerschulischen Situation der Ausländerkinder in Griechenland unter Einbeziehung

organisatorischer und gesetzlicher Grundlagen formuliert und begründet. In diesem Zusammenhang geht es dem Verfasser darum, nach mehr als zwanzigjähriger Tätigkeit als Lehrer im Ausland entstandene reformpädagogische Konzepte aufzugreifen, um daraus ein für Griechenland zu entwickelnde Konzept für die Lösung der mannigfachen Probleme von Remigranten-Kindern abzuleiten und dabei die Bildungssituation in Griechenland aus einem durch Auslands Vorbilder erweiterten Blickwinkel zu betrachten.

1.4 Methodische Orientierung der Untersuchung:

Sozialpädagogik und Kritische Erziehungswissenschaft

Methodisch basiert die vorliegende Untersuchung auf den Säulen „Sozialpädagogik“ und „Kritische Erziehungswissenschaft“. Sozialpädagogik wird seit Anfang der 70er Jahre als Synonym für „Sozialarbeit“ benutzt. Dabei handelt es sich in der heutigen Gesellschaft um ein sozial- und erziehungswissenschaftliches sowie zugleich um ein praktisch-pädagogisches wie sozialpolitisch-administratives Instrument. Sozialpädagogik wird hier als politisch präformierter Anwendungsbereich gesellschaftlicher Praxis definiert, der Erziehung und Bildung ebenso einschließt wie Beratung und Fürsorge, Integration und Evaluation. So widmet sich Sozialpädagogik unter anderem der sozialen Integration von Individuen und Gruppen (vgl. Buchkremer 1995, S. 8). Sozialpädagogische Praxis fußt auf einer sozial- und erziehungswissenschaftlich fundierten Gesellschafts- und Handlungstheorie, die stets die sich wandelnden Lebensbedingungen im Blick haben muss. Sozialpädagogik ist darauf ausgerichtet, bei der Bewältigung problematischer Lebenslagen behilflich zu sein und dabei auf pädagogische sowie psycho-soziale Methoden wie auch auf sozialpolitische Techniken und Strategien zurückzugreifen. Buchkremer (1995, S. 306) zufolge zielt eine hinsichtlich Funktionen und Zielen politisch verstandene und einem gesellschaftlichen Auftrag folgende Sozialpädagogik unter anderem auf die Verbesserung der Lage benachteiligter Gruppen, die Optimierung von Bedingungen des Heranwachsens und auf die Intervention

bei der Erziehung/Ausbildung von Kindern sowie Jugendlichen. Aus dieser Perspektive geht die vorliegende Untersuchung davon aus, dass der Erziehung im Prozess gesellschaftlichen Wandels eine entscheidende Funktion zukommt. Bei der Beschreibung dieser Funktion kommt der nachfolgend zu definierenden Kritischen Erziehungswissenschaft eine entscheidende Rolle zu.

Diese zweite methodische Säule setzt aus erziehungssoziologischer Perspektive bestimmte gesellschaftliche Erziehungsziele und nimmt dabei Vermittlungsagenturen wie z. B. Kindergarten, Schule und Familie in den Blick. Sie reflektiert dabei zugleich den stetigen Wandel gesellschaftlicher Werte, Normen und sozialer Bestandsvoraussetzungen. Zu diesen Bestandsvoraussetzungen gehören unter anderem Lebens- und Erziehungsbedingungen in Familie und Schule. Kritischer Erziehungswissenschaft kommt zugleich die Aufgabe zu, die Entwicklung der Erziehungsorganisationen kritisch zu begleiten. Das Bildungssystem wird in diesem Zusammenhang als ein eigenständiger gesellschaftlicher Bereich definiert, der - wie am griechischen Bildungssystem zu demonstrieren sein wird - institutionell ausdifferenziert ist und zugleich Stabilität und Wandel von Gesellschaften beeinflusst. Bildung und Erziehung lassen sich zugleich als Instrumente zur Reproduktion, aber auch zur Modernisierung bestehender sozioökonomischer Strukturen und kultureller Symbolwelten auffassen. Dieses Verständnis von Bildung und Erziehung ist konstitutiv für die vorliegende Untersuchung, zumal Erziehung, Bildung und Unterricht sich als „*Momente gesellschaftlichen Lebens*“ erweisen (Schaller 1974, S. VII). In diesem Zusammenhang ist die starke sozial-selektive Kraft des Bildungs- und Erziehungswesens von Belang, zumal das Bildungssystem im Falle von Benachteiligungen (Ausländerkinder in Griechenland) als soziales Transportmedium der Reproduktion sozialer Ungleichheit fungiert.

Methodisch orientiert sich diese Arbeit an der Kritischen Erziehungswissenschaft, weil sie Voraussetzung einer systematischen Pädagogik ist, welche Maßgaben bereitstellt, „*an denen sich pädagogisches Handeln im familialen, schulischen und außerschulischen Bereich*

orientieren kann“ (Schaller 1974, S. VII). Dabei repräsentiert die Schule neben der Familie eine bedeutsame Sozialisationsagentur. Wenn Schule als belastende Umwelt erfahren wird, vermindert dies die potentielle Identifikation mit der schulischen Kultur wie auch den Umfang des individuellen Einsatzes bei der Bewältigung der spezifischen schulischen Anforderungen. Aus Sicht der Kritischen Erziehungswissenschaft sind diese beiden Variablen sehr bedeutsam für die Ausbildung und Aufrechterhaltung der schulischen Leistungsfähigkeit.

Die Erkenntnisse Kritischer Erziehungswissenschaft leiten die vorliegende Untersuchung aber auch, weil sie den zu beschreibenden und zu reflektierenden gesellschaftlichen Wandel mit einbezieht und die stetige Besserung der Gesellschaft postuliert. Kritische Erziehungswissenschaft formuliert damit den konkreten gesellschaftlichen Bedarf an Erziehung, Bildung und Unterricht, wobei diese drei Elemente als *„Momente gesellschaftlicher Praxis“* gelten (Schaller 1974, S. 1). Die Besserung der gesellschaftlichen Praxis und der *„gesellschaftlichen Verkehrsweisen“* ist zugleich ein *„politischer Auftrag“* (Schaller 1974, S. 1). Angesichts dessen wird Erziehung in der vorliegenden Untersuchung nicht nur als bloße Funktion im Sinne der Herbeiführung eines Wandels aufgefasst, sondern als eine kritische Funktion. Wie im Kapitel 6 noch weiter auszuführen sein wird, besteht diese darin, der Pädagogik Perspektiven zu eröffnen, *„in denen ihr Maßgaben, Maßnahmen und Wege sichtbar werden, auf denen die heranwachsende Generation so in das gesellschaftliche System einzuführen ist, daß sie dieses nicht als ein notwendiges Bestehendes übernimmt und sich ihm anpasst, sondern dieses auf die ihm selbst noch verborgenen besseren Möglichkeiten gesellschaftlichen Lebens hin verändert“* (Schaller 1974, S. 4).

1.5. Aufbau der Untersuchung

Die Untersuchung beginnt mit den notwendigen Begriffserklärungen und differenziert im **Kapitel 2** Migrationstypen, die geschichtliche Entwicklung der Migration, ihren aktuellen globalisierungsspezifischen Hintergrund sowie

das Migrationsgeschehen in der Europäischen Union aus. Im Anschluss an diese definitorische Grundlegung widmet sich das **Kapitel 3** der vorliegenden Arbeit dem komplexen Migrationsgeschehen in Griechenland. Dabei geht es *erstens* um die historische Skizzierung der Einwanderungs-, Auswanderungs- und Rückwanderungsströme. Daneben soll *zweitens* die Population, welche im Zentrum dieser Untersuchung steht, gruppenspezifisch, demographisch und statistisch eingegrenzt werden. *Drittens* geht es um die politische und rechtliche Dimension der Migration. Im **Kapitel 4** wird die Aufmerksamkeit auf die interkulturelle Erziehung und Bildung in Griechenland gelenkt, zumal es die Kinder der im Kapitel 3 vorgestellten Migrantenpopulation sind, deren schulische und soziale Situation verbessert werden soll. Deshalb gilt es, das Wesen und die Struktur des griechischen Schulsystems, in das diese Kinder integriert sind, näher vorzustellen. Dabei wird nicht nur generell danach gefragt, wie sich die Erziehung und Bildung speziell von Remigrantenkindern in Griechenland vollzieht, sondern es wird zugleich zwischen den einzelnen existierenden Gruppen dieser Kinder und speziellen Unterrichts- und Projektangeboten zu deren Förderung unterschieden. Am Ende dieses Kapitels vervollständigen zwei Arbeitsschritte die Darstellung der interkulturellen Erziehung und Bildung in Griechenland. *Erstens* werden die Größenordnungen der einzelnen Gruppen konkretisiert und auf Schulformen sowie auf besondere Unterrichts- und Klassentypen bezogen. *Zweitens* werden die dazu relevanten Studien von Damanakis und der UNESCO sowie die Stellung der Föderationen der Grundschullehrer zum Problem der Schulbildung von (Re-)Migrantenkindern einbezogen. Das **Kapitel 5** befasst sich im Anschluss daran mit der Frage, wie seitens der Gesellschaft auf die in Bildung und Erziehung von Migrantenkindern sichtbaren Probleme reagiert wird. Nachdem im Kapitel 4 die Aktivitäten des Staates auf diesem Sektor vorgestellt wurden, geht es bei diesem Untersuchungsschritt um die Darstellung der Migranten- und Flüchtlings-Arbeit von neun nichtstaatlichen Organisationen, Gruppen und Institutionen. Deren Spektrum erstreckt sich von der Griechischen Orthodoxen Kirche bis hin zu Ausländergemeinden und Bürgerinitiativen. Das **Kapitel 6** setzt sich mit dem Stellenwert und Wesen der Kritischen Erziehungswissenschaft auseinander, der in der

vorliegenden Untersuchung eine methodische Scharnierfunktion zugesprochen wird. Dabei werden die von Schaller erarbeiteten Differenzierungsoptionen kritischer Pädagogik als analytische Instrumente für den weiteren Gang der Untersuchung und insbesondere für die Entwicklung eines Optimierungsrahmens für die Verbesserung der sozialen und schulischen Situation der Migrantenkinder präsentiert. Bevor die Arbeit sich jedoch derartigen konzeptionellen Fragen widmet, beschäftigen sich die beiden folgenden Untersuchungsschritte mit den soziologisch, sozialpsychologisch, anthropologisch und psychologisch aus entsprechend unterschiedlichen Analyse-perspektiven fassbaren Kategorien des Fremdseins und der Fremdenfeindlichkeit, die als wesentliche existentielle Komponenten des Lebens von Migranten identifiziert werden können. Während das **Kapitel 7** sich mit Aspekten des Fremdseins in der heutigen multikulturellen Gesellschaft und einschlägigen sozial-wissenschaftlichen Interpretationsansätzen auseinandersetzt, wird im **Kapitel 8** versucht, Ursachen, Wesen und Erscheinungsformen der Fremdenfeindlichkeit zu benennen. Dazu werden zentrale sozial-psychologische Erklärungen dieses mittlerweile in westlichen Gesellschaften weit verbreiteten Diskriminierungsphänomens präsentiert, um den unterschiedlichen Gesichtspunkten dieser Erscheinung besser auf den Grund gehen zu können. Da es i.d.R. Minderheiten sind, die dem Gefühl des Fremdseins und der Realität der Fremdenfeindlichkeit ausgesetzt sind, widmet sich das **Kapitel 9** der politischen und soziologischen Definition dieser Personengruppe und spürt im Zuge der sich daran knüpfenden Überlegungen den sich in ihrer Tragweite unterscheidenden individuellen wie kollektiven Äußerungen der Assimilation, der Akkulturation und der Integration nach. Da es sich hier um ein explizit gesellschaftliches Geschehen handelt, wird dieses auf der Grundlage entsprechender gesellschaftstheoretischer Thesen präsentiert, die auf unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Ansätzen basieren. Im sich daran anschließenden Analyseschritt kehrt die Untersuchung im **Kapitel 10** zu ihrer zentralen Fragestellung zurück. Das geschieht, indem konzeptionelle Stützpfeiler eines reformierten griechischen Erziehungssystems vorgestellt werden. Dabei wird besonderer Wert auf ausländerpädagogische Erfahrungen und Konzepte in Deutschland, Frankreich, England und Italien

gelegt, die als Vorbilder für die notwendigen Reformen in Griechenland nützlich sein könnten. Das darauf folgende **Kapitel 11** geht vor diesem Hintergrund des Aufgreifens potentieller Vorbilder detailliert auf sozialpädagogische und interkulturell ausgerichtete Projekte und Konzepte in Deutschland ein, mit denen der Verfasser in Berührung gekommen ist. Schließlich wendet sich die Untersuchung im **Kapitel 12** dem Entwurf eines sozialpolitischen und sozialpädagogischen Konzepts zu, das auf interkultureller Basis zur Optimierung der schulischen und gesellschaftlichen Situation der (Re-)Migrantenkinder in Griechenland entworfen wird.

2. Migration

Zu Beginn dieses Kapitels soll zunächst definiert werden, was unter Migration zu verstehen ist. Dabei geht es darum, sie einerseits als global existierendes Phänomen festzumachen und andererseits ihre Ursachen und Einflussfaktoren ihrer Verbreitung zu benennen. Obendrein gilt es, einen Blick auf Abkommen der Europäischen Union zu werfen. Denn die Einwanderungspolitik der EU ist eine zentrale Einflussgröße für die nationale griechische Einwanderungspolitik. Zusätzlich soll der Blick aber auch über die EU hinausgehen, zumal die Einwanderungspolitik der EU alle Länder, auch außerhalb Europas, beeinflusst.

2.1 Begriffserklärung

Das Phänomen der Völkerwanderung ist in der menschlichen Geschichte nicht neu (vgl. Szell 1972, S. 9; Bade 1994, S.7). Den Aussagen verschiedener Wissenschaftler zufolge wird es sogar zu den quasi-anthropologischen Eigenschaften des Menschen gezählt (vgl. Szell, 1972, S. 9). Körner (vgl. 1990, S. 5) stellt dazu fest, dass Menschen stets wanderten, solange sie auf dieser Welt existieren. Dass Menschen sich von Ort zu Ort bewegen, beruht auch auf der angeborenen Fähigkeit zur Ortsveränderung. In den prähistorischen Anfängern der Menschheit liegt allerdings die Notwendigkeit zur Ortsveränderung im Dunkeln. Sie kann für frühere Zeiten menschlicher Entfaltung als Ausdruck „*bewußtlosen Lebens*“ (vgl. Körner 1990, S. 5; Portmann 1956, S.19ff.) angesehen werden.

Spencer (zit. n. Treibel 1999, S. 43) zufolge ist Migration ein Zeichen „*von den nomadischen Vorfahren geerbter Unruhe*“. Für Ravenstein ist „*Wanderung Leben und Fortschritt - Sesshaftigkeit ist Stagnation*“ (Ravenstein 1972, S. 86). Petersen beantwortet die Frage ob der Mensch sesshaft ist, mit der Feststellung dass einer Welt, in der kaum jemand an dem Ort sterbe, an dem er geboren wurde, schwerlich das Merkmal der Sesshaftigkeit innewohnen würde. (Petersen 1972, S. 109). Nach Treibel sind

Wanderungen von Menschen in der heutigen Gesellschaft i. d. R. auf ökonomische, politische, soziale und persönliche Gründe wie Folgen zurückzuführen. (vgl. Treibel 1999, S. 225). Wanderung ist eine anthropologische Konstante und dabei immer auch Ausdruck ganz bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse und Widersprüche (vgl. Lee 1972, S. 32).

Das Wort Migration stammt aus dem lateinischen „*migrare*“ und bedeutet „wandern“, „wegziehen“ (Meyers Lexikon, 1976; Duden, 1978) von einem Wohnort zu einem anderen. Wenn es sich um Einzelpersonen handelt, spricht man von Individualwanderung; sind hingegen mehrere Personen betroffen, dann wird von Kollektivwanderung gesprochen, so dass Migration als Massen-wanderungsphänomen bezeichnet werden kann (vgl. Han, 2000, S. 7; Treibel, 1999, S. 20).

Als klassische Theorie der Wanderung gilt die Theorie von Ravenstein. Ravenstein erfasste folgende Gesetze der Wanderung (Ravenstein 1972, S. 41ff.):

- „1. *Wanderung ist abhängig von der Entfernung.*
2. *Wanderung erfolgt in Stufen.*
3. *Es gibt Ströme und Gegenströme.*
4. *Land und Stadt unterscheiden sich in bezug auf Wanderungshäufigkeit.*
5. *Die Zahl der Frauen überwiegt bei Nahwanderungen.*
6. *Wanderungen hängen vom technischen Fortschritt ab.*
7. *Das wirtschaftliche Motiv herrscht vor.“*

Mit Hilfe der drei Dimensionen „Raum“, „Zeit“ und „Wanderungsentscheidung“ lässt sich der Begriff einerseits besser differenzieren und andererseits tiefschärfer analysieren, wemgleich die Übergänge sehr oft fließend sind (vgl. Hamburger 2001, S. 1212; Treibel 1999, S. 20).

Raum

Wenn Migration innerhalb gleicher nationalstaatlicher Grenzen stattfindet, spricht man von Binnenmigration oder interner Wanderung, die sich zumeist vom Land in die Stadt vollzieht (Treibel 1999, S. 20). Die Verlegung des Wohnsitzes über die Nationalgrenzen hinweg wird internationale Migration genannt. Dabei wird die Immigration (Einwanderung) von der Emigration (Auswanderung) unterschieden. Die Rückkehr wird als Remigration bezeichnet (vgl. Treibel, 1999, S. 20). Diese Zuordnung zeigt eine Relativität, sobald nationalstaatliche Grenzen verschoben oder aufgelöst werden. Das gilt z. B für die ehemalige Sowjetunion (vgl. Han 2000, S.10).

Zeit

Unter dem Aspekt der Zeit wird zwischen begrenzter Migration - z.B. im Falle von Saisonarbeitern - und dauerhafter Migration unterschieden. (Treibel 1999, S.20). Von dauerhaftem Aufenthalt wird bei einem Verbleib von mehr als fünf Jahren gesprochen. In mehreren Staaten wird aber der Wohnortwechsel binnen mehr als eines Jahres statistisch als Migration erfasst. Das gilt z.B. in Deutschland und in Griechenland (vgl. Han 2000, S.7; Statistisches Jahrbuch Griechenlands 2001).

Wanderungsentscheidung und Wanderungsursache

Zur Erläuterung dieses Punktes greife ich auf die folgenden drei Theorien zurück, obwohl jede Migrationsentscheidung stets aus mehreren Gründen gefällt wird.

Nach Everett S. Lees Theorie der Wanderung (vgl. Lee 1972, S. 115ff.) beeinflussen vier Faktoren die Wanderungsentscheidung: Faktoren in Verbindung mit dem Herkunftsgebiet, Faktoren in Verbindung mit dem Zielgebiet, intervenierende Hindernisse und persönliche Faktoren (vgl. Lee 1972, S.118ff.).

Nach William Petersen spielen seiner allgemeinen Typologie der Wanderung zufolge drei zentrale Ursachen eine entscheidende Rolle: Ökonomischer

Druck, Wanderungspolitik und das Streben nach besseren sozialen Lebensverhältnissen (vgl. Petersen 1972, S. 105ff.; Treibel 1999, S. 165).

Hoffmann-Nowotny zufolge entsteht Migration als Folge eines Entwicklungsgefälles, das sich zwischen dem Immigrations- und dem Emigrationssystem herausgebildet hat. Im Mittelpunkt der Schichtungstheorie Hoffmann-Nowotnys stehen die sozialen Werte und der Zugang zu ihnen. Unter sozialen Werten versteht er die in einer Gesellschaft angestrebten materiellen Güter, wie etwa Einkommen, sowie immaterielle Güter, wie z.B. Bildung.

Der Zugang zu diesen Gütern variiert je nach individuellem Status (vgl. Hoffmann-Nowotny, 1973, S. 5). Hoffmann-Nowotny geht davon aus, dass in Gesellschaften „*zumindest ein partieller Konsens*“ (1970, S. 28) darüber besteht, welche Güter erstrebenswert sind und welche nicht. Individuelle Macht generiert sich aus der Partizipation an zentralen sozialen Werten. Prestige erlangt wiederum das Individuum, dessen Anspruch auf Teilhabe an jenen zentralen Werten als legitim angesehen wird. Dabei ist Prestige die Basis von Macht und übernimmt damit eine Legitimationsfunktion (vgl. Hoffmann-Nowotny 1970, S.29).

Das Maß der Teilhabe drückt sich dann im individuellen Status aus. Das Problem etlicher Gesellschaften besteht darin, dass ihre Mitglieder zwar ihrem Prestige nach bestimmte Güter beanspruchen können (etwa Einkommen oder Bildung), diesen Anspruch jedoch nicht durchzusetzen vermögen. In diesem „*Auseinanderfallen von Macht und Prestige*“ (Hoffmann-Nowotny 1973, S. 11) spiegelt sich eine als Problem identifizierte strukturelle Spannung. Wenn diese zu stark oder verdrängt wird, gerät sie zur anomischen Spannung.² (Anomie aus dem

² Emile Durkheim hat den Begriff Anomie in die Soziologie eingeführt. Durkheim versucht in seiner Anomie-Theorie eine Basis für die Bestimmung dessen zu liefern, was als gesellschaftlich „normal“ und was als gesellschaftliche „pathologisch“ klassifiziert werden kann. Von Anomie spricht Durkheim stets dann, wenn es sich um eine Störung der Gruppenordnung bzw. um die Erschütterung der Gruppenmoral handelt. Anomie ist in diesem Falle ein Zustand der Gesetz- bzw. Regellosigkeit. Dieser Zustand führt Durkheim zufolge regelmäßig zur Unfähigkeit, gesellschaftliche Integration zu sichern. Mit seinen Untersuchungen zur Anomie gelang es Durkheim, gesellschaftliche Prozesse aus

Griechischen=Ανομία, Gesetzlosigkeit, Ungeregeltheit). Der Grad an Spannungen variiert von Gesellschaft zu Gesellschaft. Bezogen auf Migranten bedeutet dies eine Wanderung aus Gesellschaften mit höheren Spannungen in Gesellschaften mit niedrigeren Spannungen. Dabei verlassen die Akteure ihre Herkunftsgesellschaft, in der sich ihre Ansprüche auf sozialen Aufstieg und mehr Einkommen nicht mehr realisieren ließen. Durch diesen Schritt werden dort Spannungen abgebaut. Hoffmann-Nowotny versteht Auswanderung als Prestige-Export und Einwanderung als Prestige Import. (Hoffmann-Nowotny 1973, S. 21). Weltweit ist eine Verstärkung der Migrationsbereitschaft festzustellen. Das hat auch Auswirkungen auf die Sozial- und Beschäftigungsstruktur. Diese wird dann regelmäßig „*unterschichtet*“, wenn „*die Einwanderer zum überwiegenden Teil in die untersten Positionen des sozialen Schichtsystems eintreten und eine neue soziale Schicht unter der Schichtstruktur des Einwanderungskontextes bilden.*“ (Hoffmann-Nowotny 1973, S.52).

Im Zuge dieses Prozesses werden bis dato von Einheimischen eingenommene, zumeist unattraktive, weil schlecht bezahlte und mit wenig Prestige ausgestattete Positionen aufgegeben und durch Einwanderer wieder besetzt. Doch diejenigen aufgestiegenen Einheimischen, deren Einkommensstatus nicht ihrem Bildungs- und Qualifikationsstatus entspricht, fürchten sich latent, aber dauerhaft, vor dem drohenden Abstieg. Darin spiegelt sich ein anomischer Zustand. Er ist mit dem Bedürfnis verbunden, sich „*nach unten*“ abzugrenzen. Das geschieht durch Rückgriff auf das Kriterium der ethnischen Zugehörigkeit. Dabei wird auf dem zugeschriebenen Status (Herkunft, Nationalität) statt auf dem erworbenen

individualpsychologischen Erklärungsmustern zu lösen. Durkheim sieht die einer stark differenzierten Arbeitsteilung ausgesetzten Gesellschaften anomisch gefährdet, „*weil bei ihnen die Systemvermittlung der verschiedenen Leistungsbeiträge so viele Glieder durchläuft, daß Absender und Empfänger einander weitgehend fremd bleiben.*“ (Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff; Wörterbuch der Soziologie, Band 1, Stuttgart 1989, S. 19.). Das ist nachvollziehbar in seiner Theorie des Selbstmordes (Le suicides:1897); eine Studie, die demonstriert, wie sich empirische Sozialforschung nicht nur theoretisch steuern, sondern auch methodisch reflektieren lässt.

Status (Qualifikation, Leistung) insistiert (Hoffmann-Nowotny 1973, S.29; vgl. Treibel 1999, S.180ff.).

2.2 Migrationstypen

Heute wird zwischen freiwilliger und erzwungener Migration unterschieden. Bei freiwilliger Migration handelt es sich meistens um Arbeitsmigration, bei der erzwungenen Migration um Fluchtmigration und Vertreibung. Diese Unterscheidung aber zeigt meistens eine große Relativität, weil im Hintergrund neben ökonomischen auch politische, juristische und moralische Kriterien stehen (Treibel 1999, S. 20). Obwohl es Migranten gibt, die klar zu einer bestimmten Migrationsgruppe gehören, bleibt diese Differenzierung häufig unklar (Han 2000, S. 78). Ein Beispiel dafür sind die in den sechziger Jahren nach Deutschland gekommenen Arbeitsmigranten aus Ländern des Mittelmeerraums, wie z. B. aus Griechenland und Portugal. Offenbar gab es primär ökonomische Gründe, doch in diesen Ländern herrschten zudem (Militär)diktaturen, welche die politische Entscheidung für die Migration verstärkt haben dürften (vgl. Riek 1995, S. 18).

Nach Galtung (2003, S. 11ff.) ist die Entscheidung zur Migration das Resultat von eher selten zusammentreffenden „*Push*“- und „*Pull*“-Kräften. Der Push-Faktor („*push away*“ vom Ort des Weggangs) verweist auf einen niedrigeren Lebensstandard und auf das Leiden der eine Migration in Erwägung ziehenden Menschen. Indessen verweist der Pull-Faktor („*pull*“ zum Ankunftsort, der überall sein kann) auf einen Überschuss an Wissen sowie auf das Vorhandensein von Ideenreichtum und Netzwerken (vgl. Galtung 2003, S. 11).

Dem kapitalistischen Wirtschaftssystem ist die Freiheit aller Individuen inhärent, ihren Besitz zu nutzen, um mehr Besitz zu erwerben. Dieses System dringt in die Länder der Peripherie vor, indem der dort erworbene Besitz einfach aufgekauft wird. Das führt zur stetigen Verschlechterung der Überlebensbedingungen der dort lebenden Menschen. Den sich so

herausbildenden massiven Strukturen der Ungleichheit kann seitens der Deprivilegierten kaum etwas entgegen gesetzt werden (vgl. Galtung 2003, S. 12). Häufig konstituieren sich unter diesen von Ressourcenknappheit geprägten Umständen Migrationsbewegungen (vgl. Galtung 2003, S. 12).

2.2.1 Arbeitsmigration

Arbeitsmigration ist eng mit der wirtschaftlichen Entwicklung verbunden. Die strukturellen Bedingungen der Wirtschaft und die Arbeitsmarktpolitik, die zu erhöhter Nachfrage nach Arbeitskräften führen, sind auch historisch gesehen vom Sklavenhandel bis in die Gegenwart verantwortlich für unterschiedliche Formen der freiwilligen und erzwungenen Arbeitsmigration (Han 2000, S. 64).

Die Mehrheit der Migranten rekrutiert sich heutzutage aus Menschen, die aus ökonomischen Gründen ihrem Herkunftsland den Rücken kehren, um in einem anderen Land Arbeit aufzunehmen (vgl. Heckmann 1992, S. 17). Diese Migrationsbewegung findet sowohl als temporäre Migration (Saisonarbeiter) wie auch als dauerhafte Migration statt. Fast alle Migranten sind unzureichend qualifiziert; nur eine kleine Minderheit ist gut oder gar sehr gut ausgebildet. (vgl. Heckmann 1992, S. 17).

Während in der ersten Migrantengeneration der Rückkehrwunsch lange ein wesentlicher Faktor der soziokulturellen Selbstorganisation und Orientierung im Aufnahmeland darstellt, strebt die nachfolgende Generationen häufig den dauerhaften Verbleib im Aufnahmeland ihrer Eltern an (vgl. Heckmann 1992, S. 68).

2.2.2 Flüchtlinge

Fluchtbewegungen sind etwas anderes als ökonomisch motivierte Migrationsbewegungen. Flüchtlinge fliehen z. B vor Krieg oder

Umweltkatastrophen, Hunger oder Tod (vgl. Nuscheler, 1995, S. 42; Emmerich 1990, S. 32).

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Artikel 14) vom Dezember 1948 heißt es in Absatz 1:

„Jede(r) Mensch hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen“.

Des Weiteren wurde nach der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) vom 28.7.1951 und dem Zusatzprotokolls vom 31.1.1967 definiert, wer als Flüchtling bezeichnet werden kann:

„Jede(r) Person, die aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.“

Daneben gibt es das noch nicht allgemein als Völkergewohnheitsrecht anerkannte Recht des Flüchtlings auf „*non-refoulement*“, d. h. auf Nicht-Zurückweisung (vgl. Nuscheler 1995, S. 71; Emmerich 1990, S. 32). Demzufolge darf der Flüchtling nicht gegen seinen Willen in das Land zurück geschickt werden, aus dem er geflohen ist.

Der Artikel 33 Abs.1 der GFK lautet dementsprechend:

„Keiner der vertagschließenden Staaten wird einen Flüchtling auf irgendeine Weise über die Grenzen von Gebieten ausweisen oder zurückweisen, in denen sein Leben oder seine Freiheit wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht sein würde.“

Nach dieser Definition gibt es fünf Verfolgungsgründe (Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, politische Überzeugung), die eine „*begründete Furcht vor Verfolgung*“ markieren. Es wird indes nicht der Verfolgungsbegriff definiert; außerdem wird nichts über das Maß der Verfolgung ausgesagt, welches für die Gewährung des Asyls entscheidend ist. Entsprechend schwierig ist es für Flüchtlinge, einen entsprechenden Nachweis zu führen (vgl. Nuscheler 1995, S. 72).

Bevor ein Asylbewerber als Flüchtling anerkannt wird, muss er ein Anerkennungsverfahren durch die Auslandsbehörden und ggf. durch Gerichte des Aufnahmelandes durchlaufen. Die Behörden überprüfen dann, ob er die Bedingungen für die Anerkennung erfüllt. Asylbewerber erhalten für die Dauer ihres Anerkennungsverfahrens eine Aufenthaltsgenehmigung. Asylberechtigte erhalten eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis. Als *de facto*-Flüchtlinge werden die Personen bezeichnet, die nicht als Flüchtlinge anerkannt wurden, aber trotzdem aus humanitären Gründen nicht abgeschoben wurden (vgl. Emmerich 1991, S. 41).

Das UN-Hochkommissariat (UNHCR) für Flüchtlinge wurde 1951 für die Erfassung der Flüchtlingsprobleme des Zweiten Weltkrieges gegründet. Damals glaubte man, dass das Problem der Flüchtlinge bald geregelt sein würde. In den folgenden 50 Jahren stiegen die Zahlen der Flüchtlinge jedoch so stark an, dass es heutzutage mehr als 20 Millionen Flüchtlinge auf der Erde gibt. Es handelt sich um ein Problem, das eng mit der sozialen, politischen und demographischen Situation der sogenannten Dritten Welt verbunden ist, die unter der Ausbeutung seitens der Ersten Welt leidet. (vgl. Nuscheler, 1995, S. 21)

2.2.3 Illegale und irreguläre Migration

Der Begriff „*illegale Migration*“ ist problematisch, weil er die Migranten semantisch zu Kriminellen stempelt. Nach der Sprachregelung der Vereinten

Nationen ist der alternative Begriff „*irreguläre Migration*“ weniger kriminalisierend (vgl. Nuscheler 1995, S. 30). Irreguläre Migration findet in der jüngsten Vergangenheit immer häufiger statt. Sie ist einerseits das Ergebnis des wachsenden Migrationdrucks und andererseits der immer restriktiver werdenden Migrationspolitik der Einwanderungsländer (Han 2000, S. 96). Die Auswahl der Zielstaaten ist unabhängig vom Industrialisierungsgrad. Deshalb sind davon nicht nur traditionelle Einwanderungsländer betroffen, sondern neuerdings auch frühere Entsendeländer von Migranten. Dabei handelt es sich um Staaten wie etwa Spanien, Portugal und Griechenland. (Han 2000, S. 97ff).

Eine weit verbreitete Form der irregulären Migration ist die unerlaubte Querung der Außengrenzen eines Staates. Mit gefälschten Dokumenten oder ganz ohne Identitätsnachweise erreichen Einwanderungswillige mit Hilfe krimineller Schlepperorganisationen ihre „*Ziele*“. Des Weiteren gibt es zahlreiche sogenannte „*overstayers*“. Dabei handelt es sich um Touristen, Visabesitzer, Werkarbeiter, Saisonarbeiter, Flüchtlinge oder Studenten, deren Aufenthaltserlaubnis mittlerweile erloschen ist (vgl. Han 2000, S. 98ff; Straubhaar, S. 105ff.).

Illegale bzw. irreguläre Migration ist mit verschärften ökonomischen und sozialen Problemen verbunden. Sie trägt stark zur Ausbreitung von Schattenwirtschaften bei. Dabei wird das Leben der illegalen Migranten durch eine grundlegende existenzielle Unsicherheit bestimmt, weil sie jederzeit entdeckt, verhaftet und ausgewiesen werden können. Dadurch gibt es für sie keine planbare Lebens-Perspektive. „*Ihr Leben im Versteck wird zu einem dauernden Provisorium, weil sie vom Staat ordnungspolitisch bekämpft und verfolgt werden. Sie haben dennoch keine Alternative zur Illegalität und werden zu menschlichem Treibgut...*“ (Nuscheler 1995, S. 30; vgl. Han 2000, S. 100ff.).

2.2.4 Kettenmigration und Migration von Familienangehörigen im Rahmen der Familienzusammenführung

Netzwerke spielen bei der Migration, von der Vorbereitung bis zum Aufenthalt im Zielland, eine wichtige Rolle. Mit ihrer Hilfe werden wesentliche Informationen über das Zielland, über die dort herrschende soziale Situation sowie über Arbeitslosigkeit, Wohnungsangebote und potentielle Aufenthaltsgebiete gewonnen (vgl. Treibel 1999, S. 42; Heckmann 1992, S. 99). Die Kontinuität der Beziehungen zwischen den Ausgewanderten und ihrem Herkunftsort ist ein kausal sehr wichtiger Faktor für das Auftreten der Kettenmigration. Es gibt zahlreiche Beispiele für diese Migrationsform. Dabei kommt es häufig zu einer auffallenden Konzentration von Migranten aus einer Region in einem bestimmten Aufenthaltsgebiet (vgl. Heckmann 1992, S. 101).

Kettenmigration wird zu einem großen Teil als eine „*Verwandtschaftsdichte*“ verstanden (vgl. Heckmann 1992, S. 102). Dazu gehört auch die Familienzusammenführung. Die Migranten der ersten Generation repräsentieren die Gruppe der „*Pioniermigranten*“. Aus einer zunächst nur als vorübergehend angesehenen Migration wird durch den Nachzug von Familienangehörigen und durch die Investition in Wohnung und Haushalt eine dauerhafte Niederlassung. (vgl. Han 2000, S. 72).

Die Familienzusammenführung aus humanitären Gründen ist ein wesentlicher Faktor der Migration. Das gilt nicht nur für die Arbeitsmigration, sondern auch im Falle von Flüchtlingen (vgl. Han 2000, S. 73). Das führt zu einer kontinuierlichen Zunahme der Migrationsbewegungen. Deshalb verfahren die Aufnahmeländer in puncto Ausländer- und Einwanderungspolitik mittlerweile deutlich restriktiver, wobei sie eine ganze Reihe rechtlicher und administrativer Barrieren errichtet haben. (vgl. Han 2000, S. 73ff.).

2.2.5 Migration von ethnischen Minderheiten

Als ethnische Minderheiten werden hier die im „*fremden*“ Staatsgebiet wohnenden Bevölkerungsgruppen abweichender ethnischer Identität bezeichnet (vgl. Heckmann 1992, S. 60).

Diese Definition ist erstens als Folge der Gründung von Nationalstaaten im 19. Jahrhundert anzusehen. Zweitens ist dafür die aus Gründen der wirtschaftlichen Erschließung erfolgende Ansiedlung angeworbener ethnischer Gruppen in einem Staatsgebiet verantwortlich. Drittens handelt es sich um das Ergebnis der Migration von Menschen, die im Aufnahmeland angesichts ihres fehlenden Status als vollberechtigte Bürger zu einer ethnischen Minderheit werden.

Dafür gibt es zahlreiche Beispiele in der europäischen Geschichte. Dazu gehören die Gründung der Nationalstaaten in den Balkanländern nach dem Zusammenbruch des Osmanischen Reiches, die Ansiedlung deutscher Aussiedler im Wolgagebiet durch die Zarin Katharina II und neuerdings die Arbeitsmigranten. (vgl. Han 2000, S. 84).

Die offizielle Anerkennung der Minderheit durch die Mehrheit ist eine wichtige Prämisse des Minderheitenschutzes. Damit ist auch die gleichberechtigte Partizipation am politischen Prozess und die Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte, die seitens der Mehrheit oftmals verweigert werden, gemeint. (vgl. Han 2000, S. 84ff.). Heckmann zufolge erweist sich die Gründung der Nationalstaaten im Zusammenhang mit der Entstehung der nationalen Minderheiten als widersprüchlich. Das hängt damit zusammen, dass die versuchte Sicherstellung der Einheit von Staat und Nation angesichts der historischen Übereinstimmung von Staatsgebiet und sprachlich-kultureller sowie historischer Identitäten zur Herausbildung von Minderheitenlagen führte (vgl. Heckmann 1992, S. 61).

Sehr oft tritt eine Situation ein, in der einerseits die Minderheitengruppen um ihre kulturelle Eigenständigkeit und Anerkennung kämpfen, während die

Mehrheitsgruppe bewusst die Existenz von Minderheitengruppen ignoriert und eine rigide Assimilierungs- und Homogenisierungspolitik verfolgt. Folge davon ist die Unterdrückung und Verfolgung von Minderheiten durch die jeweilige Mehrheit (vgl. Han 2000, S. 86ff.; Heckmann 1992, S. 62ff.). Nationale Minderheiten streben zumeist intensive Beziehungen zu dem Nationalstaat an, in dem „ihre“ ethnische Gruppe Staatsvolk ist. (vgl. Heckmann 1992, S. 62ff.).

2.2.6 Migration von Studierenden

Eine große Anzahl von Menschen studiert im Ausland. Zu den Zielländern der Studenten gehören vor allem USA, Kanada, Australien, Großbritannien, Deutschland und Frankreich. Bei diesen Migrationsbewegungen von Studierenden handelt es sich zunächst um eine temporäre Migration. In der Regel wird erwartet, dass die Studenten nach dem Abschluss des Studiums in ihr jeweiliges Herkunftsland zurückkehren. Doch scheint diese Rückkehr nicht für alle Studenten selbstverständlich zu sein. Viele von ihnen bleiben für immer im Gastland, so dass das Studium im Ausland oftmals ein Schritt zur permanenten Migration darstellt. (vgl. Han 2000, S. 91ff).

Die Mehrheit der Studierenden stammt erfahrungsgemäß aus unterentwickelten Ländern. Wenn sie nicht in ihr Herkunftsland zurückkehren, hat dies gravierende Konsequenzen auch für die Entwicklung dieser Länder. Denn durch den Verbleib im Ausland geht wertvolles „*Humankapital*“ verloren. Mit dem Verlust des Humankapitals und dem bekannten „*Brain-Drain*“ Phänomen ist das für diese Länder schmerzliche Fehlen gut ausgebildeter Menschen, vor allem in technischen Bereichen und in der Medizin, verbunden (vgl. Han 2000, S. 92).

2.3 Historische Entwicklung der Migration

Lydia Potts definiert den Begriff „*Migration*“ in Analogie zum Weltmarkt für Waren und Kapital, der vor rund 500 Jahren entstanden ist. Sie greift auf

den Begriff „*Weltmarkt für Arbeitskraft*“ zurück, um damit die Ausbeutung der Arbeitskräfte auf den Weltmärkten aufzuzeigen (Potts 1992, S.32ff.).

Der von ihr so bezeichnete Weltmarkt für Arbeitskraft basiert einerseits auf Gewalt und Genozid sowie auf der Ermordung ganzer Völker. Andererseits kommt Potts Auslegung zufolge auf diesem Weltmarkt den Frauen eine besondere Rolle zu. Sie beschreibt, wie sich der Weltmarkt für Arbeitskraft in einer Vorstufe und in vier Hauptstufen herausgebildet hat. Als Vorstufe wird die Sklaverei sowie die Zwangsarbeit der Indianer angegeben (16.-18. Jahrhundert). Die erste Hauptstufe wird im 18. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts angesiedelt und umfasst die Sklaverei in Afrika. Anschließend folgt die zweite Hauptstufe mit den sogenannten Kuliwanderungen, die sich vom 19. Jahrhundert bis ins frühe 20. Jahrhundert erstrecken. Herkunftsgebiete sind vor allem Indien und China sowie die ehemaligen sklavenhaltenden Ökonomien, bzw. alle kolonisierten Kontinente einschließlich Australien. Im späten 19. Jahrhundert setzen in der dritten Hauptstufe dann die interkolonialen Arbeitskräftewanderungen ein, die bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts andauern. Als vierte Hauptstufe wird schließlich die Arbeitsmigration genannt, von der die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt ist (vgl. Potts 1992, S. 32ff.).

Nach Stephen Castles (1998, S. 132ff.) spielte die Arbeitsmigration in der kapitalistischen Entwicklung stets eine zentrale Rolle. In der frühen Zeit des Kolonialismus bildeten Zwangsarbeit und Sklaverei in Afrika, Asien und in Nord- wie Südamerika die hauptsächlichen Quellen für die westeuropäische Kapitalakkumulation. Sie ermöglichten erst die industriellen Revolutionen, die ihrerseits die Rekrutierung von ausländischen Arbeitskräften - die Iren in Großbritannien und die Polen sowie Franzosen in Deutschland - nach sich zog (vgl. Castles 1998, S.132ff.). Zudem nahmen die Vereinigten Staaten zwischen 1861 und 1920 fast 30 Millionen, hauptsächlich aus Europa kommende, Einwanderer auf.

In der Folgezeit setzte die „*Große Migration*“ der Afroamerikaner ein. Sie strömten aus den ehemaligen Sklavenstaaten des Südens in die

Industrieregionen des Nordens und Ostens. Deshalb und auch angesichts der späteren Weltwirtschaftskrise wurde die Migration von Arbeitskräften aus überseeischen Ländern bis 1965 stark reduziert. In Europa blieben zwischen 1918 und 1939 größere Migrationsbewegungen aus. Erst im Laufe des Zweiten Weltkrieges kam es angesichts der Zwangsrekrutierung von Arbeitsmigranten zu massenhaften Bevölkerungsverschiebungen. Nach 1945 gab es zwei Migrationswellen. Da gab es zunächst die Periode von 1945 bis etwa 1973. Sie war durch die Rekrutierung von minder qualifizierten Arbeitsmigranten aus Westeuropa und Nordamerika konzentriert. Die darauf folgende Phase zeichnete sich durch den Trend aus, die industrielle Massenproduktion in neue Gebiete zu verlegen. Diese Entwicklung blieb vorwiegend auf die hochentwickelten Länder beschränkt. Die in beiden Phasen sich vollziehende Migration hoch qualifizierter Kräfte aus weniger entwickelten Ländern sowie abermals weniger qualifizierter Personengruppen war entscheidend für die Umstrukturierung des Arbeitsprozesses und für die Neuformierung der arbeitenden Bevölkerungsschichten in den entwickelten Ländern. In der zweiten Phase kam es zu einer Aufspaltung der Arbeitsmigranten: Zugleich fand eine Land-Stadt-Wanderung und eine Übersee-Migration statt. Dadurch wurden viele Schwellenländer in den Weltmarkt aufgenommen und industrialisiert.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten kam es auf den Arbeitsmärkten erneut zu gravierenden Umstrukturierungen. Dabei haben sich neue Organisationsformen entwickelt. Im Zuge der damit einhergehenden Globalisierung haben sich Mechanismen der Produktion, Distribution, Kontrolle und Finanzierung im Weltmaßstab herausgebildet. Die Arbeitsmigration ist ein zentraler Bestandteil dieser Entwicklung. Selbst das in puncto Arbeitsmarkt bis dato fast autarke Japan ist neuerdings mit dem Zustrom illegaler Arbeiterinnen und Arbeiter von den Philippinen, aus Pakistan, Bangladesh und anderen ärmeren asiatischen Ländern konfrontiert.

Da die Bevölkerungszahl in den armen Ländern nach wie vor zunimmt und zugleich in den reichen Nationen die Geburtenraten bei gleichzeitiger Überalterung der Bevölkerung sinken, gibt es weiterhin den Zwang zur

Arbeitsmigration. Hinzu kommen wachsende Flüchtlingsströme, die sich angesichts politischer Konflikte ausbreiten. Zugleich ist es auf der politischen Ebene äußerst schwierig, den Migrantenstrom einzudämmen. Das gilt vor allem für demokratische Länder, in denen schon Migranten leben. So stellt sich die Frage, welche Entwicklung in dieser Hinsicht in den nächsten fünfzig Jahren zu erwarten ist. Der nachfolgende Blick auf verschiedene Regionen lässt eine Reihe von Schlüssen zu.

Westeuropa

Die Arbeitsmigration nach Westeuropa vollzog sich hauptsächlich im Zeitraum von 1945 bis 1973; daran schloss sich in den siebziger Jahren eine Phase der Familienzusammenführung an. Der Großteil der Migranten nahm seine Arbeit entweder aufgrund von vertraglich geregelten Vereinbarungen (die sogenannten Gastarbeiter) auf; andere waren Bürger ehemaliger Kolonien (vgl. Castles 1988, S.133ff.). Seit den siebziger Jahren ebte die Anzahl der Migranten ab. Erst Ende der 80er Jahre nahm sie wieder zu. Die meisten kamen in die damalige Bundesrepublik Deutschland. Während es 1988 etwa 650000 waren, stieg die Zahl 1989 auf fast eine Million, darunter ungefähr 350000 aus der DDR. Danach kamen wieder mehr Arbeitsmigranten aus Nicht-EU-Ländern. Ehemalige klassische Auswanderungsländer sind nun mit dem massenhaften Zufluss von Einwanderern konfrontiert. So kommen Menschen aus afrikanischen und asiatischen Ländern illegal nach Italien, Griechenland und Spanien.

Zurzeit leben in Europa 15 bis 20 Millionen Menschen, die Migranten oder Kinder von Migranten sind. Der Bevölkerungsanteil in den verschiedenen Ländern schwankt zwischen 5 und 15 Prozent der Gesamtbevölkerung. In Großbritannien, Frankreich und Deutschland leben jeweils mehr als vier Millionen Menschen unterschiedlicher Herkunft. Ungefähr die Hälfte von ihnen stammt aus außereuropäischen Ländern (vgl. Castles 1988, S.134).

Viele Bürger nehmen Immigranten heute als Bedrohung wahr; sie sind ihnen fremd. Unterstellt wird ihnen häufig, dass sie die Aufnahme in das reiche Land erzwingen oder erschleichen wollen. Die Zielländer fühlen sich für

diese Entwicklung nicht verantwortlich und geben vor, ihr zumindest passiv ausgeliefert zu sein. In Wahrheit jedoch entzündeten sich internationale Wanderungsbewegungen an durchaus beeinflussbaren wirtschaftlichen und geopolitischen Prozessen. So geht es nicht einfach um individuelle Wünsche von Menschen aus ärmeren Ländern, unter besseren sozialen Bedingungen zu leben. Infolgedessen muss die Frage aufgeworfen und beantwortet werden, in welcher Weise und in welchem Umfang die hochentwickelten Länder am Entstehen von derartigen Prozessen und ihrer Ausdehnung beteiligt sind. (vgl. Sassen 1996, S. 13). Dabei hilft auch ein Blick auf die Geschichte der Wanderungsbewegungen.

Die enorme Zahl von Flüchtlingen und Vertriebenen und der Rückkehr aus den Kolonien repräsentierte nach Ende des Zweiten Weltkrieges ein dringend benötigtes zusätzliches Arbeitskräftereservoir. Dieses war wichtig für die Entwicklung der im Wiederaufbau befindlichen europäischen Wirtschaft. Entsprechend hoch war die Aufnahmefähigkeit des Wirtschaftssystems für Millionen von Menschen. Besonders Deutschland tat sich mit der Aufnahme von 14 Millionen Flüchtlingen und Vertriebenen sowie später ausländischen Arbeitern im Zeitraum zwischen 1945 und 1988 hervor. (vgl. Sassen 1996, S. 115).

In den 50er Jahren kamen die meisten der eigens angeworbenen Arbeitskräfte aus Italien. Im Jahrzehnt darauf folgten schwerpunktmäßig Spanier und Portugiesen, gefolgt von Griechen und Jugoslawen (vgl. Sassen 1996, S. 115).

Aber auch aus nicht-europäischen Ländern kamen in den 50er und frühen 60er Jahren Menschen nach Westeuropa. Dabei handelte es sich insbesondere um Algerier, Inder, Pakistani und Bewohner der Karibik. In den 70er Jahren folgten dann speziell Türken, Marokkaner und Tunesier (vgl. Sassen 1996, S. 116). Zu diesem Zeitpunkt erreichte die Immigration in Westeuropa zahlenmäßig ihren Höhepunkt (vgl. Sassen 1996, S. 116). Folge war der Anwerbestop von 1973/74. Mitte der 80er Jahre flammten erste Proteste gegen die Einwanderung auf. Ende der 80er Jahre gewann die

Problematik um Flüchtlinge, Aussiedler und Asylsuchende in Westeuropa stark an Brisanz (vgl. Sassen 1996, S. 116).

Bei der heutigen Entwicklung der Migration wirken drei Prozesse zusammen:

Erstens die Ausdehnung des geographischen Raumes der Migration auf Nord- und Ostafrika sowie Osteuropa sowie die frühere Sowjetunion, die nun neue Herkunftsländer repräsentieren. Länder, von denen früher die Migrationswellen ausgingen, sind heute selbst Ziele von Migranten. Dazu zählen etwa Italien, Spanien und Griechenland. Dazu gesellen sich mittlerweile auch Staaten wie Polen, Tschechien und Ungarn (vgl. Sassen 1996, S. 116).

Zweitens ist die Entwicklung der ausländischen Bevölkerung vom bloßen Arbeitskräftereservoir der 60er und 70er Jahre hin zu den gegenwärtigen Einwanderer-Gemeinschaften mit Familienverbänden und Nachbarschaftsorganisationen wichtig. Denn sie treten auch als politische Akteure mit dezidiert vorgetragenen Zielen auf. Angesichts der durch Familienzusammenführung und natürlichen Zuwachs entstandenen Zunahme des Anteils der niedergelassenen ausländischen Bevölkerung ist dadurch ein ernstzunehmender sozialer und politischer Einflussfaktor entstanden. Durch die mittlerweile erwachsen gewordene „zweite Generation“ hat sich dieser Einfluss in Form von politischen Forderungen noch ausgedehnt (vgl. Sassen 1996, S. 117). Obwohl die Gründung von politischen Parteien durch „Ausländer“ nicht gestattet ist, ist die Mitgliedschaft in politischen Parteien unter bestimmten Bedingungen prinzipiell vorgesehen. Es gibt aber noch weitere Formen der Selbstorganisation. Dazu gehören Vereine oder Bürgerinitiativen, welche die Ausländer selbst gründen können (vgl. Papamichou 2005, S.109).

Drittens gibt es eine erhöhte Bewegungsfreiheit innerhalb der Europäischen Gemeinschaft seit Inkrafttreten des Vertrages von Maastricht. Diese Entwicklung drängt zur Beantwortung einer Reihe von ungelösten Fragen. Das gilt insbesondere in Verbindung mit dem sichtbaren Trend zur

Transnationalisierung wirtschaftlicher Aktivitäten und der Ergreifung von Maßnahmen zur Minderung des anhaltenden Immigrantenstroms (vgl. Sassen 1996, S. 117).

2.4 Migration unter dem Aspekt der Globalisierung

Globalisierung markiert die weltweite Vernetzung ökonomischer Aktivitäten. Gleichwohl handelt es sich dabei um einen mehrdeutigen Begriff. Gemeint ist mit Globalisierung nämlich sowohl ein Zustand wie auch ein Prozess. Nicht ausschließlich Kapitalströme sind internationalisiert und vernetzt. Vielmehr sind auch Arbeitsmärkte, Informationen, Rohmaterial, Management und Organisation betroffen (vgl. Friedrichs 2002, S. 202). Mittlerweile ist die moderne Welt sogar von einer „*globalen Migration*“ geprägt, wodurch ganze Kontinente ihr ethnisches und kulturelles Gesicht verändern (vgl. Nuscheler 2003, S. 23). Inzwischen haben wir es angesichts der Revolutionierung des Verkehrswesens und der dadurch erhöhten Mobilität der Menschen mit einer „*Entregionalisierung*“ der Migration zu tun (vgl. Nuscheler 2003, S.26). Infolge der mittlerweile eingetretenen kommunikativen Vernetzung der Welt haben Menschen in ärmeren Ländern Zugang zu Bildern vom „*besseren Leben*“. Dadurch werden ungewollte Migrationsanreize ausgelöst (vgl. Nuscheler 2003, S. 26).

Die Globalisierung der Produktions- und Arbeitsmarktstrukturen hat neben der Formenvielfalt auch eine soziale Klassendifferenzierung der Migration hervorgebracht. Manager und Ingenieure zirkulieren als hoch bezahlte Beschäftigte multinationaler Unternehmen, Wissenschaftler als Angehörige der zunehmend internationalisierten „*scientific community*“, Diplomaten und Beamte als Mitglieder internationaler Organisationen rund um den Globus (Nuscheler 2003, S.26). Die Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung sowie das Entstehen einer globalen Wissensgesellschaft fördern zudem die Elitenmigration (vgl. Nuscheler 2003, S. 27). Der auch dadurch verursachte Braindrain führt in den Herkunftsländern regelmäßig zu einem ernsthaften Substanzverlust an „*Humankapital*“ (vgl. Nuscheler 2003, S. 27)

2.5 Einwanderung und Einwanderungspolitik in der Europäischen Union (EU)

Schon bei der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) am 25. März 1957 in Rom, wurde vor dem Hintergrund des Prinzips der Freizügigkeit die Möglichkeit der Einwanderung für Arbeitsmigranten und Unternehmen geregelt (vgl. Han 2000, S. 163). Bei der Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EG) durch die Einheitliche Europäische Akte (EEA) am 28. Februar 1986 kam es zur Schaffung eines Raumes ohne Binnengrenzen für den freien Verkehr von „*Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital*“ (Binnenmarkt) (vgl. Han 2000, S. 164). Sechs Jahre später zielte der in Maastricht unterzeichnete Vertrag vom 7. Februar 1992 auf die Vollendung der Europäischen Union als Wirtschafts- und Währungsunion sowie als politische Union (vgl. Han 2000, S. 164ff.).

Die Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Union wurde im Schengener Regierungsbereinkommen (1985 Schengen I), im Schengener Durchführungsübereinkommen (1990 Schengen II) und im Übereinkommen von Dublin (1990) geregelt. Durch das Schengener Abkommen I, das 1985 zunächst von Belgien, Luxemburg, den Niederlanden, Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet wurde, sollten die bis dahin gängigen Passkontrollen an Grenzen dieser Länder sukzessive abgebaut werden. Das Durchführungsübereinkommen von 1990 (Schengen II) sieht auch die schrittweise Abschaffung der Grenzkontrolle vor dem Hintergrund der Verstärkung der polizeilichen und gerichtlichen Zusammenarbeit vor. Dazu errichteten die Vertragsparteien ein gemeinsames automatisches Schengener Informationssystem (SIS), mit dessen Hilfe die Durchsetzung der Vertragsbestimmungen erleichtert werden sollte (vgl. Durchführungsübereinkommen Schengen II, Titel IV, Kapitel 1, Artikel 92ff.; Han 2000, S. 164ff; Treibel 1999, S. 69ff.).

Im Laufe der 90er Jahre traten weitere Staaten dem Schengener Übereinkommen bei. Dabei handelt es sich um Italien (1990), Spanien

(1991), Portugal (1991), Griechenland (1992), Österreich (1995), Dänemark, Finnland und Schweden (jeweils 1996). 1998 haben Großbritannien, Nordirland und Irland entschieden, das Schengener Übereinkommen nicht zu unterzeichnen, da sie die Durchlässigkeit der Grenzen nicht befürworten.

Als Binnengrenzen der EU werden *„die gemeinsamen Landgrenzen der Vertragsparteien sowie ihre Flughäfen für die regelmäßigen Fährverbindungen ausschließlich von und nach dem Gebiet der Vertragsparteien ohne Fahrtunterbrechung in außerhalb des Gebiets gelegenen Häfen“* definiert. Als Außengrenzen gelten *„die Land- und Seegrenzen sowie die Flug- und Seehäfen der Vertragsparteien, soweit sie nicht Binnengrenzen sind“*. Als Drittstaat bezeichnet wird *„ein Staat, der nicht Vertragspartei ist“*. Drittausländer ist *„eine Person, die nicht Staatsangehöriger eines der Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft ist“* (Schengener Durchführungs-übereinkommen II, Artikel 1).

Bestehen bleiben bzw. ausgebaut werden die Kontrollen an den Außengrenzen der Schengener Vertragsparteien. Das gilt etwa zwischen Italien und Albanien oder zwischen Griechenland und der Türkei. (vgl. Treibel 1999, S. 73) Der Abbau der Personenkontrollen an den Binnengrenzen der EU-Staaten geht mit einer Verschärfung der Maßnahmen an den Außengrenzen einher (vgl. Treibel 1999, S. 74).

Drittausländer und damit Nicht-EU-Angehörige, die rechtmäßig in das Hoheitsgebiet einer der Vertragsparteien einreisen, sind berechtigt, während der Gültigkeitsdauer des Sichtvermerks, jedoch höchstens bis zu drei Monaten vom Tag der ersten Einreise an durch das Hoheitsgebiet der anderen Vertragsparteien zu reisen (Schengen II, Artikel 9, 10, 11ff.).

Eine weitere Maßnahme zur Harmonisierung, der Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft, und zwar der Asylpolitik drückt sich im *„Übereinkommen über die Bestimmung des zuständigen Staates für die Prüfung eines in einem Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaft gestellten Asylantrages“* vom 15. Juni 1990 in Dublin (Dubliner Übereinkommen) aus. Ziel dieses Vertrages ist die Vermeidung von

Problemen, die im Zusammenhang mit der Freizügigkeit des Personenverkehrs innerhalb der Europäischen Gemeinschaft auftreten könnten. Jedes Asylbegehren wird nur von einer zuständigen Vertragspartei bearbeitet, wobei die Ablehnung indes für alle Vertragsparteien gilt (vgl. Han, 2000, S. 166ff.; Treibel 1999, S. 70ff.).

Groenendijk (vgl. 1992, S. 515ff.) zufolge ranken sich zahlreiche Mythen um die Idee einer „*Festung Europa*“. Dabei ist sowohl die Vorstellung, dass eine im Verhältnis zum gegenwärtigen Niveau der Grenzkontrollen verschärfte Überwachung von Europas Außengrenzen unausweichlich oder logisch zwingend ist, wie auch diejenige, dass dieses neue Überwachungssystem funktionieren wird, ein Mythos.

Ein weiterer Mythos besteht darin, dass die EU sich nachhaltig bemüht, Maßnahmen gegen rassistische Diskriminierung zu veranlassen. Tatsächlich gibt es jedoch im Wesentlichen feierliche Erklärungen der EU-Kommission und wenig bewirkende Entschlüsse des Europäischen Rates. Ein damit zusammenhängender Mythos ist zudem, dass die EU über keinerlei Kompetenzen zum Erlass von Bestimmungen verfügt, um Immigranten aus Drittländern wirksam zu schützen. Tatsächlich scheiterte ein wirksamer Schutz bisher an der fehlenden Übereinstimmung beim Ausarbeiten von EU-Einwanderungsgesetzen. Zudem dürften Ängste vor einer „*Flut*“ neuer Einwanderer eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.

Das folgende Kapitel 3 wird anschließend einen Blick auf das Einwanderungsgeschehen in Griechenland selbst werfen und sich ausführlich mit allen Aspekten der dort anzutreffenden Erscheinungen und Auswirkungen von Migration beschäftigen.

3. Migration in Griechenland

Dieses Kapitel befasst sich mit dem gegenwärtigen Zustand der griechischen Gesellschaft und ihrem Handlungsrahmen vor dem spezifischen Hintergrund der existierenden Migration. Dabei gehe ich zunächst auf historische Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg ein, die das Migrationsgeschehen stark beeinflusst haben:

- Einerseits auf die Auswanderung griechischer Staatsbürger in den 60er Jahren, andererseits auf die politische Situation in den 70er Jahren, die eine wesentliche Ursache für die Entscheidung vieler Griechen war, das Land zu verlassen;
- auf die Remigration einst ausgewanderter Griechen zurück in ihre Heimat;
- auf die illegale Einwanderung von Fremdarbeitern als spezielles Phänomen der 90er Jahre;
- auf die Flüchtlinge.

Für die Durchführung der hier anzustellenden Analyse wurden die Daten von verschiedenen Instituten gesammelt und mittels eines einfachen Protokolls der stattgefundenen Diskussionen mit verschiedenen Beamten und Experten niedergeschrieben. Zusätzlich herangezogen wurden die Ergebnisse eigener Beobachtungen und zu diesem Punkt vorgenommener Lektüre.

3.1 Griechenland als Einwanderungsland

Griechenland war in seiner neueren Geschichte stets ein Auswanderungsland. Die schwierige ökonomische, politische und soziale Situation des Landes hatte zahlreiche Griechen bis zum Ende der 70er Jahre zur Emigration gezwungen. Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs bis 1977 verließen etwa 1.236.290 Menschen Griechenland für eine permanente Emigration und 1.197.601 für eine temporäre Emigration (vgl. Vgenopoulos 1998, S. 18). Die Demokratisierung im Jahre 1974 und die Aufnahme am 1

Januar 1981 in die Europäische Union haben zu einer Verbesserung der sozialen und ökonomischen Lage Griechenlands geführt; das gilt besonders im Vergleich zu den balkanischen Nachbarländern (vgl. Ioakeimidis 2000, S. 427).

Griechenland gehört zur Peripherie der EU. Die Teilnahme am Währungssystem der Europäischen Union wurde unter Einsatz größter Bemühungen erreicht und wird als der größte Erfolg in den letzten Jahren betrachtet (vgl. Ioakeimidis 2000, S. 427). Wenn von Immigration in Griechenland gesprochen wird, bedeutet dies bis Ende der 80er Jahre in erster Linie die Remigration von Griechen aus der weltweiten griechischen Diaspora und besonders aus den vier zentralen Zielländern der Arbeitsmigration: Deutschland, USA, Kanada und Australien (vgl. Hassiotis 1993, S. 153ff).

Anfang der 90er Jahre setzte mit der Grenzöffnung in Osteuropa auch eine Einwanderung von griechischen Minderheiten aus der ehemaligen Sowjetunion und Albanien ein. Der Zusammenbruch der kommunistischen Staaten brachte aber zusätzlich eine illegale Einwanderung von Fremdarbeitern aus den anderen Nachbarländern mit sich, besonders aus Albanien. Dazu kommen in geringerer Anzahl illegale Einwanderer aus verschiedenen Staaten Afrikas und Asiens (Mousourou 2003, S. 165ff).

Entsprechend den Typologien der Migration (vgl. Treibel 1999 S. 20; Han 2000, S. 7ff) nimmt die Einwanderung nach Griechenland folgende Formen an:

1. Remigration von Arbeitsmigranten.
2. Remigration von politischen Flüchtlingen.
3. Remigration von Studierenden und Akademikern.
4. Einwanderung von griechischen Minderheiten, besonders seit der 90er Jahren.
5. „*Illegale*“ Einwanderung von ausländischen Arbeitskräften, besonders seit den 90er Jahren.
6. Flüchtlinge.

3.2 Die griechische Diaspora

Das griechische Außenministerium: „*Geniki Gramateia Apodimou Ellinismou*“ versuchte in Kooperation mit dem S.A.E, dem „Rat für die im Ausland lebenden Griechen“, seit den 90er Jahren, eine Registrierung der im Ausland lebenden Griechen umzusetzen. Dabei wurden Daten von Botschaften und Konsulaten im Ausland, von der griechischen Orthodoxen Kirche, von griechischen Gemeinden, Vereinen, von Auslandsbehörden und aus sich mit griechischer Emigration beschäftigenden Studien gesammelt. Hierbei ergaben sich indes große Schwierigkeiten, die genaue Zahl der im Ausland lebenden Griechen zu bestimmen (vgl. *Geniki Grammateia Apodimou Ellinismou* 2002, Statistisches Amt).

Nach Hassiotis erschweren folgende Gründe eine exakte Registrierung:

- a) Mehrere Einwanderungsländer registrieren nicht die Herkunftsnationalität oder Abstammung ihrer Bürger.
- b) Andere Länder registrieren nur die erste und zweite Generation oder nur die erste.
- c) In anderen Ländern wird die Nationalität mit der Staatsangehörigkeit vermischt.
- d) Mischehen bringen besondere Registrierungsschwierigkeiten mit sich.
- e) Die Mobilität der Menschen zwischen Auswanderungs- und Einwanderungsland geht mit Unschärfen der Registrierung einher.
- f) Menschen, die illegal eingewandert sind, vermeiden aus naheliegenden Gründen eine Registrierung. Darüber hinaus sind auch aus nationalen, politischen oder anderen Gründen die Daten überschätzt oder unterschätzt worden (vgl. Hassiotis 2000, 526ff).

3.2.1 Statistische Daten

Nach Angaben des Außenministeriums beträgt die Zahl der im Ausland lebenden Griechen 5.607.950 Menschen, so dass etwa ein Drittel der Griechen im Ausland lebt. Die Mehrheit davon gehört der dritten und vierten

Generation an. Davon betroffen sind Menschen, welche die griechische Nationalität (Staatsbürgerschaft) oder die griechische Sprache als Muttersprache angegeben haben (vgl. Geniki Grammateia Apodimou Ellinismou, 2002; Tabelle 1).

- In Amerika leben heutzutage 3.402.220 Griechen (61%), davon 3.000.000 in den USA, die seit 1880 das erste Migrationszielland waren. Ein Drittel der in Amerika lebenden Griechen gehört zur dritten und vierten Generation. Im Nachbarstaat Kanada leben heute 350.000 Griechen, die nach dem Zweiten Weltkrieg dorthin emigrierten. In Süd-Amerika, vor allem in Brasilien, leben 25.000 Griechen, und in Argentinien sind es 20.000. In diese beiden Länder begann die griechische Emigration im Jahre 1920 (vgl. Griechisches Außenministerium 2002; Hassiotis 1993, S. 106; Tabelle 1).

- In Europa lebt die zweite große Gruppe griechischer Auswanderer; dabei handelt es sich um 1.286.740 (23%) emigrierter Griechen. Die meisten davon, 354.500, leben in Deutschland. In anderen Ländern der EU leben heute in Frankreich 35.000, in Belgien 25.000, in Italien 21.000 und in Schweden 20.000 Griechen. In Großbritannien leben heute 15.000 Griechen und 200.000 griechische Zyprioten (vgl. Tabelle 2).

- In Ost-Europa und in der Ukraine leben 250.000 Griechen und in Russland 150.000. In Georgien handelt es sich um 120.000 Griechen, in Bulgarien sind es 25.000. In geringerer Anzahl sind Griechen auch in anderen Ländern Osteuropas vertreten (vgl. Tabelle 2).

- In Ozeanien (Australien und Neuseeland) ist die griechische Emigration in größeren Schüben schon seit 1920 aufgetreten. Ein besonders starker Einwanderungsdrang nach Australien setzte nach dem Zweiten Weltkrieg ein. So leben heute in Australien 700.000 Griechen und 10.000 in Neuseeland; das entspricht 13% aller im Ausland lebenden Griechen (vgl. Tabelle 2).

- In Afrika leben heute 139.790 Griechen; dies bedeutet einen Anteil von 2% an der Gesamtmigrationspopulation. In Südafrika sind es 120.000, in Zaire 5.000, in Ägypten ebenfalls 5.000 und in Zimbabwe leben 4.000 Griechen (vgl. Tabelle 2).

- In Asien leben 69.200 Griechen und damit ein Anteil von 1%. Vor dem politischen Hintergrund des Stalinismus leben infolge einer erzwungenen Umsiedlung in Kasachstan 50.000 und in Usbekistan 10.500 Griechen (vgl. Tabelle 2).

3.2.2 Charakteristika der griechischen Auswanderung

Die griechische Diaspora weist in einem beachtlichen Umfang Parallelitäten mit anderen Ländern des Mittelmeerraumes und des Balkans auf, doch sind zugleich einige Besonderheiten zu konstatieren, welche die Griechen von Migranten anderer Länder der beiden genannten Regionen unterscheiden. Die Auswanderung in hochentwickelte Industrieländer wie USA, Kanada, Deutschland und Australien entspricht der Typologie einer klassischen Süd-Nord Auswanderung. Griechenland hat im Zuge dieser Entwicklung mehrere Verträge nach dem Zweiten Weltkrieg unterschrieben: Mit Frankreich am 13. 3.1954, mit Belgien am 12. 7. 1957, mit Deutschland am 3. 3. 1960 und mit den Niederlanden am 13. 9. 1966. (vgl. Moussourou 1991, S. 180ff - Tabelle 3).

Die Auswanderung wurde als Ziel des griechischen Staates in die Wirtschaftspolitik Griechenlands integriert. Auch die Programme zur Vorbereitung der Emigration zwischen 1952 und 1973 in die klassischen Einwanderungsländer Kanada, Australien und Neuseeland entsprechen dieser Politik (vgl. Moussourou 1991, S. 180ff.).

Eine große Zahl der griechischen Diaspora besteht aus ethnischen Minderheiten, die seit der Gründung des griechischen Staates 1821 immer außerhalb der Grenzen des Staates gelebt haben. Dieses betrifft in

nennenswertem Umfang Griechen, die in anderen Ländern des Balkans, wie Albanien, und in der ehemaligen Sowjetunion lebten. Für Griechen der ehemaligen Sowjetunion, die weit verstreut in der Ukraine sowie in Russland, Georgien, Armenien, Kasachstan und Usbekistan lebten, änderte sich mit dem Zusammenbruch des kommunistischen Systems und mit der Grenzöffnung die Situation; es war, als hätte Griechenland seine „*verlorenen Kinder*“ wiederentdeckt (vgl. Hassiotis 1993, S. 163).

Eine andere Kategorie, welche die politische und soziale Situation Griechenlands seit dem Ende des Bürgerkriegs (1946-1949) bis 1974 spiegelt, bilden die politisch verfolgten Flüchtlinge. Sie wurden mit dem Ende des Bürgerkrieges zu einer Emigration in verschiedene osteuropäische Länder gezwungen. Eine weitere erzwungene Emigration aus politischen Gründen fand während der Militärdiktatur (1967-1974) statt. Ziel waren diesmal aber westeuropäische Länder.

Eine weitere Kategorie, welche die Schwächen des griechischen Bildungssystems der Gegenwart zeigt, ist die stetig wachsende Emigration von Studierenden; ein Faktum, das angesichts seiner offenkundigen Bedeutung nicht unberücksichtigt bleiben sollte (Saitis, 1991; Psacharopoulos 2003, S. 162).

3.3 Die Rückwanderung seit 1974

3.3.1 Definition

In Griechenland gilt der Begriff „*Rückwanderer/Remigranten*“ (Palinostountes) für alle Griechen, die mindestens ein Jahr im Ausland verbracht haben (vgl. Nationales Statistisches Amt Griechenlands, 1991). In der Tat aber entspricht diese Definition nur den Griechen der ersten Generation und weniger der zweiten Generation. Für Griechen der dritten und vierten Generation aus den USA und anderen Ländern oder für Griechen, die als Minderheiten immer im Ausland gelebt haben - etwa in der ehemaligen Sowjetunion und Albanien - ist ihre Emigration nach Griechenland eine Auswanderung und keine Remigration (vgl. Vergeti 1995,

S.29). Mit dieser kritischen Anmerkung verwende ich den Begriff des Nationalen Statistischen Amt Griechenlands unter Vorbehalt.

3.3.2 Die Remigration von Arbeitsmigranten

Die Rückwanderung nach Griechenland weist seit 1974 ständig höhere Quoten auf als die Auswanderung aus Griechenland (vgl. Hassiotis 1993, S. 154; Papamichou 2005, S.103). Zwischen den Jahren 1975-1991 kehrten insgesamt 393.868 Griechen in ihre Heimat zurück (vgl. Tabelle 4).

In den Jahren 1975-1981 kehrten laut Angaben des griechischen Statistikamtes 232.680 Personen zurück. Die Mehrheit der Rückwanderer kommt aus Europa 149.880 (64.41%). Ihr folgt die Rückwanderungszahl von Amerika mit 39.250 (16.86%). Die Rückwanderer aus Ozeanien repräsentieren einen deutlich geringeren Anteil; mit 17.210 Remigranten waren es 7.39%. Aus Asien kehrten 13.740 Personen (5.90%) und aus Afrika 10.930 Griechen (4.90%) zurück (vgl. Tabelle 4).

Die Mehrheit der Rückwanderer sind Arbeitsremigranten aus Deutschland. Dabei handelt es sich um 96.970 Rückkehrer, gefolgt von den USA, aus denen 25.640 Personen heimkehrten, Australien mit 16.910 Rückkehrern und Kanada mit 11.450 Remigranten. Bei diesen Staaten handelt es sich zugleich um die wichtigsten Emigrationszielländer seit dem Zweiten Weltkrieg. In geringerer Anzahl sind aus Südafrika 7.150 Personen zurückgekehrt, aus Großbritannien 6.100, aus Frankreich 6.040 und aus Italien 4.660 Griechen (vgl. Tabelle 5).

In den folgenden Jahren (1985 – 1991) wanderten 161.188 Personen zurück. Die meisten von ihnen - 109.126 (67.70%) – hatten in europäischen Ländern gelebt. Aus Amerika kehrten 24.025 Personen heim, die einen Anteil von 14.90% markieren; aus Asien remigrierten 12.568 Personen (7.79%), aus Ozeanien 8.203 (5.08%) und aus Afrika 7.266 (4.50%) (vgl. Tabelle 4).

Die Mehrheit der remigrierten Griechen kamen aus Deutschland; es waren aber 31.444 Rückkehrer weniger als in der Periode 1975-1981. Es folgen die Remigranten aus den USA (16.542), Australien (8.048), Großbritannien (5.992) und Kanada (5.693). Hinzu gesellen sich die Rückkehrer aus Frankreich (5.473), Italien (4.496) und Südafrika (1477) (vgl. Tabelle 5).

3.3.3 Remigration von politisch verfolgten Griechen: Politische Flüchtlinge.

Nach dem Zweiten Weltkrieg führte der Konflikt zwischen den Linken (Kommunisten) und den Rechten (Dexioi) in Griechenland zu einem Bürgerkrieg, der von 1946 bis 1949 dauerte. Der Sieg der Rechten veranlasste eine große Zahl der sich zu den linken Parteien bekennenden Griechen zu einer unfreiwilligen Emigration in osteuropäische Länder; dazu zählten Bulgarien, Jugoslawien, Rumänien, die Tschechoslowakei, Polen, Ungarn, die DDR und vor allem die Sowjetunion. Eine kleinere Gruppe emigrierte nach Westeuropa, in die USA sowie nach Kanada und Australien.

Die Anzahl der griechischen Partisanen betrug etwa 130.000, unter ihnen 28.000 Kinder (vgl. Tsounakos 2000, S. 165; Vergeti 1999, S. 36ff). Der Mehrheit der politischen Flüchtlinge wurde zwischen 1947 und 1963 die griechische Staatsbürgerschaft durch 136 Beschlüsse und Anordnungen aberkannt; ebenso wurde ihr Besitz bzw. Eigentum beschlagnahmt. Durch Intervention der UNO konnten 1954 5.000 Kinder nach Griechenland zurückkehren (vgl. Vergeti 1999, S. 29ff).

Die Remigration der politischen Flüchtlinge beginnt mit dem Ende der Militärdiktatur und der anschließenden Demokratisierung des Landes im Jahre 1974 (vgl. Tsounakos 2000, S. 165ff). Eine besonders große Rückwanderungswelle setzt 1983 ein, als Griechenland unter der Regierung von Andreas Papandreou sich intensiv mit der Lösung der die Rentenversicherung betreffenden Probleme befasste (vgl. Vergeti 1999, S. 36). Ende der 70er Jahre befanden sich noch 56.200 Griechen in ihren

jeweiligen Migrationsländern; bis 1989 remigrierten 34.000 von ihnen nach Griechenland (vgl. Tsounakos 2000, S. 165ff; Vergeti, 1999, S. 36ff; vgl. Tabelle 5).

3.3.4 Emigration – Remigration von Studierenden

Eine besondere Gruppe der Migranten bilden die griechischen Studierenden, die den Schwächen des griechischen Bildungssystems zu entfliehen trachten. Dieses Phänomen gibt es bemerkenswerterweise schon seit 1960, als eine erhebliche Anzahl von Griechen an Universitäten in den USA, in Frankreich, England und Deutschland zu studieren begann. In den Jahren 1964-1966 waren es 18.000 Auslands-Studenten. 5.204 von ihnen studierten in Westdeutschland, 3.581 in Italien, 3.492 in Österreich, 2.271 in England, 1.979 in den USA und 1.465 in Frankreich (vgl. Dimaras 2000, S. 555).

Im Jahr 1980 stieg diese Zahl auf 39.786 an, das waren 50% aller griechischen Studenten. 1982 erhöhte sich die Anzahl sogar auf 44.465. In den 80er Jahren studierten Griechen auch in Balkanstaaten wie Jugoslawien, Rumänien und Bulgarien (vgl. Saitis 1991, S. 356).

In den 90er Jahren stieg die Anzahl der im Ausland studierenden Griechen deutlich an. Dieser Trend setzte sich auch im neuen Jahrtausend fort. So studierten 2001 63.000 Griechen im Ausland; davon 32.000 in Großbritannien, 8.000 in Deutschland, 7.500 in Rumänien, 7.000 in Italien, 4.000 in den USA, 3.000 in Frankreich, 1.200 in Jugoslawien, 200 in Tschechien und 200 in Spanien. Zur Zeit dürften etwa 70.000 bis 80.000 Griechen im Ausland studieren. Das ist etwa ein Viertel der insgesamt 318.000 Studenten im Inland und im Ausland. (vgl. Psacharopoulos 2003, S. 162). Die Mehrheit der Studierenden im Ausland kehrt i. d. R. nach Griechenland zurück (vgl. Psacharopoulos 2003, S. 162; Hasiotis 1993, S. 144). Das griechische „*Zentrum für die Anerkennung der Abschlüsse von Universitäten im Ausland*“ (DI.K.A.T.S.A) nimmt jährlich mehrere

Tausende von Universitätsabschlüssen zur Anerkennung entgegen (vgl. Zentrum für Erziehungsforschung 2002, S.357).

3.4 Die Einwanderung der griechischen ethnischen Minderheiten

3.4.1 Die Einwanderung der griechischen Minderheit aus der ehemaligen Sowjetunion

Die Spuren der griechischen Minderheit in der ehemaligen Sowjetunion reichen historisch sehr weit zurück. Im 17 und 18 Jahrhundert hatten die Griechen schon zahlreiche Kolonien um das Schwarze Meer herum, „*Griechen in Pontos*“, gebildet (vgl. Hassiotis 1993, S. 173). Die griechische Diaspora wurde in der Periode des Stalinismus ebenso wie andere ethnische Minderheiten - etwa Deutsche, Juden und Armenier – zu einer Umsiedlung in andere Länder Asiens gezwungen, besonders nach Kasachstan (vgl. Dornis 1996, S. 354). Bei der Volkszählung von 1989, die in der Epoche der Perestroika stattfand, betrug die Zahl der Griechen 385.000 (vgl. Vishnevsky & Zayonchkovskaya 1996, S. 372). Laut den Statistiken aus dem Jahr 1991 wanderten 23.800 Menschen nach Griechenland aus. Während der letzten zehn Jahre sind aus der ehemaligen Sowjetunion 150.000 Griechen eingewandert (vgl. Vergeti 1999, S. 49).

3.4.2 Die Einwanderung der griechischen Minderheit aus Albanien

Seit der 1912 vollzogenen Gründung des Albanischen Staates lebt in Albanien eine griechische Minderheit. Korrekte statistische Daten gibt es dazu aber nicht; sie variieren zwischen 58.758 von albanischer Seite und 400.000 von Seiten der griechischen Minderheit (vgl. Pan & Pfeil, 2000, S. 41; Vergeti 1999, S. 50; Stavrou 1992, S. 68).

Mit der Grenzöffnung im Dezember 1990 begann eine Einwanderungswelle und bis Juli 1991 wanderten nach Griechenland 24.373 Personen ein. Im Jahr 1994 stieg die Zahl auf 60.000 und 1995 sogar auf 80.000 Menschen an. Die

gravierenden politischen und ökonomischen Probleme Albaniens zwangen sowohl Angehörige der griechischen Minderheit als auch andere Albaner, während der letzten Jahre nach Griechenland einzuwandern (vgl. Vergeti, S. 51ff.).

3.4.3 Die Gründung des Nationalen Instituts für rückgewanderte Griechen (E.I.Y.A.P.O.E)

Das Nationale Institut für rückgewanderte Griechen (E.I.Y.A.P.O.E) wurde im Jahr 1991 gegründet und verfolgte das Ziel, bei der sozialen Integration der eingewanderten Griechen aus der Sowjetunion behilflich zu sein. In einer ersten Phase wurde Sozialhilfe zur Verfügung gestellt; außerdem wurden Zentren der Philoxenie und Wohnungen gemietet. Sowohl für die Erwachsenen als auch für die Kinder wurden Kurse zum Erlernen der griechischen Sprache eingerichtet und abgehalten. In einer zweiten Phase wurden speziell in Nordgriechenland (Thrakien) Wohnungen gebaut und Seminare für die berufliche Qualifikation und Erwachsenenbildung durchgeführt (Chantzivarnava 2001, S.41ff.).

Die beklagenswerte ökonomische und soziale Situation der griechischen Minderheit im Süden Albaniens hat zu einer Erweiterung dieser Hilfsprogramme für Albanien geführt. Dabei wurden mehrere Programme mit finanzieller Unterstützung der EU aufgelegt; besonders hervorhebenswert sind die Programme „INTERREG“ und „HORIZON“ (Quelle: E.I.Y.A.P.O.E, Bericht 1995 und 2001).

3.5 Demographische und statistische Daten über Griechenland

Griechenland leidet aus demographischer Sicht unter einer sukzessiven älter werdenden Bevölkerung. Die meisten Frauen bringen nur noch ein oder zwei Kinder zur Welt, so dass die Geburtenrate stark rückläufig ist (UNICEF, 2004). Im Jahr 1998 überstieg die Anzahl der Todesfälle (+2.026) die der

Geburten (vgl. Statistisches Amt Griechenlands, 1999; Vgenopoulos 1998, S. 17). Ein Fortbestand des bisherigen Bevölkerungsniveaus ist infolgedessen nur Folge der Einwanderung (vgl. Dretakis 2003, S. 9, Eleftherotypia Zeitung). Fast die Hälfte der griechischen Bevölkerung lebt in Attika, um die Hauptstadt Athen herum. Die Arbeitslosigkeit beträgt 9.6% (vgl. Statistisches Amt Griechenlands, 2001; vgl. Tabelle 6).

3.6 Einwanderung von Ausländern nach Griechenland

Die Einwanderung nach Griechenland war bis Ende der 80er Jahre sehr gering und fiel somit kaum ins Gewicht.

In den 50er Jahren waren von den 7.632.801 in Griechenland lebenden Menschen 7.602.230 (99,6%) Griechen und 30.571 (0,4%) Ausländer.

In den 60er Jahren bestand die Bevölkerung aus 8.388.553 Personen, von denen 8.345.883 (99,5%) Griechen und 42.670 Ausländer (0,5%) waren.

In den 70er Jahren betrug die Bevölkerungszahl 8.768.372, unter ihnen 8.675.412 Griechen (98,94%) und 92.960 Ausländer (1,06%).

In den 80er Jahren waren von 9.739.589 Personen 9.558.944 (98,5%) Griechen und 180.645 (1,85%) Ausländer.

Nach dem Zensus im Jahr 1991 lebten in Griechenland damals 10.259.900 Menschen davon 10.092.624 (98,37%) Griechen und 167.276 (1,63%) Ausländer.

Nach dem Zensus im Jahr 2001 waren von 10.964.020 in Griechenland lebenden Menschen 10.166.929 (92,72%) Griechen und 796.713 (7,27%) Ausländer (vgl. Tab 6).

Nach mehreren wissenschaftlichen Vergleichen zwischen öffentlichen Behörden, wie dem Innenministerium und dem Arbeitsministerium (O.A.E.D), dürfte die Zahl der Ausländer in Griechenland etwa 1.000.000 Menschen betragen. (Georgulas, 2000, 204ff; UNHCR, 2004).

3.6.1 Statistische Daten über Ausländer in Griechenland

Aus der offiziellen Gesamtzahl der 796.713 Ausländer in Griechenland ergibt sich folgender Nationalitätenschlüssel:

Aus EU-Ländern leben in Griechenland 92.781 Menschen (11.65%). Aus Nicht EU-Ländern halten sich 584.447 (73.36%) Personen auf; das ist mit Abstand die große Mehrheit. Aus Afrika sind 17.140 Personen (2.16%) und aus Amerika 32.276 (4.05%), aus Asien 60.126 (7.55%), schließlich aus Ozeanien 9.943 (1.24%) Menschen (vgl. Tabelle 7).

3.6.2 Einwanderung aus den EU-Ländern, USA, Kanada und Australien

Tatsache ist, dass die Einwanderer aus den EU-Ländern, USA, Kanada und Australien zu den „*Eliten*“ unter den Einwanderern gehören. Die Mehrzahl unter ihnen sind Diplomaten und hochspezialisierte Arbeitskräfte, die einen besonders hohen sozialen Status genießen. Aus den neuen EU-Ländern sind aus der Warte der Arbeitsmigration die Polen besonders nennenswert; sie leben und arbeiten seit den 80er Jahren in Griechenland und erfreuen sich eines vergleichsweise hohen sozialen Status.

Aus den 25 Ländern, die seit dem 1. Mai 2004 der EU angehören, leben 92.781 (11.65%) Menschen in Griechenland. Sie lassen sich wie folgt kategorisieren:

a. Einwanderung aus den alten EU-Mitgliedsländern

Von den alten Mitgliedern der EU stellen die Engländer mit 15.308 Personen den höchsten Anteil; danach folgen die Deutschen mit 15.303 Einwohnern. Die nachfolgenden Ränge nehmen die Italiener (7.953) und Franzosen (6.513) ein. Deutlich weniger Personen stammen aus den Niederlanden (2.931), Schweden (2.437), Österreich (1.776), Belgien (1.703), Spanien (1.308), Dänemark (1.055), Finnland (828), Irland (523), Portugal (299) und Luxemburg (40) (vgl. Tabelle 8).

b. Einwanderung aus den neuen EU-Mitgliedsländern

Von den neuen Mitgliedern der EU stammt die Mehrheit der Einwanderer aus Zypern (19.084), gefolgt von Polen (13.378). In sehr kleinem Umfang kommen Einwanderer aus acht weiteren Staaten: aus der Tschechischen Republik (818), Ungarn (626), Slowakei (449), Litauen (188), Estland (94), Slowenien (67), Malta (52) und Lettland (48). (Vgl. Tabelle 8)

c. Aus Amerika

Aus Amerika stammen 32.276 Einwanderer; das sind 4.05% der gesamten Einwandererpopulation. Die Mehrheit kommt aus den USA (22.507); danach folgen Kanada (6.909) und diverse lateinamerikanische Staaten (2.860) (Vgl. Tabelle 9).

d. Einwanderung aus Australien und Neuseeland

Aus Australien und Neuseeland stammen 9.943 Einwanderer (1.24%). Aus Australien sind es 9.677 und aus Neuseeland 266 (vgl. Tabelle 10).

3.6.3 Einwanderung von Arbeitsmigranten aus Europa, Nicht-EU-Ländern, Afrika und Asien

Die Mehrheit der Arbeitsmigranten kommt aus den Nachbarländern des Balkans, aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion sowie aus Afrika und Asien.

a. Aus Europa (Nicht-EU-Länder) kommt die Mehrheit (584.447 bzw. 73.36%) (vgl. Tabelle 11).

Die Mehrheit repräsentieren die Albaner (443.550). Aus Bulgarien stammen 37.230, aus Georgien 23.159, aus Rumänien 23.066, aus Russland 20.488, aus der Ukraine 14.149, aus Armenien 7.808, aus Moldawien 5.898, aus Jugoslawien 4.051 und aus sonstigen Ländern 5.048 (vgl. Tabelle 9).

b. Aus Afrika

Die Afrikaner sind mit insgesamt 17.140 Einwohnern vertreten; dies ergibt einen Anteil von 2.16% der Gesamtausländerpopulation in Griechenland (vgl. Tabelle 12) Sie teilen sich auf folgende Herkunftsnationen auf:

Ägypten (7.846), Nigeria (2.021), Äthiopien (1.171), Südafrika (1.185) und sonstige Länder (4.917) (vgl. Tabelle 12).

c. Aus Asien

Die Asiaten sind mit 60.126 Einwohnern vertreten und repräsentieren 7.55% der Gesamtausländerpopulation (vgl. Tabelle 13).

Die Mehrheit von ihnen stammt aus Pakistan (11.192), der Türkei/Kurden (8.297), Indien (7.409), Irak (7.188), von den Philippinen (6.861), aus Syrien (5.863), Bangladesch (4.927) und aus sonstigen Ländern (8.389) (vgl. Tabelle 13).

3.6.4 Daten über Arbeitsmigranten

Von den etwa 700.000 Arbeitsmigranten leben mehr als 45% in Attika (Athen) und 15% in Zentral Mazedonien (Thessaloniki). Die Mehrheit befindet sich im Alter zwischen 20 und 45 Jahren. Mehr als die Hälfte (50%) haben Abitur, 9% weisen höhere Abschlüsse auf und 1.8% sind Analphabeten (vgl. Kollias & Katsoridas 1999, S. 21; Vgenopoulos, 1998, S. 17ff).

Aus Albanien, Rumänien und Polen rekrutieren sich mehr als 60 % der Männer, bei den Migranten aus Indien, Pakistan und Ägypten sind sogar mehr als 95% männlichen Geschlechts. Von der Bewohnern aus der Ukraine, Bulgarien und Georgien sind 65% Frauen. Einen noch höheren weiblichen Anteil haben die Philippinen mit 70% Frauen (vgl. Vgenopoulos 1998, S. 18ff). Verheiratet von ihnen sind mehr als 60%.

Ausländer arbeiten in Griechenland vor allem in kleinen Unternehmen, was für die griechische Ökonomie charakteristisch ist. Als Saisonarbeiter im Bereich Tourismus, in Restaurants, als Bauarbeiter, in der Fischerei oder in der Landwirtschaft; Frauen werden besonders häufig als Hilfspersonal eingesetzt (vgl. Vgenopoulos 1998, S. 18ff; Iosifides 2001, S. 234).

3.7 Die griechische Migrationspolitik

3.7.1 Die Gesetze und die problematische Praxisumsetzung

Entscheidend sind hier zunächst die in den folgenden acht Punkten genannten legislativen Grundlagen:

1. Griechenland hat das Dubliner Abkommen vom 15. 6. 1990 unterzeichnet und durch das Gesetz: 1996/16.12.1991 FEK 196 politisch umgesetzt.
2. Griechenland hat das Schengener Abkommen am 6. 11. 1992 unterzeichnet und ihm mit dem Gesetz 2514/27.6.1997 FEK A 140 eine legislative Grundlage gegeben.
3. Das alte Einwanderungsgesetz 4310/9.8.1929 (FEK 287) galt 62 Jahre lang. Es trug den Titel: „*Über Einwanderung, Aufenthaltserlaubnis und Arbeitserlaubnis von Ausländern*“.
4. Das neue Einwanderungsgesetz 1975/4.12.1991 (Ausländergesetz) (FEK 184) wurde angesichts der drastisch veränderten Situation vor dem Hintergrund der Remigration beschlossen. Es trug den Titel: „*Über Einwanderung, Aufenthaltserlaubnis, Arbeitserlaubnis*“.
Eine wichtige Grundlage der griechischen Migrationspolitik ist der Artikel 1: „Ausländer ist jeder Mensch, der die griechische Staatsbürgerschaft nicht besitzt oder keine Staatsbürgerschaft besitzt“.
Hinzu kommt ergänzend Artikel 13: „Mit Beschluss des Innenministeriums werden spezielle polizeiliche Mannschaften gegen illegale Einwanderung an den Grenzen des Landes durchgeführt“.
5. Eine weitere zentrale Regelung enthält die Präsidial-Verordnung 358/28.11.1997 (A240); sie trägt den Titel: „*Über Voraussetzungen und Verfahren hinsichtlich des legalen Aufenthalts und der Aufnahme von Arbeit durch Ausländer, die nicht aus der EU kommen*“.
6. Ergänzend hinzu kommt die Präsidial-Verordnung 359/28.11.1997 (A 240): „*Über die befristete Aufenthalts-erlaubnis*“.
7. Wichtig ist auch das neue Ausländergesetz 2910/2.5.2001 (FEK 91) mit dem Titel: „*Über Einwanderung und Aufenthalts-erlaubnis von*

Ausländern in das griechische Hoheitsgebiet. Über den Erwerb der griechischen Staatsbürgerschaft“.

8. Nennenswert ist zudem das Gesetz 3013/1.5.2002 (FEK 102): „*Über die Verbesserung des politischen Schutzes und andere Anordnungen*“.

Die rechtliche Situation der Migranten in Griechenland hängt eng zusammen mit der Geschichte der Migration. Griechenland war stets ein Auswanderungsland, so dass es seit 1929 kein neues Einwanderungsgesetz mehr gab. Dieses Gesetz war ausgearbeitet worden für die damals herrschenden Probleme der griechischen Flüchtlinge, die aus der Türkei entflohen waren. Für die Probleme der 90er Jahre konnte es keine legislativen Lösungswege mehr beschreiben (vgl. Kurtovik 2001, S. 167; Bagavos, C. & Papadopoulou, D. 2003, S. 92).

Über besondere Arbeitsverträge verfügten nur wenige Migranten aus Pakistan und Ägypten. Diese entsprachen jedoch keiner modernen Einwanderungspolitik. Die Zahl der illegalen Arbeitsmigranten war 1990 auf 300.000 Menschen gestiegen und verdoppelte sich in den Folgejahren sogar noch (vgl. Kurtovik 2001, S. 168). Als sich die Situation immer mehr verschärfte und die Mehrheit der Migranten sich illegal in Griechenland aufhielt, versuchte der Staat das Problem durch zwei zentrale Maßnahmen zu lösen:

- a. die Migrationswellen deutlich stärker als zuvor zu kontrollieren und
- b. ein neues Einwanderungsgesetz auszuarbeiten und zu verabschieden (vgl. Papatheodorou, Th & Koulouris, N. 2000, S. 11).

Mit dem Gesetz 1975/91 FEK 184 (Ausländergesetz) wurde versucht, einerseits die Überwachung der Grenzen durch starke polizeiliche Kontrollen die von Jahr zu Jahr intensiver wurden, sicherzustellen und andererseits die illegale Einwanderung durch die beiden Verordnungen 358/28.11.1997 (A240) und 359/28.11.1997 (A 240) im Sinne der Gewährung einer begrenzten Aufenthalts -und Arbeitserlaubnis (von 1 bis 3 Jahren) zu legalisieren. So sollten bis zum 31. 5. 1998 alle Ausländer eine

entsprechende Identitäts-Karte bekommen. (vgl. Bagavos, C. & Papadopoulou, D. 2003, S. 95).

Dem Athener Gewerkschaftsbund EKA zufolge kann die praktische Umsetzung der Gesetze mit Hilfe der Begriffe „Chaos“ und „Bürokratie“ illustriert werden. Die griechische Bürokratie war zum Zeitpunkt des Anwachsens der Migrationswellen organisatorisch in einem beklagenswerten Zustand. Die Informationen für die Migranten waren in griechischer Sprache verfasst, obwohl die Mehrheit der Sprache nicht mächtig war. Sie konnten das Griechische weder lesen noch verstehen, noch sich selbst in der fremden Sprache verständigen.

Die Beamten des Staatsapparats waren sich dieses Problems nicht recht bewusst und gaben sich uninformiert, so dass es mehrfach zu Konflikten kam. Vor den Behörden bildeten sich täglich lange Schlagen wartender Ausländer. Es gab zudem keine Kooperation zwischen den Behörden. Auch wenn alles, z.B. die persönlichen Papiere, in Ordnung war, bekamen die Ausländer eine „Aufenthaltserlaubnis“ nicht vor Ablauf von sechs Monaten.

Dazu ein Beispiel aus „Athen“:

„Damit die Ausländer von den Behörden überhaupt bedient werden konnten, musste der Bürgermeister sieben neue Gebäude mieten und neue Büros eröffnen. Innerhalb nur weniger Wochen hatten die Behörden nämlich mehr als 55.000 Anträge auf eine Aufenthaltserlaubnis bekommen“ (Katsoridas & Kapsalis 2003, S. 23ff.).

Von den 700.000 Arbeitsmigranten besitzen etwa 400.000 eine Arbeitserlaubnis für begrenzte Zeit, und nur 20.000 verfügen über die Grüne Karte, die erneuert werden kann. Dies bedeutet, dass etwa 300.000 Menschen keine Arbeits- und Sozialversicherung haben. (vgl. Kollias & Katsoridas 1999, S. 24)

3.7.2 Von der „*Philoxenie*“ zur „*Marginalisierung*“.

Bis zum Ende der 80er Jahre könnte die Haltung in der griechischen Gesellschaft gegenüber Fremden mit den Begriffen „*Philoxenie*“ und „*Toleranz*“ bezeichnet werden. Im Laufe der 90er Jahre änderte sich diese Attitüde spürbar, so dass sich allmählich eine negative Haltung gegenüber Arbeitsmigranten breit machte (vgl. Kurtovik 2001, S. 163ff.). Dazu spielten mangelnde Vorbereitung des Staates auf das Einwanderungsgeschehen und die Umsetzung der verabschiedeten Gesetze in der Praxis seitens der Behörden (vgl. EKA 1996, S. 27ff) sowie die Ausweisungen durch die Polizei die wichtigste Rolle (vgl. Kurtovik 2001, S. 171ff.). Nicht weniger wichtig war die Rolle der Massenmedien (vgl. Pavlou 2001, S. 27ff.). Angesichts der massiven illegalen Arbeitseinwanderung war rasch die undifferenzierte Wendung vom „*kriminellen*“ Arbeitseinwanderer im Spiel (Kurtovik 2001, S.177ff.).

Die griechische Gesellschaft verlangte immer stärker eine intensivere polizeiliche Kontrolle sowie die Ausweisung von Fremdarbeitern. Diese tatsächlich praktizierte Vorgehensweise seitens der Polizei degenerierte mit der Zeit zu einem negativen „*Vorbild*“ bezüglich des Verhaltens von Griechen gegenüber Fremden. In einem Land, in dem Emigration bislang historisch stets positiv besetzt war, wurde die Atmosphäre für Ausländer stetig unangenehmer (vgl. Kurtovik 2001, S. 179ff.; EKA 1996, S. 27ff.).

3.8 Flüchtlinge in Griechenland

3. 8.1 Generelle Informationen

Mehrmals hat Griechenland im zwanzigsten Jahrhundert, ebenso wie übrigens auch die balkanischen Nachbarländer, Flüchtlinge aufgenommen. Dabei handelte es sich um Opfer von Kriegen und ethnischen Säuberungen, die mehrmals auf dem Balkan stattgefunden hatten. Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts, nach dem Ende des Balkanischen Krieges (1912-13), nahmen diese Länder mehrere Tausend Flüchtlinge auf (Leontaritis 1978, S. 74ff.).

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges und der 1922 erlittenen Niederlage der Griechen in Kleinasien flohen ungefähr 1.220.000 Griechen als Flüchtlinge aus der Türkei nach Griechenland. Die ersten Bemühungen des Völkerbundes, unter Mitwirkung des von 1921 bis 1923 als Hochkommissar fungierenden Polarforschers und Zoologen Fridtjof Nansen, haben damals in Griechenland begonnen (UNHCR, 2004).

Das griechische Büro des UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) wurde 1952 eröffnet. Bis heute widmet es sich dem Schutz von Asylsuchenden, der Aufsicht für die Anwendung des Gesetzes für die Flüchtlinge, der Hilfe für die Flüchtlinge und der Findung von Lösungen in flüchtlingspezifischen Konfliktfällen und um die Verbreitung der nötigen Informationen für die Flüchtlinge. Der UNHCR kooperiert in Projekten mit anderen Organisationen; dazu gehören beispielsweise das „*Institut für Soziale Arbeit*“, das „*Greek Committee for Refugees*“ und der „*Internationale Soziale Dienst*“ (vgl. UNHCR 2002 & 2004, Report).

Während der 50er Jahre hielten sich in Griechenland ungefähr 20.000 Flüchtlinge, unter anderem aus Armenien, Rumänien, Russland und Flüchtlinge aus unmittelbaren Nachbarländern wie Bulgarien auf. Das erste Projekt begann 1952; es brachte Wohnung, Erziehung und Arbeit vor allem für die Flüchtlinge. Diese Projekte wurden in den 60er Jahren erweitert.

In den 70er Jahren hat der UNHCR Projekte für Flüchtlinge aus osteuropäischen Ländern entwickelt, die auf andere Länder ausgeweitet wurden. 1976 wurden aus dem Libanon 3000 Christen gebracht. Im Juli 1979 nahm Griechenland 300 Vietnamesische „*boat-people*“ auf.

Für die 80er Jahre, besonders für die Jahre 1987 und 1988, war es charakteristisch, dass die Mehrheit der um Asyl ersuchenden Menschen aus der Türkei, Polen, dem Iran und Äthiopien kamen, weniger hingegen aus anderen Ländern Asiens und Afrikas. Seit 1992 sind die meisten Asylbewerber aus der Türkei (Kurden), dem Irak und Iran gekommen. Im gleichen Jahr kamen auch Flüchtlinge aus Jugoslawien. Seit 1998/99 gab es

eine Zunahme der Asylsuchenden aus Afghanistan, Sierra Leone und dem Kongo.

In den letzten fünf Jahren baten vor allem Menschen aus dem Irak, dem Iran, der Türkei und Afghanistan (vgl. UNHCR, Athen, Oktober 2002) um Asyl. Am 31. Dezember 2003 betrug die Zahl der Flüchtlinge in Griechenland, nach Angaben des griechischen Innenministeriums, rund 7.000 Menschen. Diese Zahl bezieht sich auf die Gruppe von Menschen, die seit 1980 als Flüchtlinge anerkannt wurden. Während des Jahres 2001 betrug der Mittelwert der Asylsuchenden 450 Menschen monatlich. Die meisten haben die griechisch-türkische Grenze überquert oder sind über das Ägäische Meer nach Griechenland gekommen (vgl. UNHCR, 2002 & 2004, Report).

3.8.2 Statistische Daten über Flüchtlinge in Griechenland

1996³ gab es 1.572 Asylanträge; davon wurden nach der Genfer Konvention 230 anerkannt, darunter 70 aus humanitären Gründen. Insgesamt betrug der prozentuale Anteil der Anerkennung 19,08 %. Daraus folgt, dass vier Fünftel der Asylanträge abgelehnt wurden.

1997 wurden von den 4.376 Asylanträgen nach der Genfer Konvention 220 Menschen als Flüchtlinge und 90 aus humanitären Gründen anerkannt; das entspricht einem Anerkennungsanteil von lediglich 7,08%.

1998 gab es 2.953 Asylanträge. Davon wurden nach der Genfer Konvention 440 und aus humanitären Gründen 290 anerkannt; das ergibt eine Anerkennungsquote von 24,72%.

1999 wurden 1.528 Asylanträge gestellt. Davon wurden nach der Genfer Konvention 146 und aus humanitären Gründen 407 anerkannt. Somit lag für 1999 der Anerkennungsanteil bei 36,19%.

2000 gab es 3.083 Anträge. Davon wurden 222 nach der Genfer Konvention und 175 aus humanitären Gründen anerkannt, Gegenüber 1999 ist die Anerkennungsquote mit 12,88% um fast zwei Drittel zurückgegangen.

¹ Zu den Angaben in diesem Abschnitt vgl. Tabelle 14.

2001 wurden von den 5.499 Antragstellern 147 nach der Genfer Konvention und 148 aus humanitären Gründen anerkannt, woraus sich eine Anerkennungsquote von 5.36% ergibt.

2002 stellten 5.664 Personen einen Asylantrag. Von ihnen wurden 36 nach der Genfer Konvention und 64 aus humanitären Gründen anerkannt, was einen recht niedrigen Anerkennungsanteil von nur 0,76% ausmacht.

Von den 8.178 Anträgen im Jahre 2003 wurden nur 3 nach der Genfer Konvention von 1951 anerkannt und 25 aus humanitären Gründen; das sind nur 0.34% aller Antragsteller. Das ist der geringste Wert im Bereich der EU. Für das Jahr 2003 weisen die Anträge von Asylanten aus zwei Ländern die höchsten Werte auf: Aus dem Irak (2.831) und aus Afghanistan (561). 324 Antragsteller waren unter 18 Jahre alt, folglich Jugendliche und Kinder (vgl. UNHCR 2004, Report).

3.8.3 Probleme der Flüchtlingspolitik

Griechenland hat im Jahre 1959 die Genfer Konvention von 1951 unterzeichnet und 1968 das New Yorker Zusatzprotokoll von 1967. Durch das Gesetz N. 61/99 (FEK A63) wurden die Voraussetzungen für die Inanspruchnahme von Asyl, das Asylverfahren selbst und der Verlauf des Asylverfahrens geregelt. Mit dem Gesetz N.189/98 (FEK A140) wurden die „*Arbeitsmöglichkeiten von Flüchtlingen*“ geregelt; während das Gesetz N.266/99 (FEK A217) „*das Zentrum von Flüchtlingen in Lavrio sowie die gesundheitliche und soziale Pflege der Flüchtlinge*“ berührte.

Ein Blick auf die Zahlen der letzten 5 Jahre zeigt, dass die Anzahl der Asylanträge fortlaufend stieg, während zugleich die Quote der Anerkennungen immer geringer ausfiel. Im Jahre 2002 betrug die Anerkennungsquote nur 1.76%, während der Mittelwert im Bereich der übrigen Europäischen Gemeinschaft mehr als zehnmal so hoch lag und 20% betrug. Griechenland weist somit die niedrigste Anerkennungsquote auf, worüber sich das Büro des UNHCR beim Innenministerium beschwerte. Ein weiteres Problem bestand laut UNHCR darin, dass das

Anerkennungsverfahren in Griechenland regelmäßig sehr lange dauert, mitunter sogar mehrere Jahre; ein Zeitraum, in dem die Antragsteller unter schwierigsten Bedingungen zu leben haben.

In Griechenland existieren heute sieben Zentren für Asylbewerber. Die Möglichkeiten und Kapazitäten dieser Zentren sind allerdings sehr begrenzt und reichen nur für 1.200 Menschen. Für Kinder und Jugendliche gibt es ein eigenes Zentrum auf Kreta (Anogeia), wobei die Kapazitäten für 20 Antragsteller ausgelegt sind; heute gibt es dort 13 Kinder aus Afghanistan. Die Mehrheit der Asylanten lebt in Athen.

3.9 Zusammenfassung

Durch Remigration von griechischen Arbeitsmigranten nach der Grenzöffnung der osteuropäischen Länder kam es in den 90er Jahren zu einer Einwanderung von griechischen ethnischen Minderheiten. Hinzu gesellte sich eine wachsende illegale Einwanderung von ausländischen Arbeitskräften, wobei die Zahl seit Ende der 90er Jahre immer weiter anstieg.

Griechenland wurde dadurch de facto zu einem Einwanderungsland. Es gab keine Anwerbeverträge mit den Herkunftsstaaten, wie es das z.B in den 60er Jahren in Deutschland gegeben hat. Die Einwanderung vollzog sich im Laufe weniger Jahre. Dabei waren sowohl der Staat als auch die griechische Gesellschaft überrascht und absolut unvorbereitet auf diese Entwicklung. Deshalb hatten sie Probleme, auf dieses gravierende politische und soziale und rechtliche Problem angemessen zu reagieren (vgl. Lafazani 2000, S. 154). Zunächst glaubten alle, dass es sich um ein vorübergehendes Phänomen handeln würde. Doch mit der Zeit stellte sich heraus, dass auch noch zehn Jahre nach der Einreise die Mehrheit der Arbeitsmigranten sich noch immer illegal in Griechenland aufhält. Diese Tatsache dokumentiert die ernsthaften Mängel der griechischen Migrationspolitik, der es trotz aller Bemühungen nicht gelungen ist, besonders die entstandenen und stetig

wachsenden sozialen Probleme dauerhaft zu lösen (vgl. Lafazani 2000, S. 154; Kasimati 2000, S. 144).

Wie stark Migration und Migrationspolitik sich auch auf den Bildungs- und Erziehungssektor in Griechenland auswirken, wird das folgende Kapitel 4 aufzeigen, indem es sich umfassend mit dem Erfordernis einer interkulturellen Erziehung und Bildung und deren politischen und sozialpädagogischen ebenso wie mit deren institutionellen und lehrerausbildungsspezifischen Gesichtspunkten auseinandersetzt.

4. Interkulturelle Erziehung und Bildung in Griechenland

Angesichts der im Abschnitt 1.4. formulierten methodischen Vorgaben werden im vorliegenden Kapitel die generelle Bildungssituation in Griechenland reflektiert und die konstitutiven Elemente des griechischen Bildungssystems definiert. So geht es um die Beschreibung der Strukturprinzipien und Prozessfaktoren des griechischen Bildungs- und Erziehungssystems. Dabei werden ihr Wesen beschrieben und ihre Defizite benannt. Daneben werden anhand gesetzlicher Bestimmungen und statistischer Daten die Bestands-voraussetzungen des griechischen Bildungssystems offen gelegt. Schwerpunktmäßig geht es um die Qualifizierung der Bemühungen des Staates, die unbefriedigende Bildungssituation der Remigranten, der Minderheiten - Zigeuner und muslimische Minderheiten in Thrakien - und der ausländischen Kinder zu beheben. Dabei wird zu beleuchten sein, welche einzelnen Optimierungsmaßnahmen der Staat ins Auge gefasst hat und welche erzieherischen und unterrichtsspezifischen Maßgaben und Maßnahmen er entwickelt und ob er diese in eine systematische Pädagogik überführt hat. Anschließend wird die Frage zu beantworten sein, ob diese ausreichen, um die staatlicherseits gesetzten Ziele überhaupt zu erreichen. Aus dieser Perspektive werden Aufgaben und Möglichkeiten von Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund eines sich in Griechenland seit einiger Zeit deutlich vollziehenden sozialen und demographischen Wandels erörtert.

Zur Beantwortung dieser Frage gehören selbstverständlich auch die Charakterisierung der griechischen Gesellschaft und deren Einstellung gegenüber Ausländern und ethnischen Minoritäten. In diesem Zusammenhang wird auch zu prüfen sein, in wie weit sich die griechische Gesellschaft als multikulturelles Gemeinwesen beschreiben lässt und ob es auf diesem Gebiet möglicherweise ausländerfeindliche Attitüden zu verzeichnen gibt. Die Beantwortung dieser Frage wird als entscheidend angesehen, weil hier ein nicht zu vernachlässigender Einfluss sozialer Einstellungen auf die inhaltliche und materielle Ausgestaltung des Bildungswesens unterstellt wird. Infolge dessen wird zu analysieren sein, ob

und in welchem Umfang methodisch, didaktisch und lehr- bzw. lernmittelspezifisch auf die sozialen und sprachlichen Bedürfnisse der Remigranten, Ausländerkinder und Minderheiten bei der Konzeption des Unterrichts und der inhaltlichen Prägung der Schulbücher Rücksicht genommen wird.

4.1. Die Struktur und das Wesen des griechischen Bildungssystems

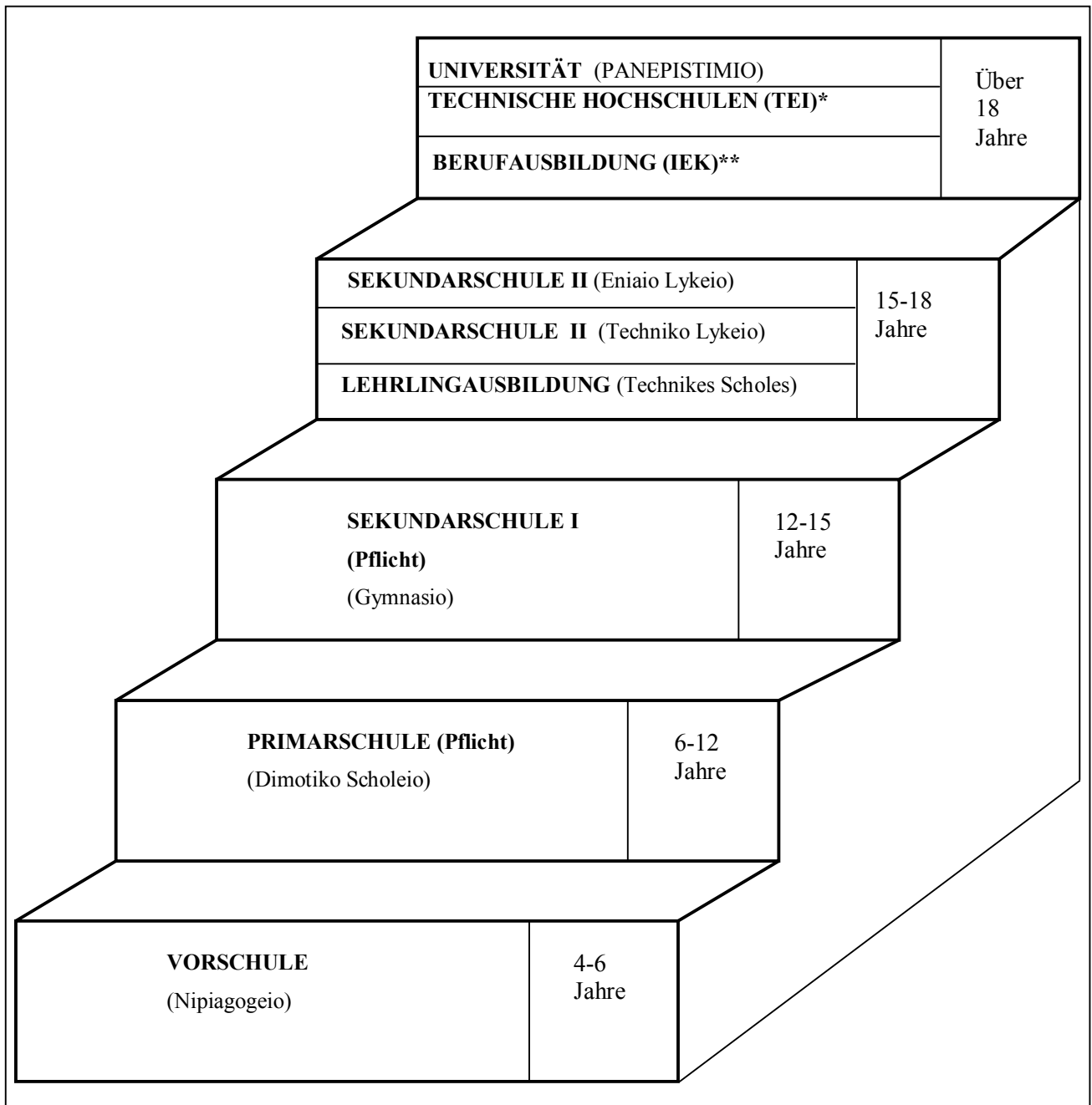
Das griechische Bildungssystem unterliegt gegenwärtig einer nach dem Baukastensystem geordneten fünffach differenzierten Untergliederung. Dabei verfügen die auf der Stufenleiter der Bildung am höchsten angesiedelten Baukastenelemente über weitere Einzelkomponenten bzw. Schul-, Ausbildungs- oder Hochschulzweige (vgl. Abbildung 1).

Nach dem freiwilligen Besuch einer Vorschule (*Nipiagogeio*) beträgt die Schulpflicht neun Jahre. Sie umfasst sechs Schuljahre an einer Primarschule (*Dimotiko Scholeio*) sowie drei Schuljahre an einer Sekundarschule I (*Gymnasio*).

Das *Gymnasio* (Sekundarschule I) ist in der Unterstufe eine allgemeinbildende Sekundarschule, deren Abschlusszeugnis (*Apolytirio Gymnasiou*) zum Übergang in die Oberstufe des Sekundarbereichs, in das *Lykeio* (Sekundarschule II), berechtigt. Das *Lykeio* bietet einen dreijährigen Bildungsgang, der je nach Art der Schule allgemeinbildend, technisch-beruflich oder eine Kombinations-Form (*Eniaio Lykeio*) sein kann.

Das Abschlusszeugnis (*Apolytirio Lykeiou*) führt wiederum zum Zugang zu den allgemeinen Prüfungen (*Paneladikes Exetaseis*) für die allgemeine Hochschulzulassung.

Die Struktur des griechischen Schulsystems



* Technologiko Ekpaideutiko Idryma

** Instituto Epaggelmatikis Katartisis

Abbildung 1: Die Struktur des griechischen Schulsystems.

Berufliche Ausbildungsgänge im Anschluss an den Sekundarbereich II werden von den Instituten für Berufsausbildung (*IEK*) angeboten.

An Abendschulen können berufstätige Personen die verschiedenen Bildungsabschnitte nachholen. Für Erwachsene, die den Sekundarschule I (*Gymnasio*) oder Sekundarschule II (*Lykeio*) nicht erfolgreich oder gar nicht besucht haben, besteht auch eine nachholende Bildungs-Möglichkeit durch die sogenannte „*Schule der zweiten Gelegenheit (Chance)*“. griechisch: *Scholeio Deuteris eukairias*.

Der Hochschulbereich umfasst: 1. Höhere Technische Hochschulen: *Technologika Ekpaideutika Idrimata (TEI)* und 2. Universitäten: *Panepistimia*.

Das griechische Erziehungs- und Bildungssystem ist ein zentralbürokratisches System. Durch zahlreiche Verordnungen und Beschlüsse werden auch Kleinigkeiten - wie etwa die Seitenzahlen, welche die Schüler lesen sollten - vom Ministerium geregelt. Bücher und Materialien werden nur vom Pädagogischen Institut produziert und nach Genehmigung durch das Ministerium an die Schüler frei verteilt. Angesichts dessen kann es keinen Pluralismus des Wissens geben (vgl. Psacharopoulos, 2003 S. 15ff; Stamelos 2002, S. 17ff.).

Die didaktische Methodologie basiert systematisch auf dem Frontal-Unterricht und weniger auf der aktiven Teilnahme der Schüler. Das gilt besonders in Sekundarschule II (*Lykeio*), wo die Vorbereitung für die Aufnahme-Prüfungen für die Universitäten den Schülern keine Zeit für freie Aktivitäten lässt. Das System wird auch nicht evaluiert. Das Gesetz N. 2525/23.9.1997 (FEK 188), das eine „*Evaluation*“ erst nach Demonstrationen von Lehrern, Schülern und Eltern vorsieht, ist immer noch nicht in die Praxis umgesetzt worden. Evaluation bedeutete während der Diktatur in Griechenland, den autoritären Charakter des Staates zu tradieren; sie wurde damals instrumentalisiert, damit demokratische Lehrer in der Hierarchie nicht aufsteigen konnten (vgl. Doukas 2000, S. 46ff.). So blieb

nach der Demokratisierung des Staates diese und zugleich jede Evaluation des Bildungssystems bis heute aus, obwohl es heute nicht mehr um die Behinderung demokratisch gesinnter Lehrer geht. Ein Mangel besteht gegenwärtig vielmehr darin, dass bei Plänen, Methoden und Projekten eher über Quantität als über Qualität gesprochen wird (vgl. Psacharopoulos 2003, S. 21ff; Dimaras 2000, S. 548ff; Stamelos 2002, S. 17ff).

Ein weiteres Planungs-Problem entsteht dadurch, dass die statistischen Daten problematisch, weil fehlerhaft sind. Außerdem werden sie nur sehr langsam erhoben und ausgewertet. Das erzeugt Schwierigkeiten bei der Erstellung von Jahresplänen durch das Ministerium, so dass der Beginn von Studien und Projekten allzu lange offen bleibt. Um ein Bild des genannten Problems zu gewinnen, werden zur Illustration die nachfolgenden Bemerkungen von Dimaras herangezogen:

„Es werden Daten gesammelt, aber trotz der Bemühungen haben wir Daten, die nicht der heutigen Schule entsprechen. Es werden Daten gesammelt, die darüber Auskunft geben, ob es in der Schule eine Wasseranlage gibt, aber keine Daten über die Zahl der Computer, die eine Schule hat oder über das Schulleben“. (Dimaras, 2002, S. 13ff.).

Gut ausgestattete Bibliotheken gibt es nur wenige. Das gilt nicht nur für die Schulen, sondern auch für Gemeinden und Städte. Von den 2000 neu geplanten Schulbibliotheken wurden bislang lediglich 380 wirklich eröffnet, während 120 von ihnen wegen fehlenden Fachpersonals kurzfristig wieder geschlossen wurden (vgl. Psacharopoulos 2003, S. 129).

Obwohl nach dem griechischen Grundgesetz Artikel 16 §4 *„die Erziehung und Bildung der Griechen Pflicht des Staates ist“*, erweist sich die finanzielle Belastung der griechischen Familie durch Nachhilfe-Unterricht als sehr groß. Schon in den letzten Schuljahren der Grundschule erhalten Kinder nachmittags Privat-Unterricht zu Hause oder in privaten Schulen (*Frontistiria*). Diese bieten eine Ergänzung dessen, was die Kinder morgens in den öffentlichen Schulen gelernt oder eben nicht gelernt haben. In Sekundarschule II (*Lykeio*) ist der Privat-Unterricht absolut notwendig, damit

Schüler eine Chance haben, für die Aufnahme-Prüfungen zu den Universitäten zugelassen zu werden (vgl. Drakos 1989, S. 79ff.; Psacharopoulos 2003, S. 249).

Obwohl die Anzahl der Studien über Erziehung und Bildung in Griechenland gering ist, bleiben gleichzeitig die Studien von internationalen Organisationen wie der OECD fast unberücksichtigt. Sie werden entweder ignoriert oder - schlimmer noch - als der griechischen Realität nicht entsprechend diffamiert, sofern sie inhaltlich seitens der griechischen Behörden auf Kritik stoßen (vgl. Psacharopoulos 2003, S. 117ff.). Bei der letzten PISA-STUDIE der OECD schnitt Griechenland nicht gut ab. Beim Lesen hat Griechenland mit 474 Punkte nur den 25. Platz erreicht, in Naturwissenschaften mit 461 Punkten ebenfalls lediglich den 25. Platz und in Mathematik mit 447 Punkten gar nur den 28. Platz von insgesamt 31 Ländern, (Mittelwert 500), die an der Studie teilgenommen haben. Über die Ergebnisse wurde, etwa im Gegensatz zu Deutschland, erst gar nicht öffentlich diskutiert. Wie es zu derart negativen Ergebnissen kommen konnte, wurde ebenso wenig reflektiert wie über die Frage, was sich angesichts der negativen Ergebnisse und festgestellten Defizite künftig ändern müsste.

Auch die Empfehlungen von Internationalen Organisationen, etwa seitens der OECD im Jahr 1996, blieben unberücksichtigt. Das gilt selbst für Empfehlungen griechischer Professoren. Dabei wurden deren Ratschläge nicht ernst genug genommen und wurden häufig gar nicht erst realisiert (vgl. Psacharopoulos 2002, S. 117ff.).

1974 begann die Demokratisierung des Schulsystems. Das galt anschließend besonders seit 1981 unter der Regierung von Andreas Papandreou. Das führte zur Auflösung des früheren autoritären Systems. Das wiederum zog die Zerstörung der Hierarchie und der gesamten Struktur des Systems nach sich. Dabei wurde allerdings nicht ausreichend definiert, was der Staat mit der Reform überhaupt erreichen wollte. Ebenso wenig klar waren die Vorstellungen darüber, wie bestimmte Ziele zu erreichen waren. Ein

entsprechender Konsens zwischen den Parteien und der Gesellschaft wurde nicht erreicht. Das jedoch ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Einleitung und Ausgestaltung tiefgreifender sozialer Veränderungen (vgl. Dimaras 2000, S. 548ff.; Doukas, 2000, S. 100ff.; Regierungserklärungen anlässlich der Parlaments-Sitzungen vom 20.3.2004 und 22.3.2004).

Der damalige Minister für Bildung und Religion, Apostolos Kaklamanis, der für die Reformen größtenteils verantwortlich zeichnete, gab einige Jahre später zu:

„Mit der Erfahrung, die ich inzwischen gewonnen habe, kann ich sagen, dass man die Gesetzgebung zwar verändern musste, aber nie ohne vorher ein volles Gesamtbild der Veränderungen zu haben, ohne die Störungen mitgerechnet zu haben und eine gute alternative Lösung gefunden zu haben...“ Dimaras 2000, S. 556 ff.).

Letztendlich verloren ging mit den Reformen die Zuverlässigkeit des Systems. Die Tyrannei wurde nicht durch Transparenz ersetzt, sondern teilweise durch Parteilichkeit. Dem Soziologen Georgios Tsoukalas zufolge ist das griechische Bildungssystem mit Adornos *„Theorie der Halbbildung“* am besten zu charakterisieren (vgl. Tsoukalas, 1992, S. 570ff.). Vor allem gilt meiner Auffassung nach, dass *“das halb Verstandene und halb Erfahrene [...] nicht Vorstufe der Bildung sondern ihr Todfeind ist...”* (Adorno, 1979, S. 576ff.).

4.2 Interkulturelle Erziehung und Bildung in den 70er und 80er Jahren

Bildungspolitik gegenüber Ausländerkindern fand in Griechenland bis Anfang der 90er Jahre nicht statt, denn die Zahl der Ausländerkinder in den griechischen öffentlichen Schulen war sehr gering und ihre Anwesenheit in der Schule war kein *„Problem“*. Deshalb war der Staat nicht gezwungen, regulierende Maßnahmen zu ergreifen. Fast ebenso unberücksichtigt blieben

Kinder der muslimischen Minderheit in Thrakien. Auch kaum in das Schulsystem integriert waren die Zigeunerkinder. (vgl. Katsikas/Politou 1999, S.165ff.; Vakalios 1997, S. 33; Mourelatou 1997, S. 104ff.; Markou 1997, S. 61ff.). Auch die im Ausland lebenden griechischen Kinder wurden in staatliche Bildungsmaßnahmen nicht einbezogen; lediglich einige Maßnahmen gegenüber Remigrantenkindern wurden getroffen (vgl. Drakos 1989, S. 81ff.; Zografou 2001, S. 224ff.; Markou 1997, S. 61ff.).

4.2.1 Erziehung und Bildung von Remigrantenkindern

4.2.1.1 Die Vorbereitungsklassen und die Klassen für Nachhilfe- Unterricht

Eine auf Remigrantenkinder gerichtete Bildungspolitik beginnt in den 70er Jahren durch die Inkraftsetzung mehrerer Verordnungen:

(Königliche Verordnung 664/17.10.1969; Königliche Verordnung 585/18-30.9.1972 FEK 172; Präsidial-Verordnung 417/28.4.-13.5.1977 FEK A'129; Präsidial-Verordnung FEK 578/20.6.1977; Präsidial-Verordnung FEK 117/8.2.1978; Präsidial-Verordnung 155/8.3.1978 FEK A33).

Diese Verordnungen betreffen vor allem die Prüfungen. Dabei hatten mit Rücksicht auf ihre sprachliche Benachteiligung die Kinder die Prüfungen auch dann bestanden, wenn ihre Leistungen dies eigentlich nicht erlaubten. Außerdem wurde eine Regelung hinsichtlich der Anerkennung von Abschlüssen, die im Ausland erworben wurden, getroffen (vgl. Drakos 1989, S. 81ff.; Mourelatou 1997, S. 103ff.). Andere Schulprobleme der Remigrantenkinder blieben unberücksichtigt. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass es das Ziel des Staates war, mit der Zeit eine Integration und Assimilation zu erreichen (vgl. Damanakis 2002, S. 61ff.; Markou 1997, S. 61ff.).

Doch diese Ziele wurden kaum realisiert und damit zusammenhängende Probleme allenfalls ansatzweise gelöst. Stattdessen stiegen mit der Anzahl der Remigrantenkinder auch deren Probleme. Deshalb schuf das

Bildungsministerium Anfang der 80er Jahre die Vorbereitungsklassen (Taxeis Upodochis) für diesen Personenkreis, ganz ähnlich, wie es sie in Deutschland gab. Das geschah mit einem speziellen Beschluss (FEK 818-2/Z/4139/20.10.1980). 1983 werden mit einem weiteren Gesetz (N. 1404/24-11-1983 FEK 173) parallel zu den Vorbereitungsklassen auch die Klassen für Nachhilfe-Unterricht (*Frontistiriaka Tmimata*) eingerichtet. Zum ersten Mal werden dabei auf gesetzlicher Basis auch Seminare für Lehrer vorgesehen, die zur Leitung dieser Klassen eigens eingestellt werden sollten (vgl. Drakos 1989, S. 81ff.; Damankis 2002, S. 57ff.; Mourelatou 1997, S. 102ff.; Markou 1997, S. 62ff.).

Sowohl die Remigranten-Familien als auch die Remigrantenkinder hatten mit zahlreichen Problemen zu kämpfen: Diskriminierungen in der Schule durch Mitschüler, unerfahrenes Lehrpersonal und vollends fehlende geeignete Unterrichtsmaterialien. Unberücksichtigt blieb obendrein die kulturelle Herkunft dieser Kinder. So gibt es kaum eine Studie, die sich damit auseinandersetzt, wie sie das zuvorige Schulsystem erlebt haben (vgl. Drakos 1989, S.83ff.; Markou 1997, 62ff.). Ein wichtiger Punkt ist zudem, dass Kinder sowohl in den Vorbereitungsklassen als auch in den Klassen für Nachhilfe-Unterricht die normalen Klassen der Schule in Fächern wie Sport, Musik, Kunsterziehung besuchen sollten. So sollte ein gemeinsamer Unterricht mit anderen Kindern eine Brücke für die Integration der Kinder schlagen (vgl. Damanakis 2002, S. 57ff.; Drakos 1989, S. 83ff.; Mourelatou 1997, S. 106ff.).

Mit der Präsidial-Verordnung FEK 494/14-27.12.1983 wird auch in Griechenland arbeitenden Beamten der EU die Möglichkeit eingeräumt, ihre Kinder in diese Vorbereitungsklassen und in die Nachhilfe-Klassen zu schicken. Doch wurde diese Regelung von den Beamten der EU kaum genutzt. Vielmehr besuchten deren Kinder private „*Eliteschulen*“, wie die Amerikanische Schule, die Französisch-Griechische Schule, die Italienische Schule oder auch die Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki (vgl. Damanakis 2002, S. 62; Markou 1997, S. 62ff.).

4.2.1.2 Die Gründung der sogenannten „Remigrantenschulen“

Da die Zahl der Remigrantenkinder stetig anstieg erforderten die dadurch verschärft auftretenden Probleme, dringend eine Reaktion seitens des Bildungsministeriums. So richtete man parallel zu den Vorbereitungsklassen (*Taxeis Ypodochis*) und Klassen für Nachhilfe-Unterricht (*Frontistiriaka Tmimata*) mit der Präsidial-Verordnung 435/10.10.1984 FEK 154 A in Athen und mit der Präsidial-Verordnung FEK 369/16.7.1985 in Thessaloniki spezielle Schulen für Remigrantenkinder ein.

In diese Schulen [Grundschulen (*Dimotiko*), Sekundarschule I (Gymnasio), Sekundarschule II (Lykeio)] wurden nur Remigrantenkinder eingeschrieben. Da die meisten Kinder in Athen aus dem englischsprachigen Raum (Australien, USA, Kanada) stammten, wurde die englische Sprache als zweite Unterrichtssprache benutzt. In Thessaloniki wurde die Deutsche Sprache als zweite Sprache benutzt, da die Mehrheit der Kinder in Thessaloniki aus Deutschland gekommen war (vgl. Ministerium für Bildung und Religion, 2002; Mourelatou 1997, S. 98ff.; Gousis 2002, S. 170ff.; Markou 1997, S. 63ff.).

Die Gründung dieser Schulen sollte dazu führen, dass Kinder nach einem temporären Besuch dieser Einrichtungen besser auf das griechische Schulsystem vorbereitet sein und es ihnen infolgedessen leichter fallen sollte, sich in dieses zu integrieren. Doch in Wirklichkeit wurde der Besuch dieser speziellen Schulen zu einer Dauereinrichtung. So wurden Kinder von Grundschulen weiter in das Remigranten Sekundär I -System eingeschrieben und anschließend ins Remigranten Sekundär II-System. Entsprechend wurden die Kinder nie in das griechische Schulsystem integriert. Das führte dazu, dass diese Schulen die Schüler nur wenig erfolgreich auf das Studium vorbereiteten. Deshalb schafften nur 3 Prozent dieser Schüler die Aufnahmeprüfungen für die Universitäten in Griechenland, während Schüler anderer griechischer Schulen eine Aufnahmequote von mindestens 25% erreichten (vgl. Damankis 2002, S. 73; Mourelatou 1997, S. 134ff.; Markou 1997, S. 67ff.).

4.3 Erziehung und Bildung der muslimischen Minderheit

Der Lebensraum der muslimischen Minderheit befindet sich im nordgriechischen Thrakien. Dort leben heute 338.000 Griechen. Davon sind 226.000 griechisch-orthodoxe Christen und 112.000 Muslime. Die muslimische Minderheit besteht aus 56.000 Osmanen/Türken, 38.000 Pomaken und 18.000 Zigeunern (Roma) (vgl. Tabelle 24).

Für Fragen der Religion und Erziehung wurde 1923 zwischen Griechenland und der Türkei am Ende des Ersten Weltkrieges das Lausanne-Abkommen geschlossen (vgl. Vakalios 1997, S. 23ff.; Markou 1997, S. 49ff.).

Durch das Abkommen werden jeweils die Themen der Religion und Erziehung für griechisch-orthodoxe Griechen in Istanbul, Imvros und Tenedos in der Türkei geregelt. Gleiches gilt auch für die Muslime in Thrakien. Diese beiden Minderheiten in Griechenland und der Türkei sollten eine Brücke der Freundschaft zwischen dem griechischen und türkischen Volk schlagen. So haben es damals der griechische Ministerpräsident Eleftherios Venizelos und der Gründer der modernen Türkei, Kemal Atatürk, gewollt (vgl. Alexandris 2000, 510ff.; Vakalios 1997, S.23ff.; Markou 1997, S.49ff.)

Wie die Geschichte jedoch erwies, wurden beide Minderheiten diskriminiert und unterdrückt. Von den 350.000 Griechen die damals in der Türkei lebten, sind heute nur noch 5.000 verblieben; die übrigen sind nach Griechenland geflohen. Von der muslimischen Minderheit in Thrakien ist die Mehrheit geblieben. Diese Region bildet heute eines der unterentwickeltesten Gebiete Griechenlands und der EU (vgl. Vakalios 1997, S. 23ff.; Markou 1997, S. 49ff.).

An den Schulen in dieser Region wird in den Sprachen der beiden hier genannten Nationalitäten unterrichtet. Dabei wird die Anzahl der Unterrichtsstunden zwischen Griechisch und Türkisch aufgeteilt. Bis in die 90er Jahre hinein gab es keinen Kindergarten. Die meisten Kinder besuchten

nur die Grundschule (*Dimotiko*) und gingen nicht weiter in die Sekundarschule I (*Gymnasio*) und Sekundarschule II (*Lykeio*). Gewissermaßen spiegelten diese Schulen die Beziehungen zwischen Griechenland und der Türkei: Die Kinder blieben größtenteils Analphabeten (vgl. Vakalios 1997, S. 23ff.; Katsikas/Politou 1999, S. 174; Markou 1997, S. 51ff.).

Noch negativer aber ist die schulische Situation für die Pomaken. Pomaken sind Autochthone, die glauben, aus einem antiken Volk, den „*Agren*“, zu stammen. Sie leben zwischen Nord-Griechenland und Bulgarien. Diese Bevölkerungsgruppe, ihre Zahl beträgt nach Angaben der Studie von Vakalios 38.000 (vgl. Vakalios 1997, S. 24; Tabelle 24), wurde nach dem Jahr 1656 islamisiert, weil es damals das Ziel des Osmanischen Reichs war, ihre Assimilation durchzusetzen. Sie sprechen ihre eigene pomakische Sprache. Das ist ein slawischer Dialekt, in dem auch griechische, türkische und vor allem bulgarische Sprach-Einflüsse zu bemerken sind. Schulisch bleiben ihre Sprache und ihre Kultur nahezu unberücksichtigt. Die pomakischen Kinder sprechen zu Hause pomakisch, doch in der Schule wird nicht Pomakisch unterrichtet. So sind sie gezwungen, in der Schule Griechisch und Türkisch zu lernen und auf ihre Muttersprache zu verzichten. Dies hat dazu geführt, dass die pomakische Sprache sich mittlerweile in Gefahr befindet, auszusterben (vgl. Vakalios 1997, S. 23ff.; Katsikas/Politou 1999, S. 174ff.).

Sowohl für die islamisierten Zigeuner in Thrakien als auch für die Zigeuner in den anderen Gebieten Griechenlands ist nicht nur die Bildungs-, sondern die allgemeine Lebenssituation heutzutage sehr problematisch. (vgl. Vakalios 1997, S. 23ff.; Markou 1997, S. 23ff.)

4.4 Erziehungs- und Bildungspolitik für Zigeunerkinder (Roma)

Die Zahl der in Griechenland lebenden Zigeuner ist umstritten. So beträgt sie nach Dousias (2000) mehr als 120.000, während Puxon (vgl. Jokisch 1992,

S. 24) von 90.000 ausgeht. Diese Zahlen berücksichtigen auch die nicht-nomadischen Gruppen. Ihre Geschichte in Griechenland beginnt 1322 auf Kreta (vgl. Jokisch 1992, S. 24; Dousas, 2000, S.35ff.). Fast 90% sind Analphabeten. Sie verbreiteten sich in Ganz Griechenland. Sie arbeiten im Sommer in der Landwirtschaft, ansonsten als kleine Händler oder Musiker. Die meisten Zigeuner haben für kurze Zeit die Schule besucht, aber der Schulbesuch wurde zu einem traumatischen Erlebnis für sie. Denn meistens wurden sie von Mitschülern, Lehrern, der Gemeinde und der Nachbarschaft diskriminiert. In den 90er Jahren ermittelten das Pädagogische Institut und das Ministerium für Bildung und Religion, dass ungefähr 30.000 Zigeunerkinder im Alter von 6 bis 18 Jahren außerhalb des Schulsystems bleiben. (vgl. Dousas 2000, S. 293; Katsikas/Politou 1999, S. 88ff.; Markou 1997, S. 47ff.).

Vom Ministerium für Soziales, vom Ministerium für Bildung und Religion, vom Ministerium für Arbeit, von der Kirche, von der Präfektur (*Nomarchia*) (N.E.L.E) und von den Gemeinden (*Koinotita*) wurden in den 80er Jahren mehrere Programme für Zigeuner entwickelt. Alle haben sich als unrealistisch und von daher in der Konsequenz als erfolglos erwiesen. Die meisten Programme wurden nicht gut organisiert und geplant. Sie wurden häufig parallel entwickelt, ohne dass es zwischen den Behörden eine Kooperation und Koordination gab; obendrein wurden Erfahrungen nicht untereinander ausgetauscht (vgl. Katsikas/Politou 1999, S. 88ff.; Markou 1997, S.46ff.).

Es wurden Programme für die Einschulung der Kinder entworfen, ohne wichtige soziale Parameter, wie z. B das Wohnen, zu berücksichtigen. Die fehlende Information der Eltern der übrigen Kinder der Schule über das Programm führte sehr oft zu Konflikten und hatte zum Ergebnis, dass Zigeunerkinder diskriminiert wurden und die Schule anschließend verlassen mussten. Es fehlte auch an gut ausgebildetem Personal. Aus meiner Erfahrung in den Jahren 1990 bis 1991 versuchte ein Lehrer als Einzelkämpfer in einer Klasse ohne weitere Unterstützung zu unterrichten.

(vgl. Dousas 2000, S. 289; Katsikas/Politou 1999, S. 213; Markou 1997, S. 46ff.).

4.5 Interkulturelle Erziehung und Bildung in den 90er Jahren

Anfang der 90er Jahre erlebten die griechische Gesellschaft und das Schulsystem einen Schock. Die Zahl der zugewanderten Kinder stieg von Jahr zu Jahr und fast jede Schule hatte Ausländerkinder oder Remigrantenkinder aus den anderen Balkanländern oder der ehemaligen Sowjetunion. In den großen Städten, wie z.B. in Athen und Thessaloniki, bildeten in einigen Gebieten konzentrierte Migranten und Remigranten sogar die Mehrheit der Grundschul Kinder (vgl. Damanakis 2002, S.56; Kontogiani 2002, S. 213; Markou 1997, S. 46ff.)

Das neue Gesetz N. 1894 (FEK 110/27.8.1990) und ein Beschluss des Ministeriums (FEK 2/378/G1/1124/12.12.1994) regeln heute den Besuch der Vorbereitungsklassen und der Klassen für den Nachhilfe-Unterricht dieser Kinder. In der Folgezeit kam es vermehrt zu großen Schwierigkeiten, da die Lage sich stetig verkomplizierte. Daraufhin wurde der Versuch einer Dezentralisierung des politischen Systems unternommen. So gab das Bildungsministerium den Präfekturen die Möglichkeit, vor Ort bildungsrelevante Entscheidungen zu treffen. Die Zahl der Vorbereitungsklassen und Klassen für den Nachhilfe-Unterricht wuchs vor diesem Hintergrund ständig. Das zog einen erhöhten Bedarf an finanziellen Mitteln nach sich, welche die Präfekturen allerdings nicht aufbringen konnten (vgl. Damanakis 2002, S. 78; Zografou 2003, S. 223ff.; Markou 1997, S. 61ff.).

Da die meisten Migranten nicht registriert waren, kam es bei der Einschreibung der Ausländerkinder zu zahlreichen Problemen. Obendrein waren viele Dokumente unübersetzt oder gefälscht, so dass die Schulleiter sich weigerten, davon betroffene Kinder in der Schule einzuschreiben, obwohl der Staat – schon aus humanitären Gründen – die Einschreibung der

Kinder in der Schule nicht verweigern darf. Es gibt auch eine gesetzliche Grundlage, die ihm das untersagt. Nach einer Präsidial-Verordnung (155/8.3.1978 FEK A33) dürfen Flüchtlings-kinder oder Ausländerkinder in der Schule eingeschrieben werden, auch wenn sie nur wenige oder keine Dokumente (Reisepass, Geburtsurkunde) haben. Solche Kinder bekommen nur eine Bestätigung und kein Abschlusszeugnis. So wurde bei der Einschreibung der Kinder wenigstens die notwendige gesetzliche Flexibilität demonstriert. Ein Abschlusszeugnis erhalten sie dann, wenn die Eltern die fehlenden Dokumente nachreichen.

4.5.1 Der Versuch einer neuen Erziehungspolitik – interkulturelle Erziehung seit 1995

Das Bildungsministerium entwarf nach 1995 ein völlig neues erziehungspolitisches Konzept. Mit der Gründung der „*Direktion für Interkulturelle Erziehung*“ (DI.P.O.D.E) versucht das Ministerium Themen der Interkulturellen Erziehung einer besseren Koordination und Organisation zu unterwerfen. Zu den thematischen Schwerpunkten dieses Konzepts gehören:

- a. Erziehung und Bildung der Kinder von Minderheiten in Griechenland, wie der muslimischen Minderheit und die der Zigeuner
- b. Erziehung und Bildung von Ausländern und Remigrantenkindern
- c. Erziehung und Bildung Kinder von Auslandsgriechen.

Was seitens des Ministeriums mit Interkultureller Erziehung gemeint ist, lässt sich mit Hilfe der Analyse des letzten Gesetzes (N. 2413/17.6.1996 FEK 124) und eines ergänzenden Beschlusses (FEK 10/20/G1/708/28.9.1999) erschließen. Diese Analyse soll in Kap. 4.5.2 erfolgen.

Des Weiteren wurden folgende Maßnahmen ergriffen:

- Projekte interkultureller Erziehung und Bildung für Ausländer –und Remigrantenkinder,
- Seminare für Lehrer, die Remigranten und Ausländerkinder unterrichten,
- Projekte für Kinder der muslimischen Minderheit,
- Projekte für Zigeunerkinder,
- Nachhilfeunterricht für Schüler im Sekundarstufe I und Sekundarstufe II,
- Ganztagschulen,
- Projekte für Erziehung und Bildung von auslandsgriechischen Kindern.

4.5.2 Von den „Remigranten“ zu den „interkulturellen“ Schulen.

Liest man das Gesetz zur interkulturellen Erziehung (N. 2413/17.6.1996 FEK 124), bemerkt man, dass die Philosophie des Gesetzes mehr auf die Bildungsprobleme der im Ausland lebenden Griechen hin orientiert ist und sich sehr wenig mit dem großen Problem beschäftigt, das im Inland existiert. Nach Damanakis (1998, S. 88ff.) gibt es eine klare Differenzierung zwischen griechischen und ausländischen Kindern. Die multikulturelle Dimension der Probleme wird nicht betrachtet.

Das o. g. Gesetz trägt den Titel *„Die griechische Bildung im Ausland, Interkulturelle Erziehung und andere Anordnungen“*. Er besteht aus zehn Kapiteln und umfasst 37 Artikel auf insgesamt 14 Seiten. Während es der Erziehung und Bildung der Auslandsgriechen 9 Kapitel mit 33 Artikeln widmet, bleibt für die Interkulturelle Erziehung in Griechenland das zehnte Kapitel mit 4 Artikeln (34, 35, 36, 37) auf weniger als einer Seite übrig. Das deutet darauf hin, dass es zwei Maßstäbe gibt (vgl. Damanakis 2000, S. 88ff.).

Im ersten Kapitel werden die Ziele der Erziehung und Bildung der Auslandsgriechen definiert. Inhaltlich betroffen sind:

„Die griechische Sprache, die griechische kulturelle Identität, die Verbreitung der griechischen Sprache, die griechische Tradition, die griechische Religion, die heutige multikulturelle Gesellschaft und Griechenland usw...“.

In Kapitel 10 sind im Artikel 34 die §§ 1 und 2 relevant. Dort werden die Ziele der Interkulturellen Erziehung in Griechenland definiert:

„Ziel der Interkulturellen Erziehung ist die Gründung von Interkulturellen Schulen in Elementar- und Sekundar-Schulen (Kindergarten, Grundschulen, im Sek.I und Sek.II-Bereich, sowie in Ober- oder Berufsschulen) für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit erzieherischen, sozialen und kulturellen „Besonderheiten“.

Was mit „Besonderheiten“ (vgl. Markou 1997, S.30ff.; Gottowos 1997, S. 83ff.) gemeint ist, bleibt unklar und wird von den Behörden individuell geregelt. In den weiteren Artikeln des Gesetzes werden weitere Themen genannt. Sie erstrecken sich von der Gründung dieser Schulen in Artikel 35 über Lehrer, die in diesen Schulen arbeiten sollen, bis zu den Artikeln 36 und 37, die sich mit der Schulleitung befassen.

Dadurch wurden die früheren Remigranten-Schulen umbenannt in „Interkulturelle Schulen“. Dass diese Schulen indes keine interkulturellen Schulen, sondern lediglich Ausländersonderschulen sind, lässt sich aus den Lehrplänen entnehmen. Dabei gibt es keine Berücksichtigung der Muttersprache der Kinder. Von den letzten Klassen der Grundschulen sowie im Gymnasium und im Lyzeum werden als Zweitsprachen Englisch als die dominierende Weltsprache oder Französisch oder Deutsch angeboten. Nicht im Lehrplan enthalten sind die Muttersprachen der Kinder, wie z. B Albanisch. Kinder werden somit schulerzieherisch gezwungen, auf ihre Herkunftssprache völlig zu verzichten. Dadurch entsteht ein zentrales Problem: Wenn die Eltern sich entschließen, in ihre Herkunftsländer zu remigrieren, bedeutet dies für die Schüler in der Folgezeit zumeist eine völlige schulische Desorientierung.

Des Weiteren ist die Gründung von besonderen Schulen keine probate Lösung. Dies führt nur dazu, dass Ausländer- und Remigrantenkinder ausgegrenzt werden. Die Erfahrungen mit den Remigrantenschulen haben gezeigt, dass die Gründung von besonderen Schulen mehr Probleme schafft als löst. Ideal wäre es, die Situation in den normalen Schulen so zu verändern, dass Kinder relativ problemlos integriert werden können. Schulen, die für ausländische Kinder bestimmt sind, tragen dazu bei, dass die Diskriminierung und Ausgrenzung dieser Kinder in der Schule beginnt. Obwohl es Möglichkeiten gibt, Schulpsychologen oder Sozialarbeiter einzusetzen, wird dies kaum realisiert (vgl. Zografou 2003, S. 264; Damanakis 2002, S. 83).

Im Jahr 2004 gibt es insgesamt 25 „*Interkulturelle Schulen*“ in Griechenland (vgl. Tabelle 29).

4.5.3 Vorbereitungsklassen – Klassen für Nachhilfe-Unterricht

Als den heutigen pädagogischen Theorien entsprechend gelten Interkulturelle Erziehung und Bildung, sofern die Vorbereitungsklassen und die Klassen für Nachhilfe-Unterricht (FEK 10/20/G1/708 /28.9.1999) richtig funktionieren. Die Vorteile dieser Einrichtungen hängen damit zusammen, dass Kinder vor Ort Nachhilfe bekommen und dies obendrein eine soziale Interaktion zwischen allen Schülern ermöglicht.

Nach dem Beschluss FEK 10/20/G1/708/28.9.1999 gibt es folgende Möglichkeiten, nach denen die Lehrerkonferenz sich entscheiden kann:

- Vorbereitungsklasse I.
- Vorbereitungsklasse II.
- Klassen für Nachhilfe-Unterricht.
- Verlängerung der Schulzeit.

Bei der Vorbereitungsklasse I handelt es sich um ein Intensiv-Programm zum Erlernen der griechischen Sprache. Die Schülerzahl beträgt neun bis 17 Kinder. Wo es eine geringere Kinderzahl gibt, können auch Kinder aus Nachbarschulen teilnehmen. Das Programm findet während der Schulzeit statt. Kinder können auch am Unterricht in normalen Klassen mit anderen Kindern in Fächern wie Musik, Informatik, Kunsterziehung oder Sport teilnehmen. Dieses Programm dauert ein ganzes Schuljahr.

In der Vorbereitungsklasse II geht es um normale Klassen, wobei die Kinder bei sprachlichen Problemen oder anderen Lernschwierigkeiten Unterstützung bekommen. Das sprachliche Niveau des Kindes wird zuvor mit Hilfe eines Tests untersucht.

In den Klassen für Nachhilfe-Unterricht werden Schüler nicht-griechischer Muttersprache bei ihren sprachlichen Problemen oder anderen Lernschwierigkeiten unterstützt. Die Mindestschülerzahl beträgt drei und die Höchstzahl acht. Unterricht in der Herkunftssprache und -kultur ist zwar vorgesehen, aber nicht obligatorisch. Dieser Unterricht wird unter variierenden, d. h. uneinheitlichen Voraussetzungen abgehalten; er findet nicht länger als vier Stunden wöchentlich statt, wenn ausreichend Personal dazu bereit steht. Wenn die Lehrerkonferenz und die Schulleitung der Schule sich zur Abhaltung eines solchen Unterrichts entschließen, wird anschließend die Genehmigung der Präfektur und schließlich des griechischen Ministeriums für Bildung und Religion eingeholt. In einem starren und zentral-bürokratischen System wie dem griechischen stoßen derartige Verfahren jedoch immer wieder auf Hürden und Probleme.

4.5.4 Probleme der Vorbereitungsklassen und Klassen für Nachhilfe-Unterricht

Es kommt gelegentlich vor, dass der Unterricht der Vorbereitungsklassen mit zum Teil erheblicher Verzögerung einsetzt. So kann es sein, dass der Unterricht erst drei Monate nach Beginn des Schuljahres beginnt. Jedes Jahr

im September wird die Zahl der Kinder, die diese Programme durchlaufen sollen, neu bestimmt. Dann entscheidet die Lehrerkonferenz. Daraufhin folgt eine Reihe von bürokratischen Verfahren, die sich i. d. R. sehr lange hinziehen. Dies hat zur Folge, dass die Bücher und Materialien viel zu spät zur Verfügung stehen. (vgl. Zografou 2003, S. 265; Nikolau 2000, S. 208).

Die genannten Probleme haben auch mit der Konkurrenz zu „normalen“ Klassen der Schule zu tun. Das Lehrpersonal, Eltern und Schüler beschwerten sich häufig über die mit den Vorbereitungsklassen zusammenhängenden Probleme. In einigen Schulen verweigern Lehrer sogar die Einrichtung von Vorbereitungsklassen, aus Sorge um einen möglicherweise schlechten Ruf der Schule. Griechische Eltern entscheiden sich gelegentlich, ihre Kinder die Schule wechseln zu lassen. Diese Situation hat dazu geführt, dass einige Schulen, besonders im Zentrum der Städte, mehrheitlich von Kindern ausländischer Herkunft besucht werden (vgl. Zografou 2003, S. 265ff.; Nikolau 2000, S. 208).

Lehrer, die in diesen Klassen unterrichten sollen, werden oftmals zu spät eingestellt. Darüber hinaus wird eine große Zahl von Lehrern ohne Erfahrung jedes Jahr neu eingestellt. Die Fortbildung und Weiterbildung von Lehrern und Schulleitern, Erziehungsberatern und Vorgesetzten wird angesichts dessen zu einem zentralen Thema. Dabei ist außerdem zu berücksichtigen, dass die Schulräte, die in Griechenland in erster Linie Berater für didaktische und erzieherische Probleme sind, i. d. R. nicht imstande sind, Lehrern bei der Erfüllung ihrer interkulturellen Aufgaben zu helfen (vgl. Zografou 2003, S. 265ff; Nikolau 2000, S. 208ff).

Auch dann, wenn eine Vorbereitungsklasse I und eine Vorbereitungsklasse II vorgesehen sind, kommt es nicht selten vor, dass nur eine Klasse gebildet wird. Daraus ergibt sich eine Fülle von Schwierigkeiten sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer. Tests zur Bestimmung des Sprachniveaus der Kinder unterbleiben oftmals, so dass der Unterricht daraufhin kaum den wirklichen Lernbedürfnissen der Kinder entspricht (vgl. Zografou 2003, S. 265ff; Nikolaou 2000, S. 208ff).

Über das allgemeine Bildungsniveau der Kinder werden keine Protokolle angefertigt oder Daten gesammelt. Des Weiteren werden auch keine wichtigen Daten über die soziale und familiäre Situation der Kinder zusammengestellt. Außerdem wird die Herkunftssprache der Kinder ignoriert. Überdies werden keine Aufzeichnungen über die Leistungen der Kinder angefertigt, die in der Vorbereitungsklasse unterrichtet wurden. Es gibt darüber hinaus keine Kooperation zwischen den Klassen, Klassenlehrern und Schülern, obwohl die Kinder den ganzen Tag in der Vorbereitungsklasse verbringen (vgl. Zografou 2003, S. 265ff; Nikolau 2000, S. 208ff).

Die zentrale didaktische Methode ist der Frontal-Unterricht. Kooperatives Lernen ist sehr selten. Der Lehrer gibt sein Wissen und seine Erfahrungen an die Schüler weiter, ohne dass eine soziale Interaktion im Unterricht entsteht. Soziales Lernen und die Öffnung der Schule zur Gemeinde hin finden nicht statt. Die Infrastruktur der meisten Schulen ist sehr defizitär. Es mangelt dabei zumeist an Gebäuden und Klassenzimmern. Deshalb wurden Zimmer angemietet, die häufig weit entfernt von der Schule und dem Büro des Schulleiters liegen. Außerdem kommt es vor, dass Lehrerzimmer als Klassenzimmer benutzt werden. In einigen Schulen werden sogar der Gang oder das Material-Lager als Klassenzimmer benutzt (vgl. Kontogianni 2000, S. 239). In einigen Schulen findet zudem morgens und nachmittags mit Tagesintervallen Unterricht statt, da die Zahl der Schüler für eine gleichzeitige Unterrichtung zu groß ist.

Auch wenn es genug Platz gibt, fehlt es i.d.R. an Bibliotheken oder Werkstätten. Kossivaki charakterisiert die technische Ausstattung in einer kleinen Schule (Pogoniani, Ipiros) mit albanischen und griechischen Kindern folgendermaßen:

„Was die neuen Technologien betrifft, so gibt es ein Kopiergerät, das ein Einwohner des Dorfes der Schule geschenkt hat...“ (Kossivaki, 2002, S. 239).

4.6 Projekte und Seminare der interkulturellen Erziehung und Bildung

Es wurden einige Professuren an den Universitäten eingerichtet, die in Kooperation mit dem Ministerium für Bildung und Religion (DI.P.O.D.E) und dem Pädagogischen Institut mehrere Seminare für interkulturelle Erziehung und Bildung durchgeführt und Pilotprojekte aufgebaut haben. Das trifft auf folgende Hochschulen zu:

- Universität Ioannina mit Schwerpunkt „Zigeuner“.
- Universität Athen mit Schwerpunkt Remigranten –und Ausländerkinder.
- Universität Thrakien mit Schwerpunkt muslimische Minderheit in Thrakien.
- Universität Kreta mit Schwerpunkt Auslands griechen.
- Universität Patras mit Schwerpunkt Schulentwicklung.

4.6.1 Seminare für Remigranten und Ausländerkinder unterrichtende Lehrer und Projekte interkultureller Erziehung.

Im Rahmen des Programms „*Erziehung für Remigranten und Ausländerkinder*“, das unter Führung des Ministeriums für Bildung und Religion, dem „*Institut für Interkulturelle Erziehung*“ und unter Kooperation mit der Universität Athen (Prof. Markou) entwickelt wurde, wurden 64 Seminare durchgeführt, an denen 2.500 Lehrer teilgenommen haben. Diese Seminare wurden in mehreren Städten Griechenlands abgehalten, in besonderem Maße in Städten, in denen es eine große Anzahl von Ausländer- und Remigrantenkindern gibt (vgl. Tabelle 28).

4.6.2 Projekt: Interkulturelle Erziehung und Bildung für Ausländerkinder

Das Projekt wurde vom „*Zentrum für Interkulturelle Erziehung und Bildung*“ der Universität Athen durchgeführt und hatte folgende Ziele:

- Erziehungspolitischer Entwurf eines Konzeptes der Interkulturellen Erziehung und Bildung. Es sollte ein Bericht erstattet und mit rechtlichen Vorschlägen erarbeitet werden, die den Bereich der Interkulturellen Erziehung regeln und die Einführung von Methoden der Interkulturellen Erziehung in das griechische Schulsystem thematisieren.
- Entwicklung bestimmter Unterrichtsmaterialien für Griechisch als zweite Sprache und Maßnahmen zur Bekämpfung von Lernschwierigkeiten der Kinder ausländischer Herkunft. Außerdem sollte die Unterstützung der Muttersprache der Kinder und die Vorbereitung im Kindergarten für den Schulbesuch gefördert werden.
- Ursachen, Probleme und Bedürfnisse von Ausländerkindern sollten erforscht werden, um ihre Schulsituation besser zu bewältigen. Dabei sollten Lehrer und Schulpsychologen informiert und weitergebildet werden, um den Kindern anschließend psychosoziale Unterstützung zukommen zu lassen. Daneben galt es, Maßnahmen gegen schulischen Misserfolg von Ausländerkindern zu ergreifen und Familie, Schule und Gemeinde einander näher zu bringen.
- Sensibilisieren, Informieren und Weiterbilden wurden als entscheidende Maßnahmen betrachtet. Weiterbildung von Lehrern und Führungskräften der Erziehung im Bereich der Interkulturellen Erziehung und Bildung und vor Ort sollten im Vordergrund stehen. Zudem sollte es Informationen von Lehrern über Themen der Interkulturellen Erziehung und Bildung geben. Die Ausstattung der

schulischen Bibliotheken mit Büchern über Themen der Interkulturellen Erziehung und Bildung sollte verbessert werden.

Im Rahmen des Projekts wurden folgende Materialien entwickelt:

- Für Kindergärten und erste Grundschulklassen: Gesellschaftsspiele und Identifikationsspiele. Illustriertes Wörterbuch für Kinder.
- Handbücher und Lexika für den Unterricht von Griechisch, Geschichte, Physik und Fremdsprachen (Englisch, Albanisch, Russisch) für die 5. und 6. Klasse in der Grundschule wie auch Physik, Chemie, Biologie, Geographie und Homer für den Sek. I – Bereich in Albanisch und Russisch.
- Handbücher für Lehrer. CD mit interkultureller Musik einschließlich Begleit-Heft (Zentrum für Erziehungsforschung 2002, S. 173).

4.6.3 Projekte für Kinder der muslimischen Minderheit

Unter der Führung der Fakultät für „*Erziehung und Bildung in der Vorschule*“ der Universität Athen (Prof. A. Fragoudaki) wurden Seminare für solche Lehrer, Christen und Moslems, durchgeführt, die muslimische Kinder unterrichten. Es wurden daneben in Kooperation mit dem „*Pädagogischen Institut*“ Handbücher für Lehrer und Materialien entwickelt.

- Das Projekt sollte 750 Lehrer allgemein informieren und fortbilden. Außerdem ging es darum, ein Training für Lehrer in kleinen Gruppen anzubieten (vgl. Zentrum für Erziehungsforschung 2002, S. 171).

4.6.4 Projekte für Zigeunerkinder

Dieses Programm wurde an der Universität Ioannia (Prof. Dr. A. Gotowos) durchgeführt. Es stand unter dem Titel „*Erziehung von Zigeunerkindern*“

und war zunächst auf drei Jahre (1997-2000) begrenzt; anschließend wurde es erweitert.

Um die soziale Integration von Zigeunerkindern zu fördern, galt es, einen regelmäßigen Schulbesuch dieser Kinder sicherzustellen. Es sollten Bausteine gebildet werden für die Einschreibung der Zigeunerkinder, für ihre Eltern und für die Schule, um möglichst rasch eine neue Situation auf diesem Gebiet zu schaffen. Darüber hinaus galt es, Schwierigkeiten zu überwinden, die direkt oder indirekt mit der Ausgrenzung der Zigeuner zu tun haben. Zu diesem Zweck wurden folgende Maßnahmen entwickelt:

- Präsentation allgemeinen Wissens über die Zigeuner in Griechenland, damit sich die schulische und soziale Integration auf einer realistischen Basis entwickeln kann. Es sollte eine solide Literaturlbasis über die Zigeuner und ihre soziale Situation in Griechenland geschaffen werden, um die gesteckten Ziele zu erreichen.
 - Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien für die Fächer: Griechische Sprache, Geschichte, Geographie, Mathematik und Gesundheit sowie zwei Lexika für (1) die Sprache der Roma und (2) die Geschichte der Roma; hinzu kommt die Gründung einer Werkstatt für Musik.
 - Fort- und Weiterbildung von Lehrern, die Zigeuner (Roma) unterrichten über Themen wie Analphabetismus, Zweisprachigkeit und Kultur der Zigeuner, Interkulturelle Erziehung und Zigeuner, Gesetze, Rassismus, Didaktik, Methodologie, soziales Lernen, Stereotypen und Vorurteile gegen Zigeuner, die jahrelang existierten, und schließlich Unterstützung der Zigeunerkinder während ihres Schulbesuchs, damit sie auch den Sek. I – Bereich und später den Sek. II – Bereich besuchen können.
- Insgesamt sollten in 59 Seminaren 4.000 Lehrer ausgebildet werden. (vgl. (Zentrum für Erziehungsforschung 2002, S. 174; vgl. Tabelle 28)

4.6.5 Projekte für Erziehung und Bildung von auslandsgriechischen Kindern

- Das Programm „*Bildung von Auslandsgriechen*“ wurde von 1997 bis 2001 von der Universität Kreta (E.DIA.M.ME) unter Prof. Damanakis durchgeführt. Vor allem konzentrierte sich das Programm darauf, die griechische Sprache im Ausland und die griechische Kultur zu pflegen. Ziel war auch die Fortbildung von Lehrern, die im Ausland unterrichten werden. Des Weiteren ging es um die Bildung eines Netzes griechischer Schulen und Gemeinden im Ausland. Darüber hinaus sollten Studien über Interkulturelle Erziehung und Bildung mit dem Ziel der Schaffung einer adäquaten Informationsbasis durchgeführt werden (vgl. Zentrum für Erziehungsforschung 2002, S. 81).

4.7 Die Ganztagschulen und Nachhilfe-Unterricht für Schüler in der Sekundarstufe I (*Gymnasio*) und in der Sekundarstufe II (*Lykeio*)

- Als Ganztagschulen werden laut Gesetz N. 2525/23.9.1997 FEK 188 die Vorschulen, Grundschulen und Gymnasien bezeichnet, die eine lange, sich bis weit in den Nachmittag erstreckende Unterrichtszeit haben. Kindergärten sind bis um 15:45 Uhr geöffnet und Grundschulen bis 16:00 Uhr. Dieses Programm der Schulen wurde einerseits als eine große Hilfe für berufstätige Eltern erkannt, während andererseits die Kinder die Möglichkeit erhielten, kreativ zu arbeiten und ein besseres soziales Lernen in der Schule einzuüben. Dabei räumte die spezielle Gestaltung der Lehrerpläne sowohl der Schule wie auch den Eltern einen größeren Grad an Freiheit ein. Als Pilot-Projekt wurden im Jahr 2001 1.142 Grundschulen und 686 Kindergärten in dieses Programm aufgenommen. Obwohl das Projekt sehr großen Erfolg gehabt hat und erweitert wurde, ist dessen organisatorische Problematik an den Schulen noch immer nicht ganz gelöst. In den Unterrichtsstunden der Ganztagschulen wurden unter anderem folgende Programmpunkte

umgesetzt: Allgemeine Bildung und Nachhilfe-Unterricht, Kunsterziehung, Musikerziehung, Volksmusik und Tanzen, Umwelterziehung, neue Technologien und Fremdsprachen (Zentrum für Erziehungsforschung 2002, S. 81).

- Das Programm für Nachhilfe-Unterricht in der Schule verfolgt das Ziel, allen Schülern zu helfen. Es wurde als ein Ausgleich für den Privat-Unterricht (Frontistirio) initiiert, der die Eltern i. d. R. viel Geld kostet. Nachhilfe-Unterricht findet nachmittags statt und richtet sich an Schüler der Sekundarstufe I (*Gymnasio*) und Sekundarstufe II (*Lykeio*). Dabei sollen vor allem Kenntnislücken und Lernschwächen in Mathematik, Physik, Neugriechisch und Altgriechisch behoben werden (Zentrum für Erziehungsforschung 2002, S. 81).

4.8 Statistische Daten

4.8.1 Allgemeine statistische Daten über griechische und zugewanderte Schüler

Daten über Ausländer- und Remigrantenkinder werden im Bildungssystem Griechenlands seit 1996 gesammelt. Wirklich aussagekräftige statistische Daten existieren aber erst seit 2003, unterstützt durch das Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und Universitäten.

Laut Statistik des Schuljahres 2002-2003 gibt es 1.322.160 Schüler in allen Schulformen. In der Grundschule sind es 633.235, in der Sekundarstufe I (*Gymnasio*) 328.309 und in der Sekundarstufe II (*allgemeinbildendes Eniaio Lykeio*) sowie in der Sekundarstufe II *Techniko Lykeio* - T.E.E) beträgt die Anzahl der Schüler 360.616. Fast die Hälfte der Schüler befindet sich in zwei großen Gebieten und zwar in Attika um Athen und in Zentral-Mazedonien um Thessaloniki herum (vgl. Tabelle 15).

Von den 633.235 Schülern in der Grundschule sind 67149 (10,6%) zugewanderte Schüler; davon sind 54570 (8,61%) ausländischer Herkunft, während 12579 (1,98%) Remigranten-Schüler sind (vgl. Tabelle 16 & 18).

Von den 328.309 Schülern, die die Sekundarstufe I (*Gymnasio*) besuchen, gehören 33385 (10,16%) zu den Zugewanderten; davon sind 22.693 (6,91%) ausländischer Herkunft, während 10.692 (3,25%) zum Kreis der Remigranten-Schüler zählen (vgl. Tabelle 16 & 19).

Der Anteil der zugewanderten Schüler unter den 360.616 Schülern in der Sekundarstufe II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) beträgt 18.497 (5,12%). Davon sind 11.475 (3,18%) ausländischer Herkunft, und 7.022 (1,94%) sind Remigranten-Schüler. (vgl. Tabelle 16 & 20)

Der Vergleich zwischen allen Schulstufen zeigt, dass sich die geringere Anzahl der zugewanderten Schüler in der Sekundarstufe II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) befindet. Dies ist auf eine Reihe von Gründen zurückzuführen. Die Zuwanderung nach Griechenland nahm in den 90er Jahren zu, und die Mehrheit der Migranten war im Alter zwischen 20 und 45 Jahren. Das ist ein Alter, in dem ihre Kinder in die Grundschule (*Dimotiko*) und/oder in die Sekundarschule I (*Gymnasio*) gehen. Es ist nämlich ausschließlich Pflicht, die Grundschule (*Dimotiko*) und die Sekundarschule I (*Gymnasio*) zu besuchen. Auffallend ist, dass eine große Zahl der Migranten-Schüler ihre schulische Ausbildung nicht in der Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) fortsetzt (vgl. Tabelle 16 & 17).

Während die Zahl der Remigranten-Kinder in der Grundschule (*Dimotiko*) kleiner als in der Sekundarschule I (*Gymnasio*) ist, bleibt die Zahl der Ausländer in der Grundschule (*Dimotiko*) höher als in der Sekundarschule I (*Gymnasio*). Es ist folglich eine Erhöhung der Ausländerkinder in der Sekundarschule I (*Gymnasio*) und Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) in den nächsten Jahren zu erwarten. Indes wird die Anzahl der Remigranten-Schüler konstant bleiben, weil die Remigration am Ende der 90er Jahre eher stabil blieb (vgl. Tabelle 16).

Schließlich zeigt der Vergleich zwischen den Schuljahren 1996-1997, 1999-2000 und 2002-2003, dass insgesamt die Zahl der Schüler abnimmt, obwohl die Zahl der zugewanderten Schüler steigt. Dies ist auf demographische Indikatoren zurückzuführen. Dazu zählen die Geburtenraten (1,2 Kinder pro Frau). Während im Schuljahr 1996-1997 1.411.598 Schüler alle Schulstufen besuchten, waren das im Schuljahr 1.381.518 Schüler und im Schuljahr 2002-2003 1.322.160 Schüler. Innerhalb von sieben Jahren befanden sich 89.438 (6.33%) Schüler weniger in allen Schulformen. Von den 54.709 (3.87%) der zugewanderten Schüler im Schuljahr 1996-1997 ist die Zahl auf 98.005 (7.09%) im Schuljahr 1999-2000 gestiegen - im Schuljahr 2002-2003 mit 119.031 (9.00 %) war die Quote noch höher. Es ist somit innerhalb der letzten sieben Jahren mehr als eine Verdoppelung der zugewanderten Schüler zu konstatieren. (vgl. Tabelle 17)

4.8.2 Die Verteilung der Ausländerschüler in allen Schulformen

Im Schuljahr 2002-2003 besuchten 88.738 ausländische Schüler die griechischen Schulen in allen Schulformen. Von den 1.322.160 Schülern in allen Schulformen waren 119.031 (9.00%) Zugewanderte. 88.738 (6.71%) sind ausländische Schüler und 30.293 (2.29%) sind Remigranten-Schüler. Fast zwei Drittel der zugewanderten Schüler sind ausländische Schüler (vgl. Tabelle 16).

Von den ausländischen Schülern bilden mit großem Abstand Schüler aus Albanien 69.578 (78.4%) in allen Schulformen die Mehrheit; in der Grundschule (*Dimotiko*) 43.669 (80.02%), in der Sekundarschule I (Gymnasio) 17.279 (76.14%) und 8.630 (75.2%) in der Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) (vgl. Tabelle 21).

Es folgen Schüler aus Bulgarien 2.690 (3.03%) in allen Schulformen. Die Grundschule (*Dimotiko*) besuchen 1.916 (3.51%), die Sekundarschule I (*Gymnasio*) 597 (2.63%) und die Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) 177 (1.54%) (vgl. Tabelle 21).

Aus Georgien stammen 1.978 (2.22%) Schüler in allen Schulformen. In der Grundschule (*Dimotiko*) sind es 993 (1.81%), in der Sekundarschule I (*Gymnasio*) 765 (3.37%) und in der Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) sind es 220 (1.91%) Schüler (vgl. Tabelle 21).

Aus Russland stammen 1.810 (2.03%) Schüler in allen Schulformen. Davon besuchen die Grundschule (*Dimotiko*) 963 (1.76%), die Sekundarschule I (*Gymnasio*) 623 (2.74%) und die Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) 224 (1.95%) Schüler (vgl. Tabelle 21).

Aus der Ukraine stammen 1270 (1.43%) Schüler in allen Schulformen. Die Grundschule (*Dimotiko*) besuchen 751 (1.37%) von ihnen, die Sekundarschule I (*Gymnasio*) 344 (1.51%) und die Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) 175 (1.52%) Schüler (vgl. Tabelle 21).

Aus Rumänien stammen 1.041 (1.17%) Schüler in allen Schulformen. Die Grundschule (*Dimotiko*) besuchen 723 (1.32%) von ihnen, die Sekundarschule I (*Gymnasio*) 233 (1.02%) und die Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) 85 (0.74%) Schüler (vgl. Tabelle 21).

Aus Polen stammen 678 (0.76%) Schüler in allen Schulformen. Unter ihnen befinden sich 380 (0.69%) in der Grundschule (*Dimotiko*), 183 (0.8%) in der Sekundarschule I (*Gymnasio*) und 115 (1.00%) in der Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) (vgl. Tabelle 21).

Aus Moldawien stammen 591 (0.66%) Schüler in allen Schulformen. In der Grundschule (*Dimotiko*) sind es 387 (0.7%) von ihnen, in der Sekundarschule I (*Gymnasio*) 146 (0.64%) und in der Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) sind es 58 (0.5%) Schüler (vgl. Tabelle 21).

Schließlich gibt es 9.102 (10.25%) Schüler mit sonstigen Herkunftshintergründen in allen Schulformen. In der Grundschule (*Dimotiko*) sind es 4.788 (8.77%), in der Sekundarschule I (*Gymnasio*) 2.523 (11.11%) und in Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) sind es 1.791 (15.6%) Schüler (vgl. Tabelle 21).

4.8.3 Die Anzahl der zugewanderten Schüler in den Vorbereitungsklassen I (Vr Kl I) und II (Vr Kl II) sowie in den Klassen für Nachhilfe-Unterricht (Kl Nh Unt)

Eine begrenzte Zahl zugewanderter Schüler besucht die Vorbereitungsklassen I und II sowie die Klassen für Nachhilfe-Unterricht.

Laut einer Reihe von Statistiken gab es im Schuljahr 1996-1997 324 Vorbereitungsklassen I und II sowie 1.059 Klassen für Nachhilfe-Unterricht. Davon betroffen waren 13.887 (25.38%) der insgesamt 54.709 zugewanderten Schüler. Im Schuljahr 1999-2000 gab es 500 Vorbereitungsklassen I und II sowie 701 Klassen für Nachhilfe-Unterricht. Davon betroffen waren 14.865 (15,16%) der insgesamt 98.005 zugewanderten Schüler.

Im Schuljahr 2002-2003 gab es in Griechenland 675 Vorbereitungsklassen I und II sowie 525 Klassen für Nachhilfe-Unterricht, in denen 13.214 (11.10%) Schüler der insgesamt 11.9031 zugewanderten Schüler unterrichtet wurden (vgl. Tabelle 22 & 23).

Bei einem Blick auf diese Zahlen fällt auf, dass trotz des Anstiegens der Zahl der zugewanderten Schüler die Zahl der Schüler, welche am Nachhilfe-Unterricht teilnehmen, sinkt.

4.9 Die Damanakis-Studie (1997)

Damanakis und Mitarbeiter führten 1997 eine Studie mit 540 Lehrern durch, die in vielen Gebieten Griechenlands an Seminaren teilgenommen hatten (Damanakis, 2002). Diese Lehrer hatten Erfahrungen mit Ausländerschülern, denn sie unterrichteten in Vorbereitungsklassen, in Klassen für Nachhilfe-Unterricht oder in normalen Klassen mit einer großen Anzahl von Ausländerschülern.

Die meisten Lehrer (85%) hatten früher fast keine Weiterbildung auf dem Sektor der interkulturellen Erziehung und Bildung. Wenig informiert waren die Lehrerinnen und Lehrer zudem über die familiäre und die soziale Situation ihrer Schülerinnen und Schüler. Ebenso wenig wussten sie über die schulische und soziale Situation ihrer Herkunftsländer. Sehr gering waren auch die Kenntnisse über die Didaktik der griechischen Sprache als Zweitsprache und über Themen der Zweisprachigkeit generell. Entsprechend gaben Lehrer an, Schwierigkeiten bei der Kommunikation in der Schule mit Ausländerschülern wie auch mit Ausländereltern zu haben. Durch diese Studie wurde herausgefunden, dass es in griechischen Schulen insgesamt mehr als 20 Herkunftssprachen und 34 Nationalitäten gibt.

Nach Angaben der Lehrer hatten die Schüler Schwierigkeiten nicht nur beim Lesen und Schreiben des Griechischen, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern. Kinder gingen nicht regelmäßig zur Schule; etliche von ihnen arbeiteten bereits häufig. Zudem war das Bildungsinteresse ihrer Eltern nicht selten nur schwach ausgeprägt.

Hinsichtlich der sozialen Interaktion in der Schule bilden ausländische Schüler gemischte Gruppen mit griechischen Schülern in der Schule, während außerhalb der Schule nach Angaben der Lehrer (71,6%) dies nicht der Fall ist. Die soziale Interaktion vollzieht sich deshalb nach Angaben der Lehrer in der Schule allenfalls zufällig, während außerhalb der Schule Gruppengrenzen zwischen Autochthonen und Allochthonen die Regel sind. Konflikte zwischen einheimischen und ausländischen Schüler werden von 18% der Lehrer erwähnt.

Während ausländische Schüler in der Schule die griechische Sprache benutzen, wird die Herkunftssprache der Schüler von einem großen Teil (59,6%) außerhalb der Schule benutzt. Schließlich wird die dominante griechische Sprache in der Schule von der Mehrheit der Lehrer gefördert. 22% der Lehrer erlauben es nie, die Herkunftssprache der Schüler in der Schule zu benutzen. 47% erlauben es sehr selten. Auf die Fragen, ob die Remigranten-, Ausländer- und Zigeuner-Schüler zweisprachig unterrichtet werden sollten und ob dies die sprachliche Entwicklung der Kinder beeinflussen würde, gaben 75% der Lehrer die Antwort, dass dies eher negative Einflüsse nach sich ziehen würde.

4.10 Die UNESCO-Studie

Die Studie wurde von der UNICEF im Jahr 2001 in Kooperation mit der „*KAPA RESEARCH-Gesellschaft für Demoskopie*“ durchgeführt und betrifft drei Bereiche des griechischen Bildungssystems: Diskriminierungen, Rassismus und Xenophobie gegenüber ausländischen Kindern. Dabei wurden die Meinungen der griechischen Eltern, Lehrer und Schüler untersucht.

Eltern

Die Mehrheit der Eltern zeigte überwiegend eine negative Tendenz und Xenophobie gegenüber Ausländern. 51,7% der Eltern waren der Meinung, dass Ausländer Unruhe in die griechische Gesellschaft brächten und 16,2% empfanden ihre Anwesenheit als störend. Nur 11,6% der Befragten fand die neue Realität in der griechischen Gesellschaft interessant. Die Anwesenheit ausländischer Schüler im Schulsystem Griechenlands wurde von 43,6% der Eltern als normales Phänomen betrachtet, während 42% der Eltern dies als negativ und nur 11% als positiv ansahen.

Nur vier von zehn Eltern waren der Meinung, dass ausländische Schüler in allen Schulen eingeschrieben werden sollten, die Mehrheit der Eltern

glaubte, dass besondere Klassen für diese Kinder eingerichtet werden sollten. 50,5 % der Eltern empfanden es als störend für die griechischen Schüler, dass sich eine Vielzahl ausländischer Schüler in der gleichen Schule befindet wie ihre Kinder.

Lehrer

Grundschullehrer (*Dimotiko*) und Lehrer in der Sekundarschule I (*Gymnasio*) und Sekundarschule II (*Eniaio Lykeio und Techniko Lykeio-TEE*) übten Selbstkritik und führten eine Selbstevaluation durch. Dabei vertraten sie die Auffassung, dass sie nicht ausreichend vorbereitet seien, ausländische Schüler zu unterrichten. Die Lehrer glaubten, dass einerseits die Zahl der ausländischen Schüler und andererseits ihre Probleme in den nächsten Jahren zunehmen würden. Nach den Erfahrungen der Lehrer (74%) werden ausländische Schüler in der Schule diskriminiert, wobei sie in solchen Situationen oftmals zu intervenieren versuchen.

Nur 38,1% der befragten Lehrer glaubten, dass ausländische Schüler frei zugelassen werden dürften, um in allen Schulen eingeschrieben werden zu können. Die Mehrheit war der Meinung, dass sie nur in bestimmten Schulen eingeschrieben werden sollten. Schließlich empfand die Mehrheit der Lehrer die Anwesenheit ausländischer Schüler in der Schule als normales Phänomen, während 30% dies als negativ ansahen.

Schüler

Am offensten und tolerantesten zeigten sich Schüler in allen Schulformen. 71,8% hatte eine positive Meinung gegenüber ausländischen Mitschülern. 59,5% empfand die Anwesenheit ausländischer Mitschüler in ihrer Klasse als normales Phänomen. Die positivsten Meinungen äußerten Schüler aus der Grundschule (*Dimotiko*). 46,2% der Schüler waren der Meinung, dass ausländische Schüler in jeder Schule eingeschrieben werden sollten. 24,5% glaubten, dass sie in besonderen Klassen eingeschrieben werden sollten und 20,6% befürworteten die Aufnahme in besondere Schulen für ausländische

Schüler. Die Mehrheit der Schüler antwortete, dass sie einen Freund oder eine Freundin hätten, der/die Ausländer(in) sei. Die positiven Meinungen zu Ausländern nahmen mit der jeweils nächsthöheren Schulstufe ab. Mehr als die Hälfte der Schüler setzte sich in der Klasse mit einer/m ausländischen Klassenkameraden/in zusammen. Das Ausbildungsniveau der Eltern wurde als ein wichtiger Einflussfaktor für Xenophobie identifiziert. So hatten Kinder, deren Eltern besser ausgebildet sind, zumeist eine bessere Einstellung gegenüber ausländischen Mitschülern.

4.11 Die problemspezifische Position der gewerkschaftlichen Lehrerverbände in der Grundschule (DOE) und der Sekundarstufe I und II (OLME)

Die Lehrerverbände hatten schon recht frühzeitig das Bildungsministerium über die Brisanz und Relevanz des Problems informiert. Dabei verlangten sie mehr Geld für Lehrer, Schulen und für Bildung (PAIDEIA) allgemein. Konkret haben sie mehrere Seminare und Tagungen über interkulturelle Erziehung und Bildung veranstaltet. Die Lehrerverbände artikulierten dabei eine positive Meinung gegenüber ausländischen Eltern und Schülern.

Die Lehrerverbände der Sekundarstufe I und II (OLME) entwickelten mit Hilfe des Zentrums für Studien (KE.ME.TE) und des Pädagogischen Instituts ein Projekt gegen Rassismus. Das Projekt hieß „*Philoxenie*“. Ziel des Projekts war es, im Bereich der Sekundarstufe I Methoden der antirassistischen Erziehung einzuführen und anzuwenden. Ein Handbuch soll den Lehrern Informationen, Vorschläge und Hinweise geben, damit sie in der Schule fachübergreifenden Unterricht mit Themen der Interkulturellen Erziehung durchführen könnten. Ein zweites Buch soll Schüler sensibilisieren und informieren über:

- Migranten und Menschenrechte.
- Flüchtlinge und Menschenrechte.
- Rassismus und Menschenrechte.
- Menschenrechte für ALLE.

An dem Projekt haben 22 Schulen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II teilgenommen und untereinander kooperiert.

Um für befasste Wissenschaftler, Lehrer –und andere Erziehungspraktiker, darüber hinaus auch für Politiker, eine Übersicht zu geben, liste ich die Gesetze und Verordnungen, die für den erörterten Bereich maßgebend sind, mit ihren griechischen Titeln und in deutschen Übersetzung auf:

<p>Βασιλικό Διάταγμα 664/17.10.1969 ΦΕΚ 204: «Περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως Ξένων Σχολείων εις αντιστοιχους τάξεις των εν Ελλάδι Σχολείων».</p> <p>Königliche Verordnung 664/17.10.1969 FEK 204: „Über Einschreibung und Aufnahmeprüfungen der Schüler, die aus dem Ausland gekommen sind“.</p> <p>Βασιλικό Διάταγμα 585/18-30.9.1972 ΦΕΚ 172: «Περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως Ξένων Σχολείων εις αντιστοιχους τάξεις των εν Ελλάδι Σχολείων».</p> <p>Königliche Verordnung 585/18-30.9.1972 FEK 172: „Über Einschreibung in die griechischen Schulen der aus dem Ausland kommenden Schüler“.</p> <p>Προεδρικό Διάταγμα 417 της 28.4/13.5.1977 ΦΕΚ Α'129: «Περί κατατάξεως μαθητών σχολείων Γενικής Εκπαιδύσεως της Αλλοδαπής στερούμενων τίτλου μαθητικής καταστάσεως συνεπεία πολεμικών γεγονότων».</p> <p>Präsidential-Verordnung 417/28.4/13.5.1977 FEK Α'129: “Über Einschreibung in die griechischen Schulen der aus dem Ausland kommenden Schüler die wegen eines Krieges keine Abschlüsse und Zeugnisse mitgebracht haben“.</p> <p>Προεδρικό Διάταγμα ΦΕΚ 117/8.2.1978: «Περί εγγραφής μαθητών ξένων σχολείων εις ελληνικά Λύκεια της ημεδαπής».</p> <p>Präsidential-Verordnung FEK 117/8.2.1978: „Über Einschreibung in griechische Schulen der aus dem Ausland kommenden Schüler. Anerkennung ihrer Abschlüsse, die sie im Ausland erworben haben“.</p> <p>Προεδρικό Διάταγμα 155/8.3.1978 ΦΕΚ Α33 το οποίο καταργήθηκε δια του Προεδρικού Διατάγματος 201/13.7.1978: «Περί εγγραφών, μετεγγραφών και εξετάσεων μαθητών Δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης ξένων Σχολείων της Αλλοδαπής και άλλων συναφών μαθητικών θεμάτων».</p> <p>Präsidential-Verordnung 155/8.3.1978 FEK Α33 ausgelöst durch Präsidential-Verordnung 201/13.7.1998: „Über Einschreibungen, Umschreibungen und Prüfungen von Remigrantenkindern in der Grundschule und in der Sekundarstufe I und II“.</p> <p>Υπουργική Απόφαση Φ. 818.2/Ζ/4139: «Περί ιδρύσεως τάξεων υποδοχής για παλιννοστούντες μαθητές σε Σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως. Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα».</p> <p>Beschluss des Ministeriums für Bildung und Religion: FEK 818.2/Ζ/4139/20.10.1980: „Über die Gründung von Vorbereitungsklassen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I und II. Analytischer Wochenplan und Stundenzahl“.</p> <p>Προεδρικό Διάταγμα 494/14/27.12.83: «Ίδρυση τάξεων υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων».</p> <p>Präsidential-Verordnung 494/14/27.12.83: „Gründung von Vorbereitungsklassen für Kinder von Bürgern der Europäischen Gemeinschaft“.</p>

Νόμος 1404, ΦΕΚ 173/24-11-1983, ο οποίος καταργήθηκε με το Νόμο 1894, ΦΕΚ 110/27-8-1990: «Περί ίδρύσεως τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων».

Gesetz N. 1404, FEK 173/24-11-1983, wurde ausgelöst durch Gesetz N. 1894, FEK 110/27-8-1990: „Über die Gründung von Vorbereitungsklassen und Klassen für Nachhilfe-Unterricht für Remigrantenkinder und Ausländerkinder“.

Προεδρικό Διάταγμα ΦΕΚ 154 Α 435/10.10.1984: «Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων ελληνοπαίδων».

Präsidential-Verordnung FEK 154 Α 435/10.10.1984: „Über die Gründung von Schulen für Remigrantenkinder in Athen“.

Προεδρικό Διάταγμα ΦΕΚ 369/16.7.1985: «Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων Ελληνοπαίδων στη Θεσσαλονίκη».

Präsidential-Verordnung FEK 369/16.7.1985: „Über die Gründung von Schulen für Remigrantenkinder in Thessaloniki“.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566/30.9.1985 ΦΕΚ 167: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Gesetz N 1566/30.9.1985 FEK 167: „Struktur und Funktion der Elementarstufe und Sekundarstufe I und II Schulwesens“.

Bemerkung: Das Gesetz gilt als Basis für das griechische Schulsystem.

Υπουργική Απόφαση Φ. 2/378/Γ1/1124/12.12.1994: «Περί ίδρύσεως τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων».

Beschluss des Ministeriums für Bildung und Religion: FEK 2/378/G1/1124/12.12.1994: „Über die Gründung von Vorbereitungsklassen und Klassen für Nachhilfe-Unterricht“.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2413/17.6.1996 ΦΕΚ 124: «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Gesetz N. 2413/17.6.1996 FEK 124: „Die griechische Bildung und Erziehung im Ausland, Interkulturelle Erziehung und Bildung und andere Anordnungen“.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2525/23.9.1997 ΦΕΚ 188: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Gesetz N. 2525/23.9.1997 FEK 188: „Über Evaluation des Schulsystems, Ganztagschulen, Schulen der zweiten Chance“.

Υπουργική Απόφαση Φ. 10/20/Γ1/708/28.9.1999: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Νέες διατάξεις για την ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων».

Beschluss des Ministeriums für Bildung und Religion: FEK 10/20/G1/708/28.9.1999: “Interkulturelle Erziehung. Neue Ordnungen für die Gründung von Vorbereitungsklassen und Klassen für Nachhilfe-Unterricht. Voraussetzungen für ihre Funktion“.

ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ. ΙΑ΄ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (ΠΡΟΕΔΡΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ). ΣΥΝΟΔΟΣ Α΄. Πρακτικά της Βουλής. Συνεδρίαση Δ΄. Σάββατο 20 Μαρτίου 2004 και Συνεδρίαση ΣΤ΄. Δευτέρα 22.3.2004.

PARLAMENT DER GRIECHEN. Periode ΙΑ΄ der PRÄSIDENTIAL DEMOKRATIE. PROTOKOLLE. Sitzung IV am Samstag 20.3.1994 und Sitzung VI am Montag 22.3.1994.

4. 12 Zusammenfassung:

Das bis heute auf rein monokultureller Basis basierende griechische Bildungssystem muss angesichts der beschriebenen Probleme und der sich stark gewandelten Bevölkerungszusammensetzung eine erweiterte interkulturelle Betrachtung der Probleme als Ansatz zu deren Lösung pflegen. Dabei sollten alle Maßnahmen dieser Perspektive untergeordnet und die daraus folgenden Ziele dem eingangs der vorliegenden Untersuchung definierten emanzipatorischen Interesse entsprechend definiert werden. Obendrein geht es darum, organisatorische Themen als wichtige Einflussfaktoren für die Implementierung einer solcherart konzeptionell veränderten Politik in die Praxis von Bildung und Erziehung zu begreifen. Erst dann kann es gelingen, den Handlungsrahmen wie gewünscht zu erweitern und dabei neue Prozessfaktoren zu konstituieren.

Das folgende Kapitel 5 wird den Blickwinkel der vorliegenden Untersuchung erweitern und den engeren Rahmen der erläuterten Themenstellung verlassen. So soll beschrieben werden, inwieweit und in welcher Form nichtstaatliche Organisationen in Griechenland versuchen, nicht nur durch Defizite im Bildungs- und Erziehungssystem hervorgerufene Migrationskonflikte innerhalb der griechischen Gesellschaft besser zu beherrschen und auf der Basis unterschiedlicher Projekt- und Sozialarbeits-Ansätze praktisch helfend tätig zu werden.

5. Die Migranten- und Flüchtlings-Arbeit nichtstaatlicher Organisationen in Griechenland

In diesem Kapitel gehe ich auf die sich an Migranten, Remigranten und Flüchtlinge richtende Arbeit der Diakonie der Griechischen Orthodoxen Kirche, von Bürgerinitiativen, Ausländergemeinden und Nichtregierungsorganisationen, in engl. Non-Government-Organisations-NGO's ein. Bei letzteren handelt es sich um wichtige gesellschaftliche Institutionen, welche die Arbeit des griechischen Staates nicht nur sinnvoll ergänzen, sondern aus gesellschaftspolitischer Perspektive eine unverzichtbare Erweiterung politisch und religiös motivierter sozialer Arbeit verkörpern. Diese Aktivitäten sind heute als wichtige innere Stabilisierungsfunktionen der griechischen Gesellschaft weitgehend anerkannt und zentrale strukturelle Säulen des in dieser Arbeit vorzustellenden gesellschaftlichen Handlungsrahmens.

5.1 Die Griechische Orthodoxe Kirche und der Staat

Die Bedeutung der Griechischen Orthodoxen Kirche ist sehr groß. Sie hat während des Osmanischen Reichs 400 Jahre lang die griechische Sprache und Kultur (Griechentum – Hellenismus) erhalten. Sie ist dadurch das Bindeglied, das Griechenland heute mit der Antike verbindet.

Seit der Befreiung Griechenlands aus dem Osmanischen Reich und der Gründung des griechischen Nationalstaates im Jahre 1821 hat die Griechische Orthodoxe Kirche sich mehrfach in ihrer neuen Geschichte in die Politik des Staates eingemischt. Dies wurde von Politikern, Sozialwissenschaftlern und auch Theologen oftmals heftig kritisiert; so zuletzt auch von dem ehemaligen Ministerpräsidenten Griechenlands Kostas Simitis (von 1996 bis 2004), der in seinem letzten Buch diese seiner Auffassung zufolge unzulässigen Interventionen bemängelte (vgl. Simitis 2005, S. 387ff.).

Die Rolle und Aktivitäten der Griechischen Orthodoxen Kirche reichten deutlich über den religiösen Charakter der „*Diakonie*“ hinaus. So agiert sie

auch in Bereichen, die ausschließlich in das Aufgabenspektrum des demokratischen Staates gehören. Doch die Griechische Orthodoxe Kirche versteht ihre Rolle nun einmal als explizit politisch und behält sich deshalb vor, sich auch zu politischen Themen zu äußern oder gar entsprechend aktiv zu werden. So weigerte sie sich beispielsweise, die standesamtliche Trauung anzuerkennen und Kinder, deren Eltern sich standesamtlich trauen ließen, zu taufen. Ebenso wollte sie darüber entscheiden, wo und ob eine Moschee gebaut werden soll und damit muslimische Bürger in Griechenland bevormunden. Selbst in außenpolitischen Angelegenheiten versuchte sie sich einzumischen. Insgesamt geht es der Griechischen Orthodoxen Kirche darum, für sich eine zentrale Rolle für das „*Griechentum*“ zu reklamieren. Dies erwies sich besonders im Jahr 2000 im sogenannten „*Ausweisstreit*“. Damals beschloss die griechische Regierung, EU-Richtlinien gemäß auf die Angabe der Religion im Personalausweis zu verzichten. Dagegen wehrte sich die Kirche vehement und wollte diesen Beschluss mit Hilfe einer Volksabstimmung und Demonstrationen zu Fall bringen, um das vermeintliche Umschreiben der griechischen Geschichte zu verhindern und die traditionell starke Rolle der Orthodoxie nicht untergraben zu lassen. Diese Intervention blieb am Ende indes erfolglos, nachdem der Beschluss ohne Volksabstimmung in Kraft getreten war. Damit wurde eine über den Ausweis transportierte Trennung zwischen Orthodoxen und Nichtorthodoxen verhindert und demonstriert, dass in der griechischen Demokratie andere Glaubensrichtungen bzw. religiöse Minderheiten ebenfalls respektiert werden (vgl. Simitis 2005, S. 387ff.).

5.1.1 Die Diakonie der Griechischen Orthodoxen Kirche gegenüber Remigranten, Migranten und Flüchtlingen

Es besteht Einstimmigkeit über alle christlichen Konfessionen hinweg, dass der christliche Auftrag über die christliche Lehre und über die Liturgie hinweg in der Diakonie ihre Vollendung findet. Auch die Griechisch Orthodoxie befindet sich in diesem Konsens.

Diakonie ist das griechische Wort für die tätige Nächstenhilfe, die Menschen ohne Nützlichkeitsabwägungen anderen Menschen in Notlagen leisten. In der

Apostelgeschichte 6, 1-6 wird berichtet, wie die Apostel die ersten 7 Diakone beauftragen, die freiwilligen Gaben der frühen Christen wirksam und gerecht unter die Bedürftigen zu verteilen.

Der Kerngedanke der Diakonie ist jedoch zutiefst in dem Evangelium grundgelegt. In der Bergpredigt setzt Jesus sich in den Armen, Verfolgten, Gefangenen identisch und bedankt sich persönlich für die Hilfe, die die Wohltäter seinen Brüdern getan haben. Wörtlich heißt es bei Matthäus, 25, 34-45.

Soviel zum christlichen Selbstverständnis der Diakonie, dem Griechisch Orthodoxie entspricht. Während noch 1993 Buchkremer und Emmerich nach Gesprächen mit dem Metropoliten für Deutschland, Bischof Augustinos zu der Meinung kamen die Orthodoxe Kirche akzentuiere mehr die Aufgaben der Liturgie und Lehre, lässt sich heute im Bereich der Migrantenbetreuung ein erhebliches diakonisches Engagement feststellen.

Seit den 70er Jahren, als die rückgewanderten Griechen in großer Zahl nach Griechenland heimkehrten, erhält die griechische Orthodoxe Kirche zahlreiche Briefe oder begegnet Menschen, die existentiell in Griechenland nicht wieder richtig Fuß zu fassen vermochten.

Für nicht wenige Remigranten war ihre einstige Emigration nicht erfolgreich. So bedeutet ihre Remigration das Schließen eines Kreises, das Ende einer Tragödie. Sie wandten sich an die Griechische Orthodoxe Kirche, nachdem sie - mehrfach und ganz auf sich allein gestellt- versucht hatten, ihre existenziellen Probleme zu lösen.

Die Griechische Orthodoxe Kirche antwortet und reagierte auf dieses Ersuchen und dehnte ihre Hilfe über den Kreis der Remigranten hinaus und damit auch auf Flüchtlinge und Migranten. Aus organisatorischen Gründen wird im Rahmen der Unterstützung zwischen zwei Gruppen unterschieden:

1. Remigrierte Griechen, die schon seit den 70er Jahren Hilfe angeboten bekommen.
2. Flüchtlinge und Migranten, die verstärkt seit den 90er Jahren betreut werden.

Die Kirche nutzt für diese Unterstützung drei Abteilungen:

- a. Die Wissenschaftliche Abteilung (Forschung, Planung und Evaluation von Programmen).
- b. Die Abteilung für Rechtliche Beratung.
- c. Die Abteilung für Soziale Hilfe.

Die wissenschaftliche Untersuchung der Probleme der Migration und Remigration und die Kooperation mit ähnlichen wissenschaftlichen Einrichtungen und mit Universitäten in Griechenland sowie im Ausland ist in den letzten Jahren von großer Bedeutung gewesen. Dazu gehörte auch das Studium und die Auswertung aktueller wissenschaftlicher Literatur und die Durchführung einiger empirischer Studien. Darüber hinaus sind auch die vergleichenden Studien relevant, die sich mit rechtlichen Themen auseinandersetzen. Obendrein gibt es Rechtsanwälte und erfahrene Fachleute, die Remigranten zu Renten -und Sozialversicherungsfragen beraten. Dabei ist die soziale Hilfe eine großangelegte Aktion, die von den Pfarrgemeinden ihren Ausgang nimmt.

5.1.2 Fürsorge für Remigranten

Die Griechische Orthodoxe Kirche hat in Athen und in Thessaloniki zwei Zentren gegründet. Mit dem Programm „*Soziale Intervention*“ werden jedes Jahr ungefähr 6000 bis 7000 Menschen betreut. Es wird mit Ländern kooperiert, aus denen die Griechen remigrierten. Dazu gehört z. B. Deutschland. Da es eine Fülle von Problemen mit der Rentenversicherung gibt, wird viel Wert darauf gelegt, in der Kooperation mit diesen Ländern die Schwerpunkte „*Rente*“ und „*Sozialversicherung*“ besonders sorgfältig zu beachten. Eine sehr gute Kooperation gab bisher mit der Evangelischen Kirche in Deutschland, wobei Bundespräsident Johannes Rau am 5. April 2000 die Büros des Beratungszentrums in Thessaloniki besucht hat. Es wurden mittlerweile 1.581 Rentenanträge in Deutschland gestellt und deutsche Behörden um Unterstützung gebeten.

Mit Hilfe mehrerer Tagungen, Referate und Kampagnen in den Massenmedien wurden einerseits die Remigranten informiert und andererseits die griechische öffentliche Meinung hinsichtlich anstehender Probleme der Remigration sensibilisiert. Die tägliche Beratung sowie die Integration der remigrierten Bevölkerungskreise wurde mit großen Bemühungen seitens der Medien unterstützt. Eine Orientierung für die zweite Generation der Heimkehrer wurde als sehr wichtig angesehen. Es wurde in der Tat nachgewiesen, dass die Remigration auch eine Migration ist. Die psychosozialen Folgen der Remigration sowie die existenzielle Unsicherheit waren unverkennbar. Deshalb hat die griechische Orthodoxe Kirche eine enge Kooperation mit Psychologen, Psychiatern und mit mehreren Krankenhäusern und psychiatrischen Kliniken, besonders in Athen und in Thessaloniki, arrangiert.

Die griechische Orthodoxe Kirche arbeitet mit dem Arbeitsministerium, dem Ministerium für Erziehung und Religion und auch direkt mit den Schulen zusammen, in denen die remigrierten Kinder anfangs gravierende Probleme haben. Schließlich nimmt die Kirche außerdem an Programmen der Europäischen Union (EU) teil wie z.B. das „*Netz gegen Armut*“.

5.1.3 Programme für Flüchtlinge und Migranten

Die Griechische Orthodoxe Kirche bietet auch für Flüchtlinge und Migranten einerseits materielle und andererseits psychologische und rechtliche Unterstützung. Nicht nur in Athen ist das der Fall. Dort bekommen die Migranten und Flüchtlinge das Nötigste zum Leben, wie beispielsweise Essen und Wohnungen für Familien. Das gilt auch für andere große Städte Griechenlands und insbesondere an den Grenzen und auf vielen Inseln, wo regelmäßig Flüchtlinge aus asiatischen Ländern stranden und sich anschließend in großen Schwierigkeiten befinden.

Des Weiteren nimmt die Griechische Orthodoxe Kirche am weltweiten Programm der Kirchen (Ecumenical Refugee Programme, ERP) teil, das 1990 gegründet wurde. Dieses Programm bietet professionelle Unterstützung

für Flüchtlinge und Migranten. Dabei geht es um eine gute Aufnahme, soziale Beratung und erste Orientierung; darüber hinaus um rechtliche Hilfe, temporäre Betreuung und die Beschaffung von Wohngelegenheiten. Besondere Unterstützung erfahren Frauen und Kinder.

Seit 1998 ist man auch am „*Europäischen Programm INTO-Athens*“ beteiligt. Ziel dieses Programms ist vor allem, die Flüchtlinge und Migranten in die griechische Gesellschaft zu integrieren. Obendrein birgt das Programm auch die Gewährung rechtlicher Hilfe für Flüchtlinge während des Asylverfahrens. Das gilt sowohl für diejenigen, die als Flüchtlinge anerkannt wurden, als auch für die Personengruppen, denen kein Asyl gewährt wurde.

Im Programm enthalten ist auch die Gewährung von Hilfe im Zuge der Anmeldung bei den griechischen Behörden. Erfahrene Rechtsanwälte helfen bei der Beschaffung der nötigen Papiere und Dokumente. Die Rechtsanwälte stehen den Asylbewerbern auch anlässlich des Asylverfahrens stattfindender Gespräche mit der Polizei und beim Innenministerium bei. Schließlich ist die Vorbereitung der Flüchtlinge für die Prüfung des Asylverfahrens besonders wichtig. Bis das Asylverfahren abgeschlossen ist, bleiben die Flüchtlinge in Wohnungen und Hotels, welche die griechische Kirche bezahlt. Die Zusammenführung von Flüchtlingsfamilien ist ebenfalls ein wichtiges Ziel der Kirche. Als außerordentlich bedeutsam erwiesen sich bisher auch die soziale und die psychosoziale Unterstützung für alle Betroffenen und besonders für Migrantenfamilien, für sexuell misshandelte Frauen und Kinder und schließlich für allein erziehende Frauen. Unter besonders schwierigen Umständen leben solche Familien, die „*illegal*“ in Griechenland bleiben und Probleme mit den staatlichen Behörden und der Polizei haben. Auch ihrer nimmt sich die Kirche an.

Finanzielle Unterstützung im Falle außergewöhnlich schwieriger Umstände wird in Kooperation mit dem Arbeitsministerium, aber auch über die direkte Zusammenarbeit mit verschiedenen Firmen gewährt, um eine Arbeit für Migranten zu finden.

Das „*INTO-Athens*“-Programm bietet Hilfe für Flüchtlinge und Migranten aus 34 Ländern. Dazu zählen vor allem Pakistan, Äthiopien, Irak, Sierra Leone, Algerien, Bangladesh, Iran und Nigeria. Dieses Programm hat mittlerweile 160 Familien geholfen, die aus 16 verschiedenen Ländern gekommen sind; außerdem erfasste es 45 Einzelpersonen (16 Männer, 10 Frauen und 19 Kinder) aus zehn verschiedenen Nationen.

Die Programme der Griechischen Orthodoxen Kirche sind offen für alle, die in Not sind, gleich, ob es sich um Griechen oder Ausländer handelt. Die Förderung der Interkulturalität ist eine weitere Aufgabe der Kirche. Die damit verbundenen Ziele werden mit Hilfe von Programmen für Jugendliche aus aller Welt, wie Camping im Sommer an verschiedenen Küsten Griechenlands, zu erreichen versucht. Das Erlernen des Umgangs mit einem Musikinstrument, Theaterspielen, Schachspielen und andere Aktivitäten werden üblicherweise in den Pfarrgemeinden angeboten. Grosse Pfarrgemeinden geben auch täglich Essen für bedürftige Menschen aus. Die Unterstützung von Jugendlichen in Beratungszentren von Psychologen, Sozialarbeitern und Theologen ist ebenso Bestandteil mehrerer Programme. Als sehr wichtig hat sich außerdem die fruchtbare Kooperation mit Gemeinden und Nichtregierungsorganisationen (NGO's) erwiesen (Quelle: Griechische Orthodoxe Kirche 2001, S.64ff.).

5.1.4 Resümee

Ich wähle zum Schluss die Samariter-Parabel wie sie C. Wolfgang Müller in seinem Buch „*Wie Helfen zum Beruf wurde*“ anführt, womit er zeigen konnte, dass Nächstenliebe und Barmherzigkeit „*nicht zuverlässig von denen erwartet werden konnte, die dem Hilfsbedürftigen räumlich am nächsten waren (vom Leviten), auch nicht von denen, die beruflich zu ihr verpflichtet waren (vom Priester), sondern von Menschen, die ein Mitleidendes Wesen haben, obwohl sie das – vom Standpunkt der Zuständigkeit aus betrachtet – eigentlich gar nichts damit zu tun haben (vom reisenden Samariter)*“. (vgl. Müller 1999, S.10).

Im Lukas-Evangelium (Lukas § 25-37) wird überliefert, ein Gesetzeslehrer habe eines Tages Jesus auf die Probe gestellt und ihn gefragt, wer denn mit dem Nächsten in dem Gebot gemeint sei. *„Du sollst den Herrn deinen Gott lieben mit deinem ganzen Herzen, mit deiner ganzen Seele, mit allen deinen Kräften und mit deinem ganzen Gemüte, und deinen Nächsten wie dich selbst“*. Darauf antwortete Jesus mit der Samariter-Parabel:

[Ein Mann ging von Jerusalem hinab nach Jericho und fiel unter die Räuber. Die plünderten ihn aus, schlugen ihn wund, ließen ihn halbtot liegen und gingen davon.

Zufällig zog ein Priester denselben Weg hinab. Er sah ihn und ging vorüber.

Ebenso kam ein Levit dorthin, sah ihn und ging vorüber.

Auch ein Samariter kam auf seiner Reise in seine Nähe. Als er ihn sah, ward er von Mitleid gerührt.

Er trat zu ihm hin, goss Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie. Dann hob er ihn auf sein Lasttier, brachte ihn in seine Herberge und sorgte für ihn. Am anderen Tage zog er zwei Denare heraus und gab sie dem Wirt mit den Worten:

„Sorge für ihn. Was du noch darüber aufwendest, werde ich dir bezahlen, wenn ich zurückkomme“.

„Wer von den Dreien hat wohl als Nächster gehandelt an dem, der unter die Räuber gefallen war?“

Jener antwortete: „Der ihm Barmherzigkeit erwiesen hat“.

Und Jesus sprach zu ihm: „Geh hin und tu desgleichen“.]

(vgl. Müller 1999, S. 9; Lukas-Evangelium § 25-37 aus dem Griechischen).

Man kann für die Griechisch Kirche konstatieren, dass sie in entscheidenden Ansätzen ihrer Migrantenhilfe die Parabel vom Samariter ins Werk zu setzen versucht. Dass die Botschaft Jesu wie im Beispiel des Samariters auch von Menschen verstanden wird, die sich nicht im engeren Sinne als christlich verstehen, werden die folgenden Kapitel zeigen.

5.2 Ausländergemeinden, Bürgerinitiativen und Non Government Organisations in Griechenland

5.2.1 Ausländergemeinden

Einige Ausländer in Griechenland versuchen sich selbst in Gemeinden zu organisieren, soweit die soziale, rechtliche und politische Situation das erlaubt. Die Schwierigkeiten ergeben sich erstens aus dem Status der „*Illegalität*“, zweitens aus der Tatsache, dass diese Menschen sehr oft den Wohn- und Arbeitsort wechseln. Auf der anderen Seite betrachtet die griechische Gesellschaft das Phänomen der Migration mit Verlegenheit oder Apathie, in einigen Fällen sogar mit Feindseligkeit. Meistens haben die kleinen Gemeinden keine speziellen eigenen Treffpunkte bzw. Räumlichkeiten, so dass ihre Mitglieder am Sonntag sich zumeist im „*Kaffeneio*“ treffen.

Die Zahl der Mitglieder der einzelnen Gemeinden ist auf relativ wenige Menschen begrenzt. Charakteristisch ist, dass in Griechenland von den 497.000 Albanern nur 30 dem „*Forum der Albaner*“ als Mitglieder angehören (vgl. Kouka, S. 359). Die Ausnahme von dieser Regel stellt der Verein der „*Polen*“ dar, der sehr mitgliederstark ist. Zu den mitgliederstärkeren Vereinigungen gehört auch „*KASAPI*“, eine Gruppe, in der sich die Migranten aus den Philippinen versammeln. Die Mehrheit der Mitglieder dieser beiden Vereine verfügt über die Voraussetzungen zur Erlangung der „*Grünen Karte*“ und von daher über einen besseren „*Status*“.

Weitere Vereine haben Migranten aus folgenden Ländern gebildet: Bangladesch, Kurdistan, Irak, Eritrea, Sudan, Äthiopien, Ghana, Sierra Leone, sowie die „*Maghreb*“-Staaten Libyen, Marokko, Tunesien, Algerien und Mauretanien; hinzu kommen Nigeria und Kongo-Zaire (vgl. Ausländergemeinden 2001, S. 331ff).

Die zentralen Felder, mit denen sich die Vereine beschäftigen, sind Legalisierung, Aufenthaltserlaubnis sowie Arbeits- und Sozialversicherung. Es werden zudem Informationen über Berufsfelder, Arbeitsstätten und

Wohnungen ausgetauscht. In Kooperation mit griechischen Bürgerinitiativen, Vereinen, Linksparteien und spezialisierten Berufskräften wie Rechtsanwälten werden ihre Papiere und Dokumente ins Griechische übersetzt und korrekt formuliert, so dass sie in Form von Antragsunterlagen den griechischen Behörden in der gewünschten Form präsentiert werden können.

5.2.2 Die antirassistischen Bewegungen

Die schwierige Lage, in der sich Ausländer seit Mitte der 90er Jahre befinden, hatte im Laufe der Zeit auch eine antirassistische Bewegung hervorgebracht. Engagierte Bürger, außerparlamentarische Linksparteien und NGO's wie „*Amnesty International*“ (*Διεθνής Αμνηστία*), „*ARSIS - Soziale Organisation für Jugendhilfe*“ (*ΑΡΣΙΣ – Κοινωνική Οργάνωση για την βοήθεια και την κοινωνική υποστήριξη Νέων*), „*Jugendliche gegen Rassismus in Europa*“ (*Νεολαία κατά του Ρατσισμού στην Ευρώπη*), „*SOS-Rassismus*“ (*SOS Ρατσισμός*), „*Netz sozialer Hilfe für Flüchtlinge und Migranten*“ (*Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών*) und „*Freiwillige Soziale Arbeit Athen*“ (*Εθελοντική Εργασία Αθήνας*), wollten das Thema an die Öffentlichkeit bringen. Das geschah, um die öffentliche Meinung zu sensibilisieren und um politische Parteien und Massenmedien auf das Thema aufmerksam zu machen. Um öffentliche Reaktionen von dieser Seite zu erhalten, haben sie folgende Forderungen aufgestellt:

1. Legalisierung aller Migranten.
2. Asyl für Flüchtlinge.
3. Gesetzgebung hinsichtlich der Rechte der Ausländer in Bildung und Sozialversicherung.
4. Interkulturelle Erziehung und Bildung.
5. Optimierung des Zentrums der Philoxenie für Flüchtlinge.
6. Unterstützung der Ausländer bei der Bewältigung ihrer alltäglichen Probleme.
7. Maßnahmen gegen die erzwungene Prostitution ausländischer Frauen.
8. Wohnungsvermittlung auch für illegale Migranten.

9. Politische Rechte für Migranten und Flüchtlinge (vgl. NGO 2001, S. 441ff).

Es wurde schließlich im Jahr 1995 ein „*Netz Sozialer Unterstützung für Flüchtlinge und Migranten*“ (Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών) gegründet. Das geschah mit dem Ziel der praktischen Hilfe und Solidarität. Damit das Netz auch „*als Hilfe zur Selbsthilfe*“ funktionieren kann, wurden von Anfang an 22 Gemeinden von Migranten einbezogen und 28 Bürger -und Antirassismus-Initiativen integriert. Die Koordinierung und die Kooperation zwischen diesen sozialen Bewegungen brachte eine Fülle von politischen Aktionen hervor. Dazu gehörten Proteste im „*Arbeits und Sozialministerium*“ gegen die Arbeitssituation der Migranten, im „*Nationalen Radio -und Fernsehrat*“ (N.E.T) gegen die Kriminalisierung der Ausländer und bei der Polizei gegen die unmenschliche Behandlung der illegalen Migranten. Schließlich sollten sich mit Hilfe mehrerer Festivals Griechen und Ausländer näher kommen (vgl. Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών. Netz Sozialer Unterstützung für Flüchtlinge und Migranten 2001, S. 407ff).

5.2.3 Greek Committee for Refugees

Das „*Greek Committee for Refugees*“ (G.C.R) gehört zu den „*Non Government Organisations*“ (NGO`s) und betätigt sich zusammen mit dem UNHCR in Form der Durchführung von Programmen der drei Interkulturellen Zentren „*Pyxides*“ in Athen, Dafni und Peristeri. Das geschieht mit dem Ziel, Flüchtlingen und Migranten zu helfen.

Die Ziele der drei Interkulturellen Zentren für das Jahr 2001 sollten den Umständen und den Bedürfnissen der Flüchtlinge und denen der griechischen Gesellschaft entsprechen. Sie basierten auf unterschiedlichen Konzepten:

- Sozialhilfe für Flüchtlinge, damit sie leichter in die griechische Gesellschaft integriert werden können.

- Information und Sensibilisierung der Öffentlichkeit mit dem Ziel, dass auch Flüchtlinge eine Arbeit finden und Rassismus ebenso wie Xenophobie vermieden werden.
- Erhöhung der Zahl der Freiwilligen in den Programmen des *“Greek Committee for Refugees“*.
- Aktive Teilnahme der Flüchtlinge.
Diese Ziele sollten durch folgende Aktivitäten und Programme verwirklicht werden:
- Erlernen der griechischen Sprache für Kinder, Anfänger und Fortgeschrittene. Dabei gab es auch Nachhilfe-Unterricht für Kinder, die die griechische Schule besuchten.
- Griechisch für Erwachsene
- Abhaltung von Unterricht in englischer und französischer Sprache, da einige Flüchtlinge und Migranten Englisch bzw. Französisch (Asylanten aus Afrika) sprechen.
- Nachhilfeunterricht in Mathematik, Physik und Chemie für Schulkinder. Darüber hinaus fanden auch Computerkurse statt.
- Angebote wie Puppentheater für Kinder und Kinderhorte.
- Psychosoziale Beratung und Hilfe im Bereich der medizinischen Versorgung für Erwachsene und Kinder, z.B. Impfungen in Zusammenarbeit mit griechischen Krankenhäusern und Ärzten.
- Organisation eigener kultureller Angebote in eigener Regie und Beteiligung.
- Sensibilisierung der öffentlichen Meinung durch Plakate und Broschüren. Öffentliche Diskussion durch mehrere Pressemeldungen in Zeitungen und anderen Massenmedien, wodurch die Probleme öffentlich diskutiert und beschrieben wurden.

Eine Übersicht hierzu gibt die Tabelle auf der folgenden Seite:

Tabelle 30: Programme von "Greek Committee for Refugees".

Interkulturelles Zentrum Athen: Solomou 5, Exarchia, Tel: 210-3814710	Interkulturelles Zentrum Peristeriou (Athen) Persteri: Parnassou 14, Tel: 210-9712084	Interkulturelles Zentrum Dafnis (Athen) Miltiadou 5, Exarchia, Tel: 210-3814710
Kinderhort	-	-
Nachhilfe-Unterricht für Grundschul Kinder	Nachhilfe-Unterricht für Grundschul Kinder	Nachhilfe-Unterricht für Grundschul Kinder
Nachhilfe-Unterricht in Mathematik für Kinder, die das Gymnasium und Lyzeum besuchen	Nachhilfe-Unterricht in Mathematik für Grundschul Kinder	Nachhilfe-Unterricht für Kinder der Grundschule/ Gymnasium/ Lyzeum
Griechisch für Kinder	Griechisch für Kinder	Griechisch für Kinder
Griechisch für Anfänger	Griechisch für Anfänger	Griechisch für Anfänger
Griechisch für Fortgeschrittene	Griechisch für Fortgeschrittene	Griechisch für Fortgeschrittene
-	Englisch für Kinder	Englisch für Kinder
Englisch für Anfänger	Englisch für Anfänger	Englisch für Anfänger
Englisch für Fortgeschrittene	Englisch für Fortgeschrittene	Englisch für Fortgeschrittene
Computerkurse in Griechisch	-	-
Computerkurse in Englisch	-	-
Kreative Freizeitbeschäftigung für Frauen	-	Kreative Freizeitbeschäftigung für Frauen
Kreative Freizeitbeschäftigung für Kinder	Kreative Freizeitbeschäftigung für Kinder	Kreative Freizeitbeschäftigung für Kinder
Kinder spielen Theater	Kinder Tanzen	Kinder- und Puppentheater
Kulturelle Angebote	Kulturelle Angebote	Kulturelle Angebote
Sporttraining	-	-
Beratung	Beratung	Beratung
Psychologische Unterstützung und Beratung	-	Psychologische Unterstützung und Beratung
-	-	Französisch
-	-	Arbeitsberatung für Jugendliche

An den Programmen der drei Zentren haben 1050 Menschen teilgenommen.

Tabelle 31: Programme von "Greek Committee for Refugees"

Interkulturelles Zentrum	Teilnehmer
Interkulturelles Zentrum Athen	456
Interkulturelles Zentrum Peristeriou (Athen)	350
Interkulturelles Zentrum Dafnis (Athen)	244
SUMME	1050

Quelle: "Greek Committee for Refugees". (2001). Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες. Σολωμού 5, Εξάρχεια, Αθήνα. Solomou 5, Exarchia. Athen: Report. <http://www.gcr.gr>.

5.2.4 Médecins Sans Frontières Grèce

„*Medécins Sans Frontières Grèce*“ (Ärzte ohne Grenzen) haben parallel zu ihren internationalen Programmen auch vielfältige Programme für Flüchtlinge und Migranten in Griechenland, für Strassenkinder und Griechen in Not entwickelt. Es handelt sich um Programme, die sich von erster medizinischer Hilfe bis zur Beratung in verschiedenen Problemsituationen befassen.

1. Das Programm „Nächste Tür“

Es dauert bereits sechs Jahre und hat für mehr als 150.000 Migranten, Flüchtlinge, Remigranten, Aussiedler und auch für arme Griechen Hilfe geleistet. Zusammenfassend waren folgende Ziele des Programms zentral:

- Erste Hilfe - Medizinische Versorgung und Untersuchung.
- Beförderung von Kranken auch in staatliche griechische Krankenhäuser.
- Sensibilisierung der griechischen Gesellschaft über Probleme, die Flüchtlinge und Migranten in Griechenland haben.

In zwei Zentren in Athen und Thessaloniki gibt es folgende vier Abteilungen:

a. Frauenärzte b. Zahnärzte c. Apotheke d. Sozialdienst.

2. Das Programm „*Straßenkinder*“ in Thessaloniki.

1999 und 2001 wurden die Rahmenbedingungen für dieses Programm geschaffen. Es wurde ein Zentrum für die Unterbringung dieser Kinder organisiert und ein spezielles Programm für das Leben und die Unterhaltung dieser Kinder ins Leben gerufen. Das Programm integrierte 85 Kinder und wies 985 Familienbesuche auf

3. Das Programm „*Soziale Unterstützung*“.

Es ist bekannt, dass Ausländer viele Schwierigkeiten mit Behörden bei der Präsentation ihrer Papiere haben. Außerdem treten gravierende Probleme bei der Suche nach Arbeit und bei der Information über individuelle bürgerliche Rechte auf. Dieses Programm wurde speziell entwickelt, um Ausländer bei der Bewältigung derartiger Schwierigkeiten zu unterstützen. So kamen im Jahr 2002 mehr als 4.000 Ausländer in den Genuss dieser Hilfsleistungen.

4. Eine „*CD-Rom*“ für die Schulen.

Es wurde ein Heft entwickelt mit Spielen und Broschüren sowie eine CD-Rom für die Sensibilisierung der Kinder gegenüber dem Fremden. So sollten Kinder über Themen wie Migration, Flüchtlinge und Krieg informiert werden; außerdem darüber, wie wichtig Solidarität und Nächstenliebe für die gesamte Menschheit ist: Dieser Teil des Programms fand unter dem Motto „*Unser Kosmos unter einem Dach*“ statt.

Während Kinder in den westlichen Ländern regelmäßig zur Schule gehen, gibt es anderswo Kinder, die nichts zum Essen haben oder gezwungen sind, zu arbeiten.

Dieses Programm wurde in 1.100 Schulen umgesetzt.⁴

⁴ Quelle: «Medécins Sans Frontières Grèce». Report, 2002. <http://www.msf.gr>.

5.2.5 Social Work Foundation

Seit 1997 hilft in Ägaleo und Neos Kosmos in Athen die „*Social Work Foundation*“ mit zwei Zentren auch im Bereich der Betreuung von Flüchtlingen und Migranten. Zum Hilfsangebot gehören:

- Beratung.
- Kooperation mit Gemeinden und Kirchen.
- Kooperation mit dem lokalen Gesundheitssystem.
- Information und Sensibilisierung der Eltern und Schüler in der Umgebung.
- Programme zum Erlernen der griechischen Sprache für Kinder und Erwachsene.
- Nachhilfe-Unterricht für Kinder
- Verschiedene Programme für Kinder und Erwachsene, z. B. Exkursionen, Theaterspielen und kulturelle Angebote.
- Programme für das Erlernen der Muttersprache für Kinder.

An dem Programm in Neos Kosmos haben 56 Kinder im Alter zwischen 6 und 12 Jahren sowie 92 Erwachsene teilgenommen; in Egaleo waren es 100 Kinder im Alter zwischen 6 und 12 Jahren und 170 Erwachsene.⁵

5.2.6 International Social Service

Der „*International Social Service*“ arbeitet seit 1924 in Griechenland. Schon zwei Jahre zuvor, 1922, half man den ersten Flüchtlingen. Das Hilfsangebot dieser Institution ist mittlerweile sehr umfangreich und konzentriert sich stark auf Probleme der internationalen Sozialarbeit. Seit 1960 geschieht das in Kooperation mit der UNO; dafür ist auch das Zentrum der Asylsuchenden in Lavrio verantwortlich. In diesem Zentrum kommen verschiedene Programme zum Tragen:

⁵ Quelle: Social Work Foundation. Ίδρυμα Κοινωνικής Εργασίας. Plateia Viktorias 11, Athen. Tel. 210-8224037, 210-8210917. <http://speech.di.uoa.gr>.

- Psychologische Unterstützung für neuangekommene Flüchtlinge.
- Information über die Regeln des Zentrums.
- Information und Beratung zum Asylverfahren
- Beratung hinsichtlich familiärer Probleme sowie zum Familienrecht in Griechenland; hinzu kommen Informationen über Elternrechte und Kinderschutz.
- Besondere Hilfe und Unterstützung bei Kriegs- und Folteropfern.
- Unterstützung und Informationen für Menschen, die das Zentrum wieder verlassen haben
- Unterstützung und Informationen für Flüchtlinge, die Arbeit suchen. Hinzukommen Beratungs- und Informationsleistungen über griechische Schulen, das griechische Schulsystem und über Erwachsenenbildung.
- Unterstützung für alleinerziehende Väter und Mütter.
- Kurse für Erwachsene und Kinder in Griechisch, Englisch und muttersprachlicher Unterricht für Kinder.
- Unterstützung der Kinder beim Besuch der griechischen Schulen.
- Kulturelle Angebote und Unterhaltung.

Im Jahr 2001 nutzten 1.053 Menschen die Leistungen des Zentrums in Lavrio. In Kooperation mit Government- und Non Government-Organisationen wurde versucht, sich der Probleme der Migranten und Flüchtlinge in Griechenland anzunehmen und sie zu bewältigen.⁶

5.2.7 Griechisches Rotes Kreuz

Unter anderem ist auch das „*Griechische Rote Kreuz*“ mit Programmen vor allem für Flüchtlinge, aber auch für Migranten in den Vordergrund getreten. Dabei kamen folgende Programme zum Tragen:

- Das Programm „*Zentrum für die Soziale Unterstützung und Integration von Flüchtlingen*“ (Κέντρο Κοινωνικής Υποστήριξης και Ένταξης Προσφύγων) ist mit finanzieller Hilfe des Sozialfonds der

⁶ Quelle: International Social Service. Διεθνής Κοινωνική Εργασία. Μανζάρου 6, Κολωνάκι. Αθήνα. Manzarou 6, Kolonaki. Athen. Tel. : 210-3617710. <http://www.iss.gr>.

Europäischen Union und des Ministeriums für Gesundheit und Soziales in Griechenland organisiert worden. Das geschah mit dem Ziel der Integration der Flüchtlinge in die griechische Gemeinschaft.

- In diesem Zentrum werden zur Zeit Flüchtlinge aus dem Irak, dem Iran, der Türkei (Kurden) und aus weiteren Ländern unterstützt.
- Sozialarbeiter im Zentrum informieren, beraten und unterstützen Flüchtlinge in fast allen Bereichen, in denen sie Schwierigkeiten haben. Auch Psychologen sind dabei in bestimmten Fällen zur Stelle. Außerdem versucht das Zentrum in Kooperation mit dem Arbeitsamt (OAED) oder direkt mit Hilfe von Firmen eine Arbeit für die Flüchtlinge zu finden.
- Es gibt Kurse in Griechisch für Anfänger und für Fortgeschrittene, wobei sich das Angebot sowohl auf Erwachsene wie auch auf Kinder erstreckt. Kinder erhalten zudem Schulaufgabenhilfe.
- Ein Hort für Schulkinder und ein Kindergarden leistet daneben beachtliche Hilfe für die Eltern, die tagsüber arbeiten müssen. Kreative Arbeit für Kinder und kulturelle Angebote sind auch in das Programm integriert. Des Weiteren gibt es Ausflüge nach Athen oder in andere Regionen, Besuche in Museen oder im Sommer Fahrten ans Meer.
- Schließlich gibt es auch eine telefonische Beratung und ärztliche Untersuchung sowie Beratung über Krankheiten wie z. B AIDS.
- Eine kleine Bibliothek mit Büchern und Lexika in verschiedenen Sprachen wurde eigens für die Flüchtlinge angelegt.

Sämtliche Hilfsangebote werden von erfahrenen Sozialarbeitern und Freiwilligen angeboten.⁷

⁷ Quelle: „Griechisches Rotes Kreuz“. Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός. Πολυδύναμο Κέντρο. Multidynamisches Zentrum G.R.K. Τιμαίου 5, Ακαδμία Πλάτωνος. Tel.: 210-5126300. <http://www.redcross.gr>.

5.2.8 Freiwillige Arbeit Athen

„*Freiwillige Arbeit Athen*“ gehört zu den NGO's und arbeitet seit 1990 für Menschen, die unter Armut und sozialer Ausgrenzung leiden. Sie hat im Bereich der Psychiatrie begonnen und kümmerte sich um Menschen, die jahrelang in den Psychiatrischen Kliniken in Athen (Dafni) ohne Kontakte zur Außenwelt lebten. Die Organisation arbeitet heute auch im Bereich der Unterstützung von Ausländern, wobei sie sich speziell auf diejenigen konzentriert, die völlig hilflos sind. In einem Heim für 25 Menschen finden Flüchtlinge und Migranten temporär eine Wohnung. Außerdem gibt es in verschiedenen kleinen Zentren und in Kooperation mit der Stadt Athen mehrere Programme zur Unterstützung und Beratung. Kooperation gibt es auch mit Schulen in der Mitte Athens, wo viele Ausländerkinder leben. Das Spektrum der Hilfeleistungen ist umfassend:

- Rechtsanwälte, Psychologen, Ärzte, Lehrer und Sozialarbeiter beraten und helfen Flüchtlingen und Migranten in verschiedenen Bereichen.
- Es gibt Kurse in Griechisch für Anfänger und Fortgeschrittene, wobei das sowohl für Erwachsene wie auch für Kinder gilt. Kindern wird eine Schulaufgabenhilfe angeboten.
- Mit Hilfe von Künstlern und Schauspielern wurden mehrere Inszenierungen angeboten, die auch mit dem Ziel der Sensibilisierung der öffentlichen Meinung ins Werk gesetzt wurden.
- Mit „*Case Work*“ und „*Street Work*“ wird auch Migranten geholfen.

Dabei hatte beispielsweise das sich an Flüchtlinge richtende Programm „*eine Decke ist noch nicht genug*“ einen beachtlichen Erfolg.⁸

⁸ Quelle: *Freiwillige Arbeit Athen*. Εθελοντική Εργασία Αθήνας. Σολωμού 27, Εξάρχεια, Αθήνα. Solomou 27, Exarcheia, Athen. Tel.: 3802773, 3841264.

5.2.9 „ARSIS“. Soziale Organisation für Jugendhilfe und Unterstützung

„ARSIS“ gehört zu den NGO's und bemüht sich mit drei Zentren in Athen, Thessaloniki und Volos gegen die Ausgrenzung von Jugendlichen. Dabei geht es um die Förderung einer Gesellschaft, in der alle Jugendlichen die Gelegenheit haben, ihre persönlichen Ziele gleichberechtigt zu realisieren und ihre individuellen Rechte wahrzunehmen. „ARSIS“ arbeitet mit Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 21 Jahren. Sie entwickelt Methoden, um Jugendlichen besser zu helfen. Unter den Prinzipien der Solidarität und der Gleichberechtigung kooperiert sie sowohl mit öffentlichen Diensten als auch mit freien Trägern um die Verbesserung der Situation von benachteiligten Jugendlichen.

„ARSIS“ unterstützt Jugendliche, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden. Dazu gehören Armut, Vernachlässigung, Konflikte, Isolation, zerstörte Familien, Gefängnisaufenthalte, Schulabbrüche, Rassismus oder gesellschaftliche Vorurteile.

Die Hilfe dieser Institution konzentriert sich auf folgende Bereiche:

- Information, Beratung, psychosoziale Unterstützung von Jugendlichen.
- Arbeitsberatung in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsministerium.
- Kulturzentrum, Werkstatt und Freizeitarbeit
- Austauschprogramme mit Jugendlichen aus anderen europäischen Ländern.

„ARSIS“ kooperiert in Griechenland mit folgenden Organisationen:

- Netz für die Unterstützung der Jugendlichen (DISYN).
- Netz gegen Armut und soziale Ausgrenzung.

Auf europäischer Ebenen erfolgt eine Zusammenarbeit mit:

- a. European Federation of National Organisations Working for the Homeless (FEANTSA).

- b. European Anti-Poverty Network (EAPN).
- c. European Forum on Child Welfare (EFCW).
- d. European Offenders Employment Forum (EOEF).
- e. Creative Cooperation.
- g. Step by Step.⁹

5.3 Zusammenfassung

Deutlich wurde in diesem Kapitel, dass Griechenland neben der mächtigen sowie ebenso selbstbewussten wie einflussreichen, vor allem aber sich diakonisch verstehenden Orthodoxen Kirche über ein sehr breites Fundament nichtstaatlicher Organisationen und Institutionen verfügt, die sich für die Interessen von Migranten, Remigranten und Flüchtlingen auf die vielfältigste Weise einsetzen. Es handelt sich dabei um Einrichtungen, die den Handlungsrahmen gesellschaftlichen Handelns (vgl. 1.4) nachhaltig erweitern. Zugleich wurde deutlich, dass ohne die Existenz dieser Einrichtungen der griechische Staat, selbst auch die Orthodoxe Kirche überfordert wären, das hier aufgeführte sehr umfassende Bündel an Unterstützungsaktivitäten zu leisten. Somit verfügt das griechische Gemeinwesen über ein hoch einzuschätzendes Hilfsreservoir für diejenigen Mitglieder der Gesellschaft, die existentiell bedroht sind und unterschiedlichste Arten von Hilfe benötigen. Dieses Reservoir verdankt sich neben der dem Menschen anthropologisch möglichen Hilfsbereitschaft gegenüber den Fremden vor allem dem christlichen Appell und Modell der Samariterschaft und Diakonie, auch wenn diese kaum noch nicht ausreichend „säkularisiert“ sind. Dass diese Hilfe gewährt wird, ist ein Indiz für die auf diese Art und Weise versuchte und von Schaller beschworene Optimierung der gesellschaftlichen Praxis und der „gesellschaftlichen Verkehrsweisen“.

⁹ „ARSIS“: «ΑΡΣΙΣ»: Κοινωνική Οργάνωση για την βοήθεια και την κοινωνική υποστήριξη Νέων. (Übers.: Soziale Organisation für Jugendhilfe und soziale Unterstützung. Derigni 26 und G' Septemvriou, 10434 Athen, tel. und Fax: 210-8259880). <http://www.arsis.gr>.

Wie der damit verbundene Anspruch der kritischen Erziehungswissenschaft theoretisch und praktisch einlösbar ist, wird das folgende Kapitel 6 aufzeigen. Die in Schallers Ansatz aufgehobenen methodischen Differenzierungsoptionen weisen den Weg für pädagogisches Handeln unter den Bedingungen auch des von Migrationsbewegungen beeinflussten gesellschaftlichen Wandels. Wie anschließend zu zeigen sein wird, sind vor dem Hintergrund der spezifischen Fragestellung dieser Untersuchung und deren Ziel, ein interkulturell geleitetes Optimierungskonzept für die spezielle Situation von (Re-)Migrantenkindern vorzulegen, Schallers Überlegungen erkenntnisleitend und methodisch zielführend für die weiteren Untersuchungsschritte.

6. Stellenwert und Wesen der Kritischen Erziehungswissenschaft

6.1. Kritische Erziehungswissenschaft als methodisches Scharnier für die vorliegende Untersuchung

Methodisch orientiert sich diese Arbeit an der Kritischen Erziehungswissenschaft, weil sie Voraussetzung einer systematischen Pädagogik ist, welche Maßgaben bereitstellt, „*an denen sich pädagogisches Handeln im familialen, schulischen und außerschulischen Bereich orientieren kann*“ (Schaller 1974, S. VII). Dabei repräsentiert die Schule neben der Familie eine bedeutsame Sozialisationsagentur. Wenn Schule als belastende Umwelt erfahren wird, vermindert das die potentielle Identifikation mit der schulischen Kultur wie auch den Umfang des individuellen Einsatzes bei der Bewältigung der spezifischen schulischen Anforderungen. Aus Sicht der Kritischen Erziehungswissenschaft sind diese beiden Variablen sehr bedeutsam für die Ausbildung und Aufrechterhaltung der schulischen Leistungsfähigkeit.

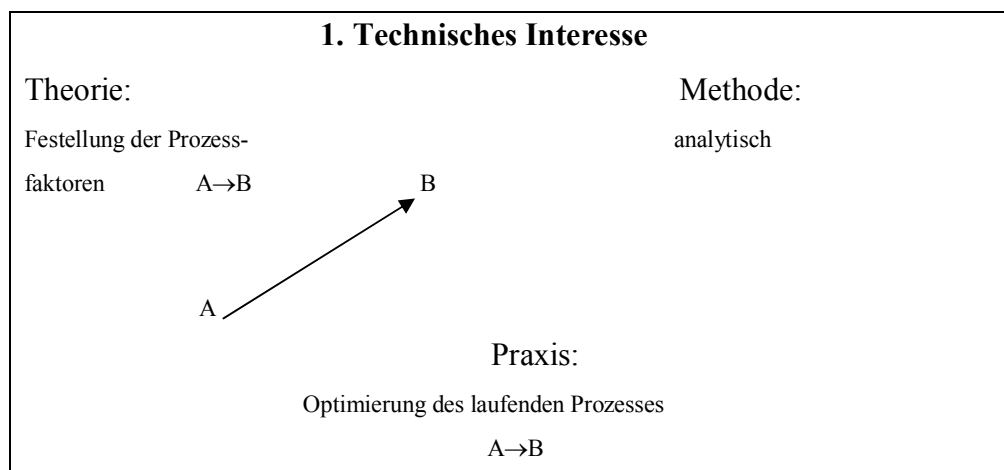
Die Erkenntnisse Kritischer Erziehungswissenschaft leiten die vorliegende Untersuchung aber auch, weil sie den zu beschreibenden und zu reflektierenden gesellschaftlichen Wandel mit einbezieht und die stetige Optimierung der Gesellschaft postuliert. Kritische Erziehungswissenschaft formuliert damit den konkreten gesellschaftlichen Bedarf an Erziehung, Bildung und Unterricht, wobei diese drei Elemente als „*Momente gesellschaftlicher Praxis*“ gelten (Schaller 1974, S. 1). Die Besserung der gesellschaftlichen Praxis und der oben schon genannten „*gesellschaftlichen Verkehrsweisen*“ ist zugleich ein „*politischer Auftrag*“ (Schaller 1974, S. 1). Angesichts dessen wird Erziehung in der vorliegenden Untersuchung nicht nur als bloße Funktion im Sinne der Herbeiführung eines Wandels aufgefasst, sondern als eine kritische Funktion. Diese besteht darin, der Pädagogik Perspektiven zu eröffnen, „*in denen ihr Maßgaben, Maßnahmen und Wege sichtbar werden, auf denen die heranwachsende Generation so in das gesellschaftliche System einzuführen ist, daß sie dieses nicht als ein notwendiges Bestehendes übernimmt und sich ihm anpasst, sondern dieses auf die ihm selbst noch verborgenen besseren Möglichkeiten gesellschaftlichen Lebens hin verändert*“ (Schaller 1974, S. 4).

Diese Optimierungsfunktion lässt sich zunächst auf die von einem technischen Interesse geleitete Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen beziehen. Die kritische Funktion des Lehrers besteht im Rahmen dieses Geschehens darin, den kritisierten Status quo des Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Zusammenhanges und praktischen Verwertungsinteresses zu analysieren. Das technische Interesse ist auf die Optimierung des laufenden Prozesses gerichtet (vgl. Schaller 1974, S. 30).

Dem so verstandenen technischen Interesse des Lehrers steht das praktische Interesse derer gegenüber, „welche die Gesellschaft repräsentieren und durch Beherrschung dieser Techniken ermächtigt werden (Technokraten), ihrem Interesse gemäß Gesellschaft zu organisieren“ (Schaller 1974, S. 12). Das praktische Interesse zielt auf die Affirmation des gegebenen gesellschaftlichen Handlungsrahmens (vgl. Schaller 1974, S. 30).

Der Vorgang der intendierten kritischen Innovation nach erfolgter Infragestellung des bildungs- und schulpolitischen Status quo kann erst aus einem emanzipatorischen Interesse heraus gelingen, das konkret definiert, wie und in welchem Umfang sich die kritisierten, einem bestimmten schulischen Verwertungszusammenhang unterworfenen Verhältnisse zu verändern haben. Das emanzipatorische Interesse orientiert auf die Erweiterung des Handlungsrahmens im Anschluss an die Identifikation der Mängel innerhalb der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis (vgl. Schaller 1974, S. 31).

Um seine Überlegungen zu illustrieren, hat Schaller seine zentralen Argumentationskomponenten grafisch darzustellen versucht (Schaller 1974, S. 30f).



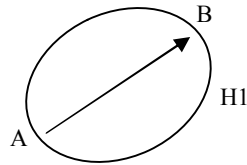
2. Praktisches Interesse

Theorie:

Erkenntnis der Bestimmung des Prozesses
 $A \rightarrow B$ durch den Handlungsrahmen H1
der gegenwärtigen Gesellschaft

Methode:

hermeneutisch



Praxis:

Affirmierung des gegenwärtigen
gesellschaftlichen Handlungsrahmens H1

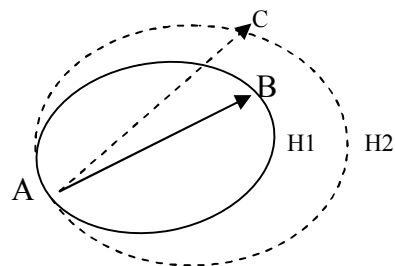
3. Emanzipatorisches Interesse

Theorie:

Entdeckung von C als Fehlstelle
in der gegenwärtigen gesellschaft-
lichen Praxis

Methode:

kritisch-dialektisch



Praxis:

a. Ablösung von $A \rightarrow B$
durch $A \rightarrow C$: Erweiterung des
Handlungsrahmens auf H2

b. Erweiterung des Handlungs-
rahmens auf H2: Ablösung von
 $A \rightarrow B$ durch $A \rightarrow C$

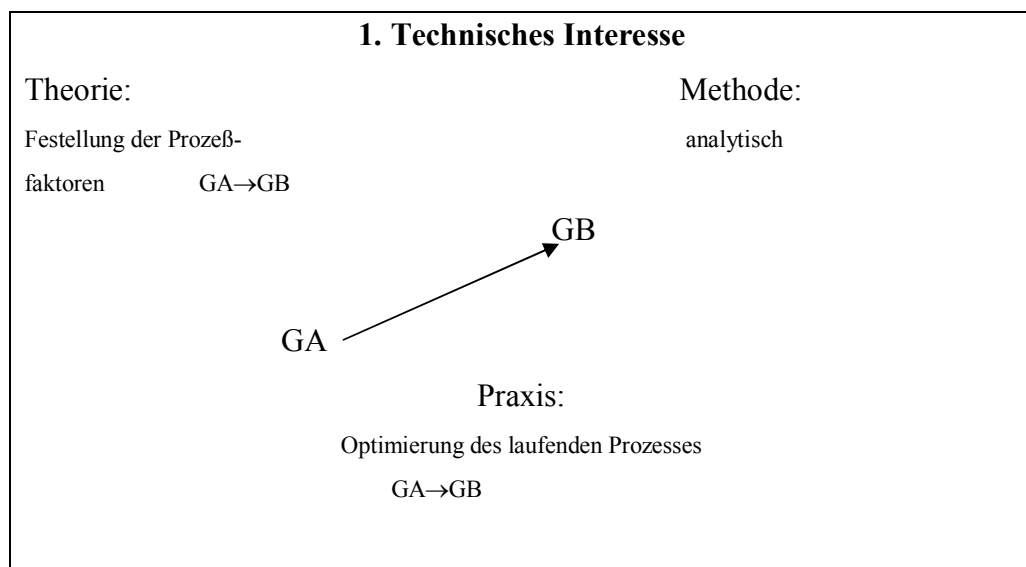
(aus: Schaller 1974, S.30f.; Emmerich, 1991; vgl. Buchkremer, 1993)

Die griechische Gesellschaft (G) ist markiert durch den Punkt (GA). Er verkörpert den Ist-Zustand. Bestimmte Einflussfaktoren, die in der Zukunft wirksam werden, werden symbolisiert durch den Punkt (GB). Eine künftige gesellschaftliche Wirklichkeit kann nur annähernd bestimmt werden und ist deshalb als multiperspektivisch zu betrachten. Die soziale Situation der Ausländer und die edukative Situation der Ausländerkinder wird unter anderem geprägt durch in der Zukunft praktisch wirksam werdende Gesetze und Anordnungen (Punkt GB). (vgl. Schaller 1974, S. 30; Emmerich 1990, S. 4).

Zuerst verschieben wir die Prozessfaktoren vom Standpunkt GA zum Standpunkt GB (GA→GB), wodurch das erwähnte technische Interesse berührt ist und die damit oben beschriebenen Vorgänge verbunden sind.

Des Weiteren wird die Bestimmung des Prozesses von GA→GB hermeneutisch abgeleitet, um den Handlungsrahmen der heutigen griechischen Gesellschaft aufzuzeigen. Die Hypothese (GH1) markiert den heutigen Handlungsrahmen und verkörpert nach Schaller das praktische Interesse.

Diese gesellschaftliche Situation in Griechenland wird auf einen in die Zukunft weisenden Punkt (GC) erweitert; dabei verkörpert (GH2) die Erweiterung des Handlungsrahmens. (GC) ist überdies eine Utopie, die stets nur annähernd künftige Prozesse abbilden und anstreben kann. Nach Schaller entspricht das dem emanzipatorischen Interesse.



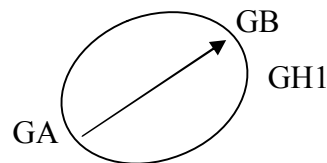
2. Praktisches Interesse

Theorie:

Erkenntnis der Bestimmung des Prozesses
GA→GB durch den Handlungsrahmen H1
der gegenwärtigen griechischen Gesellschaft

Methode:

hermeneutisch



Praxis:

Affirmierung des gegenwärtigen
griechischen Gesellschaftlichen Handlungsrahmens GH1

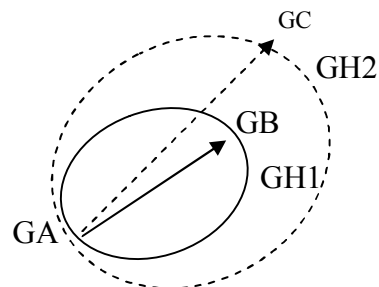
3. Emanzipatorisches Interesse

Theorie:

Entdeckung von GC als Fehlstelle
in der gegenwärtigen griechischen
gesellschaftlichen Praxis

Methode:

kritisch-dialektisch



Praxis:

a. Ablösung von GA→GB
durch GA→GC: Erweiterung des
Handlungsrahmens auf GH2

b. Erweiterung des Handlungs-
rahmens auf GH2: Ablösung von
GA→GB durch GA→GC

(aus: Schaller 1974, S.30f; Emmerich, 1991, S.4.; vgl. Buchkremer, 1993)

GA: Ist-Zustand Griechenlands.

GB: Künftige Einflussfaktoren der gesellschaftlichen Entwicklung Griechenlands.

GC: Griechenlands Wunschzustand unter Berücksichtigung des Erweiterungsrahmens.

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung ging es bislang um Arbeitsschritte, die den Ist-Zustand der griechischen Gesellschaft und des Bildungswesens, die die Zukunft prägenden Einflussfaktoren, wie z. B. gravierende demographische Veränderungen und ein gewandeltes Migrationsverhalten beschrieben.

In dieser Arbeit wurden bisher zwei Schritte der Schallerschen Systematik vollzogen:

1. Schritt: Beschreibung und Analyse des Status quo der den Bildungs- und Erziehungsprozess aktuell prägenden und künftig zu optimierenden Prozessfaktoren. Dabei ging es speziell darum, die soziale Situation der Ausländer und die edukative Situation der Ausländerkinder zu untersuchen und sodann Gesetze und Anordnungen zu skizzieren, welche darauf gerichtet sind, den Status quo zu optimieren.

2. Schritt: Aufgezeigt wurde der Handlungsrahmen der heutigen griechischen Gesellschaft, aus dem heraus sich der zu kritisierende Status quo des Bildungs- und Erziehungswesens entwickelte. Im Sinne eines hermeneutischen Sinnverstehens ging es darum, die Konstanten und Strukturprinzipien dieses Systems zu identifizieren und ihr Zusammenwirken zu beschreiben, aber auch das Selbstverständnis der handelnden Individuen mit einzubeziehen. Dabei strebt die Hermeneutik an, das Selbstverständnis einer Gesellschaft zu analysieren und auf diesem Wege Handlungsorientierungen daraus abzuleiten. Der heute existierende Handlungsrahmen ist auf die Stabilisierung des Status quo ausgerichtet und unterliegt dem praktischen Interesse eines normativen Herrschaftsgebildes (vgl. Schaller 1974, S. 23).

Als nächster Intervall der Schallerschen Systematik folgt jetzt der

3. Schritt: Hier wird der einem emanzipatorischen Interesse unterliegende Wunsch-Zustand beschrieben. Im Rahmen eines sozialpolitisch und sozialpädagogisch beeinflussten interkulturellen Konzepts zur Optimierung der sozialen und pädagogischen Situation der Ausländerkinder in Griechenland wird in den weiteren

Untersuchungsschritten versucht, den kritisierten Handlungsrahmen auf der Folie eines emanzipatorischen Interesses zu erweitern, um die angestrebte Verbesserung zu erreichen. So gilt es, angesichts der zu konstatierenden realen Widersprüche und Defizite im Bildungs- und Erziehungswesen Griechenlands im Rahmen der gegebenen Wirklichkeit neue Möglichkeiten bildungs- und erziehungspolitischer Praxis aufzuspüren. Das geschieht unter Anwendung eines kritisch-dialektischen Verfahrens, das – wie weiter unten noch genauer zu erörtern sein wird - Analyse und Interpretation, empirische Analytik und Hermeneutik, miteinander kombiniert. *„Dialektisch heißt diese Weise der Kombination zweier Methoden, die eine neue Form von Kritik ermöglicht, weil deren Integration nur durch eine spezifisch fortlaufende, eben „dialektische“, Denkbewegung zwischen ihnen am Leben gehalten wird“* (Schaller 1974, S. 24).

6.2 Die Rolle der Kritischen Erziehungswissenschaft in einer globalisierten Welt

Kritische Erziehungswissenschaft hat ihre Wurzeln nicht allein in der Kritischen Theorie, sondern auch in der Selbstkritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Kritische Erziehungswissenschaft ist nicht so sehr als eine ausgearbeitete methodische Anleitung für die Gestaltung von Erziehung zu verstehen. Sie repräsentiert vielmehr eine bestimmte Perspektive, mit deren Hilfe Probleme lokalisiert und Hypothesen dazu entwickelt werden. Dabei geht es um Aufklärung, Vernunft, Emanzipation und Selbstbestimmung (vgl. Gudjons 2001, S. 38ff.).

Angesichts dessen muss die Erziehungswissenschaft kritisch-konstruktiv sein. Sie muss sich auf die Verbesserung der Bedingungen und damit auf eine Veränderung der Erziehungspraxis orientieren. Um einen solchen Prozess in Gang zu setzen, bedarf es eines herrschaftsfreien Diskurses, wozu Habermas eine Theorie entwickelt hat. Das geschah insbesondere in seinem 1973 publizierten Buch *„Erkenntnis und Interesse“* sowie in seiner 1992

vorgelegten Schrift „*Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*“. Darin setzte sich Habermas mit den gleichen Rechten aller auseinander und sah als Voraussetzung dafür den Ausschluss von Herrschaft und Bevormundung an. Hierin liegen auch die Prämissen für eine von den Individuen betriebene Intervention in Strukturen gesellschaftlicher Praxis.

Wenn Menschen folglich in der Lage sind, in bestehende gesellschaftliche und politische Verhältnisse rational verändernd zu intervenieren, dann müssen Kritik(fähigkeit), Aufklärung, Selbstbestimmung, Emanzipation und Vernunft Leitbegriffe der Bildung junger Menschen sein. Unter dieser Voraussetzung kann Bildung nicht mehr als ein vorwiegend individuelles „*Gut*“ verstanden werden. Vielmehr ist sie wichtiger Bestandteil eines daran geknüpften gesellschaftlichen Prozesses (vgl. Gudjons 2001, S. 42).

In Zeiten der Globalisierung muss über die Bedingungen nachgedacht werden, unter denen sich das Alltagsleben der uns unterstellten Schüler vollzieht. Dabei gilt es auch, mögliche Transformationsoptionen zu lokalisieren, um Verbesserungen zu erreichen bzw. Verschlechterungen zu vermeiden (vgl. Mac Laren, 1999, S.31 ff.). Eine entscheidende Rolle kommt dabei der kritischen Pädagogik zu. Dabei kommt es unter anderem darauf an, unsere pädagogischen Überlegungen in den Dienst derjenigen zu stellen, die nicht zu den Privilegierten der Gesellschaft gehören. Dazu gehört auch die kritische Befragung und Infragestellung der Bestandsvoraussetzungen des herrschenden gesellschaftlichen Systems, zumal Bildung und Erziehung ein wichtiger Teil davon sind. Erzieher bedürfen in diesem Zusammenhang einer vom Willen zur Freiheit ausgefüllten Vision der Zukunft. Dieses Projekt bedarf eines neuen Typus der Solidarität (vgl. Mac Laren 1999, S. 32ff.)

6.3 Methodische Differenzierungsoptionen in Schallers kritischer Pädagogik

Nach Schaller geht es dem Lehrer in erster Linie um die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Diese Lehr- und Lernprozesse unterliegen im Laufe der Zeit notwendigen Veränderungen. Durch deren Analyse lässt sich

verdeutlichen, in welchem praktischen Verwertungszusammenhang eine angestrebte Reform des Lehrens und Lernens steht (vgl. Schaller 1974, S. 12). Lässt Kritik diesen Verwertungszusammenhang unangetastet, optimiert sie lediglich bestehende Prozessabläufe. In diesem Falle dominiert die Durchsetzung praktischer Interessen derer, die die Gesellschaft repräsentieren und die Gesellschaft nach ihren Vorstellungen organisieren (vgl. Schaller 1974, S.12ff.).

Kritik weist stets eine gesellschaftspolitische Komponente auf und birgt das oben bereits genannte *emanzipatorische Interesse*. Eine lediglich systembestätigende Absicht kann ihr nicht unterstellt werden. Auf Erziehung und Bildung gerichtete Kritik muss sich immer auch auf den Verwertungszusammenhang beziehen, in dem Schule stattfindet. Bei der kritischen Innovation gilt es auch, den Sinn und Zweck von Schule bestimmenden gesellschaftlichen Rahmen mit in den Blick zu nehmen (vgl. Schaller 1974, S. 12). Damit wird die binnenschulische Kritik des Lehrers zugleich zur Kritik an den politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Im Blickpunkt einer sich kritisch verstehenden Pädagogik stehen drei Methoden.

1. Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Methode

Schaller geht auf Herbart, Dilthey und Nohl zurück und stellt dabei die kritische Funktion von Pädagogik heraus. Diese kritische Funktion richte sich erstens gegen den Dogmatismus der „*Lebensmächte*“ und zweitens gegen eine psychologistische Pädagogik, die nur um einen unbehinderten Ablauf binnenseelischer Vorgänge im Kinde besorgt ist und dabei den kulturellen oder gesellschaftlichen Aspekt vernachlässigt (vgl. Schaller 1974, S. 14)

2. Die neopositivistisch-empirische Methode

Mit Bezug auf Brezinka stellt Schaller fest, dass Erziehung nicht nur ein gesichertes Wissen über konkrete Zusammenhänge feststellen soll. Erziehung soll vielmehr auch vorausschauende wirken und konkret nach ihren konkreten Wirkungen fragen (vgl. Schaller 1974, S. 14).

Nach Schaller ist es das oben definierte *technische Interesse*, das Wissenschaft konstituiert, während den hermeneutischen Wissenschaften das ebenfalls schon erwähnte *praktische Interesse* vorausgeht. Diese „*Interessen*“ ermöglichen Wissenschaft erst. Sie sind deren „*transzendente*“ Prämissen. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie außerhalb gesellschaftlichen Lebens und gesellschaftlicher Erfahrung operieren, sondern vielmehr in einem gesellschaftlich-politischen Kontext stehen (vgl. Schaller 1974, S. 17).

Die ein *emanzipatorisches Interesse* verfolgende kritische Erziehungswissenschaft nimmt den Anspruch dieser Gesellschaft, das bürgerliche Leben aufgrund von Beteiligungsprozessen, nämlich demokratisch, führen zu wollen, ernst. Sie fordert die Erfüllung dieses Anspruchs ein. Das dazu nötige emanzipatorische Interesse leitet diesen Impuls (vgl. Schaller 1974, S. 20).

3. Die dialektisch-kritische Methode

Kritische Erziehungswissenschaft ist auf Empirie und Hermeneutik angewiesen (Schaller 1974, S.23), doch darf sie sich nicht ausschließlich auf eine rein empirisch ausgerichtete Lernforschung verlassen und einem bloß „*technischen Erkenntnisinteresse*“ folgen. Empirische Kontrolle und hermeneutisches Sinnverstehen haben zwar im System der kritischen Theorie einen untergeordneten Stellenwert; doch sind sie für das Gesamtsystem unerlässlich. Unter einer bestimmten dialektisch-emanzipatorischen Perspektive werden Hermeneutik und Empirie zusammengefasst. Diese Perspektive wird aber weder aus der Hermeneutik noch aus der Empirie

allein gewonnen. Selbst eine beliebige Kombination dieser beiden Methoden reicht nicht aus, um die beanspruchte kritische Perspektive zu entwickeln. Vielmehr wird die emanzipatorische Perspektive eindeutig durch eine auf die Hegel-Tradition und die Marxismuskritik der Frankfurter Schule sich stützende Dialektik gekennzeichnet (vgl. Schaller 1974, S.24).

Der kritisch-emanzipatorischen bzw. kritisch-dialektischen Perspektive inhärent ist die Ausweitung des Erkenntnisrahmens auf den gesellschaftlichen Handlungsrahmen. Das erfordert eine verstehende, hermeneutische Methode. Dabei geht es der kritisch-dialektischen Methode um die Identifizierung einer „*Fehlstelle in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis*“.

Schaller stellt Buchkremer (vgl. 1993, S. 13) zufolge die Methodentypen nicht als sich gegenseitig ausschließende Alternativen dar. Deshalb ordnet er der kritischen Erziehungswissenschaft auch nicht eindeutig und allein die kritisch-dialektische Methode zu. Vielmehr sieht er in den Methoden von empirischer Analyse, Hermeneutik und kritischer Erziehungswissenschaft eine Sequenz, die sich sinnvoll und hierarchisch ausbreitet. Empirie und Hermeneutik werden von Schaller in den Dienst der kritischen Erziehungswissenschaft gestellt. Schaller spricht insofern von einer „*konkreten Dialektik*“, die aus der richtigen Anwendung der methodischen Verfahren mit einer emanzipatorischen Perspektive gewonnen wird (vgl. Buchkremer 1993, S. 14).

Die zwei wichtigsten Anforderungskriterien für diese Methode bestehen auf die vorliegende Untersuchung bezogen- in den folgenden beiden Sachverhalten:

1. Bei der Untersuchung eines noch unerforschten und zugleich ebenso komplexen wie unübersichtlichen Handlungsfeldes geht es nicht um die genaue Überprüfung entwickelter und differenzierter Hypothesen. Vielmehr sollten zunächst einmal erste Anhaltspunkte zur Entwicklung von Hypothesen gefunden werden. Diese auch Alltagswissen und – handeln erfassende Erkundung des Untersuchungsfeldes wurde in den

Kapiteln 2-5 vorgenommen (vgl. Buchkremer 1993, S. 15, Händle 1984, S. 356). Realität wird dabei erkundet und führt zu Thesen, die wiederum über die untersuchten Subjekte die Realität verändern (vgl. Buchkremer 1993, S. 17, Emmerich 1991, S. 99ff).

2. Der prozessuale Charakter gesellschaftlichen Geschehens ist genau in den Blick zu nehmen. Das geschah im Verlaufe der bisher vorgenommenen Untersuchungsschritte insbesondere durch die Darstellung der gesellschaftlichen Veränderungen und der schulischen Situation infolge des Migrationsgeschehens.

Im Anschluss daran gilt es nachfolgend, anthropologische, soziologische und sozialpsychologische, psychologische und psychoanalytische Aspekte des Fremdseins wie auch der Fremdenfeindlichkeit in der multikulturellen Gesellschaft der Gegenwart zu erkunden sowie sich mit der Situation und gesellschaftlichen Verortung von Minderheiten in derartigen sozialen Formationen auseinander zu setzen (Kapitel 7-9). Sodann die für die Entwicklung eines sozialpolitischen und sozialpädagogischen interkulturellen Konzepts zentralen Interventionsfelder „Sozialpädagogik“, „Interkulturelle Erziehung und Bildung“ sowie „Reformpädagogik“ zu erläutern (Kapitel 10). Das geschieht, bevor im darauffolgenden Untersuchungsschritt (Kapitel 11) sozialpädagogische und interkulturell orientierte pädagogische Projekte in Deutschland vorgestellt werden. Sie bilden die inhaltliche Folie, auf der im letzten Untersuchungsschritt der Entwurf eines sozialpolitischen und sozialpädagogischen Konzepts zur Verbesserung der schulischen und außerschulischen sowie sozialen Situation der Migrantenkinder in Griechenland erarbeitet wird (Kapitel 12).

6.4 Die theoretische und praktische Erklärung des Ist-Zustandes

Vor dem Hintergrund der bisher gewonnenen Erkenntnisse setzt sich die Kette der Arbeitsschritte wie folgt fort. Zunächst ist es wichtig, zwei zentrale Perspektiven der hier zu untersuchenden Problematik in den Blick zu nehmen. Die erste berührt die theoretische Erklärung des Phänomens der

Fremdenfeindlichkeit. So nimmt das folgende Kapitel 7 eine kritische Analyse des Phänomens Fremdsein vor. Das geschieht, bevor in Kapitel 8 Deutungsversuche der Fremdenfeindlichkeit präsentiert werden. Kapitel 9 wird sich schließlich mit der sozialen Konstruktion der Minderheiten befassen.

Damit am Ende der vorliegenden Untersuchung ein Vorschlag zur Optimierung der beschriebenen Migrantenkinder-Situation in Griechenland unterbreitet werden kann, werden im Kapitel 10 die sozial-interkulturellen und reformpädagogischen Erfahrungen zu diesem Thema wieder aufgegriffen. Die daran geknüpften verschiedenen Projekte werden im Kapitel 11 vorgestellt, wobei sie die Blickrichtung des sozialpädagogischen Problems erweitern und in das von mir am Ende zu erarbeitende Konzept einfließen können.

7. Fremdsein in der heutigen multikulturellen Gesellschaft.

In diesem Kapitel sind „*Heimat*“ und „*Fremdsein*“ zentrale Gegenstände der Untersuchung. Das eingangs dieser Arbeit beschriebene Identifikationssymbol der Flagge steht in enger Verbindung mit „*Heimat*“ als Ort jener Identifikation. Heimat ist die Mitte des „*Bekanntem*“ im Umfeld des „*Unbekanntem*“, des „*Vertrautem*“ an den Grenzen des „*Unvertrautem*“. Flagge wie auch Heimat bergen zugleich Integrations- wie auch Abgrenzungsmöglichkeiten, mit denen jeder einzelne Staatsbürger konfrontiert ist. Wer nicht in das Kollektiv der Staatsbürger integriert ist, hat schon einmal die Mechanismen jener Abgrenzungsmöglichkeiten gespürt und war einer Situation des Fremdseins in einem Land ausgeliefert, das nicht Heimat sein konnte oder nicht sein wollte.

7.1 Heimat. Ein Begriff mit mehreren Bedeutungen.

Anthropologisch gesehen ist der Raum für den Menschen ein wichtiges existenzielles Erlebnis. Er ist der Mittelpunkt des Menschen, von dem aus er seine Welt aufbaut. Der Raum wird in zwei konzentrische Sphären geteilt. Einerseits ist da der Innenraum des Hauses oder der Wohnung, in den sich der Mensch zurückziehen und in dem er seine Ruhe finden kann. Andererseits gibt es den „*bedrohlichen und gefährlichen*“ Außenraum, in den sich der Mensch hinauswagen muss, um in der Welt seine beruflichen und politischen Aufgaben erfüllen zu können. Die Wichtigkeit des Raumes für den Menschen ist besonders in den frühen Lebensjahren sehr groß (vgl. Bollnow 1980, S. 42 ff.).

Aber schon die Bestimmung der räumlichen Mitte als Nullpunkt ist ungenügend. Man muss fragen, was es ist, das dem Nullpunkt diese überragende Bedeutung gibt, so dass die Rückkehr zu ihm als die tiefste Wesenserfüllung des Menschen erscheint. Bei der Beantwortung der Frage wird sich herausstellen, dass an die Stelle des bloßen ausdehnungslosen Mittelpunktes ein räumlich ausgedehnter Eigenbereich mit ganz bestimmten

eigenen Charakteren tritt. Diesen Bereich, in den der Mensch „heimkehrt“ und in dem er sich gleichsam „zu Hause“ fühlt, ist der Bereich der „Heimat“ und des „Hauses“, den es genauer zu erfassen gilt (vgl. Bollnow 1980, S. 37ff.).

Heimat ist zunächst eine territoriale Einheit. Sie wird subjektiv von Individuen oder auch kollektiv von Gruppen, Stämmen, Völkern oder Nationen erlebt. Zudem besteht zumeist ein Gefühl besonders enger Verbundenheit. Heimat meint zunächst den Ort oder die Landschaft, in den bzw. in die der Mensch hineingeboren wird. Dort hat er i.d.R. seine ersten Sozialisationserlebnisse, die sich später auf seine individuelle Identität, seinen unverwechselbaren Charakter, seine spezifische Mentalität, seine gewachsenen Einstellungen und seine Auffassung von der Welt auswirken. Deshalb umfasst der Begriff eine äußere, auf den Erfahrungsraum bezogene und eine auf die Modellierung der Gefühle und Einstellungen zielende innere Dimension, die auch angesichts der Kindheitserfahrungen „Heimat“ eine meist stark gefühlsbetonte, aber auch ästhetische wie eine durchaus ideologische Komponente enthält. Ein in diesem Sinne mehrdimensionaler Begriff markiert dann auch spätere „Beheimatungen“ im Erwachsenenalter ebenso wie eine geistige, kulturelle, politische und sprachliche Heimat (vgl. Brockhaus Enzyklopädie 1996, S. 631f.).

Den Gebrüder Grimm zufolge bedeutet Heimat „*patria, domicilium*“. Es ist „*das Land oder auch nur der Landstrich, in dem man geboren ist oder bleibenden Aufenthalt hat*“. Des Weiteren ist Heimat „*der Geburtsort oder ständige Wohnort*“ und außerdem „*das elterliche haus und besitzthum*“. Es wird auch erwähnt, dass die Heimat „*dem Christen der Himmel*“ ist, im Gegensatz „*zur Erde*“, wo der Mensch als Gast oder Fremdling weilt. Mehrere Bedeutungen nimmt der Begriff „Heimat“ in der Dichtung oder in der Alltagssprache an (vgl. Lexikon der Brüder Grimm, 1877, S. 864-866).

Ina-Maria Greverus zufolge findet der Mensch seine Identität in einem Territorium, das ihm Verhaltenssicherheit gewährt. Dieses Territorium ist seine Umwelt und wird von der „*Lebenswelt*“ zur „*Eigenwelt*“. Es ist sein

Identifikationsraum und stellt zugleich seinen Schutzraum dar. Der Mensch gehört zu diesem Raum. Er entspricht den wichtigsten Gefühlen des menschlichen Daseins, denn der Raum erfüllt seine existenziellen Bedürfnisse. Einerseits handelt es sich um den geistigen, kulturellen und psychischen Raum und andererseits um den materiellen, den biologisch notwendigen Nahrungsraum (vgl. Greverus 1972, S. 382ff.).

Die durch frühere Generationen verursachte Strapazierung des Begriffs „*Heimat*“ durch Politik und Pädagogik hat zu einer weit verbreiteten negativen Haltung gegenüber diesem Begriff geführt, der dadurch auch Abwehrreflexe hervorruft und in der jüngsten Vergangenheit lange unter Ideologieverdacht stand. Die Manipulation aus politischer und pädagogischer Warte zielte auf das Gefühl der „*Heimatbindung*“, in dem sich rationale wie pseudorationale Verhaltensmomente niederschlagen. Die Politik der „*Heimatbindung*“ gilt „*als eine aktive menschliche Tugend, als ein Motiv für vernünftiges, sachorientiertes, uneigennütziges und sozial verantwortliches Handeln zum Wohl, zur Glücklichkeit, des Ganzen.*“. Das gilt nicht bloß für Nationalisten, sondern vielmehr auch für Anarchisten wie etwa Bakunin, der Heimatbindung als „*natürlichen Patriotismus*“ empfand. Dabei soll es sich um eine bereits tierisch instinktiv bedingte Tatsache handeln, die - obwohl sie von den Dichtern, Politikern und privilegierten Klassen als eine wahre Tugend gerühmt wurde - ihren eigentlichen „*Ursprung nicht in dem Menschentum des Menschen, sondern in seiner tierischen Natur hat...*“ (Greverus 1972, S. 391ff.).

Die Relevanz des Raums für den Menschen wird durch das Gefühl des „*Heimwehs*“ und den Wunsch nach Rückkehr in die Heimat angezeigt. Die Rückkehr in den vertrauten Raum erscheint geradezu als die tiefste Wesenerfüllung des Menschen. Der Mensch kehrt „*heim*“ – in „*seinem*“ Raum fühlt er sich „*zu Hause*“ (vgl. Bollnow 2000, S. 37 ff; Süßmuth 1968, S. 123ff.). Obwohl die Rückkehr tiefste Erfüllung bedeutet, ist sie nicht immer einfach. Für Odysseus erzeugte das wiedergewonnene Ithaka am Anfang einen ungewohnten Anblick. Alfred Schütz geht hier auf die Odyssee, 13, 187-200 ein, denn Odysseus erkannte „*nicht mehr die Pfade,*

die sich in der Ferne hinzogen, die stillen Buchten, die Klippen und Wasserfälle“ (Alfred Schütz 1972, S. 70). Doch aus mehreren Gründen bereitet die Heimat unmittelbar nach der Rückkehr Schwierigkeiten (Alfred Schütz, S. 70). Die Abwesenheit von der Heimat, die Trennung von der alten Lebenswelt bringt dem Menschen einerseits „*Sehnsucht und Nostalgie*“. Dieses Gefühl wird „*Heimweh*“ genannt (vgl. Buchkremer 1987, S. 20). Im Augenblick der Wiederkehr braucht der Mensch Hilfe von außen für die Wiederherstellung der von früher bekannten Welt (vgl. Schütz 1972, S. 78).

7.2 Fremdsein

7.2.1 Das Eigene und das Fremde bei Otto Friedrich Bollnow

Nach Bollnow bedeutet die Fremde (vgl. Bollnow 2000, S. 90ff.) das „*Andere*“, das nicht „*Bekannte*“ und das nicht „*Vertraute*“. Dazu gehören fremdes Land, fremde Menschen, fremde Sitten und Gebräuche. Sie stehen dem „*Eigenen*“ gegenüber. Das Fremde ist das, was uns beunruhigt, was dem eigenen Wesen „*widerspricht*“ und die eigene Sicherheit erschüttert.

Fremde Menschen sind für das Kind diejenigen, die es nicht kennt. Dabei ist es bezeichnend für das ursprüngliche Verhältnis, dass für das Kind lange Zeit die fremden Menschen zugleich die beängstigenden und bösen Menschen sind. So ist das Bekannte stets das Gute und das Unbekannte das Böse (vgl. Bollnow 2000, S. 90ff.).

Bollnow zufolge sind die Fremden schon im frühesten Sprachgebrauch die Ausländer. Das sind die nicht am eigenen Wohnort beheimateten Menschen. Ursprünglich wurde es als „*Elend*“ (d. i. ethymologisch=Ausland) empfunden, wenn ein Mensch seine Heimat verloren hatte und in der Fremde leben musste. Schon das Kind „*fremdelt*“ in einer unbekanntem Welt. Was aus einer solchen Welt kommt, ist einem befremdlich. Im Unterschied zu der freien Weite, in die der Mensch von sich aus hinausstrebt, ist die Fremde etwas Unangenehmes. Sie wird geradezu als ein bedrohlicher Bereich empfunden (vgl. Bollnow 2000, S. 91; Buchkremer, 1987 S. 21ff.).

Das selbstverständliche Gefühl, mit den ihn umgebenden Menschen und Dingen vertraut zu sein, scheint in der Fremde zunächst verloren. Dort ist der Mensch aus der Welt des Verstehbaren in eine Welt des ihm Unverständlichen hineingeraten. Er fühlt sich in dieser Welt unsicher und ausgeschlossen aus dem Leben der anderen Menschen: In der Fremde ist der Mensch für die Anderen zudem selber wieder ein Fremder. Aus diesem Gefühl entsteht bei vielen Menschen Heimweh (vgl. Bollnow, 2000, S. 91).

Aber diese Fremde ist nicht notwendigerweise nur der räumlich entfernte Bereich. Sie offenbart sich auch dadurch, dass sie ebenso in einen als sicher und vertraut geglaubten Bereich, etwa das eigene Haus, einbricht. Denn auch in das eigene Haus können fremde Menschen und Mächte eindringen. Obendrein kann sogar das eigene Leben dem Menschen fremd werden. In solchen Situationen ergreift den Menschen Angst, zu der sich oftmals Einsamkeit gesellt (vgl. Bollnow, 2000, S. 92ff.).

Auf der anderen Seite kann der Mensch aber auch aus eigener Initiative in die Fremde gehen. Das kann etwa dann geschehen, wenn ihn sein Beruf dazu zwingt oder wenn er in fremden Ländern etwas Neues lernen will - so wie früher beispielsweise die wandernden Handwerksburschen. Außerdem können wir hier die Nomaden und die Reisenden nennen. Oftmals werden Menschen verachtet, die nicht „*ihre Nase in die Welt gesteckt haben*“ und nicht über den eignen Kirchturm hinauszusehen vermögen. In der Regel ist es ein vernünftiger Grund, weswegen ein Mensch sich entschließt, in die Fremde zu gehen, nie ein unbestimmt gefühltes Bedürfnis. Er will dort zumeist seine Kenntnisse erweitern, dort lernen, was er in der Heimat nicht lernen konnte. Andererseits will er womöglich die Erzeugnisse fremder Länder, als Händler oder als Räuber, sich aneignen, um sie anschließend nach Hause zu bringen. Die Fremde ist dabei stets ein vorübergehender Aufenthalt, der dann beendet ist, sobald sein Zweck erfüllt ist (vgl. Bollnow, 2000, S. 92ff.).

Auf diese Weise kommt es zu einer oftmals fruchtbaren Auseinandersetzung zwischen dem von Hause her Bekannten und dem in der Fremde Dazugelernten. Die menschliche Kultur wächst gewöhnlich in der neuen

Aufnahme und Aneignung des Fremden. Doch es kann auch zu einer Überfremdung kommen. Das ist der Fall, wenn ein Übermaß des Fremden das Eigene zu ersticken droht (vgl. Bollnow 2000, S. 92; Buchkremer 1987, S. 27ff.).

7.2.2 Die soziologisch –sozialpsychologische Perspektive des Fremdseins bei Georg Simmel und Alfred Schütz

Georg Simmels „*Exkurs über den Fremden*“ zufolge ist der Fremde „*nicht in dem bisher vielfach berührten Sinne gemeint, als der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern als der, der heute kommt und morgen bleibt – sozusagen der potentiell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat...*“ (Simmel 1908, S.510ff.)

Simmel zufolge ist der Fremde uns nah, sobald wir nationale, soziale oder auch berufsmäßige Gleichheiten zwischen ihm und uns fühlen; gleichzeitig sei er uns aber auch fern.

Loycke sieht in Simmels Fremdsein eine Wechselwirkung zwischen einem Fremden und der ihn umgebenden Gesellschaft. Fremdsein werde danach durch den Raum und die soziale Umgebung bestimmt. Entsprechend sei der Fremde stets Teil der ihn umgebenden Gesellschaft (vgl. Loycke 1992, S. 103). Außerdem waren Gesellschaften aller Regionen und jeder Epoche immer darauf angewiesen, mit Fremden umzugehen und ihnen in Form der Verweigerung oder Gewährung von Rechten einen Status zuzuweisen. Dabei hatte eine Gesellschaft stets die Wahl zwischen Ausgrenzung und Integration (vgl. Loycke 1992, S. 103). Fest steht indes, dass sich die moralische Qualität einer Gesellschaft idealtypisch an ihrem Umgang mit und an ihrem Verhältnis zu Fremden zeigt (vgl. Loycke 1992, S. 108).

Alfred Schütz untersucht die typische Situation, „*...in der sich ein Fremder befindet, der versucht, sein Verhältnis zur Zivilisation und Kultur einer sozialen Gruppe zu bestimmen und sich in ihr zurechtzufinden...*“. (vgl. Schütz 1972, S. 53). Das klassische Beispiel für diese Situation ist für Alfred

Schütz der Immigrant. Er erweise sich als wichtig für unsere Zeit und unsere Zivilisation. Ihm gehe es darum, in der Gruppe, der er sich nähert, auf Dauer akzeptiert oder toleriert zu werden (vgl. Schütz 1972, S. 53).

Alfred Schütz (1972, S.56) zufolge ist das Wissen des Menschen, der in der Welt seines täglichen Lebens handelt und denkt nicht homogen. Dieses Wissen ist erstens inkohärent, zweitens nur teilweise klar und drittens nicht konsistent. Für die Integration des Fremden erweisen sich diese Bruchlinien als schwer überwindbar. Gehen wir ihnen im Einzelnen nach:

Das Wissen ist inkohärent, „...weil die Interessen des Individuums, welche die Relevanz der für weitere Untersuchung ausgewählten Gegenstände bestimmen, selbst nicht in ein kohärentes System integriert sind. Sie sind nur teilweise zu Plänen verschiedenster Art organisiert, z.B. den Lebensplänen, den Plänen für Arbeit und Muße, den Plänen für jede soziale Rolle...“ (vgl. Schütz 1972, S. 56).

Drittens ist das Wissen des Menschen nicht konsistent (vgl. Schütz 1972, S. 57). Der Mensch kann zur selben Zeit Aussagen als „...in gleicher Weise gültig betrachten, die in der Tat völlig unvereinbar sind. Als Vater, als Bürger, als Angestellter und als Mitglied einer Kirche kann er die verschiedensten und überhaupt nicht kongruenten Meinungen über Moral, Politik oder wirtschaftliche Angelegenheiten haben. Diese Inkonsequenz entspringt notwendig keinem logischen Trugschluss. Das Wissen des Menschen verteilt sich auf Sachverhalte, deren Ort verschiedene und verschieden relevante Ebenen sind, und man ist sich dessen im allgemeinen nicht bewusst, dass bei dem Übergang von einer Ebene zur anderen bestimmte Modifikationen angebracht sind...“ (vgl. Schütz 1972, S. 57).

Für die Mitglieder der in-group aber hat das erworbene System des Wissens trotz seiner Bruchlinien den Schein „genügender“ Kohärenz, Klarheit und Konsistenz, um jedermann eine vernünftige Chance zu geben, zu verstehen und selbst verstanden zu werden (vgl. Schütz 1972, S. 57). Es ist ein Wissen von vertrauenswürdigen „Rezepten“, um damit die soziale Welt auszulegen und um mit Dingen und Menschen umzugehen, damit die besten Resultate in

jeder Situation mit einem Minimum von Anstrengung und bei Vermeidung unerwünschter Konsequenzen erlangt werden können (vgl. Schütz 1972, S. 57). Dies ist für Alfred Schütz das „*Denken-wie-üblich*“ eines Menschen in einer bekannten sozialen Welt.

Das Vertrauen des Fremden in die Gültigkeit seines habituellen Denkens wird häufig zuerst durch die Entdeckung erschüttert, dass die Dinge in einer neuen Umgebung ganz anders aussehen, als er sich dies noch zu Hause vorgestellt hatte. Alfred Schütz spricht über eine „*Krisis*“ des Fremden (vgl. Schütz 1972, S. 59). Der Fremde wird mit einer neuen Kultur konfrontiert, mit anderen Sitten und Gesetzen (vgl. Schütz 1972, S. 63). Hinzu kommt die Barriere der Sprache, die er i.d.R. nur passiv versteht, so dass ihm viele Sinnhorizonte unerschlossen bleiben (vgl. Schütz 1972, S. 64). So bieten die andersartigen Kultur- und Zivilisationsmuster dem Fremden keinen Schutz. Vielmehr präsentieren sie sich ihm als ein Feld des Abenteuers und von Situationen, die häufig nur schwer zu meistern sind.

Für die Einstellung eines Fremden gegenüber einer neuen Gruppe sind nicht so sehr die von zu Hause vertrauten sozialen Standards entscheidend. Was zählt, ist vielmehr sein Bedürfnis, soviel wie möglich über die Zivilisationsmuster der neuen sozialen Umgebung zu erfahren und diese deshalb so genau wie möglich zu analysieren. Gelingt das nicht, verharrt der Fremde zwischen zwei verschiedenen Mustern des Gruppenlebens, von denen er nicht weiß, welche er sich zu Eigen machen soll. Er bleibt dadurch ein „*marginal man*“ (vgl. Schütz 1972, S. 68).

Darüber hinaus ist die Anpassung des Fremden an die neue soziale Umgebung ein kontinuierlicher Prozess, in dessen Verlauf er die noch nicht vertrauten Kultur- und Zivilisationsmuster der fremden Gruppe zu analysieren trachtet. Dabei nimmt es eine gewisse Zeit in Anspruch, bis diese Muster und Elemente für den Neuankömmling schließlich eine Selbstverständlichkeit sind und fortan zu einem festen Bestandteil seines Lebensstils werden. Spätestens dann ist der Fremde kein Fremder mehr (vgl. Schütz 1972, S. 69).

7.2.3 Fremde sind wir selbst – die psychoanalytische Perspektive nach Kristeva

Nach Kristeva (1990) ist der Fremde weder das romantische Opfer unserer Bequemlichkeit noch der Eindringling, der für alle Übel des Gemeinwesens die Verantwortung trägt. Vielmehr ist er auf befremdliche Weise der Fremde in uns selbst: Er verkörpert die verborgene Seite unserer Identität. Sobald wir ihn in uns erkennen, verhindern wir, dass wir ihn selbst verabscheuen. Der Fremde hört auf zu bestehen, wenn wir uns alle als Fremde erkennen würden (vgl. Kristeva 1990, S. 11).

7.2.4 Zygmunt Bauman: Moderne und Ambivalenz

Fremde gab es immer, weil Wanderung und Fremdheit zur menschlichen Natur gehören. Dazu gehört auch das Umgehen mit Fremden. In der griechischen Mythologie schützt Zeus unter anderem Freundschaft, das Gastrecht (Xenios-Zeus), die Schutzsuchenden (Hiketas) und Landflüchtigen (Phyxios). Zeus wacht auch über die internationalen Beziehungen des hellenischen Staates sowie über die innerstaatlichen Beziehungen (Hunger 1988, S. 539ff.).

Baumans Ansicht, dass es Freunde und Feinde gebe, ist gewiss trivial, ebenso wie die Erkenntnis, dass es ohne Feinde keine Freunde geben könne (vgl. Bauman 1998, S. 25). Der Gegensatz von Freund ist folglich Feind. Nach Simmel sind Freundschaft und Feindschaft Formen der Vergesellschaftung. Außerdem gibt es daneben Fremde, die weder Freund noch Feind sind. Weil sie beides sein könnten, gefährde der Fremde das soziale Leben selbst. Daraus entstehe die Angst vor dem Unbestimmten (vgl. Bauman 1998, S. 25). Das fremde Land, die fremde Sprache, das fremde Verhalten seien es, die Unsicherheit hervorriefen (vgl. Bauman 1998, S. 26). Fremdes berge Nichtverstehen und erzeuge in der Folge Unruhe. Der Fremde sei physisch nahe und bleibe geistig weit entfernt (vgl. Bauman 1998, S. 30). Der Fremde bewege sich zwischen Freund und Feind, Ordnung und Chaos, Innen und Außen. Er repräsentiere die Treulosigkeit der Freunde, die

Verschlagenheit der Feinde, die Fehlbarkeit der Ordnung, die Durchlässigkeit des Inneren (vgl. Bauman 1998, S. 31).

7.2.5 Ulrich Bielefeld: Die „Angst“ vor dem Fremden heute

Nach Bielefeld bestimmt das „*Wie*“ des Fremdseins nicht nur die Fremden selbst, sondern vielmehr auch die nationalen Mehrheitsgesellschaften sowie die asymmetrischen Machtverhältnisse (vgl. Bielefeld 1998, S. 4).

Bielefeld zufolge konkretisiert sich das Fremde im Eigenen. Sobald das Fremde seine Allgemeinheit abstreift, zeigen sich Kongruenzen zwischen beiden. Folge ist, dass das Fremde seinen ihm zugeschriebenen Charakter verliert (vgl. Bielefeld 1998, S. 9). Das gegenwärtig festzustellende Interesse an den Fremden, auch die damit oftmals einhergehende Angst vor dem Fremden, die sich nicht selten in Fremdenfeindlichkeit ausdrückt, koinzidieren mit einer der Ethnizität, d.h. ethnischer und nationaler Identifizierung beigemessenen politischen Bedeutung (vgl. Bielefeld 1998, S. 9).

7.2.6 Frank-Olaf Radtke: Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus

Nach Radtke ist die Festlegung von Innen und Außen, ebenso wie die von Oben und Unten konstitutiv für eine Gesellschaft. Diese Differenz entscheidet nämlich darüber, wer dazu gehört und wer nicht. Voraussetzung für diese Unterscheidung ist Beobachtung, Kontakt und Kommunikation. Zuerst wurde die Differenz zwischen Innen und Außen zentral über Religion vermittelt; dann traten im 19. Jahrhundert, in der Zeit des Industrialismus und Kolonialismus, Rasse, Nation und Volk ins kollektive Bewusstsein (vgl. Radtke 1998, S. 80).

Die moderne Gesellschaft wird heute geistig mitgeprägt vom Diskurs des Multikulturalismus. Dabei handelt es sich um ein Modell aus den USA. Es

nahm vor allem in der Sozialpolitik, der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, der Schulpädagogik und im Gesundheitssystem Bedeutung an (vgl. Radtke 1998, S. 81). Der Diskurs wurde geführt von den für Moral „zuständigen“ Instanzen in den Kirchen, den Parteien und unter Intellektuellen. Bei dem Diskurs des Multikulturalismus handelt es sich allerdings nicht um eine bloße Beschreibung der durch die Internationalisierung der Arbeitsmärkte, durch Wanderung und Flucht sowie generell durch Globalisierung entstandenen dauerhaften Anwesenheit von Fremden in der Gesellschaft. Vielmehr ist dahinter eine pädagogische Programmatik auszumachen (vgl. Radtke 1998, S. 82). Diese steht dem Tatbestand gegenüber, dass in der modernen Gesellschaft viele Menschen gelernt haben, auf wahrgenommene Differenzen mit Nicht-Entscheidung und somit mit Gleichgültigkeit und Indifferenz, letztlich wohl auch mit Toleranz zu reagieren.

7.2.7 Wolf-Dietrich Bukow: Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft

Bukow bemerkt, dass es zum Thema „*Fremdheit*“ sehr unterschiedliche Ansichten gibt und diese aus sehr verschiedenen Perspektiven heraus entwickelt werden. Während die eine Richtung die anthropologische Perspektive bevorzugt, bezieht sich die andere auf tiefsitzende Fremdheitsängste. Eine wiederum andere Sichtweise nimmt eine eher historische oder ethnologische Warte ein und argumentiert mit der immer schon bzw. überall zu beobachtenden Abwehr von Fremdheit (vgl. Bukow 1999, S. 37).

Wenn wir, so Bukow, der „*Fremdheit*“ im Alltag keine a priori verankerte Rolle und damit auch keine fixen Eigenschaften konzederen wollten, dann müssten wir die Fremdheit als eine spezifische Konstruktion deuten, welche im Vollzug des Alltagslebens praktisch mitkonstruiert werde (vgl. Bukow 1999, S. 38).

Jedes Individuum handelt im Alltag nach bestimmten Zielen und setzt für deren Realisierung entsprechende Mittel ein. Je nach der Art der Ziele und

Mittel erfasst unsere Tätigkeit dann kleinere oder größere Aspekte dessen, was für den Einzelnen denk-, verfüg-, erreich- oder begreifbar ist. Handeln erscheint in diesem Falle zeitlich, räumlich und inhaltlich konzentriert. Das bedeutet aber umgekehrt auch eine zeitliche, räumliche und inhaltliche Begrenzung einer Handlungssituation, die bei genauerer Betrachtung eine logische Konsequenz der erforderlichen thematischen Konzentration darstellt. Geradezu zwingend ergibt sich daraus die relativ enge Horizontsetzung. Das zieht in der Folge eine situative Beschränkung nach sich, die sich dann als räumliche, zeitliche und inhaltliche Beschränkung präsentiert (vgl. Bukow 1999, S. 39).

Von dieser Perspektive des Alltagshandelns sind folgende Ebenen abzuleiten:

1. Zunächst erscheint das Handeln unter einem eher gewohnheitsmäßigen Vorzeichen. Dabei wird eine Handlung unter den Vorzeichen eines entsprechenden Settings entwickelt, realisiert und abgeschlossen.
2. Treten besondere Ereignisse ins Blickfeld, ist zu prüfen, inwieweit sie sich mit der Leitdifferenz der Situation vertragen, wobei unterschiedliche Prüfungspraktiken denkbar sind. Dabei bleibt systematisch ausgeblendet, was sich außerdem noch ereignen könnte und auf die Situation einzuwirken vermag. Entweder wird es gar nicht erst wahrgenommen, oder es gerät wieder aus dem Blickfeld (vgl. Bukow 1999, S. 40).

Im Alltag fortgeschrittener Industriegesellschaften findet sich eine Reihe von Entwicklungen, die nach Bukow folgende Eigenschaften aufweisen:

- a. In vormodernen Gesellschaften sind zahlreiche Alltagshandlungen relativ fest gefügt. So gestaltet sich etwa in der Klasse oder Schicht oder Familie das Handeln heutzutage in sichtbar kleineren Kontexten als in früheren historischen Perioden (vgl. Bukow 1999, S. 42).
- b. Während in vormodernen Gesellschaften der Alltagsverlauf von Produktion und Reproduktion bestimmt war, ist heute in vielen Bereichen eine spezifische Ausdifferenzierung des Handelns nach sehr

unterschiedlichen Zielsetzungen möglich. Dabei geht es nicht so sehr um sachlich gebotene als vielmehr um frei oder selbst gesetzte Themen, die den individuellen Freiheitsspielraum deutlich ausgedehnt haben.

- c. Schien in der vormodernen Gesellschaft die soziale, kulturelle und territoriale Mobilität wohlumgrenzt und war das existierende soziale, kulturelle und lokale Wissen limitiert und kaum variierbar, ist heute eine Ausdifferenzierung sozialer, kultureller und lokaler Möglichkeiten zu erkennen. Das führt dazu, dass Situationen eher virtuell und hochvariabel, eben nicht mehr festgefügt erscheinen. So ist eine Familie nicht mehr durch den Sonntagstisch definierbar. Vielmehr unterliegt sie hochkomplexen Interaktionsmustern. Deren Texturen sind für den Außenstehenden gelegentlich aber schon nicht mehr rekonstruierbar. (vgl. Bukow, 1999, S. 42).

Aus quantitativer Perspektive erscheint Fremdheit in fortgeschrittenen Industriegesellschaften nur noch am Rande. In der Öffentlichkeit erscheint sie in einer neuen Rolle als externes Argumentations- und Erfahrungspotential, das positiv gesehen einen Horizonsweiternden Blick ermöglicht (vgl. Bukow 1999, S. 45).

Wenn in systematisch organisierten modernen Gesellschaften formalrationale Prinzipien dominieren, erscheint die Fremdheit - qualitativ betrachtet - zunächst konstitutiv belanglos. Innerhalb der Lebenswelt nimmt sie quantitativ indes in dem Maße zu, wie sie qualitativ bedeutungsloser erscheint. Außerdem übernimmt sie innerhalb der zivilgesellschaftlichen Kommunikation eine völlig neue Rolle im Sinne einer Argumentationsressource. Damit erhält die Fremdheit eine marginale, doch keineswegs irrelevante Rolle im uns heute bekannten Alltagshandeln (vgl. Bukow 1999, S. 46).

Als Beispiel für diese These nennt Bukow die Schule. Sie ist als formales System organisiert, so dass in ihr die Etikettierung „fremd“ keine Bedeutung mehr hat. Es kommt unabhängig von der Herkunft allein auf den Erwerb des für die Erreichung bestimmter Bildungsziele und –zertifikate erforderlichen

Wissens an. So stellt die Schule auch für junge Immigranten eine probate Gelegenheit dar, die Welt des Aufnahmelandes samt all ihrer Funktionsweisen kennenzulernen. Zugleich aber lernen die Immigranten das erste Mal in der Schule kennen, was völlige Ausschließung, Ausgrenzung, absolutes Fremdsein heißt, weil sie eben Fremde sind (vgl. Bukow 1999, S. 47).

Um das Gefühl des Fremdseins und die daran kausal gekoppelte Fremdenfeindlichkeit in ihrem Umfang und ihren Ursachen, ihren Erscheinungsformen wie Auswirkungen besser erklären zu können, erweist es sich als hilfreich, im folgenden Kapitel 8 einen multidisziplinär geleiteten Interpretationsversuch als analytischen Zwischenschritt zu unternehmen. Dabei stellt das folgende Kapitel 8 den ersten Teil dieses Zwischenschritts dar, während das sich daran anschließende Kapitel 9 sich dem Personenkreis widmet, der vom Gefühl des Fremdseins und von Fremdenfeindlichkeit berührt ist, den Minderheiten.

8. Anthropologische, soziologische und sozialpsychologische Aspekte der Fremdenfeindlichkeit

Im Mittelpunkt des vorliegenden Kapitels stehen das Phänomen und der Begriff „*Fremdenfeindlichkeit*“. Fremdenfeindlichkeit entsteht unter anderem durch die Überhöhung nationaler Symbole. Gemeint sind damit Symbole, wie die eingangs dieser Untersuchung bereits beschriebene Flagge. Diese ist nicht nur ein ganz normales Identifikationsinstrument, sondern zugleich auch ein Symbol, mit dessen Hilfe es möglich ist, Menschen anderer ethnischer, kultureller und sprachlicher Herkunft auszugrenzen. Dabei handelt es sich um Individuen, die von der Mehrheit der Bevölkerung etwa von Aussehen, Habitus, Traditionen und Sprache nicht in Verbindung mit dem Fundus einschlägiger, von der einheimischen Bevölkerung überwiegend geteilter nationaler Charakteristika gebracht und deshalb häufig abgelehnt werden.

Vor diesem Hintergrund soll hier auf anthropologisch-ethische Aspekte der Fremdenfeindlichkeit wie auch auf wichtige psychologische Theorien zu ihrer Erklärung eingegangen werden. Da Phänomene wie Rassismus heutzutage faktisch in jeder Gesellschaft verbreitet sind, sollte es eine zentrale Aufgabe einer – wie später noch zu zeigen sein wird - interkulturellen Erziehung und Bildung sein, diese Phänomene zu tiefenscharf zu analysieren und strikt einzudämmen. Voraussetzung dazu ist, sich der Ursachen, Artikulationsformen, Praktiken und sozialen wie psychologischen Hintergründe der Fremdenfeindlichkeit bewusst zu werden.

8.1 Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

8.1.1 Fremdenfeindlichkeit

Fremdenfeindlichkeit (griech. Xenophobia = Ξενοφοβία) markiert Verhaltensweisen und Haltungen gegenüber Repräsentanten sozialer Schichten und Gruppen, die von der eigenen Gruppe abgegrenzt werden. (vgl. Möller 2002, S. 170). Fremdenfeindlichkeit kann sich niederschlagen in Diskriminierungstatbeständen des Rechtssystems, in der Wirtschaftsweise oder in politischen Regelungen. Gerade in der jüngsten Vergangenheit war in

mannigfachen gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen von Fremdenfeindlichkeit die Rede. Deshalb dominierte sie zahlreiche öffentliche und binnenwissenschaftliche Diskussionen über Rechtsextremismus, Nationalismus und Rassismus (vgl. Möller 2002, S. 170).

8.1.2 Rassismus

Memmi zufolge bedeutet Rassismus *„die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“* (Memmi 1972, S. 175).

Nach Mühlmanns Differenzierungsversuch beruht der Rassenbegriff auf zwei Deutungsgrundlagen:

1. Rasse im biologischen Sinne, und zwar in Form bestimmter Erbanlagen.
2. Rasse im soziologischen Sinne. Damit sind Gruppenbildungen bzw. Differenzierungen oder Kategorisierungen auf Grund bestimmter Körpermerkmale oder Abstammungszuordnungen gemeint (vgl. Mühlmann 1964, S. 82).

Um zu einem tiefenschärferen Verständnis von „Rasse“ zu kommen, ist eine weitere Differenzierung notwendig. Dazu wird nachfolgend auf Guillaumins Interpretation zurückgegriffen.

Nach Colette Guillaumin sind dem Begriff „Rasse“ vier Bedeutungskategorien eigen:

1. Morpho-physiologisch relevante somatische Merkmale, die für die Unterscheidung von Gruppen sichtbar oder unsichtbar sind.
2. Soziologische Merkmale: Beispielsweise Sprache oder Wirtschaftssystem.
3. Symbolische und geistige Merkmale: Die politischen Formen, die Einstellungen, die Lebensauffassungen.

4. Phantasmatische Merkmale im Sinne hinzugefügter Interpretationen von Fakten, Ereignissen und Praktiken, die sie in Wahnelemente verwandelt; so z.B. „Herrenrasse“. (vgl. Guillaumin 2000, S. 39).

Die Gesamtheit dieser Merkmale verschmilzt zu einem Ensemble. Dabei wird die Gruppe wie ein singuläres Wesen perzipiert. Deren physische Eigenheiten, ihre Gebräuche und politischen Formen der Auseinandersetzung markieren ihre Singularität. Die darauf beruhende physische, geistige, historische und zugleich politische Wahrnehmung wird gemeinhin „Rasse“ genannt (Guillaumin 2000, S. 39).

Rassismus lässt sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln ausdifferenzieren und damit besser erklären:

Rasse und Rassismus:

Die mit Rassismus einhergehende Ideologie bedeutet *erstens* eine praktische Haltung. Darüber hinaus ist Rassismus *zweitens* ein politisches Projekt, das über die Familie, die „*nationale Reinheit*“ und die soziale Ordnung richtet. *Drittens* schlägt sich Rassismus auch in der rechtlichen Struktur des Staates, z. B. in Gesetzen, nieder. *Viertens* konstituiert Rassismus den praktischen Horizont des auf dieser Ideologie gründenden Staates.

Die Vorstellung der nationalen Einheit:

Rassismus knüpft an die Vorstellung eines homogenen Ganzen unter dem genetischen Erbe an. Zu diesem Erbe gehört ein Ensemble aller möglichen physischen Formen und Merkmale (Statur, Gesichtszüge, Hautfarbe etc.) und sozialen Merkmale (politischen, kulturellen, psychologischen), die jeder gesellschaftlichen Gruppe eigen sind (Guillaumin 2000, S. 41)

Einstellung und Vorurteile

Ein Vorurteil ist ein Verallgemeinerungsimpuls, mit dessen Hilfe ein Individuum seine Umgebung sowie die mannigfach erhaltenen Informationen kategorisiert und strukturiert. Dabei lässt sich die Kategorisierung als eine lebensnotwendige und für sich genommen nichts

Negatives bedeutende Funktion betrachten. Allport differenziert in diesem Kontext zwischen einer als reversibel geltenden Voreingenommenheit einerseits und dem irreversiblen, doch nicht notwendigerweise falschen Vorurteil andererseits (vgl. Allport 1971, S. 22). Falsch ist ein Vorurteil erst dann, wenn es sich um eine Antipathie handelt, die sich auf einer fehlerhaften und starren, sowohl ausdrück- als auch fühlbaren Verallgemeinerung gründet und sich gegen eine Gruppe insgesamt oder gegen ein Individuum richten kann, weil es einer solchen Gruppe angehört (vgl. Allport 1971, S. 23).

Die Stabilisierung von Vorurteilen und das Zusammenfügen verschiedener Informationen führen zur Ausprägung von Einstellungen. Dieser Prozess vollzieht sich angesichts des Wirksamwerdens sowohl kognitiver wie auch emotionaler Bestandteile. Kognitive Bestandteile sind z. B. reale Informationen, die auf persönlichen Erfahrungen oder Übermittlungen basieren. Emotionale Bestandteile sind indes gefühlsmäßige Bewertungen solcher Informationen. Die Ausprägung der Einstellung bzw. die dazu gehörende Disposition vollzieht sich stets in Anlehnung an die individuelle Vorerfahrung einerseits und die gefühlsmäßige Wirkung der jeweiligen Handlungssituation andererseits. Einstellung wird in der Forschung heute zumeist als die zusammenfassende Bewertung eines Gegenstands definiert. Danach ist eine Einstellung *„eine psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad von Zuneigung oder Abneigung bewertet“* (Eagly/Chaiken 1993, S. 267). Die beiden Hauptbestandteile dieser Einstellungsdefinition sind der geistige Vorgang der Bewertung und die Existenz eines Einstellungsgegenstandes (vgl. Eagly/Chaiken 1993, S. 267).

Ein Einstellungsgegenstand kann alles repräsentieren, was eine Person wahrnehmen oder sich vorstellen kann. Dabei gibt es konkrete und abstrakte Einstellungsobjekte. Es kann sich um unbelebte Gegenstände, Personen oder Gruppen handeln. Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen schlagen sich, vor allem wenn sie negativ sind, in Vorurteilen nieder. Einstellungen gegenüber der eigenen Person markieren das individuelle Selbstwertgefühl,

während Einstellungen gegenüber abstrakten Dingen zumeist als Wertvorstellungen hervortreten (vgl. Bohner 2002, S. 267).

Konkrete Erfahrungen, die zu einer individuellen Einstellung führen wie auch deren Ausdrucksformen lassen sich in Kognition, Affekt und Verhalten differenzieren. Die kognitive Komponente repräsentiert Meinungen über das Einstellungsobjekt, während die affektive Komponente vom Einstellungsgegenstand ausgelöste Emotionen beinhaltet. Schließlich lässt sich die Verhaltenskomponente als Ensemble von auf den Einstellungsgegenstand zielenden und Verhaltensabsichten manifestierenden Handlungen bezeichnen (vgl. Bohner 2002, S. 267).

Hall zufolge gibt es bei Menschen physiologische und phänotypische Unterschiede. Sie schlagen sich insbesondere nieder in Unterschieden bezüglich der Hautfarbe und der Körperform. Außerdem existieren bei den Menschen unterschiedliche Genkombinationen. Dabei sind die Unterschiede innerhalb einer als genetisch gleich definierten Gruppe ebenso umfassend wie die Unterschiede zwischen zwei als genetisch verschieden definierten Gruppen (vgl. Hall 2000, S. 7).

Rassismus basiert nicht auf solchen natürlichen und biologischen Tatsachen, sondern tritt stets als eine soziale Praxis hervor. Dabei stützt man sich häufig vordergründig auf bestimmte körperliche Merkmale, die zur Klassifizierung bestimmter Bevölkerungsgruppen herangezogen werden. Dieses Klassifikationssystem dient dazu, soziale, politische und ökonomische Diskriminierungs- und Diffamierungspraxen zu begründen. Dabei werden bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausgeschlossen. Vor diesem Hintergrund entfalten sich rassistische Ideologien durch die Verknüpfung von Einstellungs- bzw. Bedeutungsproduktion mit Machtstrategien (vgl. Hall 2000, S. 7).

Klasse und Rasse:

Ebenso wie das Patriarchat lässt sich der Rassismus als ein vor- und nachkapitalistisches Phänomen identifizieren (vgl. Hall 2000, S. 8). In einer

klassischen marxistischen ökonomischen Analyse gelten nämlich sowohl schwarze als auch weiße Arbeiter als durch das weiße Kapital ausgebeutet (vgl. Hall 2000, S. 9).

In diesem Zusammenhang lässt sich konstatieren, dass sich der moderne Kapitalismus trotz aller mittlerweile feststellbaren nivellierenden Tendenzen des Weltmarktes gerade aufgrund und nicht etwa trotz geschlechtsspezifisch und „*rassisch*“ definierter Arbeitskraft im Zeichen der Globalisierung auszubreiten vermag (vgl. Hall 2000, S. 10).

Der Kampf gegen Rassismus muss angesichts dessen hauptsächlich ein Kampf innerhalb unserer eigenen Gesellschaft und innerhalb unserer eigenen Bewegungen sowie Kulturen sein (vgl. Hall 2000, S. 11). Dabei gibt es nicht d e n einen Rassismus, sondern in der gesellschaftlichen Realität sollte stets von Rassismen gesprochen werden, um deren unterschiedlichen Erscheinungs- und Artikulationsformen sowie Praktiken gerecht zu werden (vgl. Hall 2000, S. 11). Dabei ist Rassismus stets historisch determiniert, und zwar jeweils auf Basis der konkreten Kultur und der spezifischen Gesellschaftsform, in der er sich ausgebreitet hat (vgl. Hall 2000, S. 11). In diesem Zusammenhang ist zu trennen zwischen genetischem und kulturellem Rassismus. Kultureller Rassismus geht von der Annahme aus, dass Angehörige einer bestimmten Gruppe nicht zur eigenen Lebensform passen. Genetischer Rassismus stützt sich auf oftmals absurde Unterstellungen, wie etwa die, dass Schwarze kleinere Hirne haben.

Die hier angesprochenen Ausschließungsweisen dienen nicht ausschließlich dem Ausschluss von Gruppen von materiellen und kulturellen Gütern. Sie haben daneben die Funktion, sie gleichsam symbolisch von der Nation und der sie tragenden Gemeinschaft zu trennen. Rassismus baut stets auf einfache Gegensatzpaare. So trennt er etwa zwischen rational denkenden und irrationalen Menschen, zwischen kultivierten und primitiven Individuen (vgl. Hall 2000, S. 14).

Eine der zentralen Annahmen der Psychoanalyse ist es, dass es keine Konstruktion des Selbst und keine Identität ohne die Konstruktion des Anderen geben kann (vgl. Hall 2000, S. 14). Diese Erkenntnis sollten wir uns stets bewusst machen. Mit Unterschieden zu leben, bedeutet, die Fähigkeit zu erwerben, in einer Gemeinschaft zu leben, ohne bestimmte Gruppen aus ihr ausschließen zu wollen (vgl. Hall 2000, S. 16).

Nach Miles wird der Begriff „*Rassismus*“ stets deduktiv entwickelt und nicht induktiv auf der Basis einzelner empirischer Ereignisse erschlossen (vgl. Miles 2000, S. 17). Das Wort „*Rasse*“ wird sowohl innerhalb der Naturwissenschaften (vorrangig Biologie und Genforschung) als auch in den Sozialwissenschaften benutzt. Zugleich ist es aber auch fester Bestandteil der Alltagssprache (vgl. Miles 2000, S. 17). Dabei kommt den biologischen Unterschieden eine besondere Bedeutung zu. Es werden aus einer potentiellen Anzahl von Gegenständen, Merkmalen und Prozessen Zeichen für die Existenz eines anderen, hypothetischen oder wirklichen Phänomens abgeleitet (vgl. Miles 2000, S. 18). Bestimmte somatische Merkmale, wie etwa die Hautfarbe, werden bedeutungsvoll aufgeladen. Auf diese deterministisch operierende Weise werden sie zum konkreten Kategorisierungskriterium von als „*Rasse*“ definierten Bevölkerungsgruppen (vgl. Miles 2000, S. 18). Rassen werden insoweit erkennbar als sozial imaginierte, nicht als biologische Realitäten. Das gilt ungeachtet der Tatsache, dass es selbstverständlich somatische und genetische Unterschiede zwischen Individuen gibt (vgl. Miles 2000, S. 19).

Derartige Differenzen sind es jedoch, die zu einer Rassenkonstruktion (racialisation – Frantz Fanon, 1969) führen (vgl. Miles 2000, S. 20). Soziale Beziehungen werden dann dadurch strukturiert, dass biologische Merkmale bedeutsam werden, um unterschiedliche soziale Gruppen zu konstruieren (vgl. Miles 2000, S. 21).

Rassismus als Ausschließungspraxis:

Die rassistisch determinierte Ausschließungspraxis umfasst konkrete Handlungen und Prozesse, die ideologisch motiviert sind. Entsprechend

sollte Rassismus über seinen ideologischen Gehalt, nicht über seine Funktion definiert werden (vgl. Miles 2000, S. 24). Rassismus ist indes keine einmalige, statische Ideologie, die sich an Hand spezifischer Vorstellungen, Bilder und Stereotypen identifizieren ließe. Die jeweils auftretenden Rassismen sind vielmehr jeweils mit bestimmten historischen Gegebenheiten und Gesellschaftsformationen verknüpft (vgl. Miles 2000, S. 24).

Bei dem Begriff „*Rassismus*“ handelt es sich Guillaumin (vgl. 2000, S. 34) zufolge um einen äußerst banalen Begriff, der historisch in seiner Verwendung jedoch schwer belastet ist. Wenn auch die Verwendung des Wortes „*Rasse*“ mittlerweile als problematisch anzusehen ist, kann das Wahrnehmungsfeld, an das es appelliert, keineswegs als überlebt gelten. Denn der keineswegs beseitigte Sinn taucht in anderen Worten, Umschreibungen oder Äquivalenzen wieder auf (vgl. Guillaumin 2000, S. 37).

Der Begriff „*Rassismus*“ transportiert zwei der Ideologie des 19. und 20. Jahrhunderts verhaftete Hauptformen: Den Rassismus und den Nationalismus. Auf der einen Seite ist er Bestandteil der szientistisch-naturalistischen Ideologie der Industriegesellschaften. Geschlecht und – wenn auch in geringerem Maße - soziale Klassenteilung sind seine konstitutiven Elemente: Auf der anderen Seite liegt er in gewisser Weise der modernen Idee der Nation zugrunde (Guillaumin 2000, S. 37). So war in den Nationalstaaten des 19. und 20. Jahrhunderts die Idee einer Gemeinschaft der körperlichen Konstitution, die zwischen den Mitgliedern einer historisch-kulturellen Gruppe besteht, sehr ausgeprägt (vgl. Guillaumin 2000, S. 37).

Ideologien wie der Rassismus werden stets dann politisch wichtig, wenn gesellschaftliche Probleme auftreten und zu schwierig oder auf absehbare Zeit gar nicht zu lösen sind (vgl. Elferding 2000, S. 43).

Rassismus und Ausländerfeindlichkeit sind nicht einfach als Wirkungen bestimmter Ursachen zu sehen. Sie können vielmehr als gesellschaftlich manifest werdende Wirkungen ideologischer Praxen identifiziert werden. Bei

dem Prozess der Ausbreitung des ideologisch aufgeladenen Rassismus muss zwischen der Funktion dieser Ideologie einerseits und ihrer Struktur andererseits unterscheiden werden (vgl. Elferding 2000, S. 43). Dabei kommt es zu einer Verschiebung akuter Krisen auf ein „*Ausweich*“-Gebiet. Dieser Vorgang stellt den ersten wichtigen Schritt zur Herausbildung von Rassismus dar (vgl. Elferding 2000, S. 43). Dabei kommt Institutionen und Gruppen eine – wenn auch unterschiedlich ausgeprägte - Verstärkerfunktion zu. Dazu gehören die Medien, die Kirchen, der Stammtisch, das Gespräch unter Nachbarn, der Staat mit seinen Gesetzen, die Politiker und Parteien, die Polizei und die Familie (vgl. Elferding 2000, S. 44).

Der Rassismus umfasst den Funktionstyp „*Verschiebung/ Verdrängung*“. Dabei kommt es zu einem ebenso komplexen wie gefährlichen Zusammenspiel zwischen Populismus und Nationalismus (vgl. Elferding 2000, S. 46). Nationalistischer Populismus, der die Ausländerfeindlichkeit organisiert, birgt die Gefahr eines Krieges in sich. (vgl. Elferding 2000, S. 48)

Die Ausgrenzung bestimmter Menschengruppen vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Probleme - wie sich am Beispiel der Juden im Nationalsozialismus zeigt – erfolgt nicht primär aufgrund ihrer Fremdartigkeit. Sie wird vielmehr herbeigeführt, um die eigenen Chancen der Beteiligung an den knapper werdenden Arbeitsmöglichkeiten zu sichern (vgl. Osterkamp 2000, S. 59). Ausländerfeindlichkeit und Rassismus könnte es jedoch auch ohne eine Wirtschaftskrise geben (vgl. Elferding 2000, S. 48). Die Behauptung, wonach sich bei knappen Ressourcen die Fremdenfeindlichkeit verstärke, muss deshalb auch dahingehend fokussiert werden, dass sich unter Bedingungen des Mangels auch innerhalb relativ homogener Gruppen in einer Gesellschaft gegeneinander kämpfende Gruppen herausbilden.

8.2 Anthropologisch – ethologische und soziobiologische Aspekte der Fremdenfeindlichkeit

Ethologie und Soziobiologie gehen auf die Evolutionslehre Darwins zurück. Ausgangspunkt dieser Forschungsrichtung ist die Feststellung, dass, das menschliche Verhalten zu großen Teilen über die Zeiten und Kulturen hinweg gleichartig ist. Aus dieser Gleichartigkeit wird gefolgert, dass derartigen Verhaltensabläufen physiologische, instinktartige Wirkungsmechanismen zugrunde liegen. Diese muss der homo sapiens als Spezies erworben haben, weil sie für das individuelle und kollektive Überleben zu bestimmten Zeiten der Menschheitsentwicklung Selektionsvorteile aufweisen (vgl. Emmerich 1991, S.51).

Zimmer (1993 S.23ff.) rekurriert auf die Annahme von Eibl-Eibesfeld und greift auf seine These zurück, wonach den Menschen angeborene „*Fremdenfurcht*“ (Xenophobie), ein „*Urmißtrauen*“ zwischen einander fremden Menschen und Menschengruppen eigen ist (vgl. Eibl-Eibesfeld & Sütterlin 1992, S.437ff.).

Bei den Menschen ist danach mit Verhaltensdispositionen zu rechnen, die ihnen nicht durch Erziehung zugewachsen sind, sondern die ihnen die Natur zudiktiert hat. Zu solchen Verhaltensdispositionen gehört auch die Xenophobie. Das ist ein Begriff, der Zimmer zufolge in den Handbüchern der Sozialpsychologie nicht vorkommt.

Die naturwissenschaftliche Anthropologie trifft eine Reihe bedeutsamer Aussagen zu den häufig heiklen Gruppenbeziehungen des Menschen. So wurde der Mensch in eine kleine Gruppe hineingeboren, die nur zusammen überlebensfähig war. Nehmen wir die Jagd- und Sammler-Hypothese, nach der Menschen die Nahrungsmittel verteilten und mit denen viele Aspekte des menschlichen Verhaltens und sozialen Lebens verknüpft sind; dazu gehören etwa Gegenseitigkeit, Tausch, Verwandtschaft, Arbeitsteilung und Sprache (vgl. Leakey 1999, S. 94) Außerhalb dieser Gruppe besaß das Individuum kaum eine Chance. Angesichts der Wichtigkeit dieser Gruppen galt es, über die Generationen hinweg ihre Weiterexistenz zu sichern. Das geschah durch die Hervorbringung von Gefühlen innerhalb des Evolutionsprozesses. Auf

diese Weise konnte sich ein emotionaler Unterbau herausbilden, der zugleich eine positive Voreingenommenheit der eigenen Gruppe gegenüber darstellte. Dieses Gefühl ging einher mit einem misstrauisch einstufigen Blick, der rasch die Angehörigen der eigenen Gruppe von fremden Gruppen zu unterscheiden vermochte. Verbunden war dies zumeist mit einem leichten inneren Alarm, der häufig in Angst oder Hass umzuschlagen drohte. Diese Reaktion hat sich im Laufe der Zeit bei den Menschen verfestigt. Herausgebildet hat sich dadurch das, was mit „*Ethnizität*“ bezeichnet werden kann.

Ethnizität ist für Zimmer „*das Bedürfnis, in Harmonie mit der eigenen Gruppe zu leben*“. Der eigenen Ethnizität, die jeder versteht und geradezu erwartet, entgeht niemand (vgl. Zimmer in 1993, S.25ff.). Die unterschiedlichen Distanzen zwischen unterschiedlichen Ethnien dürfen weder über- noch unterschätzt werden. Außerdem darf die ethnische Absorptionsfähigkeit nirgendwo überfordert werden, (vgl. Zimmer 1993, S.25ff.)

In einer auf Internationalisierung der Märkte angelegten Entwicklung kann nicht mehr mit Homogenitätsabsichten reagiert werden. Damit würden die Probleme aus dem Inneren der Gesellschaft an die Grenzen des Staates transportiert. Die innergesellschaftlichen Konflikte würden dann rasch zu internationalen Konflikten, ohne dass damit Lösungen verbunden wären. Deshalb wird es dringend Zeit, dass Wege aus der wie ein Reflex funktionierenden politischen Schematik gesucht werden. Bedauerlicherweise wird im konservativen Lager die multi-ethnische Gesellschaft als „*Chaos*“ begriffen, zumal sie nicht regelungsfähig, weil naturwidrig sei. Ebenso unrealistisch ist die Sichtweise derer, welche die multikulturelle Gesellschaft als „*immerwährendes Straßenfest*“ ansehen, das keinerlei Regelungen bedürfe.

Tatsächlich geht es um die Entwicklung von Regelungsfähigkeiten für komplizierte Prozesse: Je stärker sich nämlich die soziale, berufliche und politische Desintegration in der aufnehmenden Gesellschaft erweist, desto größer sind die Integrationsprobleme der Aufzunehmenden. So lassen nicht

bloß die Anzahl und die Existenz von Fremden Probleme aufkeimen, sondern zugleich ist es der Zustand der aufnehmenden Gesellschaft, der für Friktionen sorgen kann. Deshalb sind Erklärungsmodelle entworfen worden, die ausdrücklich strukturelle gesellschaftliche Lagen mit sozialen, wirtschaftlichen und politischen Erfahrungen verbinden. Außerdem sind unterschiedliche individuelle Verarbeitungsformen einzudämmen, die potentiell Fremdenfeindlichkeit, Gewalt und Rechtsextremismus hervorbringen. Deshalb muss eine Verbesserung zivilisierter Regelungsfähigkeit in der von derartigen Problemlagen betroffenen Gesellschaft angestrebt werden (vgl. Heitmayer 1993, S.25ff.).

Verbeek zufolge lautet die Frage, ob Fremdenhass seine Wurzeln in der Biologie des Menschen habe (vgl. Verbeek 1993, S. 643). Dabei kommt die Evolutionsbiologie – im Übrigen ebenso wie die Psychoanalyse – zu einem beinahe identischen Urteil. Danach müssen die Individuen einerseits die eigene Fremdenangst wahrnehmen. Andererseits müssen sie das Fremde psychisch integrieren lernen. Das lässt sich nur mit Hilfe von Toleranz und Humanität gegenüber Fremden realisieren. Darin besteht die eigentliche zivilisatorische Anstrengung. Dieser Impetus ist es, der die Macht der Projektionen einzuschränken vermag und die zur Ausgrenzung Anderer führenden Aktivitäten eindämmen kann. So wäre schon ein Fortschritt in dieser Hinsicht erzielt, wenn sich eine Mehrheit der Gefahren von Ethnozentrismus und Xenophobie bewusst würde (vgl. Verbeek, 1993, S. 653; Buchkremer 1987, S. 25ff.).

8.3.1 Wichtige sozial-psychologische Theorien zur Erklärung der Fremdenfeindlichkeit

8.3.1 Adornos Theorie der „Autoritären Persönlichkeit“

Adorno diagnostizierte 1950 zusammen mit seinen Mitarbeitern im Rahmen eines großangelegten Forschungsprojekts den Charaktertyp der „*Autoritären Persönlichkeit*“. Sie entwickelten eine F(aschismus)-Skala. Dabei wurden die Probanden gebeten, zu verschiedenen Behauptungen Stellung zu nehmen, die rigide, vor allem antisemitische Meinungen artikulierten. Vorurteile

gegen Juden koinzidierten mit ablehnenden Einstellungen gegenüber anderen Minderheiten. Individuen mit einer autoritären Persönlichkeitsstruktur erwiesen sich der Studie zufolge als zumeist streng konformistisch. Servilität gegenüber Vorgesetzten ging einher mit einer herablassenden Attitüde gegenüber Untergebenen (vgl. Giddens 1999, S. 236).

Adorno et al. leiteten aus den Erkenntnissen ihre Studie ab, dass die Merkmale einer autoritären Persönlichkeit in einem bestimmten Erziehungsstil gründeten. Dieser zeichnet sich durch wenig direkte Liebe, Reserviertheit der Eltern gegenüber ihren Kindern und durch das Insistieren auf Disziplin aus. Die späteren Erwachsenen leiden daraufhin an Ängsten, die sie nur durch das Einnehmen einer rigiden Haltung beherrschen können. Sie sind obendrein nicht in der Lage, mit mehrdeutigen Situationen fertig zu werden. Außerdem ignorieren sie angesichts einer recht stereotypen Denkweise Widersprüchlichkeiten (vgl. Giddens 1999, S. 236).

Die F(aschismus)-Skala von Adorno ist durch folgende inhaltliche Merkmale charakterisiert:

1. Konventionalismus: Starre Bindung an die konventionellen Werte des Mittelstandes.
2. Autoritäre Unterwürfigkeit: Unkritische Unterwerfung unter idealisierte Autoritäten der Eigengruppe.
3. Autoritäre Aggression: Tendenz, nach Menschen Ausschau zu halten, die konventionelle Werte missachten, um sie anschließend zu verurteilen und zu bestrafen.
4. Anti-Intrazeption: Abwehr des Subjektiven, des Phantasievollen und Sensiblen.
5. Aberglaube und Stereotype: Glauben an die mystische Bestimmung des eigenen Schicksals sowie Denken in rigiden Kategorien.
6. Machtdenken und Kraftmeierei: Denken in Herrschafts- und Unterwerfungsdimensionen; Identifizierung mit Machtgestalten und Überbetonung konventionalisierter Attribute des Ichs; übertriebene Demonstration von Stärke und Robustheit.

7. Destruktivität und Zynismus: Allgemeine Feindseligkeit, Diffamierung des Menschlichen.
8. Projektivität: Glauben an dauerhaft lauerner Gefahren in der Welt (vgl. Adorno, 1973, S. 45).

Körner führte mit Blick auf die Ergebnisse der Studie von Adorno et al. eine eigene Studie durch, in der er die Vorurteilsbereitschaft von Schülern gegenüber Gastarbeitern und Zigeunern untersuchte. Dabei erwies sich im Ergebnis, „*dass mit sinkender sozialer Schicht die Vorurteilsbereitschaft und autoritäre Unterwerfung, aber auch die Ausprägung des gesamten Syndroms im Kind zunimmt*“ (Körner 1976, S. 103). Außerdem stellte er fest, dass negative Impulse projizierende Väter die Geschlechtsdifferenzen zu sehr betonen und die väterliche Autorität stark unterstreichen. Dabei zögen sie ängstlich-anomische Kinder heran, die sich Autoritäten bereitwillig unterwürfen und Vorurteile gegenüber Gastarbeitern und Zigeunern zeigten (vgl. Körner 1976, S. 91; Emmerich 1991, S. 71). In diesem Zusammenhang stellen Körner und Emmerich das autoritäre Verhalten des Vaters als mögliche Kompensation der das Selbstwertgefühl beschädigenden erniedrigenden Arbeitsbeziehungen und eingeschränkter Handlungsfreiheit dar (vgl. Emmerich, 1990, S. 71; Körner, 1976, S. 104).

Außerdem stellte sich heraus, dass die Ausprägung der autoritären Persönlichkeitsstrukturen bei Schülern mit einem niedrigen Sozialstatus korreliert. Doch auch Kinder aus hohen Sozialschichten lernen im Laufe ihrer schulischen und beruflichen Sozialisation, dass „*autoritäre Charaktere*“ in bestimmten Situationen Vorteile erfahren. Dabei ist anzunehmen, dass Leistungsdruck und die Praktizierung des Selektionsprinzips durchaus autoritäre Strukturen schaffen können (vgl. Emmerich, 1990, S. 71).

8.3.2 Adlers Theorie der Persönlichkeitsentwicklung

Adler zufolge formiert sich die Persönlichkeit bzw. der Charakter eines Menschen im Verlaufe der Kindheit. Dabei spielen speziell das

Gemeinschaftsgefühl und das Machtstreben eine zentrale Rolle (vgl. Adler 1966, S. 112; Emmerich 1991, S. 62). Andererseits nimmt Adler an, dass sich das Machtstreben als Hauptthema durch das gesamte menschliche Leben ziehe.

Gemeinschaftliches Leben wird als eine dem Menschen eigene Lebensform dargestellt, die sich auch in der Sprache ausdrücke, zumal die Produkt und Bindemittel des Lebens darstellende Sprache für ein einzelnes lebendes Wesen sich als überflüssig erweist (vgl. Adler 1966, S. 40; Emmerich 1991, S. 62).

Adler geht von der konstitutiven Minderwertigkeit des Menschen aus, die zur grundlegenden Kompensation durch die Gemeinschaft führe. Grundsätzlich resultiere aus der Minderwertigkeit die Erziehbarkeit. Umgekehrt werde sie durch Erziehung noch verstärkt. Im Falle häufiger Überforderungen bestünde die Gefahr der Überkompensation durch ein ausgeprägtes Machtstreben.

Wird einem Kind in der primären Sozialisation zu wenig Unterstützung und Anerkennung entgegengebracht, wird dessen vorhandenes Minderwertigkeitsgefühl laufend bestätigt und damit verstärkt. Deshalb wird es zwangsläufig seine Umgebung als feindlich erleben und das spätere Machtstreben deutlich ausdehnen. Gerade hierin kann eine wesentliche Ursache für Ausländerfeindlichkeit erblickt werden.

Nach Emmerich (1991, S. 63) könnte aus Adlers Überlegungen über die Sprache ein weiterer Kausalfaktor für Ausländerfeindlichkeit abgeleitet werden. Seinen Überlegungen zufolge ist sie eben nicht nur ein Produkt des gemeinsamen Lebens und dessen Bindeglied. Vielmehr kann „...*sie auch Hemmnis für Gemeinschaftsgefühl sein. Das gilt dann, wenn sie nicht von allen Beteiligten gesprochen wird...*“ (Emmerich 1991, S. 63). Und Adler (1966, S. 40) zufolge liegt ein „*starker Beweis für diesen Zusammenhang darin, dass Menschen, die unter Bedingungen aufwachsen, unter denen der Anschluss selbst verweigern, fast regelmäßig an ihrer Sprache und Sprachfähigkeiten leiden*“ .

Die einmal erfolgte Einstimmung zwischen den beiden Polen Gemeinschaftsgefühl und Machtstreben zieht sich gewöhnlich als Leitlinie durch das gesamte Leben eines Individuums. Deshalb kommt den erzieherischen Einwirkungen im Laufe der Kindheit eine sehr hohe Bedeutung zu. Zentral ist aus individualpsychologischer Perspektive darüber hinaus die anschließende Verarbeitung der erzieherischen Einflüsse zur Lebensleitlinie. Dieser Befund muss bei der Analyse des ausländerfeindlichen bzw. ausländerfreundlichen Persönlichkeitsbildes zwingend bedacht werden. (vgl. Emmerich 1991, S. 63).

8.3.3 Die Triblehre Sigmund Freuds

Dem Freudschen triebtheoretischen Paradigma zufolge werden Handlungen und Erleben von der Geschichte seiner Triebwünsche determiniert. Im Freudschen Triebkonzept sind Libido und Aggression die entscheidenden Motivatoren menschlichen Handelns und Erlebens. Trieb lässt sich definieren als seelischer oder körperlich-seelischer Antrieb, der die gesamte Motivation des Menschen dominiert. Daneben löst er Reizsuche sowie gerichtete Handlungen aus. Freud sah zunächst den Sexualtrieb als Grundtrieb an. Später ging er von zwei polaren Trieben aus: dem Lebenstrieb (Libido) und dem Todestrieb (Thanatos). Während die Libido Basis der Freundschaft und Liebe ist, beruht der Todes- oder Aggressionstrieb auf Kampf und Zerstörung.

Die Entstehung dieser polaren Trieben hängt eng mit der psychischen Entwicklung des Menschen zusammen, in deren Verlauf sich neben dem „Es“ später das „Ich“ sowie das „Über-Ich“ herausbilden. Hierbei handelt es sich um die drei Instanzen des seelischen Apparates des Menschen. Das „Es“ wird getragen von der Gesamtheit des Unterbewussten. Die vom „Es“ ausgehende Triebenergie ist als Motor des humanen Handelns und Fühlens aufzufassen. Der Instanz des „Ich“ fällt die Aufgabe zu, das dem Lustprinzip gehorchende „Es“ zu zügeln. Das „Über-Ich“ markiert in der Psychoanalyse diejenige Instanz, die sich an Moral und Gewissen, Geboten und Verboten,

gesellschaftlichen Normen und Idealen orientiert. Es bestimmt somit die sozialen Umstände und Bedingungen, denen das Individuum im Zuge seiner Befriedigung unterworfen ist. Deshalb ist das „Über-Ich“ diejenige psychische Instanz, die durch Introjektion bzw. Aufnahme normativer Forderungen der Gesellschaft entsteht. Es geht folglich darum, in Gestalt einer inneren Kontrolle unerwünschte Triebimpulse zu unterdrücken. Das ein unbewusstes Gewissen repräsentierende „Über-Ich“ gerät indes in Konflikt mit dem „Es“. Dieser Konflikt muss schließlich durch das „Ich“ vermittelt werden. Im „Ich“ wird sich das Individuum erst der an die Bedürfnisbefriedigung gekoppelten sozialen Regeln bewusst. Das „Ich“ soll infolgedessen die bestmögliche Art und Weise der Befriedigung individueller Bedürfnisse ermitteln und dabei Rücksicht auf die Außenwelt nehmen (vgl. Freud 1964, S. 10). Das bedeutet, sein „Es“ zu kanalisieren. Das geschieht, indem das Individuum, den im „Über-Ich“ gespeicherten Normen folgt. Denn nur, wer sich an gemeinschaftliche Normen hält, ist i.d.R. vor Sanktionen gefeit. So entsteht eine Vielzahl von Mechanismen des Zusammenlebens, die unter den Begriff „Kultur“ subsummierbar sind (vgl. Freud 1964, S. 130). Sich an Regeln zu halten heißt zugleich auch immer, persönliche Einschränkungen in Kauf zu nehmen (vgl. Emmerich 1991, S. 65).

Einer sich so formierenden Kultur geht es darum, die Gemeinschaft zu erweitern. Sie drückt den Kampf zwischen Lebens- und Aggressionstrieb aus, wobei das Individuum im Interesse der Akzeptanz durch die Gemeinschaft seine Triebe, Libido und Aggressionen zu unterdrücken trachtet und sich insoweit einschränkt. In der Ausgrenzung von Fremden und Ausländern würde Freud aus triebtheoretischer Perspektive womöglich „*einen primär unbewussten Mechanismus des gemeinschaftlichen, nationalen Zusammenhaltens sehen*“ (Emmerich 1991, S. 65). Der Fremde fungiert vor diesem Hintergrund als Vehikel für die Abfuhr des Aggressionspotentials. Um diesen Hang zu zügeln, tritt im Gegenzug nun das „Über-Ich“, das auf einem im Zuge der primären Sozialisation internalisierten Grundbestand an Normen basierende Gewissen, ins Spiel. Es soll dafür sorgen, dass das Individuum im Interesse der Gemeinschaft darauf verzichtet, diesen Trieb

weiter auszuleben und damit Aggressionen nicht weiter zu schüren. Sobald das „Über-Ich“ Triebverzicht fordert, entsteht Schuldbewusstsein.

Da „die Kultur einem inneren Antrieb gehorcht, der sie die Menschen zu einer innig verbundenen Masse vereinigen heißt, kann sie dies Ziel nur auf dem Wege einer immer wachsenden Verstärkung des Schuldgefühls erreichen“ (zit. n. Emmerich 1991, S. 66). Entsprechend äußert sich das „Unbehagen in der Kultur“ (Freud 1964, S. 65) in einem gravierenden Schuldgefühl. Dieses ist unabdingbar, um die Gemeinschaft zu erhalten.

Sobald eine Gemeinschaft mit Fremden konfrontiert ist, tritt dieser Trieb als eine Funktion des „Es“ auf, mit dem Ziel, gemeinschaftliche Lebensbedürfnisse zu befriedigen und potentielle Störfaktoren einzudämmen. Da im „Über-Ich“ indes eine Vielzahl gesellschaftlicher Regelsätze gespeichert sind, erzeugen sie einen starke Schuldgefühle verursachenden Konflikt. Unter diesen Schuldgefühlen leidet wiederum das „Ich“. Deshalb können sich aus derartigen Schuldgefühlen konkrete Einstellungen und Verhaltensweisen herausbilden. Entsprechende Schuldgefühle Fremden gegenüber sind angesichts dessen durchaus nützlich, um einen kulturellen Reifeprozess in Gang zu setzen (vgl. Emmerich 1991, S. 66).

8.3.4 Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz

Die 1957 von Leon Festinger entwickelte Theorie der kognitiven Dissonanz beansprucht, Einstellungsänderungen und den Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten zu erklären.

Festinger nimmt an, dass Menschen nach einem Gleichgewicht zwischen einzelnen Kognitionen (Meinungen, Überzeugungen, Wissenseinheiten, Kognitionen über Verhalten usw.) streben. In relativ konfliktfreien sozialen Situationen steuern individuelle Einstellungen das individuelle Verhalten. Festinger stellt diese Annahme bezogen auf Konfliktsituationen auf den Kopf. Dabei unterstellt er, dass Einstellungen nach dem Verhalten

ausgerichtet werden. Ist infolgedessen ein Individuum in einer bestimmten Situation dazu gezwungen, sich entgegen seiner Einstellung zu verhalten, wird die dabei auftretende Dissonanz durch eine Einstellungsänderung abgeschwächt.

Die auftretende kognitive Dissonanz lässt sich infolgedessen definieren als Unvereinbarkeit von konkurrierenden Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen gegenüber bestimmten Umweltsituationen, anderen Menschen und deren Anschauungen sowie eigene kollidierenden Anschauungen und Handlungen. Die eine kognitive Dissonanz empfindende Person, welche die Dissonanz als psychische Bestrafung begreift, versucht den „*Missklang*“ zu beseitigen oder zu reduzieren. Im Wesentlichen (Festinger 1978, S.31ff.) werden drei Möglichkeiten der Dissonanzreduktion beschrieben:

1. Die Änderung des eigenen Verhaltens.
2. Die Änderung der Umgebung bzw. der Umwelt.
3. Das Hinzufügen eines neuen kognitiven Elements mit dem Ziel, das Gleichgewicht der dissonanten Elemente, verglichen mit dem der konsonanten Elemente, zu reduzieren.

Das Bemühen um Reduzierung der Dissonanz fällt umso stärker aus, je drastischer die psychische Bestrafung empfunden wird. Eine Dissonanzreduktion gegenüber Fremden erweist sich umso schwieriger, je stärker die Anwesenheit von Fremden die eigene Existenz berührt und je negativer die Verhaltensweisen der „*gesellschaftlichen Mehrheit*“ sich gegen Fremde richten (vgl. Emmerich 1991, S. 78).

8.3.5 Buchkremers Theorie der Identifikation

Nach Buchkremer (1977) stimmen Identifikation und das „*Wir-Gefühl*“ nahezu überein. Dabei gibt es Individuen, die sich nicht erfolgreich in die Gesellschaft integrieren können, weil sie einerseits aus dem „*Wir-Gefühl*“ der übrigen Gruppenmitglieder ausgeschlossen sind und andererseits selbst

nicht das übliche Mindestmaß an Einfühlung und Leistung innerhalb der Gruppe erbringen (vgl. Buchkremer, 1977, S. 8)

Identifikation ist nach Buchkremer (1977, S. 13) „*ein seelischer Vorgang, bei dem sich einzelne Personen oder Gruppen – einseitig oder gegenseitig – mit einzelnen Personen oder Gruppen gleich setzen. Dabei werden real oder vorstellungsmäßig die Handlungsweisen der identifizierten Objekte – unter Erweckung gleichsinniger Motive – nachvollzogen.*“

Identifikation stellt einerseits einen aktiven Prozess seitens des identifizierenden Subjekts dar. Andererseits wird Identifikation von einem Eindruck, den das identifizierende Subjekt durch das Identifikationsobjekt erleidet, ausgelöst. So kann sich niemand mit einem einzelnen Menschen oder einer Gruppe identifizieren, wenn er nicht von diesem/dieser zuvor einem deutlichen Eindruck erhalten hat bzw. glaubt, ihn erhalten zu haben.

Buchkremer unterscheidet drei verschiedene Identifikationsmodi:

1. Ideomotorische Identifikation, die schematisch und unwillkürlich verläuft und ermöglicht wird durch:

- ausdrucksmäßige Körperteile sowie ebenfalls angeborene, auslösewirksame Merkmale von Mimik und Pantomimik,
- kulturell verschiedene Ausdrucksintensitäten,
- rassistisch und klimatisch beeinflusste phänotypische Gestaltmerkmale,
- kulturell bedingte Ausdrucksmedien Sprache und Mode.

2. Interaktionale Identifikation

Interaktionale Identifikation verläuft im Gegensatz zur ideomotorischen Identifikation willkürlich. In ihr versucht die identifizierende Person willentliche Gleichsetzung mit der Identifizierten. Das geschieht, indem sie spezielle Verhaltensnormen der Letzteren nachahmt. Dabei ist dem identifizierenden Subjekt die Existenz- und Rollendifferenz zum

Identifikationsobjekt mehr oder weniger bewusst. Infolgedessen dient die interaktionale Identifikation als Medium der Existenz- und Rollenannäherung, wobei speziell Eigenschaften und Verhaltensspezifika erfolgreicher oder als erfolgreich wahrgenommener Rollenträger nachgeahmt werden (vgl. Buchkremer, 1977, S. 28).

3. Moralische Identifikation

Unter moralischer Identifikation versteht Buchkremer (1977, S. 29) „*das Sich-Gleichsetzen eines Menschen mit einem anderen unter der Annahme, mit ihm das Postulat des verallgemeinerten Anderen zu teilen*“.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Nach der Studie von Adorno et al. (The Authoritarian Personality, 1950) wird der „*autoritäre Charakter*“ unter anderem in der Familie wie auch in der Schule konstituiert. Bei den Untersuchungen zur „*autoritären Persönlichkeit*“ ließ sich die Kritische Theorie der Frankfurter Schule nicht unwesentlich von Erkenntnissen Freuds leiten. Von Interesse ist hier Freuds Hinweis auf die Bedeutung des Unbewussten. Dabei verarbeitet das Individuum eine große Masse von Informationen und äußeren Einflüssen unbewusst. Gleichwohl ist das unbewusst Verarbeitete relevant für das individuelle Verhalten. Auf der Hirnebene vollziehen sich Prozesse des Verdrängens, Verschiebens und Unterdrückens. Darüber hinaus sind Erinnerungen stets affektbesetzt. Daraus leitete Freud einen engen Zusammenhang zwischen Affekt und Kognition ab, der bei der Ausbildung des autoritären Charakters von Belang ist.

Aufgabe der Schule ist es, die Hervorbringung und Stabilisierung des „*autoritären Charakters*“ zu verhindern. Das geschieht durch Rückgriff auf Methoden, welche den Heranwachsenden demokratisches Denken und Handeln regelmäßig vermitteln.

Ein zentraler Begründungszusammenhang der Individualpsychologie Adlers ist die konstitutive Minderwertigkeit des Menschen. Das lässt sich am Beispiel der Sprache nachvollziehen. Sie ist jedenfalls ein wesentlicher

Ursachenfaktor für Ausländerfeindlichkeit. Wenn ein ausländisches Kind nur angesichts des Sprechens einer anderen Sprache zu wenig Unterstützung und Anerkennung in der Schule findet, erlebt es seine Umgebung naturgemäß als feindselig. Es entsteht eine Dissonanz zwischen der seitens des ausländischer Kindes gewünschten Anerkennung und Integration und der tatsächlich erlebten Zurücksetzung aufgrund der sprachlichen Differenz.

Im Zuge dieses Geschehens wird eine Unvereinbarkeit miteinander kollidierender Einstellungen und Haltungen, sei es in äußeren Situationen oder sei es gegenüber Menschen, wahrgenommen. Dadurch entsteht Leon Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz zufolge ein erkenntnismäßiger Missklang, ein Auseinanderfallen zwischen eigenen Kenntnissen, Attitüden und Überzeugen und denen anderer Individuen.

Die Schule wie auch die Gesellschaft können entscheidend dazu beitragen, die vom ausländischen Kind gewünschte Dissonanzreduktion herbeizuführen. Dabei ist es wichtig, das Kind in seinem Streben nach Konsonanz individuell zu unterstützen und ihm zu helfen, Situationen zu vermeiden, die ein Anhalten oder gar eine Verstärkung der kognitiven Dissonanz bewirken könnten. Dabei sollte das ausländische Kind Hilfe bei dem Versuch erfahren, Änderungen im eigenen Verhalten, auch im Sprachverhalten, herbeizuführen. Parallel dazu ist es aber auch wichtig, dass Konsonanz herbeiführende Änderungen in Elternhaus, Schule und Gesellschaft verfolgt werden. Geschieht das nicht, ist die Gefahr der Heranbildung von gesellschaftlichen Außenseitern sehr groß.

In Buchkremers Theorie der Identifikation sind für die Analyse der Entstehung von Außenseitertum zwei Pole entscheidend: Individuum und Gesellschaft. So ist Buchkremers Theorie der Identifikation zufolge in allen Bereichen (ideomotorische, interaktionelle und moralische Identifikation) eine Identifikationsstörung gegenüber Ausländern möglich. Die Qualität der Identifikation wechselt zwischen unbewussten Formen (ideomotorische Identifikation), handlungs- und erfolgsbedingten (vielleicht auch

machtbedingten) Formen (interaktionelle Identifikation) und abstrakt am Normativen ausgerichteten Formen (moralische Identifikation).

Um derartige Identifikationsstörungen zu vermindern oder besser noch zu vermeiden, sind die Mitglieder einer Gesellschaft aufgerufen, ihr Verhalten am Prinzip der Prosozialität auszurichten. In seiner letzten Studie, „*Versuchung zum Guten*“, definiert Buchkremer die Merkmale von Prosozialität. Danach wissen alle Menschen im Grunde übereinstimmend und miteinander identifizierbar, was gut ist (vgl. & 11.1 S. 256). Infolgedessen muss es keine Utopie sein, dem gesellschaftlichen Prinzip der Prosozialität die erforderliche Geltung zu verschaffen. Täglich zu beobachtende und nachahmenswerte Beispiele für altruistisches Handeln sind für die Verfolgung dieses Vorhabens nur ein mögliches Fundament.

9. Minderheiten. Von der Assimilation zur Integration

Im vorhergehenden Kapitel wurde die von einem Teil der Bevölkerungsmehrheit demonstrierte Feindseligkeit gegenüber einer Minderheit von Individuen beschrieben, die Träger von individuellen oder sozialen Merkmalen sind, welche nicht den kulturellen Mustern, Wertmaßstäben und Verhaltensnormen der betreffenden sozialen Gruppe entsprechen. In diesem Kapitel soll daran anschließend versucht werden, den Begriff „*Minderheit*“ zu definieren und herauszuarbeiten, wie dieser in der heutigen Gesellschaft konstruiert wird.

Darüber hinaus wird zu klären sein, wie die sozialen Systembeziehungen von der Existenz gesellschaftlicher Minderheiten tangiert sind. In diesem Zusammenhang wird zu erörtern sein, inwieweit ein sich daran knüpfendes Geschehen von Prozessen der Assimilation, Akkulturation und Integration berührt ist und welche Bedeutung diese Vorgänge für die Angehörigen von Minderheiten haben. Da es sich hier um grundlegende gesellschaftliche Abläufe handelt, wird am Ende des vorliegenden Kapitels skizziert, worum es sich bei Gesellschaft als einem Gefüge von Menschen und von menschlichem Handeln mit dem Ziel der Befriedigung individueller und kollektiver Bedürfnisse handelt.

Dabei sollten unterschiedliche gesellschaftstheoretische Entwürfe vorgestellt werden, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln und mit voneinander abweichender Intention Gesellschaft als ein System und eine vorgegebene Orientierung, Ordnung, Regelhaftigkeit und Bedeutungsinhalte liefernde Struktur wahrnehmen, in deren Rahmen sich ein organisiertes Zusammenwirken zur Erlangung bestimmter Zielsetzungen vollzieht.

Der Begriff „*Minderheit*“ bildet nicht allein eine zahlenmäßige Relation ab. Er impliziert vielmehr ein im politischen Sinne zu verstehendes und oftmals prekäres Verhältnis (etwa soziale Diffamierung, Ausgrenzung, Unterdrückung) zur herrschenden Gesellschaft. Darin aufgehoben sind bestimmte, mit einem allgemeinen Geltungsanspruch versehene Zugehörigkeits- und Identitätsmerkmale, die individuelles oder kollektives Verhalten gegenüber wert- und normspezifisch abweichenden Einzelnen

oder Gruppen prägen. Der Begriff „*Minderheit*“ lässt sich sowohl deskriptiv als auch analytisch definieren. Während sich deskriptive Definitionsversuche an dominanten, den Minderheitsstatus konstituierenden Merkmalen einer Minorität orientieren, fokussieren Definitionsvarianten auf sozialstrukturell relevante Differenzen zwischen verschiedenen Minderheiten und berücksichtigen dabei sowohl Typisierungsmerkmale wie auch den jeweiligen historischen Entstehungskontext. Minderheiten repräsentieren insofern Gruppen, die sich sozial-kulturell, ethnisch und/oder politisch von den seitens der Mehrheit verkörperten Attributen und politisch-kulturellen Merkmalen unterscheiden und zumeist als eine häufig verschiedenen Formen von Stigmatisierung und Diskriminierung unterliegende „*Fremdgruppe*“ wahrgenommen werden.

Die soziale Ausgrenzung von Minderheiten in der multikulturellen Gesellschaft der Gegenwart ist ein gravierendes Problem, mit dessen Lösung sich immer mehr Theoretiker der Soziologie beschäftigen. Entscheidend für den Zusammenhang zwischen Fremdenfeindlichkeit und gesellschaftlichen Minderheiten sind die sozial desintegrative Wirkung des Fremdseins einerseits und die sich daraus ergebenden sozialen Störungen. Um diese zu vermindern oder zu vermeiden und der sozialen Diskriminierung einen Riegel vorzuschieben, bedarf es der Teilhabe und Mitwirkung der Minderheiten an einer gemeinsamen Kultur einer Ganzheitsgesellschaft, die die Kulturen der Minderheiten umgreift.

Dabei zeichnet die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (vgl. Abschnitt 9.6.) Pfade für die Lösung des Problems vor, wenngleich den gesellschaftlichen Integrationsbemühungen der Minderheit durch die Dominanz der Interessen, Lebensweisen und Wertvorstellungen der Mehrheit stets Grenzen gesetzt sind. Um diese Grenzen durchlässiger werden zu lassen, ist es Aufgabe des Erziehungswesens und der Sozialpädagogik, die Heranwachsenden dazu anzuhelfen, die Rechte, Werte und Existenzweisen von Minderheiten zu respektieren und sie am gesellschaftlichen Geschehen gleichberechtigt partizipieren zu lassen und sie nicht systematisch von sozialen Chancen und Einflussmöglichkeiten auszuschließen. Wie dieser Anspruch in einer politisch aufgeklärten und demokratisch orientierten

gesellschaftlichen Praxis umgesetzt werden kann, wird in den anschließenden Kapiteln 10, 11 und 12 aufgezeigt werden, die sich mit der Rolle der interkulturellen Erziehung (10) beschäftigen, reformpädagogisches Anschauungsmaterial (11) liefern sowie schließlich einen Entwurf zur Optimierung der schulischen und außerschulischen Situation von Kindern aus Minderheitenfamilien präsentieren (12).

9.1 Assimilation

Mühlmann zufolge (1961, S. 323) bedeutet Assimilation den „*Übergang kleiner oder größerer Teile eines bestimmten Volkstums in ein anderes Volkstum*“. Dieser Übergang sei mit dem Wechsel der ethnischen Selbstzuordnung und der Volkstums-Gesinnung verbunden. Mühlmann führt ein Beispiel dafür an: Mandschu wollen nicht mehr Mandschu sein, sondern betrachten sich als Chinesen. (Äquivalent: Hessen→Deutschland).

Unter Assimilation ist demnach das Aufgehen von Individuen oder Gruppen in einer fremden Gesellschaft gemeint. Hierbei kommt es zumeist zu einem Übergang in ein sozial, politisch und kulturell dominierendes Kollektiv. Der sich daran anschließende Assimilationsprozess vollzieht sich unter der Prämisse einer ursprünglichen strukturellen Disparität zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft (vgl. Giordano, 2002, S. 38).

„*Übergang*“ bedeutet Akzeptanz und Übernahme der in der Aufnahmegesellschaft geltenden Werte, Normen, Bräuche, Sitten und Konventionen. Gemeint ist damit zugleich auch ein sich auf Seiten der Assimilierten vollziehender Bewusstseinswandel (vgl. Giordano, S. 38).

Assimilation muss differenziert werden von Integration und Akkulturation, die beide identitätsspezifisch nicht so umfassend sind. Bei der Assimilation wird die bisherige Identität aufgegeben, um ein neues Zugehörigkeitsgefühl entwickeln zu können. (vgl. Giordano, S. 38). Bei der Assimilation, doch auch bei der Akkulturation vollziehen sich sowohl bewusste, wie auch ungeplante und unbewusste Anpassungs- und Lernprozesse (vgl. Heckmann, 1992, S. 165). Diese Prozesse entfalten sich vor dem Hintergrund eines spezifische Bedingungen und Möglichkeiten setzenden, aber auch Zwänge schaffenden gesamt-gesellschaftlichen Politikrahmens.

Nach Treibel (1999, S. 83) ist Assimilation ein zentrales Konzept der Einwanderungsforschung, welche die Eingliederung als wichtige inhaltliche Komponente der Gastarbeiterforschung diskutiert wird. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang das „klassische Modell“ der Chicagoer Schule um Robert Ezra Park (1864-1944) und William I. Thomas (1863-1947). Deren Mitarbeiter Burgess, Znaniecki und Wirth entwickelten eine von der empirischen Sozialforschung getragene Soziologie.

Die bestimmende, universelle und elementare Form zwischen-menschlicher Interaktion waren für Park und Burgess in Anlehnung an die Lehren von Darwin, Spencer und Smith das Konkurrenzprinzip und der Wettbewerb (vgl. Park/ Burgess 1969, S. 734ff.; Treibel 1999, S. 88). Das von ihnen entworfene Modell beinhaltet vier Stufen: *Erstens* die Herstellung eines friedlichen und der Information dienenden Kontakts. *Zweitens* dessen Erweiterung um den Wettbewerb und den Konflikt, der überall stattfindet und gelegentlich auch drastischer ausfallen kann, indem er die persönliche und bewusst eingesetzte Form der Konkurrenz annimmt. Nach dem Konflikt folgt *drittens* ein „langwieriger Prozeß“ der Anpassung, die Akkomodation, verbunden mit der allmählichen Akzeptanz der herrschenden Strukturen. *Viertens* erfolgt die Assimilation. Gemeint ist damit die „Vermischung der ethnischen Gruppierungen mit der Mehrheitsgesellschaft“ auf der einen Seite. Auf der anderen Seite gehört dazu aber auch die „Auflösung der ethnischen Dimension, der ethnischen Identifikation“ (Park/Burgess 1969, S. 738ff.; Park/Burgess 1967, S.55; Treibel 1999, S. 91ff.).

Das soeben skizzierte Modell wurde von Bogardus erweitert. (vgl. Treibel 1999, S. 93). Als weitere Aspekte des Assimilationsprozesses nennt er die „Neugierde der Einheimischen auf die Neuankömmlinge“ sowie deren ökonomische Eingliederung. Außerdem macht er „wirtschaftliche und soziale Antagonismen zwischen Einheimischen und Neuankömmlingen“, aus. Sie werden ergänzt durch „gesetzliche Antagonismen“. Dazu gehören z. B. Einwanderungsbeschränkungen. Schließlich identifiziert Bogardus eine „humanitäre Gegenbewegung“ (*fair-play tendencies*). Als weitere Gesichtspunkte nennt er „Beruhigung“ und schließlich die „Schwierigkeiten der zweiten Generation“ (vgl. Treibel 1999, S. 93ff.).

Alain Richardson (1974, S. 24) unterscheidet in seiner Theorie der Assimilation zunächst zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit. Zudem baut er das Element der Isolation in die Theorie ein. Damit meint er einerseits das Festhalten an der Herkunftskultur und andererseits die äußerliche Anpassung, welche zur Zufriedenheit führe. Daraus ergebe sich die Identifikation im Sinne einer zunehmenden Partizipation, die sich nicht nur auf das Arbeitsleben erstrecke, sondern auch ein privates Zugehörigkeits- und Wir-Gefühl umfasse. Nach der vollzogenen Identifikation sei die Akkulturation das Ende des Gesamtprozesses der Assimilation. (vgl. Richardson 1974, S. 48; Treibel 1999, S. 94).

Ronald Taft entwickelte ein noch sehr viel weiter gehendes Assimilationsmodell. Es gliedert sich in sieben Stufen:

Die *erste Stufe* umfasst das „*kulturelle Lernen*“, womit der Erwerb von Kenntnissen über die Aufnahmegruppe sowie Sprachkenntnisse gemeint sind. Die *zweite Stufe* umfasst die „*positive Einstellung zur Aufnahmegruppe*“ verbunden mit Interaktionen. Die *dritte Stufe* umfasst die „*eher ablehnende Einstellung zur Herkunftsgruppe*“. Diese geht häufig einher mit einem Rückzug aus dem Gruppenleben und der parallelen Annäherung an die Aufnahmegruppe. Die *vierte Stufe* markiert die „*Akkomodation*“ im Sinne einer äußerlichen Anpassung, die zwar zur Rollenübernahme führt, aber keine Identifikation bedeuten muss. Die *fünfte Stufe* markiert die „*soziale Akzeptanz*“ durch die Aufnahmegruppe, verbunden mit einem bestimmten Grad an Vertrautheit. Die *sechste Stufe* markiert die „*Identifikation*“ im Sinne einer Mitgliedschaft in der Aufnahmegruppe. In der *siebten Stufe* kommt es zur „*Übereinstimmung der Normen des neuen Gruppenmitglieds mit denen der Aufnahmegruppe*“ (vgl. Treibel 1999, S. 95).

Milton Gordon differenziert zwischen sieben verschiedenen Assimilationsindikatoren, die den Assimilationsgrad einer Person oder Gruppe bestimmen können (vgl. Gordon 1964, S. 71; Esser 1980, S. 69; Treibel 1999, S. 101; Giordano 2002, S. 39).

1. Übernahme kultureller Leitbilder im Sinne einer Angleichung mit dem Aufnahmesystem.
2. Sozialstrukturelle Integration im Sinne des allgemeinen Eintritts in Cliques, Vereine und Institutionen des Aufnahmesystems.
3. Weite Verbreitung gemischter Ehen und Paarbeziehungen.
4. Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft im Sinne der Herausbildung eines individuellen Zugehörigkeitsgefühls zur Aufnahmegesellschaft.
5. Das Fehlen gegenseitiger Vorurteile.
6. Die Abwehr reziproker Diskriminierung.
7. Das Fehlen von Wertkonflikten und Machtkämpfen.

Sobald alle sieben Kriterien nachweislich erfüllt sind, ist Giordano zufolge die vollständige Assimilation erreicht (vgl. Giordano 2002, S. 39).

Hartmut Esser (Esser 1980, S.20) versteht den Prozess der Angleichung als Akkulturation, während der Zustand der Ähnlichkeit von ihm als Assimilation aufgefasst wird. Den Zustand des Gleichgewichts zwischen der Person und den sie tangierenden Relationen betrachtet er als Integration.

Hartmut Esser (Esser 1980, S. 213) hat ein Grundmodell der Assimilation von Migranten entworfen. Dabei unterscheidet er zunächst zwischen der Person auf der einen und der Umgebung auf der anderen Seite. Zur Person gehören die Motivation, Kognition, Attribuierung und der Widerstand. Die Umgebung ist bestimmt von Opportunitäten, Barrieren und Alternativen.

Esser zufolge vollzieht sich die Assimilation auf einer kognitiven, identifikativen, sozialen und strukturellen Ebene. Unter kognitiver Assimilation versteht er die Sprache sowie die Fertigkeiten, die Verhaltenssicherheit, Regelkompetenz für Gestik und Gebräuche, die Normenkenntnis und Situationserkennung (Vgl. Esser 1980, S. 221; Treibel 1999, S. 139).

Unter identifikativer Assimilation subsumiert Esser die Items Rückkehrabsicht, Naturalisierungsabsicht, ethnische

Zugehörigkeitsdefinition, die Beibehaltung ethnischer Gebräuche und politisches Verhalten (vgl. Esser 1980, S. 221; Treibel 1999, S. 139).

Die soziale Assimilation umfasst formelle und informelle interethnische Kontakte sowie die Desegregation und Partizipation an Einrichtungen des Aufnahmesystems.

Zur strukturellen Assimilation gehören Faktoren wie das Einkommen, das Berufsprestige, die Positionsbesetzung, die vertikale Mobilität und die Desegregation (vgl. Esser 1980, S. 221; Treibel 1999, S. 139).

Esser betont (Esser 1980, S. 222) folgendes: „...wichtigste Ergebnis aus dieser Übersicht über die Zuordnung der wichtigsten spezifischen Eingliederungsvariablen der herkömmlichen Forschung ist, dass ihr Bezug zu den allgemeinen Variablen häufig nur sehr indirekt (z.B. bei Alter, Geschlecht, Herkunftsregion, Familienzustand, Lebenszyklus, Wanderungsdistanz, Segregation, Anwesenheitsdauer) oder auch widersprüchlich ist (z.B. Urbanisierung; ethnische Kolonie) bzw. nicht eindeutig auf eine bestimmte abstrakte Variable ohne Zusatzinformation bezogen werden kann“.

Bukow/Llaryora (1988, S.45) üben Kritik an Essers Vorstellungen. Für sie stellt sich nicht die Frage, was die Migranten aus ihrer Heimat mitbringen, sondern wichtig sei, was den Migranten in der Aufnahme-Gesellschaft erwarte (vgl. Bukow/Llaryora 1988, S. 45). „Nicht ob der Migrant sich bewährt, oder ob er mithalten kann, ist hier die Frage, sondern ob ihm die notwendige virtuelle Mitgliedschaft zugestanden wird, ob er als Neuer offen akzeptiert oder eben abgelehnt wird, weil für Neuankömmlinge jeder oder nur bestimmter Art kein Bedarf oder keine ausreichende Aufnahmebereitschaft besteht.“ (Bukow/Llaryora 1988, S.14).

Giordano zufolge ist die Entstehung komplexer politischer Gemeinschaften und Verbände ohne die von den herrschenden Eliten gelenkten Assimilationsprozesse nur schwer vorstellbar. Die kulturelle Angleichung

der Minderheiten an die Mehrheit wird vor dem Hintergrund einer angestrebten ethnischen Homogenität oftmals als eine wichtige Priorität angesehen. Dabei kann es mit Hilfe politischer Maßnahmen auch zu einer Zwangsassimilation kommen, die durchaus einer ethnischen Säuberung gleichkommt (vgl. Giordano, 2002, S. 39).

Nach Heckmann verfügt die Mehrzahl der Nationalstaaten über ethnisch heterogene Bevölkerungen. Deshalb gelten ethnische Minderheiten häufig als ein die nationale Einheit bedrohender Störfaktor. Trotzdem versucht der Staat eine Assimilierungspolitik der nationalen Einheit zu betreiben. Dabei werden ethnische Minderheiten nach Möglichkeit aufgelöst (vgl. Heckmann1992, S. 212). Doch zugleich ist es auch möglich, dass ethnische Nationalstaaten auf der Grundlage spezifischer Wertvorstellungen oder konkreter politischer Leitbilder sowie dezidiertem Interessenlagen den ethnischen Minderheiten durchaus bestimmte kulturelle Rechte geben. Diese müssen dem Staat aber regelrecht „abgerungen“ werden (vgl. Heckmann1992, S. 212).

9.2 Akkulturation

Die erste systematische und heute als klassisch anzusehende Definition von Akkulturation wurde von Robert Redfield, Rahlph Linton und Melville Herskovits im „*Memorandum on the Study of Acculturation*“ (1936) entwickelt (vgl. Giordano 2002, S. 5). Danach stellt Akkulturation einen Komplex von Phänomenen dar, der aus einem direkten und kontinuierlichen Kontakt zwischen Individuen unterschiedlicher Kulturen hervorgeht. Im Zuge dieses Prozesses kommt es zu einer graduellen Mutation der originären Kulturmuster (vgl. Giordano 2002, S. 5).

Akkulturationsprozesse speisen sich aus stetigen Interaktionen zwischen sozialen Akteuren, die Gesellschaften und Gemeinschaften mit unterschiedlichen Erfahrungsräumen und Symbolwelten entstammen, in denen zunächst unterschiedliche Formen sozialen Wissens ausgeprägt sind.

Aus ihnen rühren differierende Erwartungshorizonte. Akkulturation im Sinne einer kulturellen Anpassung tritt zumeist dann auf, wenn es soziale und politische Disparitäten zwischen den Akteuren gibt (vgl. Giordano 2002, S. 5).

Aus dieser Perspektive lässt sich von der prinzipiellen Vertikalität der Akkulturationsbedingungen sprechen. Der Akkulturation ist dabei ein Prozess der interkulturellen Kommunikation inhärent. Dabei werden auf Grund der aufeinander treffenden unterschiedlichen *Codes* ethno-soziale Spannungen erzeugt, aus denen Konflikte sowie kulturelle Missverständnisse und Schockumstände hervorgehen können (vgl. Giordano 2002, S. 5).

Akkulturation darf allein deswegen nicht als ein Komplex harmonischer Sozialbeziehungen angesehen werden. Denn anders als die Assimilation zieht Akkulturation i.d.R. das Entstehen dynamischer sozialer Konfigurationen nach sich, die sich durch Synkretismen, Kreolisierungen und Pidginisierungen auszeichnen können (vgl. Giordano 2002, S. 5).

9.3 Integration

Nach Esser (vgl. 1980, S. 11) wird die Integration von Migranten häufig erst dann auch sozialwissenschaftlich diskutiert, wenn diese bereits zu einem „*sozialen Problem*“ geworden sind und die Öffentlichkeit die Lösung jenes Problems erwartet.

Der Begriff „*Integration*“ markiert einerseits den Prozess und Abschluss eines Vorgangs, in dessen Verlauf neue Elemente mit alten verschmelzen. Das geschieht, indem sie „*in ein System so aufgenommen werden, dass sie sich danach von den alten Elementen nicht mehr unterscheiden als diese untereinander*“ (Endruweit 1989, S. 247). Integration leitet sich ab aus dem lateinischen *integer* und bedeutet soviel wie unversehrt, ungeschwächt oder unangetastet. Eine weitere Ableitung erfolgt aus dem lateinischen *integratio*, was Erneuerung, Vervollständigung oder Wiederherstellung bezeichnet. Der

Zerfall einer Gruppe oder eines oder mehrerer ihrer Teile wird als Desintegration bezeichnet (vgl. Geenen 2002, S. 248).

Der Begriff „*Integration*“ wurde bereits von Spencer ([1851],1966) verwendet. Das geschah zur Erläuterung des geschichtlichen Prozesses der Herausbildung eines inneren Zusammenhaltes zwischen sich ausdifferenzierenden, miteinander verbundenen Gruppen. Dabei griff Spencer auf Entwicklungsvorstellungen von Lamarck zurück. Danach entwickelt sich eine Gesellschaft von unzusammenhängender Gleichartigkeit zu zusammenhängender Ungleichartigkeit und von der direkten Kontrolle kleiner zur Selbstregulation großer Einheiten (vgl. Geenen 2002, S. 248).

Luhmann zufolge gibt es in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften nur noch eine selektive Integration der ihnen angehörenden Individuen. Die darin sichtbar werdenden Subsysteme bilden füreinander jeweils Umwelten, die in normativer, konsensueller und moralischer Hinsicht nicht integriert sind. So findet in Organisationen Exklusion durch Inklusion statt. Das geschieht, indem z. B. die Privilegierung einer Gruppe von Mitgliedern Mitglieder anderer Gruppen stärker exkludiert (vgl. Geenen 2002, S. 248; Luhmann 1997, S. 604ff.)

Während Integration in kleinen Gruppen über gemeinsame Interessen, Gewohnheiten oder Auffassungen herbeigeführt werden kann, sind in Organisationen und nationalen Gesellschaften eher verbindliche Werte und Normen, nicht zuletzt auch gemeinsame Symbole erforderlich, um soziale Zusammengehörigkeit anzuzeigen. Es gibt eine Integration über Verschiedenheit und eine Integration über Gleichheit, der jeweils unterschiedliche logische Strukturen zugrunde liegen (vgl. Geenen 2002, S. 248).

9.4 Die Entstehung von Minderheiten in den Nationalstaaten

9.4.1 Das Verhältnis zwischen Minderheiten und Mehrheiten.

Minderheiten grenzen sich gegenüber Mehrheiten durch bestimmte Merkmale ab. Dazu gehören Religion, Muttersprache, Abstammung, sexuelle Orientierung und ethnische Selbstorganisation (vgl. Elwert 2001, S. 254). Minderheiten als eine Wir-Gruppe halten häufig bewusst an ihrem erreichten Status fest und dringen auf eine eigenständige innere Organisation, die analog zur Selbstorganisation der Mehrheit erfolgt (vgl. Elwert 2001, S. 254). Werden Minderheiten von der Selbstorganisation der Gesamtheit ausgeschlossen, so handelt es sich um eine Diskriminierung, bei deren Entstehung häufig Vorurteile, doch zugleich auch andere Ursachen maßgebend sind (vgl. Giddens 1999, S. 235). Diskriminierung ist definierbar als Ungleichbehandlung in Form sozialer Benachteiligung. Diese äußert sich in der systematischen Verweigerung sozial legitimer Mittel und Möglichkeiten zur Erlangung kollektiv akzeptierter Normvorstellungen und Leitbilder sowie Einfluss- und Durchsetzungsoptionen. Diskriminierung kann sich einerseits in einer bewussten Herabsetzung anderer Menschen, andererseits jedoch auch in unreflektierten, teilweise unbewussten Einstellungen und Gefühlslagen gegenüber Minderheiten äußern. Eine unbewusste oder auf sozialen Vorurteilen beruhende Diskriminierung besteht zumeist in der Projektion eigener Schuld- oder Minderwertigkeitsgefühle auf andere Menschen. Das geschieht im Falle der Nichterreicherung oder Vereitelung individueller oder kollektiver Aspirationen. Dabei geht es wesentlich um den Umgang mit der Differenz zwischen herrschenden sozialen Normvorstellungen und Leitbildern und in jeder Gesellschaft existierenden Abweichungen davon (zur Fremdenfeindlichkeit siehe Kapitel 8, S.162ff.). Davon betroffene ethnische Minderheiten und der Umgang mit ihnen berühren zentral den Charakter des Nationalstaates, auf dessen Territorium diese Minoritäten leben.

9.4.2 **Ethnische Minderheiten und Nationalstaat**

Aus der Homogenität des modernen Nationalstaates entstand rasch ein signifikanter Vereinheitlichungsdruck (vgl. Heckmann 1998, S. 60f.). Diesem Druck waren unterschiedlichste Gruppen ausgesetzt, die sich hinsichtlich ihrer Identität etwa über ihr Dorf, ihr Tal oder ihre Region, aber auch über gemeinsame Interessen oder Verwandtschaftsbeziehungen definierten (vgl. Heckmann 1998, S. 59, Anderson 1998, S. 15).

Dieser Druck erweist sich häufig als Wurzel von Nationalismus. Auf der einen Seite wirkt er durchaus vereinheitlichend und integrierend und setzt Kräfte für die Entwicklung der Gesellschaft frei. Andererseits generiert er aber auch einen starken Anpassungsdruck und fördert obendrein offene Feindschaft gegenüber Individuen anderer Kulturen (vgl. Heckmann 1998, S. 64).

Während der Zeit des Osmanischen Reiches waren die Grenzen zwischen Slawen, Griechen und auch zwischen den Religionen, z.B. Orthodoxen und Muslimen, nicht klar. Heute wird es indes durch die Gründung der Nationalstaaten als selbstverständlich empfunden, dass Griechen nur griechisch-orthodox und griechischer Abstammung sind. Nur vor diesem Hintergrund staatlich-nationalen Denkens sowie religiöser Identität ist zu erklären, warum der eingangs der Untersuchung erwähnte Schüler albanischer Herkunft die griechische Flagge nicht tragen durfte. (vgl. Kap. 1.1 in dieser Arbeit S. 10ff.)

Ein aus den oben charakterisierten Mehrheiten und Minderheiten bestehendes Volk lässt sich als ein umfassendes ethnisches Kollektiv bezeichnen. Es ist durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft sowie Gemeinsamkeiten von Kultur und Geschichte und durch ein entsprechendes Zusammengehörigkeitsbewusstsein sowie Gemeinschaftshandeln geprägt. In der Gesamtheit eines Volkes bilden sich sowohl kooperative wie auch konfliktäre Beziehungen ab (vgl. Heckmann 1992, S. 57). Dieser Sachverhalt trifft auch auf das griechische Volk (Ελληνικός Λαός) zu.

Komplementär zum Volk sind die Begriffe „*Nation*“ und „*Nationalstaat*“ von Bedeutung. So z.B. auch die griechische Nation (Ελληνικό Έθνος) und der griechische Staat (Ελληνικό Κράτος). Sie markieren jeweils eine historische Entwicklungsstufe von Gesellschaften in der Moderne. Nation ist aus dieser Perspektive als ein ethnisches Kollektiv wahrnehmbar, dem ein ethnisches Gemeinsamkeitsbewusstsein eigen ist. Politisch als Verband ist dieses ethnische Kollektiv in der Form des Nationalstaates organisiert. Diese Organisationsform beruht auf einer Übereinstimmung politisch-staatsverbandlicher und ethnischer Zugehörigkeit. Die verschiedenen Ethnien bewohnen bestimmte Gebiete des Nationalstaates (vgl. Heckmann 1992, S. 57).

Diese ethnischen Gruppen sind Teilbevölkerungen staatlich verfasster Gesamtgesellschaften. Sie bilden sich von der Mehrheitsbevölkerung unterscheidende ethnische Kollektive. Eine kollektive Identität sowohl der Mehrheit wie auch der Minderheit fußt einerseits auf einem Bewusstsein der Gruppe von sich selbst. Andererseits basiert sie auf Urteilen und Zuschreibungen „*von außen*“. „*Außen*“ meint hier solche ethnischen Gruppen, die teilweise durch gemeinsame Institutionen und Bezeichnungssysteme verbunden sind. Sie sind ein relevanter Ausdruck von Ethnizität. Dabei ist es die Ethnizität (griechisch: εθνικότητα), welche die Beziehungen zwischen Individuen mit verschiedenen gesellschaftlich relevanten Merkmalen und Eigenschaften prägt. Ethnizität markiert auch die Verbundenheit einer mehr oder weniger großen Gruppe von Individuen durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeiten von Kultur, Geschichte und aktuelle Erfahrungen. Dieser Sachverhalt erweist sich als für individuelles und kollektives Handeln zentrale Voraussetzung. Sie ist auch Wurzel für ein konkretes Identitäts- und Solidarbewusstsein, ebenso wie für ein kulturelles Selbstverständnis. Hinzu tritt ein spezifisches Bewusstsein hinsichtlich Abstammung, Geschichte und Sprache. (vgl. Heckmann 1992, S. 56; Giddens 1999, S. 232). Hierbei handelt es sich um konkrete Abgrenzungsmerkmale, die wiederum soziale Beziehungsstrukturen und soziale Kategorien hervorbringen (vgl. Heckmann 1992, S. 57).

Ethnische Minderheiten gehören der oben formulierten Definition zufolge zu den benachteiligten, häufig unterdrückten und diskriminierten sowie nicht selten stigmatisierten gesellschaftlichen Gruppen. Diese sind oftmals einer sozial illegitimen und normativ unzulässigen Ungleichbehandlung ausgesetzt. Dabei wird die oben definierte Diskriminierung als ein politisch-kulturelles Instrument eingesetzt. Sie dient der Behauptung oder Erringung eigener Herrschaftspositionen. Von ihrer sozialstrukturellen Position und ihrer jeweiligen politischen Orientierung her lassen sich ethnische Minoritäten typenmäßig in nationale und regionale Minderheiten, Einwanderungsminderheiten, kolonisierte Minderheiten und neue nationale Minderheiten differenzieren (vgl. Heckmann 1992, S. 58).

Angesichts historischer Siedlungsstrukturen leben nationale Minderheiten hinsichtlich ihrer ethnischen Identität, Kultur und Geschichte auf „*fremdem*“ Staatsgebiet. Häufig verfügen sie nicht über die vollständigen staatsbürgerlichen Rechte oder werden an deren Ausübung gehindert. Nationale Minderheiten stehen i.d.R. unter gravierendem Assimilierungsdruck. Ein Beispiel in der vorliegenden Untersuchung sind die Griechen in Albanien und die Griechen in der ehemaligen Sowjetunion. (vgl. Abschnitt. 3.4 auf der Seite 58ff.; Über Assimilation vgl. Abschnitt 9.1).

9.4.3 Arbeitsmigranten und Überfremdung

Arbeitsmigranten rekrutieren sich aus zumeist ländlichen Bevölkerungsgruppen (über Arbeitsmigration siehe Kapitel 2 und 2.1 sowie 2.2.1 Seite 25ff.). Sie sind i.d.R. im Einwanderungsland als unterste Schicht der industriellen Lohnarbeit beschäftigt. Dabei sind sie häufig beklagenswerten Lebensverhältnissen ausgesetzt. Arbeitsmigranten repräsentieren eine ethnische Minderheit, wenn sie sich in einem eigenständigen sozialkulturellen System formieren. Das geschieht, indem sie eine Einwandererkolonie aufbauen (vgl. Heckmann 1992, S. 68).

Potentiell entstehen in Teilen der Gesellschaft daraufhin Ängste hinsichtlich Überfremdung. So wird aktuell in Griechenland davon gesprochen, dass es durch die vielen Arbeitsmigranten zu einer Überfremdung des griechischen Volkes komme. Diese Haltung signalisiert das Auftreten teils massiver struktureller Spannungen innerhalb des griechischen Gesellschaftssystems. Die von Migration betroffenen Akteure reagieren individuell, politisch und ökonomisch auf die Folgen von Migration jeweils auf Basis ihrer jeweiligen strukturellen Chancen (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973, S. 10, 37; vgl. auch Abschnitt 2.1 in dieser Arbeit zum Begriff Migration Seite 28ff.). Darin aufgehoben sind Zugang und Partizipationsmöglichkeiten zu materiellen wie immateriellen Gütern. Deren Erwerb erfolgt jeweils in einem bestimmten institutionellen Rahmen. So vollzieht sich etwa der Erwerb von Bildung innerhalb des Bildungssystems (vgl. Hoffmann-Nowotny, 1973, S. 4f). Innerhalb dieses Systems treten regelmäßig Akzeptanzprobleme auf, wenn beispielsweise aus dem Ausland eingewanderte Schüler die gleichen Rechte zugestanden bekommen wie griechische Schüler. Als Beispiel dafür wurde in der vorliegenden Untersuchung der Protest einer Reihe griechischer Eltern dagegen herangezogen, dass das Kind aus Albanien die griechische Flagge trägt. Dieses Beispiel offener gesellschaftlich-politischer Diskriminierung belegt, dass für einen Teil der Griechen ein solches Charakteristikum des sich notwendigerweise vollziehenden Ethnisierungsprozesses offenbar nicht akzeptabel ist. Ihrer Auffassung nach darf nur ein geborener Grieche ein zentrales nationalstaatliches Symbol wie die Flagge tragen. Sie sind an einem sich außerhalb nationalstaatlicher Denkschemata vollziehenden Ethnisierungsprozess von Zuwanderern und deren Kindern nicht interessiert.

Wolf-Dietrich Bukow und Roberto Llaryora (1988) begreifen die an Ethnisierung als einen sich nach und nach vollziehenden Prozess. Am Beginn eines Immigrationsprozesses stehe immer ein Eingewöhnungsprozess, der durch ein spärliches Maß an Akzeptanz innerhalb der Aufnahmegesellschaft verzögert werde. Bukow/Llaryora (1988) vertreten die Auffassung, dass weltweit ethnische Minoritäten entstünden und definiert würden bzw. sich unter den Bedingungen der Marginalisierung „selbst“ ethnisierten bzw. ethnisch re-definierten (vgl.

Treibel 1999, S. 202; Bukow/Llaryora 1988, S. 52ff.). Sie stellen den Prozessverlauf der Ethnisierung als unabhängig davon dar, wie stark oder wie lange sich die Immigranten am Herkunftskontext oder an der Einwanderergesellschaft orientierten. Es werden drei Stufen der Ethnisierung unterschieden (vgl. Treibel 1999, S. 202; Bukow/Llaryora 1988, S. 61ff.):

1. Gesellschaftlichkeitsverlust infolge der Identifikation als Ausländer.
2. Konfrontation mit spezifischen Verhaltensweisen seitens der Gesellschaftsmehrheit, die auf Ausgrenzung des Zuwanderers gerichtet sind.
3. Mehrheitsgesellschaftlich vorgenommene Zuschreibung einer Rolle des Zuwanderers als Angehöriger einer ethnischen Minderheit.

Durch Praktizierung einer Strategie der Abgrenzung und Zuweisung im Hinblick auf Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an sozialen Geschehensabläufen wird zugleich eine soziale Etikettierung vorgenommen. Ethnisierung stellt für Bukow/Llaryora eine besondere Form dieser Entscheidung über Partizipation oder Nonpartizipation dar. Ethnisierung ist außerdem als Prozess aufzufassen, der gerade nicht von der ethnischen Herkunft als solcher abhängt. Vielmehr liegt Bukow/Llaryora zufolge der Ausgangspunkt für jede Ethnisierung in gezielten politischen, meist restriktiven Maßnahmen, die zur Ausgrenzung ethnischer und anderer Minoritäten führen (vgl. Bukow/Llaryora 1988, S. 51ff.)

Um sich gegen derartige Entwicklungen in der Gesellschaft zu wappnen, bedarf es einer gezielten Re-Ethnisierung der Zuwanderer. Sie bedeutet die existentiell notwendige Suche nach identitätsstützenden Momenten für diese ebenfalls in Griechenland lebenden und arbeitenden Individuen. Bei der Re-Ethnisierung handelt es sich um eine Form der symbolischen Identifikation. Sie sollte zum instrumentellen Spektrum einer multikulturellen Gesellschaft gehören. Damit ist ein soziales System gemeint, das die Integration

ethnischer Minderheiten bewusst zulässt und Toleranz gegenüber deren ethnische Besonderheiten demonstriert.

9.4.4 Die multikulturelle Gesellschaft als Normalfall

Gesellschaftliche Heterogenität und Vielfalt sowie deren ausdrückliche soziale Akzeptanz sollten in Bezug auf Migration und der aus ihr hervorgehenden Multikulturalität der Normalfall sein. Ein derartiger Prozess war bisher stets vom Wechsel der jeweiligen Herkunftsländer begleitet. So vollzieht sich gegenwärtig z.B. die Einwanderung, in Ost-West-Richtung. In den 60er Jahren war es dagegen die Süd-Nord-Richtung und in den 70er und 80er Jahren die Südost-Nordwest-Richtung (vgl. Bukow 2000, S. 165). Davon ist auch Griechenland betroffen, das mittlerweile durchaus auch als ein europäisches Einwanderungsland bezeichnet werden kann (vgl. Abschnitt 2.2 auf S. 29 in dieser Arbeit wie auch Abschnitt 3.1 auf S. 49). In einem Einwanderungsland entfaltet sich im Laufe eines mittel- bis langfristigen Entwicklungsprozesses eine Vielfalt an Lebens- und Denkweisen. Entsprechend lässt sich insgesamt von einer ethnisch-kulturellen, alltagsweltlichen (z. B. Life-Style) und soziokulturellen (z. B. Musik- oder Jugendkultur) Vielfalt sprechen (vgl. Bukow 2000, S. 166). Dabei kommt es zu einer Ausdifferenzierung von Kulturen und idealerweise zu einer Sensibilisierung der Gesellschaft für die internationale Zusammenarbeit (vgl. Bukow 2000, S. 166).

Dass eine so verstandene multikulturelle Gesellschaft jedoch nicht regelmäßig der Normalfall ist, belegt bereits der Widerspruch zwischen den jeweiligen gesellschaftspolitischen Ideen von Nationalstaat und multikultureller Gesellschaft sowie deren Differenz in der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Realität. Bukow zufolge unterscheiden sich Nationalstaat und multikulturelle Gesellschaft hier signifikant. Die multikulturelle Gesellschaft setzt auf die Entfaltung republikanischer Prinzipien. Der Nationalstaat stärkt indes neofeudale Tendenzen und macht sich - wie wir heute europaweit sehen - gar rassistische Prinzipien zu eigen (vgl. Bukow

2000, S. 175). Auch Griechenland ist von derartigen Fehlentwicklungen mittlerweile betroffen.

9.5 Gesellschaft

Die beschriebene Assimilation, Akkulturation und Integration von Minderheiten spielen sich in einem System sozialer Praxis ab, das hier – unabhängig von den zahlreich existierenden sozialwissenschaftlichen Definitionen – als „*Gesellschaft*“ bezeichnet wird. Zu definieren, was Gesellschaft ist, stößt in der Soziologie seit jeher auf erhebliche Schwierigkeiten, weshalb es eine allgemeingültige, einem wissenschaftlichen Konsens unterliegende Definition dafür nie gegeben hat und auch künftig nicht geben wird. Dennoch soll hier ein notwendiger Definitionsversuch unternommen werden: Gesellschaft ist einerseits eine zeitlich, räumlich und sozial begrenzte größere Gruppe von Individuen, die den selben Lebenszusammenhang teilt und in mittel- wie unmittelbaren Wechselbeziehungen zueinander steht und dadurch handelnd miteinander verbunden ist. Handlungsziele, -mittel- und -möglichkeiten werden von den sozialen Bedingungen sowie institutionellen, Spielregeln setzenden Gegebenheiten einerseits sowie von den interaktiven Verknüpfungen unterliegenden individuellen Handlungen andererseits bestimmt. Gesellschaft ist im Sinne Max Webers nicht nur ein Bündel von Vergesellschaftungen von Individuen, sondern im Parsonsen Sinne auch ein soziales System. Gesellschaft ist – wie in der Theorie des Strukturfunktionalismus – aber niemals ein von Individuen völlig abstrahierendes System, sondern konstituiert sich durch auf Kommunikation beruhendes individuelles Verhalten und Handeln sowie Wahrnehmen und Beurteilen. Zugleich ist eine so verstandene Gesellschaft stets einem historischen und politischen Entwicklungsprozess unterworfen, der auf die Individuen und auch auf die die soziale Praxis prägenden Machtverhältnisse einwirkt. Das macht den explizit politischen Charakter von Gesellschaft aus, die eben nicht nur aus Regeln, Normen und Werten besteht. Aus dieser Perspektive wird das innerhalb der Gesellschaft sein Bewusstsein ausbildende und agierende Individuum als sozio-kulturell geprägte und stets auch politisch handelnde

Persönlichkeit aufgefasst, die sich über Sozialisation, Strukturen und Wertvorstellungen in einem politisch-historischem Wandel unterliegenden Umfeld herausbildet und in dem sich beständig verändernden sozialen Aggregat „*Gesellschaft*“ verankert ist.

Sowohl die Anthropologie wie auch die Ethnologie bestätigen in zahlreichen Studien, dass der Mensch als jene sozio-kulturell geprägte Persönlichkeit auf die Existenz der „*sozialen Tatsache*“ (Durkheim) Gesellschaft angewiesen ist. Denn es ist die Gesellschaft, welche erst das oben genannte Sozialisationsgeschehen in Gang setzt und so erzieherische und Kultur tradierenden Wirkungsmechanismen entfaltet und dabei den Menschen als gesellschaftliches Wesen hervortreten lässt. Die Frage, in welcher Gesellschaft wir heute leben (vgl. Pongs 2000; Pongs 2004), hat als Antwort durch verschiedene Sozialwissenschaftler unterschiedliche Etikettierungen erfahren. So leben wir Amitai Etzioni zufolge in einer „*Verantwortungsgesellschaft*“. Giddens spricht von einer „*modernen Gesellschaft*“, während Ronald Inglehart auf den Begriff „*postmoderne Gesellschaft*“ zurückgreift. Honneth behauptet, dass wir gar in einer „*gespaltenen Gesellschaft*“ leben würden. Stefan Hradil spricht von einer „*Single-Gesellschaft*“, Karin Knorr-Cetina von einer „*Wissensgesellschaft*“ und Scott Lash von einer „*Informationsgesellschaft*“. Dazu gesellen sich Begriffe wie „*Bildungsgesellschaft*“ (Karl-Ulrich Mayer), „*dynamische Gesellschaft*“ (Renate Mayntz), „*Mediengesellschaft*“ (Neil Postman), „*flexible Gesellschaft*“ (Richard Sennett), „*transparente Gesellschaft*“ (Gianni Vattimo), „*Risikogesellschaft*“ (Ulrich Beck), „*postindustrielle Gesellschaft*“ (Daniel Bell), „*Bürgergesellschaft*“ (Ralf Dahrendorf), „*Multioptiongesellschaft*“ (Peter Gross), „*multikulturelle Gesellschaft*“ (Claus Leggewie), „*Arbeitsgesellschaft*“ (Claus Offe) und „*Erlebnisgesellschaft*“ (Gerhard Schulze).

Abseits solcher Etikettierungen existiert eine umfassende gesellschaftstheoretische Debatte über die politische, soziale und kulturelle Verfasstheit einer Gesellschaft. Nachfolgend sollen eine Reihe von Auffassungen hierzu präsentiert werden, da sie für die gesellschaftliche

Bedeutung und den sozialen Status von Minderheiten und den Umgang mit ihnen in unterschiedlicher Weise aufschlussreich sind.

9.5.1. Gesellschaftstheoretische Annahmen Michael Walzers

Michael Walzer (1995, S. 164) hat in seiner hier herangezogenen Untersuchung einen Trend zur Separierung und Individualisierung in der amerikanischen Gesellschaft ausgemacht (vgl. Debiel 2001, S. 265). Er analysiert dabei vier Mobilitätsvarianten:

1. Die geographische Mobilität, die sich auf das Wohn- und Heimatsgefühl sowie auf das Gemeinschaftsgefühl auswirkt.
2. Die soziale Mobilität, die mit der Weitergabe von Traditionen, Sitten und Gebräuchen in veränderter Form einher geht und die Auflösung traditioneller sozialer Generationenfolgen impliziert.
3. Die Ehemobilität.
4. Die politische Mobilität, wonach sich traditionelles, an den Eltern orientiertes Wählerverhalten verschiebt und die Gefahr einer institutionellen Instabilität birgt.

Walzer (1992, S. 79) zufolge kann das „*gute Leben*“ nur in einer zivilen Gesellschaft geführt werden. Das „*gute Leben*“ basiert auf der Ausgestaltung eines bestimmten Handlungsraumes (vgl. Debiel 2001, S.266). Diese Ausgestaltung erfolgt nach Walzers Auffassung in drei Schritten.

1. Die Dezentralisierung des Staates, die auf einer Vernetzung von unterschiedlichen bürgerlichen Interessengruppen beruht und in Verbindung von Politik und Arbeit Entscheidungsfindungen in einem pluralistisch organisierten Staat begünstigt, der eine verantwortliche Partizipation erlaubt.

2. Die Vergesellschaftung der Wirtschaft, wonach der Markt Teil der zivilen Gesellschaft wird und politischen, Ungleichverteilungen vermeidenden Grenzziehungen unterliegt.
3. Die Pluralisierung nationalistischer Identitäten, wonach sich unterschiedliche Gruppierungen mit ihren eigenen religiösen und kulturellen Wertvorstellungen gegenseitig akzeptieren.

Walzer erläutert in seiner Theorie „*Über Toleranz*“, wie Toleranz in der heutigen Gesellschaft zu interpretieren ist. Dabei geht er von mehreren Systemen der Toleranz aus. Damit meint er etwa multinationale Imperien, internationale Gemeinschaften, Nationalstaaten oder Einwanderungsgemeinschaften. Auch das Schulwesen und die Religion seien für die Ausbildung von Toleranz von entscheidender Bedeutung. Toleranz ist nach Walzer die Leistung und das Werk demokratischer Bürger. Dennoch werde die Bedeutung von Toleranz häufig unterschätzt. Toleranz habe viele verschiedene Formen und die Praxis der Tolerierung beruhe auf verschiedenen Weisen ihrer Demonstration (vgl. Walzer 1998, S. 7).

Jedes System der Toleranz muss darüber hinaus einen gewissen Grad an Einheitlichkeit aufweisen und Loyalität fördern (vgl. Walzer 1998, S. 8). Toleranz zielt auf die friedliche Koexistenz von Gruppen und Völkern mit ihrer jeweils eigenen Geschichte, Kultur und Identität. Toleranz macht Walzer zufolge ein Zusammenleben zwischen unterschiedlich sozialisierten und geprägten Menschen erst möglich (vgl. Walzer 1998, S. 10).

Für das Schulwesen unterstellt Walzer, dass es dessen Aufgabe ist, die gesellschaftlichen Werte und Tugenden weiterzugeben. Dabei konkurriert die Institution Schule mit dem Elternhaus der Schüler und dessen sozialisatorischen Einflüssen. Diese Konkurrenz betrachtet Walzer als sehr nützlich in Bezug auf die Ausprägung und das Verständnis gegenseitiger Toleranz. So müssen staatliche Lehrer einerseits etwa eine religiöse Belehrung außerhalb ihrer Schulen tolerieren, während andererseits die Religionslehrer den staatlich organisierten Unterricht in Staatsbürgerkunde, politischer Geschichte, Naturkunde und anderen weltlichen Gegenständen

tolerieren müssen. Walzer nimmt an, dass die Kinder auf diesem Wege etwas über das Funktionieren von Toleranz lernen (vgl. Walzer 1998, S. 89).

9.5.2 Die gesellschaftstheoretischen Überlegungen von John Rawls

Der Philosoph John Rawls 1971 (deutsch 1975; griechisch 2001) (vgl. Debiel 2001, S. 255) hat eine liberalistisch begründete Gesellschafts-Theorie entwickelt. Darin geht es ihm darum, Gleichheit und Gerechtigkeit für die Menschen zu fördern. Er nimmt an, dass freie und rationale Personen fiktiv oder utopisch in einen Zustand der Gleichheit versetzt werden sollten. Dieser Zustand sei die prinzipielle Basis für die Ausgestaltung ihrer gesellschaftlichen Grundstruktur. Die an diesem Prozess beteiligten Menschen sollten ihre Entscheidung unbeeinflusst von ihrer aktuellen Lebenssituation, gleichsam unter „*einem Schleier des Vergessens*“, treffen.

Rawls zufolge existiert für die fiktiven Gesellschaftsmitglieder ein gleiches Wissen über die Charakteristika der zu planenden Gesellschaft. Diese Gesellschaft sollte geprägt sein von einer kooperativen, aber auch von Interessenskonflikten und mäßiger Güterknappheit geprägten Gesamtsituation. Die Kooperationsfähigkeit ist Grundlage für die Ausprägung von zwei moralischen Vermögen: Dem Gerechtigkeitssinn einerseits und der Befähigung zu einer Konzeption des Guten andererseits (vgl. Debiel 2001, S. 259ff.; Rawls 1995, S. 48ff.).

Rawls nimmt an, dass sich die Menschen im fiktiven Urzustand auf zwei Prinzipien für die Ausgestaltung ihrer künftigen Gesellschaft einigen werden. Dabei spiele einerseits die Verfassung eine wichtige Rolle, welche für die Menschen gleiche Rechte, Freiheit und Pflichten vorsieht. Andererseits gelten diejenigen sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten als gerecht, die mit Ämtern und Positionen verbunden sind, sofern sie grundsätzlich allen offenstehen, also auch dem schwächsten Mitglied der Gesellschaft (vgl. Debiel 2001, S. 258ff; Rawls 1995, S. 63ff.).

9.5.3 Honneths Diskurs der gesellschaftlichen Anerkennung

Axel Honneth identifiziert in Anlehnung an Hegel drei Formen der gesellschaftlichen Anerkennung. *Erstens* wird im affektiven Anerkennungsverhältnis der Familie das Individuum als konkretes Bedürfniswesen betrachtet. *Zweitens* wird im kognitiv-formalen Anerkennungsverhältnis des Rechts das Individuum als abstrakte Rechtsperson angesehen. *Drittens* wird im emotional aufgeklärten Anerkennungsverhältnis des Staates das Individuum als konkret Allgemeines, d. h. als in seiner Einzigartigkeit vergesellschaftetes Subjekt wahrgenommen (vgl. Honneth 1994, S. 44).

Aus dieser Perspektive brechen Honneth zufolge soziale Kämpfe nicht nur im Gefolge von Interessenkonflikten aus. Vielmehr sei neben der Entrechtung und Ausschließung die Aberkennung sozialer Wertschätzung für Gruppen ein Anlass zur Gegenwehr und zur daran geknüpften politischen Auseinandersetzung. Um eine volle Anerkennung zu erreichen, bedarf es stets der Überprüfung des kulturellen Selbstverständnisses der Dominanz-Gesellschaft. (vgl. Auernheimer 2003, S. 22). Dieses kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft ist die Basis, auf der soziale Wertschätzung von Personen beruht (vgl. Honneth 1994, S. 198).

9.5.4 Die Politik der Anerkennung nach Taylor

Der sich für eine Politik der Anerkennung aussprechende Sozialphilosoph Charles Taylor konstatiert, dass in früheren Gesellschaften die Identität weitgehend durch die gesellschaftliche Stellung des Einzelnen determiniert war. Mit der Entstehung der demokratischen Gesellschaften wandelt sich diese Situation nicht automatisch, zumal die Menschen sich grundsätzlich über ihre gesellschaftlichen Rollen definieren. Für den engen Zusammenhang zwischen Identität und Anerkennung ist Taylor zufolge der dialogische Charakter der menschlichen Existenz von entscheidender Bedeutung (vgl. Taylor 1997, S. 21; Auernheimer 2003, S. 58).

Für Taylor ist überdies ein universelles menschliches Potential als allen Menschen gemeinsame Fähigkeit besonders wichtig. Dieses Potential sichert die individuelle Achtung gegenüber Anderen. Das gilt auch für diejenigen, die ihr Potential nicht in der erforderlichen Weise mehr oder weniger aus eigenen Kräften zu realisieren vermögen, z. B. für Schwerst-Behinderte (vgl. Taylor 1997, S. 32; Auernheimer 2003, S. 58).

Nach Taylor charakterisiert sich eine liberale Gesellschaft durch ihren Umgang mit Minderheiten und vor allem dadurch, welche Rechte, speziell Grundrechte, wie z. B. Freiheit oder Recht auf Leben, sie ihren Angehörigen einräumt. (vgl. Taylor 1997, S.53).

Jede liberale Gesellschaft steht vor dem Problem, Freiheit und Gleichheit sowie Wohlstand und Gerechtigkeit miteinander erfolgreich zu verbinden. (vgl. Taylor 1997, S. 54; Auernheimer 2003, S. 58). Dabei gilt es, bestimmte Formen von Gleichbehandlung abzuwägen gegen die Wichtigkeit des Überlebens der geltenden Kultur (vgl. Taylor 1997, S. 56; Auernheimer 2003, S.58).

9.6 Bürgerechte und gesellschaftliches Zusammenleben

Habermas zufolge –wohl auf den Spuren Rousseaus- schließen sich Bürger aus eigenem Entschluss zu einer Gemeinschaft freier und gleicher Rechtgenossen zusammen. Diese Verfassung setzt bestimmte Rechte in Kraft. Dabei handelt es sich um Rechte, die sich die Individuen gegenseitig zugestehen müssen, sobald sie ihr Zusammenleben mit Mitteln des positiven Rechts legitim regeln wollen. Die Begriffe des subjektiven Rechts und der individuellen Rechtsperson als des Trägers von Rechten sind in diesem Zusammenhang bereits vorausgesetzt (vgl. Habermas 1997, S. 147).

Die Autonomie der Rechtspersonen kann entweder durch subjektive Freiheiten für den Wettbewerb der Privatleute oder durch objektiv gewährte

Leistungsansprüche für Klienten wohlfahrtsstaatlicher Bürokratien gesichert werden. In diesem Zusammenhang vertritt Habermas die Auffassung, dass der demokratische Prozess sowohl private wie auch öffentliche Autonomie zu sichern hat. Die private Autonomie gleichberechtigter Bürger ist nur zusammen mit der Aktivierung ihrer staatsbürgerlichen Autonomie sicherbar (vgl. Habermas 1997, S. 157; Auernheimer 2003, S. 59).

Wichtig in diesem Zusammenhang sind auch die Menschenrechte. Sie sind universalisierbar, weil die Forderung nach Gleichheit und die Notwendigkeit der Achtung der individuellen Freiheiten konstitutive Elemente einer modernen liberalen Gesellschaft sind (vgl. Taguieff 1998, S. 258f.).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 umfasst folgende Bestimmungen.

Artikel 1: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2: Verbot der Diskriminierung (vgl. auch Zusatzprotokoll von 1967).

Artikel 3: Recht auf Leben und Freiheit

Artikel 4: Verbot der Sklaverei und des Sklavenhandels

Artikel 5: Verbot der Folter

Artikel 6: Anerkennung als Rechtsperson

Artikel 7: Gleichheit vor dem Gesetz

Artikel 8: Anspruch auf Rechtsschutz

Artikel 9: Schutz vor Verhaftung und Ausweisung

Artikel 10: Anspruch auf rechtliches Gehör

Artikel 11: *Quivis censetur innocens; nulla poena sine lege*=Keiner darf unschuldig gerichtet werden; Keine Strafe ohne ein Gesetz

Artikel 12: Freiheitssphäre des Einzelnen

- Artikel 13: Freizügigkeit und Auswanderungsfreiheit
- Artikel 14: Asylrecht (vgl. auch Zusatzprotokoll von 1967).
- Artikel 15: Recht auf Staatsangehörigkeit
- Artikel 16: Freiheit der Eheschließung, Schutz der Familie
- Artikel 17: Gewährleistung des Eigentums
- Artikel 18: Gewissens- und Religionsfreiheit
- Artikel 19: Meinungs- und Informationsfreiheit
- Artikel 20: Versammlungs- und Vereinsfreiheit
- Artikel 21: Allgemeines, gleiches Wahlrecht
- Artikel 22: Soziale Sicherheit
- Artikel 23: Recht auf Arbeit und gleichen Lohn, Koalitionsfreiheit
- Artikel 24: Erholung und Freizeit
- Artikel 25: Soziale Betreuung
- Artikel 26: Kulturelle Betreuung, Elternrecht
1. Jeder Mensch hat Recht auf Bildung
 2. Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben...
 3. In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen.
- Artikel 27 : Freiheit des Kulturlebens
- Artikel 28 : Angemessene Sozial- und Internationalordnung
- Jeder Mensch hat Anspruch auf eine soziale und internationale Ordnung, in welcher die in der vorliegenden Erklärung angeführten Rechte und Freiheiten voll verwirklicht werden können.
- Artikel 29: Grundpflichten
1. Jeder Mensch hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entwicklung seiner Persönlichkeit möglich ist.
 2. Jeder Mensch ist in Ausübung seiner Rechte und Freiheiten nur Beschränkungen unterworfen, die das Gesetz ausschließlich zu dem Zwecke vorsieht, um die

Anerkennung und Achtung der Rechte und Freiheiten der anderen zu gewährleisten und den gerechten Anforderungen der Moral, der öffentlichen Ordnung und der allgemeinen Wohlfahrt in einer demokratischen Gesellschaft zu genügen.

3. Rechte und Freiheiten dürfen in keinem Fall im Widerspruch zu den Zielen und Grundsätzen der Vereinten Nationen ausgeübt werden.

9.7 Zusammenfassung:

Im vorliegenden Kapitel wurde versucht, zu definieren, was unter einer Minderheit zu verstehen ist. Außerdem wurde erörtert, wie ihre unterschiedlichen Erscheinungs-Formen historisch und politisch entstehen und in welcher Weise sie Teile der Aufnahmegesellschaft sind, die ihnen bestimmte Leistungen der Assimilation, Akkulturation und Integration abverlangt. Da sich dieses Geschehen in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext vollzieht, wurde erörtert, was unter Gesellschaft überhaupt zu verstehen ist. Zugleich wurde herausgearbeitet, wie schwierig es zugleich ist, zu definieren, worum es sich bei ihr handelt. Die Skizzierung gesellschaftspolitischer Ansätze geschah, um einerseits Erklärungskomponenten für die gesellschaftlichen Stellungen, politischen Probleme und individuellen wie kollektiven Interessenlagen von sich aus Migrantenpopulationen speisenden Minderheiten herauszuarbeiten; andererseits um auch Mosaiksteine für die Formulierung eines Konzepts interkulturell geprägter Erziehung von Migrantenkindern zu identifizieren. Das folgende Kapitel knüpft hieran an und befasst sich mit Bedeutung und begrifflichem wie praktischem Umfang von Sozialpädagogik, interkultureller Erziehung und Bildung und Reformpädagogik. Dabei beziehe ich mich auch auf Reformpädagogik, die jeweils nicht direkt mit der interkulturellen Erziehung und Bildung zu tun hat, aber m. E. eine Erweiterung des pädagogischen und didaktischen Horizonts innerhalb des griechischen Schul- und Bildungssystems bringen könnte.

10. Konzeptionelle Stützpfeiler eines reformierten griechischen Erziehungssystems

Ziel dieses Kapitels ist es, die gesellschaftlich-politische wie auch edukative Funktion der Sozialpädagogik zu definieren und ihren in der Praxis relevanten Umfang zu bestimmen. Außerdem soll an dieser Stelle eine argumentative Vorbereitung für die spätere Formulierung eines interkulturellen Konzepts zur Verbesserung der schulischen und außerschulischen Situation von Migrantenkinder*innen erfolgen. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, herauszuarbeiten, was genau unter interkultureller und multikultureller Erziehung und Bildung zu verstehen ist und inwieweit daran anknüpfende Aussagen kritisierbar sind. Obendrein gilt es, die Frage zu beantworten, welche Rolle die Ausländerpädagogik in unterschiedlichen Ländern spielt und welche Kritik an diesem Konzept berechtigt ist. In einem weiteren Untersuchungsschritt geht es um Wesen und Funktion der Reformpädagogik und um die Benennung sowie Definition mit ihr verbundener Prinzipien. Dabei wird auch auf deren Übertragbarkeit auf die griechische Gesellschaft und vor allem das griechische Schulsystem einzugehen sein. Im Mittelpunkt stehen der pluralistische Zuschnitt dieses Konzepts sowie die Chance, den praktischen Horizont des griechischen Erziehungssystems im Sinne einer Erweiterung der Handlungsoptionen und Revision der Bildungskonzepte zu betrachten. Aus dieser Untersuchungsperspektive gilt es auszuloten, inwieweit Prinzipien der interkulturellen Erziehung und Bildung sich auch außerhalb der Schule und damit in der ganzen griechischen Gesellschaft entfalten lassen.

10.1 Sozialpädagogik

Karl Mager ist der Vater des von ihm 1844 geprägten Begriffs „Sozialpädagogik“. Seiner Definition zufolge bedeutet Sozialpädagogik eine Synthese zwischen der „Staatspädagogik“ und der „Individualpädagogik“ (vgl. Buchkremer 1995, S. 50; Kronen 1980, S. 56). 1838 fordert er „gleichwertige Bildung für alle gesellschaftlichen Stände“ (vgl. Buchkremer

1995, S. 51; Kronen 1980, S. 58). Dazu entwickelte er 1840 eine „*Theorie der Bildung für alle Gesellschaftsglieder*“ (vgl. Buchkremer 1995, S. 51; Kronen 1980, S. 59). Obendrein postulierte er 1842 eine Kulturpolitik mit dem Ziel der „*Selbstvervollkommnung*“ (vgl. Buchkremer 1995, S. 51; Kronen 1980, S. 60). Sozialpädagogik meint dementsprechend „*die Erziehung aller Menschen zu Gesellschaftsbürgern, die an vielfältigen Formen der Gesellschaft in den Bereichen Kultur, Soziales, Wirtschaft und Politik aktiv teilnehmen. In diesem Sinne ging es Mager in der Sozialpädagogik um die Erziehung demokratischer Aktivbürger.*“ (Müller 2004, S. 55).

Nach Diesterweg (1790-1866) umfasst Sozialpädagogik alle Hilfen an den notleidenden Menschen. Des Weiteren sind die pädagogischen Hilfen besonders wichtig, weil sie die Selbsthilfe der Betroffenen befördern können und insofern den gewünschten Nachhaltigkeitseffekt auslösen (vgl. Kronen 1980, S. 25). Zudem ging es Diesterweg um das Aufgreifen der sozialen Frage, die bei ihm mit der sozialkritischen Funktion der Sozialpädagogik in einem engen Zusammenhang steht (vgl. Buchkremer 1995, S. 45; Müller 2004, S. 46).

Heute besteht die Sozialpädagogik zum einen aus der Grundlagenforschung mit verstärkt theoretischem Charakter und zum anderen aus der angewandten Wissenschaft, die sich auf den handelnden Einsatz in der Praxis bezieht.

Buchkremer beschreibt die Sozialpädagogik als „*soziale Feuerwehr der Gesellschaft*“. Ihr geht es dabei primär um die soziale Integration von Einzelpersonen oder Gruppen. Ihr Wirkungsfeld ist die Erziehung. Das schließt die Bereiche Familie, Beruf und Erwachsenenbildung ein. Entsprechend ist die Sozialpädagogik ein Teil der Erziehungs-wissenschaft. Sie wird ergänzt durch andere Spezialpädagogiken, wie Heil-, und Sonderpädagogik oder die Sozialarbeit. Prosozialität und Solidarität gelten als die Ziele der Sozialpädagogik, wobei sie diese Ziele mit erzieherischen Mitteln bei Individuen, menschlichen Gemeinschaften und Gesellschaften zu entwickeln trachtet. Daneben treten Prosozialität und Solidarität als die von

der Sozialpädagogik vorausgesetzten und eingeforderten Motive der Gesellschaft und Politik hervor (vgl. Buchkremer 1995, S. 33).

Als prosoziales Verhalten werden Handlungsweisen bezeichnet, die primär motivational am Wohl eines anderen Individuums oder einer Gruppe oder der Umwelt orientiert sind. „*Prosozialität ist im Kontext prosozialen Verhaltens jene Einstellung, in der eine grundsätzliche Bereitschaft der Vorteilsverschaffung und –Zulassung gegenüber anderen besteht*“ (Buchkremer 2001, S. 28).

10.1.1 Arbeitsfelder, Institutionen, Organisationen

Die Sozialpädagogik umfasst ein sehr weites und vielfältiges Arbeitsfeld. Dazu gehören Beratung, Kindergärten, Vorschulen, Kinder-, Jugend-, Freizeit-, Kultur- sowie Bildungsarbeit. Auch Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen, Schulsozialarbeit und soziale Dienste sind Teil dieses Aufgabenspektrums. Ebenso gehört Unterbringung außerhalb der Familie, Altenarbeit, Ausländerarbeit, Behindertenarbeit, Psychiatrie, Gerichtshilfe, Strafvollzug, Forschung, Fort- und Weiterbildung, Verwaltung, Planung und Organisation dazu.

Neben den Institutionen der sozialpädagogischen Praxis sind daneben übergreifende Organisationen von Bedeutung, die mit dem eigentlichen Adressaten der Sozialpädagogik i.d.R. keinen direkten Kontakt haben. Dazu gehören Jugendverbände, Wohlfahrtsverbände, Jugendamt und Sozialamt (vgl. Buchkremer 1995, S. 240).

Ausländersozialarbeit stellt ebenfalls ein Gebiet der Sozialpädagogik dar und befasst sich mit Ausländersozialberatung. Sie dient als erste Orientierungshilfe, Erstberatung und Betreuung nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für Familien. Sie zielt mit Projekten und Kontakten mit Wohlfahrtsverbänden und Bürgerinitiativen auf die Integration der Ausländer in die Aufnahmegesellschaft. Heutzutage ist es auch notwendig, gut

ausgebildete Fachkräften ausländischer Herkunft zu beschäftigen, denn das bedeutet auch eine interkulturell –multikulturelle Öffnung der Sozialdienste. Obendrein ist eine muttersprachliche Beratung erforderlich; das gilt besonders in den Fällen psychosozialer Beratung (vgl. Vink 1996, S. 87ff.).

10.1.2 Das Auftragspektrum der Sozialpädagogik nach der Schwelle zum 21. Jahrhundert

Gemeinsam mit der Sozialarbeit hat die Sozialpädagogik subsidiäre Hilfe zu Befreiung, gesellschaftlicher Teilhabe und Emanzipation zu leisten. Dabei richtet sie sich an gesellschaftlich benachteiligte Menschen. Durch das Angebot von Volksbildung im Sinne von Solidargeist und Sozialpolitik sowie durch die Unterstützung bzw. Initiierung von Gemeinschaftsprojekten und Bürgerinitiativen unterstützt die Sozialpädagogik außerdem die Entwicklung von Gemeinsinn (vgl. Buchkremer 1995, S. 315). Mittels Öffentlichkeitsarbeit wendet sie sich zudem gegen eine benachteiligende Gesellschaftspolitik (vgl. Buchkremer 1995, S. 315). Sozialpädagogik sollte außerdem so etwas wie einen „*Lehrplan*“ entwickeln, der zu einer mitmenschlichen, sozialen und solidarischen Lebensführung verhilft.

Die Curricula und Lehrpläne der vorhandenen Bildungs- und Ausbildungssysteme berücksichtigen nämlich fast bis zur Ausschließlichkeit kognitive und konativ-technische Kompetenzen. Die emotionalen Fähigkeiten der Menschen bleiben dem „*geheimen Lehrplan*“ überlassen. Er besteht aus mehr oder weniger guten und schlechten Modellen persönlicher Begegnung und den vielfach von den Medien, vor allem dem Fernsehen, vorgegebenen Rollen. Angesichts zahlreicher schlechter Vorbilder bleiben bei nicht wenigen Menschen deshalb die emotionalen und prosozialen Fähigkeiten unterentwickelt (vgl. Buchkremer 1995, S. 316).

Nach Buchkremer sollte die Sozialpädagogik es sich zur Aufgabe machen, jenem „*geheimen Lehrplan*“ einen öffentlichen entgegenzustellen. Darin sollten die einen humanen Menschen auszeichnenden Zielvorstellungen klar

umrissen werden. Daran geknüpft sind Eigenschaften wie Akzeptanz, Toleranz, Teilungsbereitschaft, Geschwisterlichkeit und Solidarität sowie Zivilcourage und Kompromissfähigkeit, Zärtlichkeit, sexuelle Unverklemmtheit und Humor (vgl. Buchkremer 1995, S. 316f). Damit geht es um die Förderung der prosozialen Qualitäten von Individuen, Gruppen und Gesellschaft. Insgesamt zielt Sozialpädagogik auf die Ebnung von Pfaden, die zu einem besseren Zusammenleben führen.

10.2 Interkulturelle Erziehung und Bildung

10.2.1 Begriffliche Herkunft

Der durch die Arbeitsmigration in der Periode nach dem Zweiten Weltkrieg angestoßene pädagogische Diskurs zu diesem Thema unterliegt keinem einheitlichen Begriff. Er ist eher charakterisierbar als ein Kontinuum historisch miteinander zusammenhängender Antworten auf den mit der Immigration in den Bildungssystemen der Einwanderungsländer verbundenen Pluralisierungsschub (vgl. Reich 1994, S. 9; Auernheimer 2003, S. 34ff.; Auernheimer 1997, S. 345ff.; Müller 1997, S. 357ff.; Auernheimer 1995, S. 1ff.; Nieke 2000a, S. 13ff.).

Seit den 60er Jahren beginnt sich sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in anderen Einwanderungsländern mit der „*Ausländerpädagogik*“ eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin herauszubilden. Diese Teildisziplin entsprach auch Spezialisierungen in anderen Disziplinen und Teildisziplinen: Z. B. Ausländer-sozialarbeit, Ausländerpolitik, Ausländerrecht (vgl. Krüger-Potratz, 1989, S. 223ff.; vgl. Reich 1994, S. 9ff.; vgl. Auernheimer 1995, S. 2ff., vgl. Nieke 2000a, S. 15ff.).

Sie hatte zum Ziel, die schulischen und sozialen Probleme der Arbeitsmigrantenkinder zu beheben. In den verschiedenen europäischen Einwanderungsländern gab es deutliche Unterschiede bei der Auswahl der Methoden und Instrumente zur Behebung dieser Probleme. Doch es gab zugleich auch ähnliche oder gar identische Konzepte. Davon wurde auch

Griechenland stark beeinflusst, weil es damals ein Auswanderungsland war. Griechische Migrantenkinder besuchten etwa Schulen in Deutschland, Frankreich oder Belgien.

Es gibt indes noch einen weiteren Faktor, der das Bildungssystem in Griechenland ebenfalls beeinflusst hat. So arbeiteten damals viele der griechischen Professoren, die jetzt in Griechenland als Schwerpunkt „*interkulturelle Erziehung und Bildung*“ lehren, mit griechischen Migrantenkindern in verschiedenen europäischen Ländern und studierten an den Universitäten dieser Staaten unter anderem diese Teildisziplin.

10.2.2 Interkulturelle Erziehung und Bildung in Deutschland

Nach Nieke (2000a, S. 11) ist „*interkulturelle Erziehung*“ ein Thema, das sowohl bildungspolitisch und bildungstheoretisch wie auch gesellschaftspolitisch und pädagogisch-praktisch zu analysieren ist. Nieke differenziert zwischen fünf Phasen der Entwicklung in der Konzeptualisierung von „*Ausländerpädagogik*“ und damit zugleich „*interkultureller Erziehung*“ in Deutschland (vgl. Nieke 2000a, S.13ff.). Obwohl diese Entwicklung nicht linear zu betrachten ist, muss sie als notwendig angesehen werden, damit ein Gesamtüberblick gewonnen werden kann.

- I. Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen: „*Ausländerpädagogik*“ als Nothilfe.
- II. Kritik an der „*Ausländerpädagogik*“ (vgl. 10.2.3 in diesem Kapitel).
- III. Konsequenzen aus dieser Kritik: Differenzierung von Förderpädagogik und interkultureller Erziehung.
- IV. Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten.
- V. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung (Nieke 2000a, S. 14).

Eine geschichtliche Übersicht zur Entwicklung interkultureller Erziehung gewährt folgende Tabelle:

Abbildung 2: Entwicklung Interkultureller Pädagogik

90er				Interkulturelle Kommunikation
80er			Antirassistische Erziehung	„Pädagogik der Vielfalt“ Zielgruppe: alle Leitziel: Anerkennung -
70er		Interkulturelle Erziehung Integrative Pädagogik	Interkulturelle Pädagogik	Interkulturelle Kommunikations-Kompetenz
60er	Ausländerpädagogik Förderpädagogik Zielgruppe: „Ausländer“ Leitziel: Sprachlernen	Zielgruppe: „Ausländer-Inländer“ Leitziel: Integration	Zielgruppe: „Inländer“ Leitziel: Differenz - Handlungsfähigkeit	

Quelle: Roth 2002, S. 43 zit. nach Krüger-Potratz 2005, S. 52.

In den 60er Jahren fanden die ersten Migrantenkinder sehr wenig Beachtung, nachdem sie in die deutschen Schulen gekommen waren. Mangelnde und gar nicht vorhandene deutsche Sprachkenntnisse wurden zwar als störend empfunden, doch die daraus resultierenden Probleme wurden zumeist verdrängt. Alternativ dazu wurde versucht, sie in kollektiven Bemühungen der Lehrer sowie der Mitschüler zu überwinden. Die zunehmende Anzahl von Migrantenkindern veranlassten die Schulbehörden, Bestimmungen zur Schulpflicht, zum Deutschlernen und zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu erlassen. Sie erwiesen sich jedoch schnell als wenig stabil und unzureichend. Aus den Vorbereitungsklassen wurden nationale Klassen, geführt von Lehrern aus den Herkunftsländern. Diese waren kaum in der Lage, die ausländischen Schüler sprachlich und fachlich für den Übergang in die regulären deutschsprachigen Klassen vorzubereiten. Erst um 1970 begannen auf staatliche Initiative hin Pädagogen an den Universitäten,

sich wissenschaftlich mit der immer schwieriger werdenden, weil Segregationstendenzen aufweisenden Situation zu befassen. Besonders gefragt waren dabei praktikable Vorschläge, für die Lösung der drängenden Aufgabe, den neu zuwandernden Schülern Deutsch beizubringen (vgl. Krüger-Potratz 1989, S. 224ff.; vgl. Reich 1994, S. 9ff.; vgl. Auernheimer 1995, S. 2ff., vgl. Nieke 2000a, S. 15ff.).

Der Begriff „*Integration*“ wurde zu dieser Zeit zum theoretischen Zentralbegriff im öffentlichen Sprachgebrauch. Gestützt von der soziologischen Theorie, wurde er zunächst synonym mit Assimilation verwendet. Dann erhielt er vor allem im sozialpädagogischen Diskurs eine interaktive Auslegung, und zwar im Sinne eines gegenseitigen „*Aufeinander-Zugehens*“. Darin aufgehoben waren eine Vorstellung von kultureller Selbstbehauptung der Immigranten und ein Impetus der Veränderungsbereitschaft der Einwanderungsgesellschaft (vgl. Krüger - Potratz 1989, S. 224ff.; Reich 1994, S. 11ff.; Auernheimer 1995, S. 5ff.; Auernheimer 2003, S. 37ff.; Nieke 2000a, S. 15ff.).

Die Lehrpläne des regulären Deutschunterrichts änderten sich nicht, ebenso wenig die der anderer Fächer. Zum Zwecke der schulischen Bildung in Herkunftssprachen und -kulturen war bereits in den sechziger Jahren das System des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts geschaffen worden. Darin unterrichteten ausländische Lehrer nach heimatlichen Lehrplänen. Das geschah mit dem Ziel, eine spätere Rückkehr der Kinder zu erleichtern (vgl. Reich 1994, S. 10ff.; Krüger-Potratz, 1989, S. 224ff; Auernheimer 1995, S. 5ff.; Auernheimer 2003, S. 37ff.; Nieke 2000a, S. 14ff.).

Später traten Änderungen des Bildungssystems ein. Sie gelten als Vorstufen „*interkultureller Pädagogik*“. Außerdem war im hinführenden, vorbereitenden Deutschunterricht die Kritik an der ausschließlichen Übernahme fremdsprachendidaktischer Modelle und Materialien erfolgreich. Darüber hinaus entwickelte sich ein Verständnis für die sozialisatorische Bedeutung des Sprachenlernens. Damit ist dessen akkulturierende Funktion gemeint. Schließlich wurden entsprechende Materialien entwickelt, die nicht

ohne Rückwirkungen auf den Bereich des Deutschen als Fremdsprache bleiben konnten. Daneben sahen die Bestimmungen der Schulbehörden zusätzlich vor, dass die Schüler der Vorbereitungsklassen wöchentlich mehrere Stunden gemeinsamen Unterrichts mit deutschen Schülern haben sollten (vgl. Krüger-Portratz 1989, S. 227ff.; Reich 1994, S. 11ff.; Auernheimer 1995, S.6ff.; Auernheimer 2003, S. 38ff.; Nieke 2000a, S. 14ff.).

In den siebziger Jahren waren die Schulen der Migrantensituation so weit gewachsen, dass sie den Aufnahmeunterricht und die Einführung in die Nationalsprache des Einwanderungslandes zu organisieren vermochten. Am Ende hatten sie sich mit dem Unterricht der Herkunftssprachen abgefunden. Die weiter bestehenden Schwierigkeiten, wie z.B. Schulversagen und mangelnde soziale Integration der Migrantenkinder, harrten weiter einer dringend notwendigen Lösung (vgl. Reich 1994, S. 13). Die Lösung wurde gesucht unter der Idee der Interkulturelle Erziehung und Bildung. (vgl. Krüger-Potratz 1989, S. 227ff.; Reich 1994, S. 13ff.; Auernheimer 2003, S. 38ff.; Nieke 2000, S. 15ff.).

In Deutschland fand der interkulturelle Gedanke im Bereich praktischer Unterrichtsprojekte, in der kommunalen Kulturarbeit, vor allem aber auf dem Sektor der Vorschulerziehung statt. Dort also, wo Familienkulturen und Forderungen der Gesellschaft zuerst aufeinander stoßen; zugleich aber auch dort, wo die gemeinsame Erziehung aller Kinder noch eine Selbstverständlichkeit ist (vgl. Reich 1984, S. 16ff.; Auernheimer 2003, S. 38ff.; Auernheimer 1995, S. 13ff.).

Die erste Hälfte der achtziger Jahre war die Blütezeit der nun mehr „*interkulturellen Pädagogik*“. Damals schien es so, als ob ein pädagogischer Weg gefunden worden sei, welcher der neuen soziokulturellen Vielfalt gerecht würde; und das, ohne aufteilen und trennen zu müssen. Gemeint ist damit ein Weg, bei dem die Interessen an eigensprachlicher und eigenkultureller (Schul-) Bildung mit den Interessen aller Betroffenen an interkultureller Bildung vereinbar schienen und auf dem sich neue didaktische Handlungsmöglichkeiten auftraten. Leider handelt es sich nur um

eine Muster- und Modellpraxis, die zwar Wirkung zeigte, aber trotzdem nicht überall aufgenommen wurde. Außerdem handelte es sich nach wie vor fast nur um Schulen mit höheren Anteilen von Immigrantenschülern. Sie waren es, die sich diesem Konzept öffneten. Daneben waren es überwiegend Einrichtungen im Vorschul- und Primarschulbereich, welche diesen Ideen folgten (vgl. Reich 1994, S.17 ff.; Auernheimer 1995, S. 13ff.).

Von Mitte der achtziger Jahre bis in die Gegenwart hinein bietet die weitere Entwicklung der interkulturellen Bildung und Erziehung ein eher verworrenes Bild. Es setzt sich zusammen aus der Fortführung begonnener Ansätze, ist aber auch durchsetzt von Zweifeln an der Haltbarkeit des Konzepts; sichtbar sind auf ihm daneben theoretische Kritik und gravierende Problematisierungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Die Ende der achtziger Jahre einsetzende verstärkte Einwanderung aus Osteuropa hatte sogar ein Wiederaufleben der zuvor konzipierten Ideen interkulturellen Unterrichts zur Folge.

Die Kurse in den Nationalsprachen der Herkunftsländer von Arbeitsmigranten wurden fortgeführt und durch Materialproduktion und Lehrerfortbildung didaktisch unterstützt. Das geschah, ohne dass sich ihre Randstellung verbessert hätte. Es gab in Nordrhein-Westfalen und Berlin Versuche, Herkunftssprachen anstelle der ersten oder zweiten Fremdsprache einzuführen. Diese Praxis fand aber nur spärliche Verbreitung. (vgl. Reich 1994, S. 20).

10.2.3 Kritik an der „Ausländerpädagogik“

Zu den scharfen Kritiken der „*Ausländerpädagogik*“ in den 80er Jahren gehört die von Hartmut GRIESE (1984, S. 53ff.). Obwohl er diese Kritik aus einer deutschen Perspektive artikulierte, schließt sie meiner Auffassung nach die Entwicklung hin zur „*interkulturellen Erziehung und Bildung*“ in fast allen westeuropäischen Ländern ein. Dazu gehören auch ihre Bildungssysteme und die Frage, wie diese Systeme mit Migrantenkindern umgehen. Es ist mittlerweile evident, dass mehrere Probleme, die GRIESE

1984 für Deutschland nannte, wenige Jahre später auch in Griechenland zunehmend in Erscheinung traten (vgl. dazu Kapitel 4: Interkulturelle Erziehung und Bildung in Griechenland S.74ff.).

Griese (1984, S.54ff.) sieht bei der Ausländerforschung und der daran orientierten Pädagogik unter anderem Probleme der *„Pädagogisierung und Therapeutisierung gesellschaftlich produzierter Konflikte und Schwierigkeiten“*. Des Weiteren spricht er von einer *„Produktion von Abhängigen, Klienten bzw. Hilfsbedürftigen als Zielgruppen für pädagogische Dienstleistungen im Sinne der Schaffung eines Nachfragebedürfnisses als Legitimation für die pädagogische Praxis“* (Griese 1984, S. 53ff.). Bei einer Entpädagogisierung geht es nicht mehr um die Behandlung der Ausländerprobleme oder die Beratung, Hilfe, Betreuung der Ausländer. Vielmehr steht die Behandlung der Ursachen der Ausländerprobleme im Vordergrund. Dazu gehören rechtlich-politisch-ökonomische Fragen, Interessen, Einstellungen und Wissensbestandteile der deutschen Bevölkerung und ideologische Aspekte der Herrschaftssicherung (vgl. Griese 1984, S. 213ff).

In dem geistig-ideologischen Klima Deutschlands während der achtziger Jahre sind beinahe alle mit positiven Absichten unterbreiteten Vorschläge und Stellungnahmen sowie sämtliche Forschungen und Projekte und alle Kampagnen und Maßnahmen vor allem dazu geeignet, die *„Visibilität der Ausländer“* in den Medien und der Öffentlichkeit zu erhöhen. Außerdem werden dadurch die Prozesse der Stigmatisierung, Diskriminierung und Ausgrenzung verstärkt, wodurch deren Sonderbehandlung legitimiert sowie Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit potenziert werden (vgl. Griese 1984, S. 212). Griese zufolge (1984, S. 213ff) muss das Ausforschen der Lebenswelt, der Bewusstseinsstrukturen und der Deutungsmuster der *„Ausländer“* sowie ihrer *„Minderheitensubkultur“* beendet werden, um nicht den *„gläsernen“* und folglich *„entmündigten Fremden“* zu produzieren (vgl. Griese 1984, S. 213ff).

Nach Giese (1984, S. 213) sollte nicht länger von „*Integration*“ gesprochen und geschrieben werden. Ebenso wenig sollten dafür Empfehlungen abgegeben werden, solange der Begriff nicht inhaltlich konkret gefüllt sei und die rechtlich-politischen Voraussetzungen für ein menschenwürdig-demokratisches Dasein geschaffen seien.

Auf der Ebene der Sprache sollten Aussonderungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen verhindert werden. Die Begriffe „*Ausländer*“, „*Ausländerpädagogik*“, „*Ausländerprobleme*“, „*Ausländerkriminalität*“ müssen aus dem öffentlichen Sprachgebrauch eliminiert werden, so dass neue Hauptbegriffe die Diskussion bestimmen können. Die gesellschaftlich-politische Entwicklung sollte darauf hinauslaufen, die Gesellschaft auf ein „*multikulturelles Zusammenleben von Minderheiten in einer Mehrheitsbevölkerung*“ vorzubereiten (Griese 1984, S. 213ff).

Neben der Abschaffung des Ausländerbegriffs und dem Aufbau der oben beschriebenen Verweigerungshaltung hinsichtlich bestimmter Intentionen der Ausländerpädagogik bedarf es einer neuen Perspektive. So sollten Ausländer nicht länger als Randgruppen behandelt und als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft betrachtet werden. Adressaten jeglicher Aktionen müssen vielmehr Deutsche und Ausländer gemeinsam sein (vgl. Griese 1984, S. 216ff.).

Strategisch entscheidend ist es künftig, Migration selbst als ein internationales, globales Problem darzustellen (vgl. Griese 1984, S. 217ff.; vgl. auch dazu Krüger-Potratz 1989, S. 225ff.; Krüger-Potratz 1994, S. 4ff.; Reich 1994, S. 9ff.; Auernheimer 2000, S. 34ff.; Auernheimer 1995, S. 30ff.; Nieke 2000a, S. 15ff.).

10.2.4 Interkulturelle Erziehung und Bildung in Frankreich

In Frankreich gab es für Ausländerkinder schon seit 1939 einen Erlass zum Unterricht der Herkunftssprachen. 1970 wurden auch in Frankreich

Vorbereitungsklassen eingeführt. Diese waren grundsätzlich international zusammengesetzt und auf ihre zeitliche Begrenzung wurde streng geachtet. Der Unterricht der Herkunftssprachen wurde auch in Frankreich ausländischen Lehrern anvertraut, wobei auch hier „*heimatliche*“ Mini-Curricula dominierten. Daneben wurde auch die Möglichkeit gegeben, diesen Unterricht in die regulären Stundenplanzeiten zu integrieren.

Französische Pädagogen verwendeten neben dem Begriff der „*intégration*“, in dem die assimilativen Momente als zu stark empfunden wurden, zunehmend auch den Begriff der „*insertion*“. Dieser Terminus sollte eine Art der Eingliederung in das französische Schulsystem bezeichnen, den egalitären und folglich auch assimilativen Charakter des Bildungswesens hervorheben und dessen Geltungsbereich nicht auf die herkunftskulturelle Bildung begrenzen. (vgl. Reich 1994, S. 11ff.).

Indem sie sich gegen die offizielle Bildungspolitik wandten, begannen Mitte der siebziger Jahre einige Schulen mit einem hohen Anteil an Immigrantenschülern, ihre Praxis umfassend und recht weitgehend zu verändern. Es wurde in einigen Schulen, mit reformpädagogischer Tradition eine Verallgemeinerung des Projektunterrichts propagiert und praktiziert. Dabei wurde auch die Multinationalität der Schülerschaft und der Lerngegenstände betont. (vgl. Reich 1994, S. 12ff.).

Die an die oben beschriebenen Sachverhalte gekoppelte „*interkulturelle Hypothese*“ setzte einen Impuls, der die bestehenden Strukturen in Frage stellte und sie folgerichtig inhaltlich veränderte. Die Nutzung von Stunden des Sachunterrichts (*activités d'éveil*) zu gemeinsamem interkulturellen Unterricht (*activités interculturelles*) erwies sich als nützlich, denn darin wurden auch Kenntnisse und Fertigkeiten eingebracht, die im Herkunftssprachunterricht erworben worden waren. Außerdem kam es zu einer Kooperation von einheimischen Lehrern mit Lehrern der Herkunftssprache. Die wichtigste Veränderung war die Orientierung auf konsequente Bilingualität, was den personellen und stundenplantechnischen Gegebenheiten entsprach und sich als didaktisch fruchtbar erwies.

Mit dem Regierungswechsel von 1981 verband sich ein entschiedener Versuch der Einbettung interkultureller Bildung in allgemeine Programme der Benachteiligten-Förderung. Dabei wurde auch das jeweilige sozio-geographische Umfeld berücksichtigt. Migration und Interkulturalität erschienen in den folgenden Jahren als integrale Bestandteile von Programmen zur Unterstützung von Schulen in sozialen Brennpunkten und zu schulbegleitenden Hilfen. In den entsprechenden ministeriellen Erlassen dazu wurde auch auf die Anwesenheit von Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft abgehoben. So haben viele Schulen in Brennpunktgebieten die ihnen gewährte Unterstützung auch in entsprechende Projekte umgesetzt. Das geschah zum Teil in Fortführung des bikulturellen Ansatzes, zum Teil aber auch durch eine stärkere Orientierung auf die multikulturelle Lebenswelt der Kinder (vgl. Reich 1994, S. 14ff.).

Schon früh war Kritik an den bikulturellen Ansätzen geäußert worden. Dabei hieß es, dass Gleichheit nur zu realisieren sei, wenn jede besondere Form der Aufwertung nationaler Gruppen vermieden würde. Interkulturalität wurde zunächst uminterpretiert im Sinne einer Öffnung der Schule zur internationalen Realität und weltoffenen Bildung.

Zum Thema der Einwandererintegration ging es in der 90er Jahre um die nationale Identität. Zu fördern sei die weitere Diversifikation der Sprachen an der Grundschule. Außerdem galt es, den Schülern das Erlernen zweier Sprachen ab dem ersten Sekundarschuljahr zu ermöglichen. Die Behandlung interkultureller Themen ging in der Folgezeit an den Schulen rasch zurück. Modellversuche, welche die Aufgabe hatten, die Verallgemeinerbarkeit interkulturellen Unterrichtens zu erproben, hatten plötzlich nicht mehr genügend Ausstrahlungskraft. Die Pädagogik wandte sich nun grundlegenden Themen wie Identität und Kultur, Rassismus und Nationalismus sowie Geschichte der Immigration zu (vgl. Reich 1994, S. 18; Auernheimer 2003, S. 30ff.; Auernheimer 1995, S. 26ff.).

Die schwierige Lage der Jugendlichen mit Migrationshintergrund offenbarte sich angesichts der massiven Gewalt und Zerstörungswut während der

Jugendrevolten im Winter 2006 in Frankreich. Es handelt sich hier um perspektiv- und hoffnungslos Jugendliche, die von der Gesellschaft ausgeschlossen bleiben und von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen sind. Das Bildungssystem verwehrt ihnen eine erfolgreiche Zukunft. Diese und ähnliche Probleme gibt es aber nicht nur in Frankreich, sondern sie sind auch in anderen Ländern anzutreffen, auch wenn sie nicht die gleiche mediale Aufmerksamkeit genießen.

10.2.5 Interkulturelle Erziehung und Bildung in England

Auch England ignorierte am Anfang die Probleme der Migrantenkinder. Dann entschloss sich die Bildungsbürokratie, die Förderung des Englischen als Zweitsprache voranzutreiben. Es wurde vielfach in segregierten „*reception classes*“ oder „*reception centres*“ unterrichtet. Die Förderung von Herkunftssprache und Herkunftskultur blieb in diesem Konzept außerhalb des staatlichen Bildungswesens, denn es wurde als eine Angelegenheit der Einwanderer selbst betrachtet. Diese nahmen die Herausforderung an und organisierten eigensprachliche und eigenkulturelle Bildung in Abend- oder Wochenendkursen. Diese Veranstaltungen fanden vielfach unter der Trägerschaft religiöser Gemeinschaften statt.

In der Praxis wahrgenommene Defizite hinsichtlich Assimilation und das Aufkommen segregierender Maßnahmen wurden mit Hilfe von Sozialtheorie und Sozialpädagogik, von Reformpädagogik und Projektunterricht, von Curriculumentwicklung und Sprachdidaktik zu analysieren und anschließend zu korrigieren versucht. Dies hat zu Ansätzen eines interkulturellen Unterrichts geführt. (vgl. Reich 1994, S. 12; Auernheimer 2000, S. 30ff.; Auernheimer 1995, S. 25ff.).

Eine Parlamentskommission empfahl 1973 die Einführung multikultureller Lehrerbildung. Im gleichen Jahr erschien außerdem eine Schrift des Schools Council mit dem Titel „*Multicultural Education: Need and Innovation*“ (vgl. Reich 1994, S. 12ff.). Angelpunkte für die Entwicklung multikulturellen Ansätze waren politische Ereignisse wie das Gesetz über Rassenbeziehungen von 1976 und die Rassenunruhen von 1981. Daran schloss sich ein

ausdrückliches Verbot der Diskriminierung im Schulsystem an, wobei die Regierung Empfehlungen erarbeiten ließ. Am wichtigsten war es dabei, die Entwicklung der Schulen zu multikulturellen Einrichtungen zu unterstützen. Zu den empfohlenen Maßnahmen gehörten aber auch die Intensivierung der Elternarbeit, die Zusammenarbeit mit den Migrant*innenorganisationen sowie die sichtbare multikulturelle und multilinguale Ausstattung der Schulgebäude und der Klassenräume. Außerdem wurden „*multikulturelle Berater*“ aktiv. Ebenso wurden „*multikulturelle Zentren*“ für Dokumentation und Lehrerfortbildung errichtet.

Eine konsequente Anwendung und Fortführung dieses Konzepts war die Orientierung auf „*language awareness*“, womit die Weckung des Bewusstseins für Sprachenvielfalt gemeint ist. Das sollte etwa durch kleine Untersuchungen zu den in der Klasse oder in der Schule vertretenen Sprachen geschehen; außerdem durch die Beschäftigung mit fremden Alphabeten oder durch das Lernen einiger Ausdrücke in den verschiedenen Sprachen (vgl. Reich 1994, S. 16ff.; Auernheimer 2000, S. 30ff.; Auernheimer 1995, S. 25ff.).

Seit Mitte der achtziger Jahre verliefen die Auseinandersetzungen in England härter. Die antirassistische Pädagogik trat prononciert als Gegenbewegung zum Multikulturalismus auf. (vgl. 10.2.6 in diesem Kapitel). Sie kritisierte die Rede von der Kulturverschiedenheit als bloße Verschleierung realer sozialer Benachteiligung und Vertuschung politischer Auseinandersetzungen. Die antirassistische Pädagogik fragte zudem nach den Konstrukteuren dieses Begriffs sowie nach ihren Machtpositionen. Außerdem thematisierte sie die Interessen, denen sie dienen und verlangte eine völlige Umkehrung der Situationsdefinition und damit der wissenschaftlichen Perspektive: „*Nicht den Kindern aus Minderheitenfamilien hätten pädagogische Bemühungen zu gelten, sondern vielmehr den sozial schädlichen Vorstellungen, Gewohnheiten und institutionellen Routinen der Mehrheit*“ (Reich 1994, S.19).

Die antirassistische Theorie hat durchhaus die Praxis des Bildungswesens in England beeinflusst. Die Zunahme verbaler Diskriminierungshandlungen und rassistischer Gewalt an Schulen hatte eine neue Notlage geschaffen. Angesichts dessen waren britische Lehrer bereit, über sich selbst und ihre

Institution sowie über die angemessenen Ziele für die Bildung der Mehrheit nachzudenken. Daneben gaben mehrere kommunale Schulbehörden antirassistische Richtlinien heraus, wobei sie obendrein für vermehrte Einstellungen nicht-weißer Lehrkräfte sorgten. An den Schulen selbst sind die Dispute zwischen Multikulturalismus und Antirassismus indes niemals in jener Schärfe geführt worden, wie sie auf der Ebene der Theorie anzutreffen waren. Dennoch haben auch antirassistische Lehrer vielfach interkulturellen Unterricht durchgeführt, was mit der Stärke der interkulturellen und der Schwäche der antirassistischen Pädagogik zu tun hatte (vgl. Reich 1994, S. 19; Auernheimer 2000, S. 30ff.; Auernheimer 1995, S. 25ff.).

Die Herkunftssprachen wurden durch den *Education Reform Act* von 1988 zurückgedrängt und die multikulturellen Projekte gerieten unter Druck, weil die Finanzierungsmöglichkeiten für zweisprachige Lehrer erheblich beschnitten wurden. Die antirassistischen Theoretiker sahen dadurch ihre Analysen bestätigt. Interkulturelle Erziehung und Bildung begrenzte sich auf allgemeine Themen (vgl. Reich 1994, S. 20ff.; Auernheimer 2000, S. 30ff.; Auernheimer 1995, S. 26ff.).

10.2.6 Die gegenwärtige Diskussion um multikulturelle, antirassistische sowie interkulturelle Erziehung und Bildung

Nach Nieke (2000b, S. 29) gibt es drei Programmtypen des Umgangs mit der lebensweltlichen Differenz, die sich regelmäßig zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen herausbildet:

1. Multikulturelle Erziehung.
2. Antirassistische Erziehung.
3. Interkulturelle Erziehung und Bildung.

Dabei kann jedes Konzept interkultureller Erziehung und Bildung in ihrem Verhältnis zu den drei grundlegenden Programmen für den Umgang mit lebensweltlichen Differenzen bestimmt werden (vgl. Nieke 2000b, S. 29).

Multikulturelle Erziehung hat sich vor allem in der englischsprachigen Welt durchgesetzt und ist speziell in Einwanderungsgesellschaften wie Kanada und Australien entwickelt worden. Sie hat ihren Schwerpunkt in einer Orientierung auf ein achtungsvolles, sich gegenseitig respektierendes Zusammenleben von autochthonen und allochthonen Minderheiten mit einer Mehrheit. Im Falle Kanadas geht es dabei zunächst um das Zusammenleben der anglophonen Mehrheit mit der frankophonen Minderheit. Zugleich tritt aber auch die gleichberechtigte Akzeptanz der indigenen Minderheiten sowie der kulturell und rassistisch differenten Einwandererminderheiten, etwa Vietnamesen, in den Vordergrund. Als Grundlage dieses politischen-sozialen Konzepts dienen eine Erziehung zu Toleranz sowie eine politische Bildung für eine pluralistische Gesellschaft. Dazu kommt eine Thematisierung der Kulturen der Minderheiten, die gleichberechtigt an der Lebenswelt der Mehrheit teilhaben. Im Sinne der deutschen erziehungswissenschaftlichen Terminologie handelt es sich hierbei eher um Bildung als um Erziehung (vgl. Nieke 2000b, S. 30; Krüger-Potratz 1994, S. 80; vgl. auch 10.2.5 in diesem Kapitel).

Antirassistische Erziehung stammt aus Großbritannien und teilweise auch aus den Niederlanden (vgl. 10.2.5 in diesem Kapitel). In den beiden Ländern wurden mit der Einwanderung aus den ehemaligen Kolonien nach 1945 politisch bewusste Minderheiten gegründet. Vor allem in Großbritannien wurde „*Antirassist Education*“ als Gegenkonzept zur „*Multicultural Education*“ entwickelt. Das geschah nach den Rassenunruhen in den 70er Jahren und anfangs der 80er Jahre. Die Vertreter der antirassistischen Erziehung empfinden *multikulturelle Erziehung*“ als zu paternalistisch und individualisierend. Sie bemängeln, dass Strategien und Konzepte von der „*weißen*“ Mehrheit für die „*schwarze*“ Minderheit entwickelt würden (vgl. Auernheimer 2003, S. 150; Krüger-Potratz 2005, S. 143; Nieke 2000a, S. 27; Nieke 2000b, S. 30).

Gus John (1990, S. 445f.) zufolge sollten an Schule, Erziehung und Schulsystem eine Reihe von Forderungen gerichtet werden: Bildung als

grundlegendes Menschenrecht darf nicht als ein aufgrund von Klassenherkunft, oder ethnischer Abstammung, von Reichtum, Religion, Alter, Geschlecht oder körperlicher Fähigkeit zu gewährendes Privileg angesehen werden. Es sollte allen Individuen möglich sein, in sämtlichen Altersstufen das Ein- und Austrittsrecht in Bezug auf Bildung zu haben. Bildung dient nicht nur der Ausbildung für den Arbeitsplatz, sondern außerdem dazu, soziale Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln. Zugang zur Bildung zu verwehren, bedeutet faktisch die Beschneidung eines grundlegenden Menschenrechts und stellt den Versuch der Unterdrückung dar. Bildung und schulische Erziehung sollten unter anderem dabei helfen, die Ursprünge und die Beständigkeit von ethnischer und sozialer Ungerechtigkeit zu begreifen, damit sie diese wirksam bekämpfen können.

Gus (1990, S. 447) steht der multikulturellen Erziehung angesichts ihres statischen Charakters reserviert gegenüber. Er geht davon aus, dass es eine Entwicklungsdynamik gibt, welche zu einer Veränderung der kulturellen, von den minoritären Gruppen verkörperten und vermittelten Eigenschaften führt.

Die vielen Kulturen, die dem sozialen Status, dem Reichtum, dem Bildungsstand, der Armut, den klassenbedingten sozialen Sitten und Gebräuchen entspringen, werden im Zusammenhang mit der Planung und Umsetzung eines multikulturellen Lehrplans nicht als erwähnenswert oder problematisch betrachtet. Unter multikultureller Erziehung versteht John in erster Linie, dass gewisse Bestandteile der Kultur der Menschen aus Afrika, der Karibik und Südasien der herrschenden Kultur der weißen Mittelschichten in diesen Ländern hinzugefügt werden (vgl. Gus 1990, S. 447). Antirassistische Erziehung müsse bewusst Erziehung zur Handlungsfähigkeit und zur Befreiung sein. Als solche dürfe sie nicht der Versuch sein, die elitäre Bildung im Dienste des Staates und seiner Zwecke zu reformieren und zu modifizieren (vgl. Gus 1990, S. 450).

10.2.6.1 Ziele der interkulturelle Erziehung und Bildung

Interkulturelle Erziehung und Bildung beziehen sich nicht nur auf die spezifische Situation von Lerngruppen zugewanderter Minderheiten. Vielmehr sollten sie selbstverständliche Komponenten von Allgemeinbildung sein. Deren Aufgabe ist es, auf die Pluralisierung der Lebenswelten eine Antwort zu finden und ein friedliches Zusammenleben zu erleichtern. Ein zentrales Lernziel der interkulturellen Erziehung sind Akzeptanz und Respekt sowie die Befähigung zur selbstverantwortlichen Teilhabe in einer multikulturellen Begegnungssituation.

Auernheimer (2003, S. 9) zufolge gibt es drei Herausforderungen für interkulturelle Erziehung und Bildung:

1. Multikulturalität innerhalb der Gesellschaft als Folge der Migrationsbewegungen.
2. Das zunehmende Zusammenwachsen Europas vor dem Hintergrund differierender Sprachen, Traditionen und Geschichtsverläufe.
3. Entstehung einer kulturell sehr vielfältigen Weltgesellschaft, welche sowohl mit kulturellen Barrieren wie auch mit der Notwendigkeit zur Zusammenarbeit und dem Gebot eines interkulturellen Dialogs konfrontiert ist .

Um diesen Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können, bedarf es zweier zentraler Leitmotive, nämlich dem Gleichheitsprinzip und der Anerkennung (vgl. Auernheimer 2003, S. 20; vgl. auch 9.5.4 in der vorliegenden Untersuchung).

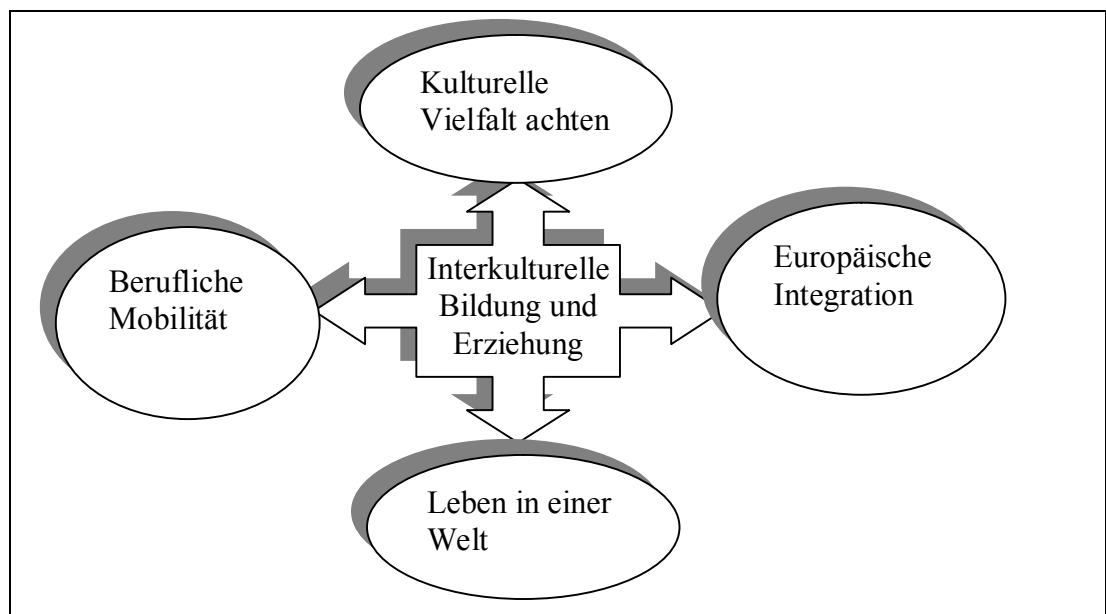
Der verantwortliche und vernünftige Umgang zwischen Mehrheit und Minderheit in einer Gesellschaft kann nach Nieke vor dem Hintergrund zweier Dimensionen betrachtet werden (vgl. Nieke 2000a, S. 9; Über Minderheiten vgl. Kap. 9 in der vorliegenden Untersuchung): Der Machtasymmetrie zwischen Mehrheit und Minderheit sowie dem Unterschied zwischen Selbst- und Fremdefinition der beiden hier miteinander konfrontierten Gruppen. Damit Mehrheiten und Minderheiten

sich besser miteinander arrangieren können, sind nach Nieke (vgl. 2000a, S. 204) zehn zentrale Ziele zu verfolgen:

1. Den eigenen Ethnozentrismus als unvermeidlich identifizieren.
2. Mit dem Gefühl der Befremdung umzugehen lernen.
3. Toleranz einüben und pflegen.
4. Ethnizität akzeptieren und auf von Minoritäten gesprochene Sprachen Rücksicht nehmen.
5. Rassismus zum Thema erheben.
6. Gemeinsamkeiten in den Vordergrund stellen.
7. Zur Solidarität anhalten und die Asymmetrie zwischen Mehrheit und Minderheit anzuerkennen lernen.
8. Formen rationaler Konfliktbewältigung entwickeln sowie das Auftreten von Kulturkonflikten und Kulturrelativismus richtig einschätzen zu lernen.
9. Chancen ausloten, sich gegenseitig kulturell zu bereichern.
10. Eine „*Wir-Identität*“ ausprägen und darüber sprechen.

Die Empfehlung der Deutschen Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule vom 25. 10. 1996 beinhaltet vier Ziele. Sie lassen sich in folgender Graphik auf einen Blick veranschaulichen:

Abbildung 3: Ziele Interkultureller Erziehung und Bildung



In Griechenland werden erst seit den 90er Jahren Begriffe wie „*multikulturelle Erziehung*“, „*antirassistische Erziehung*“ und „*interkulturelle Erziehung*“ benutzt. Doch sind es dabei eher Elemente des wissenschaftlichen Diskurses und weniger feste Bestandteile praktische Wirkungen nach sich ziehender Projekte und Konzepte zur Anwendung im Alltag.

10.3 Community Education

Im Folgenden wende ich Community Education zu, weil sie sich nicht nur auf den Bereich der Schule begrenzt, sondern auf die ganze Gesellschaft und damit auch auf Ausländer bezieht. Geht man in der Geschichte der Sozialpädagogik zurück, stößt man bereits auf Ideen der Community Education. Sie wird verkörpert von ihrem ersten Repräsentanten Adolf Diesterweg. Dieser versuchte nicht nur, die Erziehung des Individuums zu optimieren, sondern auch das soziale Leben im Kollegium, in der Schule und der Gemeinde so zu gestalten, dass es zur „*höchstmöglichen, emanzipativen und kooperativen Teilnahme aller Zugehörigen*“ kam (vgl. Buchkremer 1995, S. 43).

Community Education präsentiert sich als ein breit gefächerter Ansatz, der außer Bildungseinrichtungen auch Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung, der Sozialarbeit sowie der Sozial- und Kulturpolitik als Orientierung dient. Ausgangspunkt der englischen Entwicklung von Community Education ist das von Henry Morris, dem Leiter der Erziehungsbehörde von Cambridgeshire, 1925 verfasste Memorandum „*The Village College*“. Vor dem Hintergrund von Landflucht und kultureller Verarmung ländlicher Gebiete trat er dafür ein, der Dorfschule neues Leben zu vermitteln und lebenslanges Lernen zu etablieren. Dabei sollte die Schule zum Mittelpunkt des sozialen Lebens des Dorfes avancieren, unterstützt etwa durch Veranstaltungen örtlicher Vereine, ärztliche Behandlungen sowie naturkundlichen Unterricht im Schulgarten (vgl. Göhlich 1997, S. 90)

Die wichtigsten Gesichtspunkte hierbei sind z.B. die Einbeziehung von Eltern und Sozialarbeitern und ihr Mitwirken am täglichen Schulleben sowie die Kooperation zwischen Arbeitsvermittlung, Bildung, Wohnung und Stadtplanung (vgl. Göhlich 1997, S. 91).

In das Zentrum von Community Education rücken die Aufhebung von Rassendiskriminierung, die Multikulturalität, Chancengleichheit und Förderung Benachteiligter sowie die Integration unterschiedlichster Minderheiten. Zugleich ist der zunehmende Büro- und Dienstleistungsanteil in der Wirtschaft und innerhalb der Firmen mit der Nachfrage nach einem höheren Bildungsniveau verbunden. Das hat nicht nur die Ausdehnung des Bildungswesens für Kinder und Jugendliche zur Folge, sondern zieht auch eine starke Erweiterung des Fortbildungsangebots für Erwachsene nach sich (vgl. Göhlich 1997, S. 94). Neben dem Community Education-Ansatz sollen nachfolgend eine Reihe reformpädagogischer Konzepte erörtert und kritisch beleuchtet

werden, weil auch in ihnen der emanzipatorische Aspekt für alle Beteiligten schon vom Prinzip her Minderheiten und Benachteiligte in die edukativen Zielvorstellungen einbezieht.

10.4 Reformpädagogik

Zu den reformpädagogischen Ansätzen gehören:

- a. Offener Unterricht
- b. Alternativschulpädagogik
- c. Reggiopädagogik.

Alle genannten Ansätze entsprechen nicht im engeren Sinne der interkulturellen Erziehung und Bildung. Doch sie haben einen hohen Stellenwert für die Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen und liefern obendrein zahlreiche Ideen für didaktische Methodologien und Konzepte. Sie können auch als Orientierung für Projekte dienen, welche die Einbeziehung

von Eltern und Gemeinden, die Schaffung eines neuen Schulprofils und generell die Weiterentwicklung der Schule zum Ziel haben.

Reformpädagogik hat auch in Griechenland ihre Tradition. Stets dann, wenn gut ausgebildete Lehrer, vor allem im Ausland Tätige, versucht hatten, neue Ideen in das griechische Bildungssystem einzuführen, wurden diese Vorschläge oftmals von Konservativen oder von Militärdiktaturen gestoppt. Jetzt aber scheint die Zeit reif, um solche Ideen ins griechische Bildungssystem einzubringen.

Bezogen auf die gegenwärtige Situation an griechischen Schulen stellen sie m. E. ein wertvolles Reservoir konzeptioneller Leitgedanken und praktisch handhabbarer Instrumente dar, die den gesamten Sektor von Erziehung und Bildung voranbringen und in seiner pädagogischen wie auch politischen Dimension erweitern können.

Die einzelnen Konzepte sollen nachfolgend skizziert werden.

10.4.1 Offener Unterricht

Dieses Konzept ist in England entstanden, wo es meist als „*Informal Education*“ bezeichnet wird. Der offene Unterricht ist eng mit einer reformpädagogischen Tradition verbunden. Dabei handelt es sich um eine Tradition, die noch hinter die Zeit der klassischen Reformpädagogiken zurückreicht, nach Göhlich (1997, S. 26) in die Zeit von Robert Owen's „*Infant School*“ für kleinere Kinder (die 5-bis 7jährigen) im Jahr 1809. In England gibt somit eine Tradition die auch heute noch existiert, d.h. die Freiheit in der Schule für die Entwicklung des eigenen Schulprogramms.

In Deutschland wird über offenen Unterricht seit 35 Jahren geschrieben. Er scheint sich als Unterrichtsform-Option in vielen deutschen Schulen etabliert zu haben. (vgl. Göhlich 1997, S. 26).

In den 1920er und 1930er Jahren gründeten Dora und Bernard Russel ihre Schule in Sussex, mit einer starken Betonung auf die Freisetzung des

Individuums zur persönlichen Entwicklung. Daneben fing Neill damals mit dem berühmten Summerhill-Projekt an. Dort wurde die ganze Verantwortung für die Organisation ihrer Zeit den Kindern anvertraut. Auch Malting House, das unter der Leitung von Susan Isaacs stand, favorisierte die Idee, dass Kinder am besten durch selbst gewählte Aktivitäten lernen (vgl. Kernig 1997, S. 39).

Auch Maria Montessori (1870-1952) sollte hier erwähnt werden. Sie gründete schon 1907 in dem römischen Stadtteil San Lorenzo das erste Kinderhaus (casa dei bambini) für noch nicht schulpflichtige Kinder, deren Mütter arbeiten mussten. Neben ihrer Arbeit für behinderte Kinder war es ihr grundlegendes Ziel, die Unabhängigkeit aller Kinder und deren Selbständigkeit zu fördern und die Würde jedes Kindes zu achten und keinen Zwang auszuüben. Sie entwickelte dazu eine Reihe von Lehrmitteln und -materialien. (vgl. Grossmann 1996, S. 406)

In der Bundesrepublik Deutschland machte Hildergard Kasper als Erste auf den englischen Ansatz aufmerksam (vgl. Göhlich 1997, S. 30). Nach Göhlich (1997, S. 36) zählen zu den wichtigsten organisatorischen Charakteristika des „*Offenen Unterrichts*“ im Sinne der Informal Education folgende Komponenten:

1. Untergliederung des Klassenraums/Schulraums in Funktionszonen.
2. Ausstattung mit unterschiedlichsten Materialien.
3. Ausarbeitung eines Tages- oder Wochenplans
4. Zeit für freie Arbeit.
5. Projekte.
6. Kreisgespräch.

Für Göhlich ist offener Unterricht im Sinne der Informal Education keine Unterrichtsmethode oder Organisationsform. Vielmehr handelt es sich seiner Meinung nach um eine pädagogische Haltung. Ihre methodische Umsetzung fußt insbesondere darauf, dass entdeckendes Lernen ermöglicht wird. Dabei bedeutet entdeckendes Lernen nicht nur Aktivität, konkrete Operationen,

„*learning by doing*“. Vielmehr involviert es das Erarbeiten und Bearbeiten spezifischer eigener Fragen und die eigene Beantwortung selbst aufgeworfener Fragen (vgl. Göhlich 1997, S. 38).

Kernig bietet folgende Definition an: „*Informal learning and teaching sind Aktivitäten, die in einer geplanten Umgebung stattfinden, die so arrangiert ist, dass jedes Kind frei ist, Zeit, Raum, Materialien und Hilfe eines kompetenten Erwachsenen zu nutzen, um Lernfortschritte entlang des Weges zu machen, der durch seine eigenen Interessen und seinen eigenen Lernstil angezeigt ist*“ (Kernig 1997, S. 42).

Die Aufgabe der Lehrerin besteht darin, die individuellen Anliegen jedes Kindes und seinen individuellen Lernstil herauszufinden, damit die schulische Umgebung als Antwort auf diese Bedürfnisse geplant und gepflegt wird. Die Funktion der Lehrerin besteht anschließend darin, dem Kind beim Erreichen pädagogischer Ziele aktiv beizustehen (vgl. Kernig 1997, S. 42).

Die wichtigsten Prinzipien des offenen Unterrichts sind:

1. Das Kind wird als Zentrum einer Erziehung angesehen, welche intellektuelle, soziale, emotionale, und moralische Entwicklung als Einheit und Netzwerk wahrnimmt.
2. Das Kind wird als ein aktiver Lerner begriffen, der versucht, seine Welt mit Sinn zu füllen.
3. Die Rolle der Lehrerin ist die einer kenntnisreichen Beobachterin. Sie ist an der Förderung der genuinen Interessen des Kindes stärker interessiert als am Lehren vorbestimmter Fertigkeiten.
4. Eine Umgebung muss vorbereitet werden. Denn sie soll nicht nur das Lernen unterstützen, sondern für die ästhetische Qualität des Lebens sensibilisieren.
5. Lernen beruht erstens auf wirklichen Erfahrungen aus erster Hand. Zweitens erwächst es aus der Möglichkeit, mit einer breiten Palette von Materialien zu operieren.

6. Soziales und emotionales Wachstum wird gepflegt in einer Situation, die Interaktion und wirkliche Kommunikation zwischen allen Beteiligten erfordert (vgl. Kernig, 1997, S. 42).

Die auf diesen Prinzipien beruhende Struktur einer Lernumgebung wird von drei grundlegenden Bestandteilen erzeugt:

1. Vom Verständnis der Lehrerin für die Art und Weise, in der Kinder in verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung lernen und in der dies auf die einzelnen Kinder in ihrer Klasse zutrifft.
2. Von der Kenntnis der Lehrerin hinsichtlich der Ideen und den Inhalten des Lernens, um das sie sich kümmert (z.B. wie sich Sprache entwickelt, wie mathematische Vorstellungen entstehen, wie der Leselernprozess vor sich geht).
3. Vom Wissen um das Lernpotenzial, das im Material und in der Ausstattung ihrer Klassenräume enthalten ist.

Die wichtigsten Annahmen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das Kind ist ein lernender Organismus. Es gibt eine regelmäßige Abfolge im Lernen. Jedes Kind hat seinen eigenen charakteristischen Lernstil sowie individuell variierende Interessen und Neigungen. Kinder initiieren aktiv ihr eigenes Lernen. Sie haben weit größere Lernfähigkeiten als Erwachsene leicht zugeben würden. Kinder lernen, indem sie mit Materialien, Erwachsenen, anderen Kindern und der Umgebung interagieren. Sie lernen am besten, wenn alle Grenzen von Zeit, Raum und zugänglichen Materialien flexibel und ausdehnbar sind.

Die Auswirkungen der geschilderten Methode auf die Lehrkräfte waren beachtlich, aber auch die gesamte Organisation der Art und Weise, wie Zeit, Raum, Materialien und schulische Umgebung genutzt wurden, war davon tangiert (vgl. Kernig, 1997, S. 43).

10.4.2 Alternativschulpädagogik

Die politische wie pädagogische Bedeutung von Alternativschulpädagogik ergibt sich aus ihren Prinzipien Alltagsdemokratie, Solidarität/Gemeinschaft und Freiheit. Sie ist geeignet, das griechische Schulsystem zu bereichern, indem sie zum notwendigen Pluralismus pädagogischer Konzepte beiträgt. Dies gilt vor allem auch zum Einbezug von Kindern aus Minderheiten und aus Migrationshintergründen.

Dadurch erhalten auch Ausländerkinder und Ausländereltern die Chance, Erfahrungen mit dem Konzept der Ausländerpädagogik zu sammeln. Das gegenwärtige griechische Schulsystem ist mit zahlreichen Mängeln behaftet. Obendrein ist es schwierig, alternative Schulen zu gründen. Doch ist es möglich, zahlreichen alternativpädagogischen Prinzipien nach und nach Geltung zu verschaffen.

Kinderläden gibt es in Deutschland seit 1967, als in Frankfurt und Berlin die ersten Institutionen dieser Art öffneten. Auf Basis des zentralen Prinzips der Selbstregulierung sollte das Leben der Kinder in der Gruppe durch deren Selbstbestimmung beeinflusst werden. (vgl. Göhlich 1997, S. 129). Zwischen 1979 und 1981 sowie zwischen 1985 und 1988 kam es in einer zweiten und dritten Gründungswelle zur Etablierung Freier Schulen bzw. Initiativen in Frankfurt, Essen, Berlin, Bremen, Bochum und Hamburg. (vgl. Göhlich 1997, S. 133f). Später etablierte sich im Gefolge der Wiedervereinigung eine vierte Generation (vgl. Göhlich 1997, S. 135).

Anlässlich ihres 16. Bundestreffens 1986 erarbeiteten die Freien Alternativschulen einen Konsens über das gemeinsame bildungspolitische und pädagogische Selbstverständnis ihrer Einrichtungen. Dabei wurden neun zentrale Grundsätze formuliert (vgl. Göhlich 1997, S. 136):

1. Stetige Erprobung von Selbstregulierung und Demokratie im Alltag.
2. Verständnis der Kindheit als eigenständige Lebensphase mit Recht auf Selbstbestimmung, Glück und Zufriedenheit.

3. Gelegenheit zur Entfaltung der vielfältigen Bedürfnisse der Kinder und Förderung der Bewegungsfreiheit, spontaner Äußerungen, eigener Zeiteinteilung und der Pflege intensiver Freundschaften.
4. Strikter Verzicht Zwangsmittel und bewusstes Einlassen auf das Austragen von Konflikten zwischen den Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen.
5. Gewinnung von Lerninhalten aus Erfahrungen der Kinder und Lehrer. Initiierung eines komplexen Lernprozesses auf der Basis vielfältiger und flexibler Lernformen, welche Spiel, Schulalltag und das soziale Umfeld der Schule integrieren.
6. Neben der Aneignung von Wissen Unterstützung emanzipatorische Lernprozesse mit dem Ziel der Eröffnung ungewohnter Erkenntniswege, deren Beschreiten bessere Voraussetzungen zur Lösung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Probleme verspricht.
7. Selbstverwaltung als zentrales Prinzip für die Einübung eines demokratischen Umgangs miteinander.
8. Alternativschulen als Raum, „in dem Haltungen und Lebenseinstellungen als veränderbar und offen begriffen werden können, so dass sie Möglichkeiten bieten, Abenteuer zu erleben und Leben zu erlernen“ (Göhlich 1997, S. 136f.).

Die wichtigsten gemeinsamen Merkmale für die pädagogische Praxis lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen:

- Unterricht ist angesiedelt zwischen freiwilliger und verbindlichen Teilnahme
- Soziales und kognitives Lernens sind gleichrangig und praxisorientiert und werden getragen von Selbstregulierung und Demokratisierung des Schulalltags.
- Herstellung von Geborgenheit in kleinen, überschaubaren Schulen:
- Förderung erfahrungsorientierten Lernens.
- Verzicht auf Zensuren und Zeugnisse (außer Abschlusszeugnis) sowie der Einsatz alternativer Formen der Leistungsrückmeldung, (vgl. Göhlich 1997, S. 137).

In einem 1988 entworfenen Arbeitspapier der nordrhein-westfälischen Arbeitsgemeinschaft der Freien Alternativenschulen werden vier Begriffe für die pädagogische Arbeit genannt: Freiheit, Solidarität/Gemeinschaft, Individualität und Alltagsdemokratie:

Freiheit umfasst: Freiwillige Teilnahme am Unterricht, Zeugnis- und Zensurenverzicht, Freiheit zum Müßiggang, Freiheit der Wehrhaftigkeit gegenüber anderen (auch Erwachsenen), Duldung von Widerspruch, Befreiung der Erwachsenen von Rollen- und funktionszwängen, interne Aufstellung von Regeln für das Zusammenleben (vgl. Göhlich 1997, S. 138f).

Solidarität/Gemeinschaft umfasst: Prinzip der Angebotsschulen und Gelegenheit zur Mitarbeit der Eltern, Verzicht auf konkurrenzfördernde Rituale und Sanktionen sowie Einübung solidarischen Verhaltens, Bildung offener Lerngruppen auf Basis der Schülerinteressen, offenes schulisches Gesamtklima mit dem Ergebnis der besseren Behebung von Verhaltensauffälligkeiten und Lernstörungen.

Individualität umfasst das Recht, seinen eigenen Lernweg einzuschlagen und anders zu sein als die Mitschüler.

Alltagsdemokratie umfasst hohe Diskussionsbereitschaft und das Treffen von Entscheidungen auf der Grundlage der gemeinsam erzielten Diskussionsergebnisse.

Alternativschulen zeichnen sich zudem durch eine Reihe von Besonderheiten aus. Dazu zählen viel Raum und Zeit für freies Kinderspiel, ökologisches Lernen, Betonung von Emotionalität und Körperlichkeit, gemeinsame Reflexion von Emotionen, Thematisierung von und Eingehen auf Geschlechtlichkeit (vgl. Göhlich 1997, S. 140).

10.4.3 Reggiopädagogik

Unter Reggiopädagogik wird der pädagogische Ansatz verstanden, der seit den sechziger Jahren in den kommunalen Kindertagesstätten der norditalienischen Provinz *Reggio Emilia* als Konzeption und Praxis entstanden ist. Die Kindergärten und Krippen, aus denen das Konzept stammt, sind kommunale Einrichtungen. Bis Ende der sechziger Jahre gab es in Italien nur kirchliche, d.h. katholische Kindergärten. Krippen fehlten fast völlig. Dann wurden dort, wo es keine oder nicht genug Kita-Plätze gab, von der Kommune getragene Kindergärten eingerichtet. Die kommunale Trägerschaft der reggianischen Kindertagesstätten unterstützt die Nähe zum Gemeinwesen, zum Stadtteil wie auch zu den Eltern (vgl. Göhlich 1997, S. 184).

Krieg zufolge (Krieg 1997, S. 209) wird in Reggio-Emilia Erziehung nicht nur als eine Privatangelegenheit der Familien angesehen. *„Vielmehr gilt sie als eine gesamtgesellschaftliche und politische Aufgabe. Ein zentraler Grundgedanke der Reggio-Pädagogik ist die aktive Teilhabe aller Beteiligten.“* (vgl. Krieg 1997, S. 209f.). Partizipation und suchendes Forschen sind dabei zwei Begriffe, die vieles der allgemeinen pädagogischen Theorie zusammenfassen. Wichtig ist die Verwirklichung einer kooperativen Verständigung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften im Interesse einer pädagogischen Entwicklungsperspektive für die Kinder. Über Elternabende, Feste, Ausflüge und Hospitationsmöglichkeiten und durch ihre Beteiligung am Leitungsrat sind die Eltern unmittelbar an der konkreten Arbeit der jeweiligen Kita beteiligt.

Gemeinschaftlichkeit ist in der reggianischen Kultur tief verwurzelt. Die MitarbeiterInnen (weibliche wie männliche Erzieher, Werkstattleiter, Köche und Hilfskräfte) verstehen sich als ein Team. Es ermöglicht die gemeinsame Weiterentwicklung des einzelnen Erwachsenen und zugleich des pädagogischen Konzepts (vgl. Krieg 1997, S. 209f.).

Konzeption und Praxis der reggianischen Einrichtungen setzen auf mehreren Ebenen an: Da ist zunächst die im engeren Sinne kleinkindpädagogische Ebene. Hinzu kommen eine allgemein-pädagogische und schließlich die Ebene von Erwachsenenbildung und Gemeinwesen, die jeweils an feste Rahmenbedingungen geknüpft sind.

Es stehen für alle 3-bis 6 jährigen Kindergartenplätze und inzwischen für knapp 40 Prozent aller 1-bis 3 jährigen Krippenplätze zur Verfügung, wobei behinderte Kinder jeweils einbezogen sind. Die Einrichtungen sind montags bis freitags von acht Uhr morgens bis vier Uhr nachmittags geöffnet (vgl. Göhlich 1997, S. 190).

Der Personalschlüssel unterscheidet sich wenig von dem öffentlicher Kitas in Deutschland. Der Unterschied besteht indes darin, dass die Anzahl der Kinder pro Gruppe höher ist. Dafür wird aber pro Gruppe mehr Personal eingesetzt (vgl. Göhlich 1997, S. 190f.).

Im reggianischen Ansatz wird das einzelne Kind als Konstrukteur seiner Wirklichkeit aufgefasst. Hintergrund für diese Auffassung ist Piagets Entwicklungspsychologie und die Theorie des Konstruktivismus. Damit ist die Konstruktion von Wissen als methodisches Prinzip der Erkenntnisgewinnung auf der Grundlage der Selbsterfahrung, des Ausprobierens und Experimentierens und des Überführens in eigene Konstruktionen gemeint. Im Rahmen eines kreativen Konstruktionsprozesses konstruiert der Lernende sich sein Wissen aus den angebotenen Informationen selbst, indem er seinen individuellen Interessen, Gefühlen und Motivationen folgt. Die Einrichtung soll sich folglich an den Kindern und ihren Wirklichkeiten orientieren und nicht umgekehrt.

Ein wichtiges Prinzip ist die „*Gestione sociale*“, d.h. Kindererziehung als gemeinschaftliche Aufgabe. (Göhlich 1997, S. 191). Kindererziehung wird dabei als gemeinschaftliche Aufgabe von Eltern, überwiegend Erzieherinnen, Fachberatern und Mitbürgern verstanden. Dementsprechend werden die Einrichtungen nicht von einer Einzelperson geleitet. Verantwortlich ist

vielmehr ein kollektiver Leitungsrat, der aus Eltern, mehrheitlich Erzieherinnen und Bürgern des Stadtteils besteht. (vgl. Göhlich 1997, S. 191f.).

Die „*hundert Sprachen*“ der Kinder leben zu lassen, ist ein weiteres Prinzip der Reggio-Pädagogik. Das Kind hat hundert Sprachen und die Gesellschaft raubt ihm neunundneunzig. Dazu gehören sämtliche Ausdrucks- und Wahrnehmungsformen mit Ausnahme der Verbalsprache. Die Kunsterzieherin, die zu jeder Kita gehört, und das Atelier der Kita spielen dabei eine wichtige Rolle. Doch zur mannigfach ausgeprägten Arbeit der Kinder an oft mehrwöchigen Projekten tragen alle ErzieherInnen sowie Hilfskräfte bzw. mitarbeitende Eltern bei (vgl. Göhlich 1997, S. 192f.).

Die Identität der Kinder (Göhlich 1997, S. 193) ist sowohl der Ausgangspunkt als auch das Ziel: Der sorgfältige Umgang mit individuellen Besonderheiten wird als ein wesentliches Element der professionellen Unterstützung kindlicher Identitätsbildung betrachtet. Als weiteres Element gilt im reggianischen Ansatz das „*Zusammenleben*“. Ein drittes Element der Förderung kindlicher Identitätsbildung spiegelt sich im reichhaltigen Angebot von Körpererfahrungen. Ein viertes Element ist das Ernstnehmen der Sicherheitsbedürfnisse des Kindes (vgl. Göhlich 1997, S. 194f.).

Die pädagogische Umgebung wird in der Reggiopädagogik so hoch eingeschätzt, dass vom Raum als dem dritten Erzieher (neben den beiden Erzieherinnen jeder Gruppe) gesprochen wird (vgl. Göhlich 1997, S. 194).

Pädagogik als Projekt: Die PädagogInnen in Reggio (Göhlich 1997, S. 195) sprechen selbst nicht von einer nun für immer in ihren Methoden feststehenden „*Reggiopädagogik*“. Vielmehr benutzen sie den Begriff „*esperienza reggiana*“. Dabei geht es um ein spezifisches Experiment, einer im Alltag der reggianischen Einrichtung für alle Beteiligten stattfindenden Erfahrung. Pädagogik wird in diesem Zusammenhang als Projekt wahrgenommen, das sich mit der Welt ändert, in der die an den Kitas partizipierenden Kinder und Erwachsenen leben (vgl. Göhlich 1997, S. 195).

Pädagogik als Projekt impliziert die Fähigkeit, die historischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Hintergründe analysieren und interpretieren zu können. Dabei sollen die positiven Aspekte behalten und die negativen, das Wohlbefinden und die Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder behindernden oder die Erziehungsarbeit hemmenden Gesichtspunkte eliminiert werden (Malaguzzi 1997, S. 197).

1990 wurden die kommunalen Kitas von *Reggio Emilia* von der US-amerikanischen Zeitschrift *Newsweek* zu den besten und schönsten Kindergärten und Krippen der Welt erklärt (Göhlich 1997, S. 189). Seit den 70er Jahren gab es mit Informationsmaterial und Filmen mehrere Wanderausstellungen in Spanien, Norwegen, USA, Schweden und auch in Deutschland. Weiterhin gab es Seminare und Fortbildungen in Italien und außerhalb davon. In Deutschland wurden bisher meist einzelne materielle und methodische Elemente aus der Reggiopädagogik übernommen. In Griechenland gibt es bis heute keinen Transfer der Reggiopädagogik. Doch könnte ein solcher Transfer das Bildungssystem Griechenlands, vor allem in Kindergärten und in Grundschulen deutlich verbessern. Die Einbeziehung von Eltern, die Projektmethode, die Kunsterziehung sind Elemente, die das griechische Schulsystem dringend braucht.

Das folgende Kapitel 11 soll anhand ausgewählter pädagogischer Projekte und Konzepte aufzeigen, welche interkulturell geprägten Arbeitsschwerpunkte sich in einzelnen sozialpädagogischen Interventionsvarianten herausgebildet haben.

11. Sozialpädagogische und interkulturell-pädagogische Projekte und Konzepte in Deutschland

Im Kapitel 4 wurde das griechische Schulsystem skizziert und in diesem Zusammenhang auch auf entsprechende Initiativen seitens des griechischen Staates eingegangen. Dabei gibt es beklagenswert wenige Konzepte in Griechenland, die von ihrem sozialpädagogischen Ansatz her auf einer interkulturellen Basis fußen. Im Kapitel 10 wurde erörtert, welche sich an einschlägige Erfahrungen im Ausland orientierende Reformoptionen es gibt, um das griechische Schul- und Erziehungssystem zu reformieren. An die in diesen beiden Kapiteln vorgetragenen Überlegungen schließen die folgenden Ausführungen an, indem speziell auf entsprechende Aktivitäten und Erfahrungen in Deutschland eingegangen wird.

Während meines Aufenthalts in Deutschland habe ich mich intensiv mit verschiedenen Projekten befasst und ergänzend dazu verschiedene Institute besucht. Dabei handelt es sich neben dem Sozialpädagogischen Institut der Universität zu Köln, auch um die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) in Köln und in Düsseldorf. Absicht war es, deren Ziele und Arbeitsweisen kennen zu lernen. In Reaktion auf einen Brief an alle Arbeitsstellen wurde ich über die verschiedenen Projekte des (RAA) informiert. Schließlich werden in diesem Kapitel einige Projekte beschrieben, die unter der Voraussetzung kleinerer struktureller Anpassungsmaßnahmen in Griechenland auch im Bereich der interkulturellen Erziehung und Bildung sowie zusätzlich in den griechischen Gemeinden wertvolle Anregungen für die Arbeit liefern könnten.

11.1 Das Projekt: „Versuchung zum Guten“

Als erstes möchte ich das Projekt „Versuchung zum Guten“ erläutern. Dieses Projekt versucht die Seiten der menschlichen Prosozialität herauszustellen. So gibt es neben Aggression und Fremdenfeindlichkeit auch Solidarität und Altruismus. Als Forschungsschwerpunkt verfolgt das Projekt die Fragen:

1. Wissen Mensch und Menschheit um das Gute?

2. Wenn wir um das Gute wissen, können wir es auch tun?
3. Wie können Menschen dazu gebracht werden, sich gut zu verhalten?

„*Versuchung zum Guten*“ ist eine Schriftenreihe, die aus drei Teilen bestehen wird. Teil 1 von Buchkremer et al. mit dem Untertitel und „*Spurensuche*“ des als Serie gedachten 3. Teils gemeinsam mit dem Untertitel „...*es sei denn, man tut es!*“ sind bereits fertig gestellt. Teil 2 mit dem Untertitel „*Entschlüsselung eines Motivs*“ ist in Vorbereitung. Die Bedeutung des „*Guten*“ wird in dieser Schriftenreihe gleichgesetzt mit der von „*Prosozialität*“. In den Periodika des 3. Teiles geht es um konkrete Anwendungsbezüge in der sozial- und schulpädagogischen Praxis.

(vgl. <http://www.hrf.uni-koeln.de/sozpaed/content/508>).

Die Vorderseite aller Bücher ist mit dem Bild eines Baumes versehen. Er soll zum einen die inhaltliche Verbindung der drei Teile verdeutlichen und nimmt zum anderen als sogenannter „*Menschheitsbaum*“ eine symbolische Funktion wahr. „*Auf der Suche nach der Prosozialität des Menschen stellen wir die Menschheit aller Zeiten und Zivilisationen sowie Kulturen als einen Baum dar. Er soll sowohl die Gegenwart als auch die Vergangenheit verkörpern und zugleich ihren lebendigen Zusammenhang deutlich machen*“. (Buchkremer et al. 2001, S. 22f)

Die Wurzeln und der Stamm stehen für die Vergangenheit, die in der Gegenwart als Baumkrone münden. Bei einem Baum fließt durch den Stamm ein Saftstrom, der Wurzeln, Stamm und Krone durch einen Stoffaustausch verbindet. Buchkremer et al. stellen die These auf, dass „*der prosoziale Saftstrom*“ des Menschheitsbaumes „*nicht nur gleichartig, sondern sogar trotz verschiedener Zeiten und Völker identisch ist*“ (Buchkremer et al. 2001, S. 24).

Zwischen 1997 und 1999 wurde eine Befragung von etwa 600 Personen aus verschiedenen Ländern und Kontinenten durchgeführt. Der dafür eingesetzte Fragebogen (vgl. Buchkremer et al. 2001, S. 31ff.) enthält 20 kurze Situationsbeschreibungen, in denen zwischenmenschliches Verhalten dargestellt wird. Die Testpersonen sollten die Situationen bewerten, indem

sie „das finde ich gut“, „das finde ich schlecht“ oder „weiß nicht“ anzukreuzen hatten. Die Auswertung der Antworten zeigt im Ergebnis, dass es eine hohe internationale und interkulturelle Übereinstimmung bei den Bewertungen gab. *„Bei 17 der 20 Situationen ist die Antworttendenz mit mehr als 80% gleichgerichteter Ankreuzungen sehr einheitlich. 81% bis 99% der Befragten antworteten in gleicher Weise“* (Buchkremer et. al. 2001, S. 36)

Demnach besteht unter diesen rund 600 Personen eine gewisse Einigkeit darüber, welches Verhalten als gut und welches als schlecht zu bewerten ist.

Obwohl sie die Untersuchung nur eingeschränkt als empirisch gesichert angesehen und Störfaktoren nur begrenzt ausgeschaltet werden konnten, sehen Buchkremer et al. folgende These damit als belegt an:

„Menschheitsweit und –übergreifend gibt es übereinstimmende Bewertungen menschlicher Verhaltensweisen und der hinter ihnen anzunehmenden Eigenschaften. Prosoziale Items finden überzufällig mehr Zustimmung, antisoziale überzufällig mehr Ablehnung“. Nicht weniger wichtig für die vorliegende Untersuchung ist auch die Tatsache, dass neben Aggressivität auch Hilfsbereitschaft, Solidarität, Freigebigkeit, Friedfertigkeit, Treue, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit-Wahrhaftigkeit, Fürsorge, Anteilnahme-Empathie, Geduld-Beharrlichkeit einen hohen Stellenwert einnehmen (vgl. Buchkremer et. al. 2001, S. 36). Aus dem Projekt „Versuchung zum Guten“ lässt sich einerseits eine wissenschaftliche Gewissheit über die allgemein – mündliche Handlungsbereitschaft zum Guten, eine interkulturelle und weltweite Verständlichkeit und eine konkrete Chance zur demokratischen Interaktion innerstaatlicher Lebensstile und Kulturen.

11.3 Das Projekt: „Kinder ohne Grenzen“

Zielgruppe des Projektes sind Schüler der Jahrgangsstufe 6 an Hauptschulen. Primäres Ziel ist es, die Entstehung von individueller Fremdenfeindlichkeit zu verhindern und den Aufbau einer menschenfreundlichen und toleranten

Lebenseinstellung zu unterstützen. Das Erreichen dieses Zieles wird mittels eines erfahrungs- erlebnis- und handlungsorientierten Vorgehens angestrebt.

Im Laufe eines Schuljahres begeben sich die Schüler auf eine vier Stationen (Relais) umfassende Länderreise der nahen und fernen Mitwelt. Hier treten die Teilnehmer mit Bewohnern der bereisten Länder in Kontakt und erkunden wichtige, die Mitwelt prägende Bereiche. Zentrale Elemente der Erkundungen bilden Begegnungen mit Menschen in einer zunächst unbekanntem Landschaft sowie Exkursionen in Wirtschaftsbetriebe, Heimatmuseen, politische sowie soziale Institutionen. Sie werden mittels zuvor erarbeiteter Fragestellungen untersucht. Anhand dieser Methode soll ein lebhaftes Bild von z.B. historischen Wurzeln und Entwicklungen, wirtschaftlichen Bedingungen, kulturellen Ausdrucksformen und landschaftlichen Gegebenheiten in den erkundeten Regionen entstehen.

Die auf diesem Wege ermöglichten Begegnungen und gesammelten Erfahrungen erleichtern die Identifizierung grundlegender und kulturübergreifender Gemeinsamkeiten des Lebens und Zusammenlebens. Sie verdichten sich bei den Schülern zu einer Vorstellung der Mitweltnachbarschaft verschiedener Regionen der Welt. Damit wird es möglich, dem vormals „*Fremden*“ das Unbekannte und Beängstigende zu nehmen und es vermehrt zu Vertrautem werden zu lassen. Das Projekt befindet sich in einer viel versprechenden Ausbreitungstendenz. Im Anschluss an Transfers nach Holland, Belgien, Frankreich, Russland (Sibirien) fand im September 2005 eine Neubegründung in Nadwirna (Ukraine) mit einer Stadtbegegnung unter dem Motto „*Kinder ohne Grenzen*“ statt (vgl. <http://www.hrf.uni-koeln.de/sozpaed/content/456>).

11.3 Das Projekt: „Youth in World Practice“

Dieses Projekt verfolgt zwei grundlegende Ziele: Einerseits soll Mitweltnachbarschaft gefördert werden, um Verständnis und Interesse für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Nationalitäten zu

wecken. Dabei soll die eigene berufliche Orientierung gefördert werden. Außerdem sollen die beteiligten Schüler unterstützt werden, individuell eine Lebens- und Berufsperspektive zu entwickeln und zu verfolgen (Buchkremer et. al. 2005, S. 26ff.).

Die Erarbeitung von beruflichen Perspektiven in globaler Verantwortung erfolgt in 5 Stufen:

1. Auftakt und erster Arbeitseinsatz.
2. Exkursionen in Wirtschaft, Handel und Handwerk.
3. Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der Schülerbetriebspraktika.
4. Praxisunterricht im Ausland.
5. Vorbereitung, Begleitung und Auswertung eines zweiten Schülerbetriebspraktikums.

Basis im gesamten Projektzeitraum ist der fächerübergreifende Unterricht. Er deckt die Themenbereiche Arbeits- und Wirtschaftszusammenhänge, Ökologie und Wirtschaft, Benachteiligung von Frauen und armen Ländern in der Weltwirtschaft, interkulturelle Kooperation, Verantwortung für die Weltgesellschaft ab und bringt sie in den persönlichen Lebensbereich ein (vgl. Buchkremer et. al. 2005, S. 26ff.). Die Zielgruppe des Projekts sind Schüler der Jahrgangsstufe 8, die bis zu ihrem Schulaustritt nach dem 10. Schuljahr begleitet werden (vgl. Buchkremer et. al. 2005, S. 26ff.).

Empirische Belege führten den Nachweis, dass Schülerinnen nach dem Training ein signifikant höheres berufsbezogenes Interesse aufwiesen. Des Weiteren zeigten Schülerinnen ein stärkeres politisches und bürgerschaftliches Engagement. Schließlich wurde gezeigt, dass gezielte sozialpädagogische Förderung in der Schule einen positiven Einfluss auf soziale Einstellungen bewirken und somit einen Beitrag zur Entwicklung der Schülerinnen zu reifen und mündigen Persönlichkeiten leisten kann (vgl. Buchkremer et. al. 2005, S. 200; vgl. <http://www.hrf.uni-koeln.de/sozpaed/content/509>).

Für die griechische Schullandschaft legt sich eine Replikation von bzw. eine Beteiligung an „Youth in World Practice“ (YiWP) nahe.

11.4 Projekte der „Regionale(n) Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ (RAA) in Nordrhein-Westfalen (NRW)

11.4.1 Das Aufgabenspektrum der RAA

Die RAA entwickelt Programme und Projekte und setzt diese in Kooperation mit Partnern wie Kindertagesstätten, Schulen, Jugendämtern, Kammern von Industrie und Handwerk und Berufsberatung um. Die RAA betrachtet interkulturelles Miteinander als Chance für die Entwicklung aller Kinder - gleich welcher Herkunft sie sind. Die RAA sind Einrichtungen von Kommunen und Kreisen, gefördert durch das Land NRW 1980 wurde in NRW die erste RAA eingerichtet. Heute gibt es 27 RAA, weitere Regionale Arbeitsstellen sind geplant. Zentrale Koordinierungs- und Servicestelle für alle RAA in Nordrhein-Westfalen ist die Hauptstelle in Essen. Durch Austausch und Zusammenarbeit im RAA-Verbund wird jede einzelne RAA unterstützt und gestärkt. Die Hauptstelle sichert den Erfahrungsaustausch und gibt Impulse für die Weiterentwicklung von Konzepten.

11.4.2 Die RAA in Städten und Kreisen

Kooperation mit den Partnern vor Ort und der Aufbau funktionierender Netzwerke sind ein wesentliches Prinzip der RAA-Arbeit. Die RAA vor Ort sind offene Kontaktstellen. Sie fungieren als Ansprechpartner für zugewanderte Kinder, Jugendliche und Eltern, für Pädagogen sowie für alle Einrichtungen, die sowohl mit Kindern als auch mit Jugendlichen zugewanderter Familien arbeiten.

(vgl. <http://www.raa.de/werwas.html>).

11.4.3 Die RAA-Arbeit im Bereich Schule

Die RAA-Arbeit unterstützt Schulen, um Migrantenkinder für die Welt von morgen zu qualifizieren. Die RAA beraten Eltern, Kinder und schulische Institutionen. Außerdem initiieren sie Konfliktbearbeitungsprogramme in multikulturellen Schulen. Zudem arbeiten sie interkulturell und entwickeln Konzepte zur Mehrsprachigkeit sowie Konzepte zur Beratung und Förderung von Seiteneinsteigern. Darüber hinaus entwickeln sie Unterrichtsmaterialien und bieten Fortbildung an. Insgesamt betreiben sie die Öffnung von Schulen (vgl. <http://www.raa.de/wererz.html>).

11.4.4 Die RAA-Arbeit im Übergang Schule/Beruf

Der Start ins Berufsleben verläuft für Jugendliche aus Zuwandererfamilien selten reibungslos. Die Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entsprechen noch nicht ihren schulischen Erfolgen. Deshalb war es von Anfang an Schwerpunkt der RAA-Arbeit, den Jugendlichen gleiche Qualifizierungschancen zu eröffnen und ihre berufliche Integration zu unterstützen. Dabei beraten die RAA Jugendliche und ihre Eltern und vermitteln obendrein Beratung. Überdies arbeiten sie mit Schulen und Partnern der Berufsorientierung. Schließlich bieten sie Fortbildung an, stellen Materialien bereit, vermitteln Kontakte, kooperieren mit Partnern vor Ort und bauen gemeinsam funktionierende Netzwerke auf (vgl. Jung 2000, S.102ff.).

Folgende 4 Projekte der RAA in NRW gehören zu den rund 200 aus 1300 eingesandten Wettbewerbsbeiträgen ausgewählten Initiativen, die am 22. August 2002 vom Bundespräsidenten eine besondere Ehrung erfahren haben (vgl. <http://www.raa.de/werschbe.html>).

11.4.5 Das Rucksack-Projekt

Der RAA-Verbund hat sich mit dem Rucksack-Projekt beworben, dass in 15 RAA umgesetzt wird. Das Rucksack-Projekt bedeutet, dass die Erfahrungen der Kinder wie auch ihre Muttersprache berücksichtigt werden. Das Rucksack-Projekt ist ein Sprachlernprojekt für zugewanderte Mütter und Erzieher im Elementarbereich. Durch die Förderung der Muttersprachenkompetenz können Kinder besser eine zweite Sprache lernen. Die Mütter werden darin geschult, ihre Kinder in ihrer Muttersprache und ihrer allgemeinen Entwicklung zu fördern. Parallel zu der Arbeit mit den Müttern schultern auch die Erzieher in der Kindertagesstätte den Rucksack und fördern die Kinder in Deutsch. Das Programm ist seit 1999 in NRW in 119 Müttergruppen umgesetzt worden. 1146 zugewanderte Mütter wurden damit jährlich erreicht (vgl. <http://www.raa.de/NEU/ehrung.html>).

11.4.6 Das Projekt: „Integration konkret“

Die RAA Remscheid ist für ihr Projekt „*Integration konkret*“ ausgezeichnet worden. In diesem Projekt werden Migrantenselbstorganisationen für eine aktive Integrationsarbeit gewonnen und geschult (vgl. <http://www.raa.de/NEU/ehrung.html>).

11.4.7 K.I.M. - Kommunal. Integrativ. Multikulturell

Die RAA im Kreis Unna ist für ihr Begegnungsprojekt von zugewanderten und einheimischen Frauen und Kindern in Kamen geehrt worden. Frauen und Kinder unterschiedlicher Herkunft begegnen sich und bauen Schwellenängste voreinander und vor fremden Institutionen ab (vgl. <http://www.raa.de/NEU/ehrung.html>).

11.4.8 Das Projekt: „Internationale Förderklassen an Berufskollegs“

Die RAA Köln erhielt die Anerkennung für ihr Projekt „*Internationale Förderklassen an Berufskollegs*“. Sie wurden für junge, erst kurze Zeit in Deutschland lebende und kaum Deutsch sprechende Flüchtlinge ab 16 Jahren eingerichtet. Rund 80 junge Menschen werden pro Schuljahr erfolgreich integriert (vgl. <http://www.raa.de/werwas.html>).

11.4.9 KOALA

Hier geht es um die koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht und um ein Konzept zum zweisprachigen Unterricht. Rund 30% aller Grundschulkinder in den Metropolen Nordrhein-Westfalens wachsen zwei- oder mehrsprachig auf. Deutsch ist für sie die Zweitsprache. Die Forschung belegt, dass es der Förderung des gesamten Sprachbesitzes bedarf, damit die weitere Sprachentwicklung positiv verläuft.

Ein geeignetes Sprachenlernkonzept kann daher nur verwirklicht werden, wenn die mehrsprachigen Kenntnisse der Migrantenkinder berücksichtigt werden. Die wichtigsten Ziele dazu sind:

1. Festigung der im Deutschen gelernten Buchstaben und Laute.
2. Verbesserung der Sprachkenntnisse in beiden Sprachen (Muttersprache/ Deutsch).
3. Förderung des Sprachbewusstseins durch den Sprachvergleich.
4. Ganzheitliche Wahrnehmung der Kinder mit ihren beiden Sprachen und Kulturen, um dadurch die Motivation und das Selbstwertgefühl zu steigern.
5. Verbesserung der Schulleistungen und schnellere Integration der Kinder (vgl. <http://www.raa.de/KOALA/koala01.html>).

11.4.10 Ich–Du–Wir – Ohne Gewalt. Ein interkulturelles Gewaltpräventionsprojekt für freundliche Klassenzimmer an Aachener Grundschulen. Ein Projekt im Auftrag der RAA der Stadt Aachen.

Sehr interessant ist auch dieses Projekt für die griechische Situation. Es könnte in den Gemeinden, wo ähnliche wie eingangs dieser Untersuchung beschriebene Probleme mit der Flagge entstehen, zum Abbau von Vorurteilen eingesetzt werden, dabei es den Kindern die Möglichkeit geben soll, Konflikte gewaltfrei zu lösen.

Der Titel des Projekts ist Programm. Dabei sind die „*Ich-Stärkung*“ der einzelnen Kinder sowie die Wahrnehmung des „*Du*“ mit allen daran gekoppelten Unterschieden und Gemeinsamkeiten und das „*Wir-Gefühl*“ der Gruppe zentrale Anliegen des Projektes. Sie bilden notwendige Voraussetzungen, um Konflikte gewaltfrei zu lösen. Gewaltfreie Konfliktlösung macht obendrein Spaß und setzt Phantasie, Kreativität und neue Blickrichtungen frei. Das Motto „*ohne Gewalt*“ bietet die Chance, Gewaltfreiheit in ihren mannigfachen Möglichkeiten auszuprobieren und mit allen Sinnen zu erfahren. Dabei ist das Herz genauso beteiligt wie der Kopf. Hand in Hand und Schritt für Schritt machen sich die Kinder auf den Weg zu einer freundlichen Gruppe ohne Gewalt. Die Kinder lernen, auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen. So erfahren sie Möglichkeiten, selbst die passenden Lösungen für ihre Konflikte zu finden.

Ich: Bei dieser ersten Einheit steht die Förderung des Selbstwertgefühls im Mittelpunkt. Sie sollen sich selbst kennen und mögen, um gemeinsam mit anderen Spaß zu haben und Konflikte konstruktiv zu lösen. Dabei entwickeln die Kinder ein positives Selbstbild. Außerdem lernen sie ihre Stärken kennen. Daneben erleben sie sich selbst mit ihren besonderen Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen. Chancen bietende Vielfalt ist zudem selbstverständlich und wird als positive Bereicherung angesehen; gleich, ob es sich um Unterschiede in der ethnischen Herkunft, in der kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit, in der Hautfarbe oder in der Muttersprache handelt.

Du: In dieser Einheit geht es um die Förderung der Kommunikation innerhalb der Klasse. Die Kinder nehmen sich gegenseitig mit ihren Interessen, Fähigkeiten und Gefühlen wahr. In einer vertrauensvollen Atmosphäre wird es den Kindern ermöglicht, ihre Bedürfnisse und Wünsche zu äußern. Sie fühlen sich sicher und wissen, dass die eigene Meinung angehört, ernst genommen und auch verstanden wird. Da viele Konflikte auf Missverständnissen beruhen, ist es wichtig, die Wahrnehmung und die Aufmerksamkeit zu schärfen sowie die Bereitschaft zum Zuhören und zum genauen Hinschauen zu fördern. Gefühle spielen ebenfalls eine beachtliche Rolle bei der Kommunikation. Dabei lernen Kinder ihre eigenen Gefühle und die der anderen kennen. In einer unterstützenden Umgebung können sie diese offen zum Ausdruck bringen. Damit werden Konflikte schon im Anfangsstadium identifiziert und können so konstruktiv bearbeitet werden, bevor sie eskalieren und sich in Gewalt entladen.

Wir: Bei dieser Einheit geht es um Kooperation und Konfliktlösung. Die Kinder probieren aus, wie Zusammenarbeit besser funktionieren kann. Sie erkennen die Vorteile von kooperativem Verhalten. Damit wird eine positive Dynamik in Gang gesetzt. Außerdem wird das Klima in der Klasse freundlicher, wobei sie sich in der Klasse gegenseitig bestärken. In dieser Atmosphäre ist es möglich, über Gewalt zu sprechen und konkrete Konflikte zu bearbeiten. Konflikte bieten gerade die Chance zur Veränderung und können produktiv genutzt werden. So wird das Bedürfnis der Kinder geweckt, ihre Konflikte lösen zu wollen. Das ist der Fall, weil es für sie selbst Vorteile bringt, und nicht, weil es die Lehrerin oder der Lehrer so will. Es gibt viele Möglichkeiten, Konflikte zu lösen. Sie müssen nur praktisch ausprobiert werden, und zwar unter Einsatz einer Menge Phantasie, Kreativität und Humor. Die Kinder entwickeln im Zuge dieses Prozesses ein Repertoire an Verhaltensmöglichkeiten und können selbst entscheiden, welche Lösungen am ehesten helfen, um ihre Ziele zu erreichen.

Ohne Gewalt: Bei dieser Abschlusseinheit steht das Ziel der gewaltfreien Konfliktlösung im Mittelpunkt. Dabei ist zu fragen:

- Welche Ziele, welche Wünsche hat die Klasse für die Zukunft?
- Welche Wege gibt es dorthin? Was können alle zusammen dafür tun?
- Welche Entscheidungen sind dafür notwendig?
- Welche Grundregeln im Umgang miteinander werden gebraucht?

Das Projekt wurde in der Stadt Aachen von September 1998 bis Februar 1999 durchgeführt. An dem Projekt haben 6 Klassen in 5 verschiedenen Schulen teilgenommen. Dabei handelte es sich um 3 zweite und 3 dritte Klassen.

Erfolge einer solchen Arbeit sind schwer zu erfassen. Dennoch wurde von allen Lehrern berichtet, dass sich langfristig eine freundliche Atmosphäre in der Klasse stabilisiert und die Kooperation zwischen den Kindern positiv verändert hat (vgl. Schmitz 2000 S. 32ff.; vgl. <http://www.xenos.raa.de/proj01.html>).

11.4.11 Wir sind der Klub!: Der Schülerklub an der GHS Bruchstrasse in Mülheim: Einer von 44 interkulturellen Schülerklubs in Nordrhein-Westfalen

Ein Schülerklub ist ein weitgehend von Schülern selbst bestimmter Treffpunkt für Peer Groups. Dort finden sie Erholung, Entspannung und Möglichkeiten zur freien Entfaltung. Die Jugendlichen haben hier großen Gestaltungsspielraum und übernehmen in hohem, Maße Verantwortung bei der Erledigung der anfallenden Aufgaben. Das Spektrum reicht von der Ausgestaltung der Räumlichkeiten über die Organisation der Dienste im Klub, dem Führen der Klubkasse bis hin zur Erarbeitung eines verbindlichen Regelwerks für das Zusammenleben im Klub. Die Möglichkeit und die Chance zum Aufbau von Selbstregulierungsfähigkeit gehören zu den Leitideen eines Schülerklubs.

Die ersten Schülerklubs entstanden in den ostdeutschen Ländern. Das geschah seit 1994 mit Unterstützung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Berlin. Sie waren eine Antwort auf die deutlich werdende Bedrohung der Zivilgesellschaft durch Rechtsradikalismus und

Fremdenfeindlichkeit. Die RAA in den neuen Ländern mit ihrer entschiedenen Umsetzung der RAA-Programmatik gegen diese Tendenzen unterstützen die Entwicklung der Schülerklubs vor Ort. Zugleich vermittelten sie über die Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA die Schülerklubkonzeption nach Nordrhein-Westfalen, so z.B. in Mülheim an der Ruhr.

Im Schülerklub an der Hauptschule Bruchstrasse in Mülheim gibt es folgende Aktivitäten:

1. Aufbau eines Kraftsport- und Fitnessraums mit Unterstützung des Mülheimer Sport Services, einem Eigensportbetrieb der Stadt Mülheim an der Ruhr.
2. Aufstellen von Spielgeräten zur freien Nutzung auf den Schulhöfen (Basketballkörbe, Tischtennisplatten, Torwand, Kletterwand, Tennisfeld).
3. Aufbau einer Kletterwand in der Turnhalle, Durchführung von Workshops, „*Freeclimbing*“ für Lehrer und Schüler.
4. Selbstbehauptungstrainings für Mädchen mit einem in asiatischen Kampfsportarten geschulten Trainer. Zunächst wurden die Trainings ausschließlich von Mädchen ausländischer Herkunft frequentiert, dann jedoch kamen nach und nach auch deutsche Mädchen hinzu; inzwischen nehmen auch Jungen daran teil.
5. Kunstunterricht am außerschulischen Lernort: Schüler arbeiten gemeinsam mit einem Künstler in dessen Atelier und stellen großformatige Bilder her.
6. Einführung von Streitschlichtungsmodellen im Rahmen von Lehrerfortbildungen und Schülertrainings in den 8. Jahrgängen, in Zusammenarbeit mit Ginko e.V., Verein zur Suchtprävention. Außerdem Fortbildung für Lehrer und Kooperationspartner zum Thema „*Soziales Lernen – Konfliktmanagement*“ mit einem Referenten von der Weibelfeldschule in Dreieich.
7. Einrichtung eines Schulsanitätsdienstes in Kooperation mit dem DRK.

8. Durchführung von Workshops zur Gründung einer Schülerfirma mit einer Mitarbeiterin von der Sächsischen Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe.
9. Zukunftswerkstatt für außerschulische Partner, Lehrer und Schüler verschiedener Innenstadtsschulen.

Einige weitere Kooperationspartner, mit denen Projekte durchgeführt werden, sind: Die evangelische Johanniskirchengemeinde, Jugendamt, Regionale Schulberatungsstelle, Mühlheimer Sportbund.

Die Entwicklung des Schülerklubs muss uneingeschränkt als positiv bezeichnet werden. Bei den Schülern ist ein deutlicher Rückgang bzw. das Ausbleiben der negativen Phänomene der Ausgangslage erkennbar (vgl. Kleinewegen 2000, S.25ff.).

Als Ergebnis treten fünf Punkte deutlich hervor:

1. Die Schüler bringen deutlich weniger Waffen mit in die Schule.
2. Die Schüler zeigen insgesamt einen freundlicheren Umgangston, sowohl untereinander als auch gegenüber den Lehrern.
3. Die Schüler äußern erkennbar weniger ausländerfeindliche Parolen (verbal oder als Wandschmierereien).
4. Die Schüler geraten erheblich seltener in gewalttätige Auseinandersetzungen.
5. Die Schüler verursachen weniger Vandalismus, beispielsweise wurde in den anderthalb Jahren Schülerklubbetrieb in den neuen Räumen nichts beschädigt.

Für die Schule als Ganzes ist festzustellen:

1. Die Entwicklung hin zu einem erweiterten schulpädagogischen Programm scheint gelungen.
2. Neue Weichenstellungen für die (Schul-)Profilbildung sind erfolgt.

3. Ansätze zur Verzahnung schul- und freizeitpädagogischer Angebote innerhalb der Schule wurden realisiert.

Als weitere Resultate sind folgende Punkte beachtenswert:

1. Die Berufszufriedenheit im Kollegium, insbesondere beim Schülerklubteam, ist trotz hoher zusätzlicher Belastung gestiegen.
2. Produktive Kooperationen mit außerschulischen Institutionen sind in Gang gekommen.
3. Die Vernetzung von Jugendhilfe und Schule wurde angebahnt (vgl. dazu die beiden Quellen Kleinewegen 2000 S. 22ff. sowie <http://www.xenos.raa.de/proj01.html>).

11.5 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel stellte sozialpädagogische und interkulturell orientierte Projekte sowie Konzepte vor. Sie wurden in Deutschland mit dem Ziel entwickelt und durchgeführt, Fremdenfeindlichkeit sowie Probleme von Migrantenkindern an den Schulen durch systematisches und institutionell abgestütztes Gegensteuern in den Griff zu bekommen. Dabei wurden sehr unterschiedliche Projekte und Konzepte vorgestellt. Es wäre durchaus denkbar, einzelne konzeptionelle Bausteine auch auf griechische Initiativen zur Bewältigung vergleichbarer Problemlagen unter der Voraussetzung entsprechender struktureller Anpassungen zu berücksichtigen. Das folgende Kapitel 12 baut auf den beschriebenen Erfahrungen und Informationen auf, die vom Verfasser während seines Deutschland-Aufenthalts gesammelt wurden.

Von dem Hintergrund des geschilderten Ist-Zustandes im griechischen Bildungs- und Erziehungssystem und dem hier skizzenartig wiedergegebenen Wissen hinsichtlich in der griechischen Gesellschaft vorstellbarer potenzieller Optimierungsmöglichkeiten soll nachfolgend ein darauf zielendes operationales Konzept entwickelt werden. Es ist darauf

ausgelegt, anzugeben, wie die gegenwärtige Situation kleinschrittig verbessert werden sollte. Dabei figuriert die Kritische Erziehungswissenschaft als methodische und inhaltliche Folie.

12. Pädagogischer Entwurf eines sozialpolitisch und sozialpädagogisch geleiteten interkulturellen Konzeptes zur Verbesserung der gesellschaftlichen und schulischen Situation der Migranten-Kinder in Griechenland.

Wie ich in den vorherigen Kapiteln (3, 4, 5) erklärt habe, schafft Migration in Griechenland erhebliche Probleme. Die Bemühungen des Staates haben bis heute diese Probleme noch nicht gelöst. Vor dem Hintergrund der generellen griechischen Situation und angesichts weiterer Erklärungen in den vorherigen Kapiteln (6, 7, 8, 9), wie auch auf der Folie von Erfahrungen zu Themen der Sozialpädagogik und interkulturellen Erziehung sowie Bildung in anderen Ländern, vor allem in Deutschland, versuche ich folgende Vorschläge zur Verbesserung der griechischen Situation zu unterbreiten.

Angesichts gravierender sozialer Probleme wie Xenophobie und Rassismus bedarf es einer engen Zusammenarbeit zwischen Ministerien, Eltern, Lehrern, Vereinen, NGOs, Bürgerinitiativen und der Kirche. Die Lösung wird am besten gefunden werden, wenn die Probleme aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden, anstatt die Sicht einseitig zu verengen. Gesellschaftliche Veränderungen lassen sich nur durch Kooperation erreichen, wobei sie auf der Zustimmung möglichst aller Beteiligten beruhen sollten. Dieser Konsens ist vor allem notwendig, weil bis heute alle Bemühungen des Staates, über Curricula, Lehrpläne, Programme, Konzepte und schulische Veränderungen Problemlösungen herbeizuführen, erfolglos blieben.

1. Optimierung der organisatorischen Situation
--

Wie ich in Kapitel 4 erklärt habe, basiert das griechische Bildungssystem organisatorisch auf einer zentralen Bürokratie, wobei das Bildungsministerium in Athen durch Runderlässe alles organisiert. Alle anderen Beteiligten des Erziehungssystems, wie Lehrer und Gemeinden, warten auf die Entschlüsse des Ministeriums. In diesem Sinn bleibt die Schule ein geschlossenes System, so dass nur wenige Initiativen seitens der Lehrer, Schulleiter, Gemeinden und Eltern ergriffen werden.

Von oben nach unten werden Entschlüsse folglich hierarchisch organisiert. Das Bildungsministerium leitet seine Entschlüsse weiter in die Region. Von der Region wandern sie anschließend zur Präfektur. Von dort in die zuständige Abteilung bzw. das Büro der Präfektur und erst von dieser Abteilung aus letztlich in die Schule. Griechenland ist in 13 Regionen unterteilt. Jede dieser 13 Regionen hat mehrere Präfekturen. Präfekturen umschließen mehrere Büros und Gemeinden. Büros umfassen mehrere Schulen von mehreren Gemeinden. Büros sind in diesem System am wichtigsten, weil sie alle Entscheidungen über organisatorische Themen und auch über die Finanzierung der Schulen treffen. Für die Finanzierung der Schulen fällt zuerst die Region und dann die Präfektur die jeweilige Entscheidung. Die pädagogischen Themen werden in Büros bearbeitet. In den Regionen und Präfekturen gibt es kleine Büros, die sich nur mit finanziellen Themen befassen. Auf der Grundlage des dargestellten Informationsflusses fällt das Bildungsministerium stets als erste Instanz die Entscheidungen, woraufhin diese Entscheidungen am Ende in der Schule realisiert werden (vgl. Abbildung 4).

Im griechischen Ministerium für Bildung und Religion gibt es eine Abteilung für interkulturelle Erziehung und Bildung (vgl. Abbildung 4). Bis heute wurden vor allem statistische Daten über Ausländer und Remigranten-Kinder wie auch über Zigeuner und Muslime gesammelt. Einige kleine Projekte und Seminare wurden auch durchgeführt. Region, Präfektur und Büros haben keine Kontakte untereinander. Kooperation und Koordination finden nicht statt. Die Seminare hatten zum Ziel, allgemeine Informationen zu vermitteln. Sie flossen nicht in eine konkrete Planung ein, so dass am Ende nur „*Träges Wissen*“ vermittelt wurde. In Zukunft sollten gut ausgebildete Lehrer und Sozialpädagogen, in den Schulen, Gemeinden und Büros, in der Präfektur und in der Region konkrete Seminare zugunsten des Aufbaus wichtiger interkultureller Stellen durchführen.

Region, Präfektur und Gemeinden sind lokale Systeme. Region und Präfektur, obwohl sie in der Verwaltungs-Pyramide in der Mitte zwischen Ministerium und Büros stehen, werden bislang nur wenig an den Planungs-

und Entscheidungsprozessen beteiligt. Sie sind vor allem für finanzielle Belange verantwortlich und fungieren als Vermittler von Entscheidungen des Ministeriums. Das verursacht eine Reihe von Informationsfluss-Störungen, und zwar sowohl von unten nach oben wie auch von oben nach unten. Gut organisierte Erziehungsbüros in der Region und in der Präfektur sind dringend notwendig, weil sie bei der Koordination und Kooperation von Gemeinden und Schulen helfen könnten und weil sie die finanziellen Mittel dazu haben, Projekte zu realisieren. Doch nicht nur hier, sondern auch in den Schulen ist der Hebel zur Lösung der Probleme von Migranten-Kindern anzusetzen.

Nachfolgend geht es deshalb um die nachhaltige Optimierung der Situation an der Institution Schule. Wenn ein ausländisches oder remigrantes Kind zum ersten Mal in der Schule eingeschrieben werden soll, ist die Beratung der Eltern sehr wichtig. Das gilt besonders für die ersten Monate nach dem Eintritt des Schülers in die Schule. Im Zuge der Beratung sollten verschiedene Probleme gelöst werden, und der Schüler sollte konkrete Hilfe bekommen. So gibt es etwa sprachliche Probleme; wichtig ist auch der Kontakt zu anderen Schülern. Ein gut ausgebildeter Lehrer-Sozialpädagoge sollte verantwortlich für die interkulturelle Erziehung in jeder Schule sein.

Der Anfang könnte in der Schule gemacht werden, wo es zahlreiche Ausländer- und Remigrantenkinder gibt. Die dort tätigen Lehrer sollten durch die Teilnahme an Seminaren gut ausgebildet werden. Sie sollten außerdem andere Lehrer der Schule über Themen der interkulturellen Erziehung informieren. Sie sollten überdies verantwortlich sein für die Einschreibungen der Ausländer und Remigrantenkinder. Sie sollten schließlich die Eltern von Ausländer- und Remigrantenkindern professionell informieren und beraten. Am Ende geht es darum, alle Probleme, die Ausländer- und Remigrantenkinder haben, schriftlich zu dokumentieren und Lösungen für die identifizierten Probleme zu suchen. Die Herstellung und Aufrechterhaltung einer Verbindung zwischen Schulen und Gemeinden und zwischen Schulen selbst sollte auch Aufgabe der Lehrer sein. Die Herbeischaffung von Materialien, Lehrstoffen und Literatur gehört ebenfalls

in ihr Aufgabenspektrum. Darüber hinaus ist die Verbesserung der nachfolgend skizzierten Kooperations-Konstellationen von entscheidender Bedeutung.

In der folgenden Abbildung bezeichnen die fett markierten Pfeile eine bereits fest verankerte, doch deutlich verbesserungswürdige Zusammenarbeit. Indes bedeuten die drei übrigen Pfeile eine zwar erwünschte und erforderliche, doch bislang nicht fest institutionalisierte und damit nur lose Kooperation.

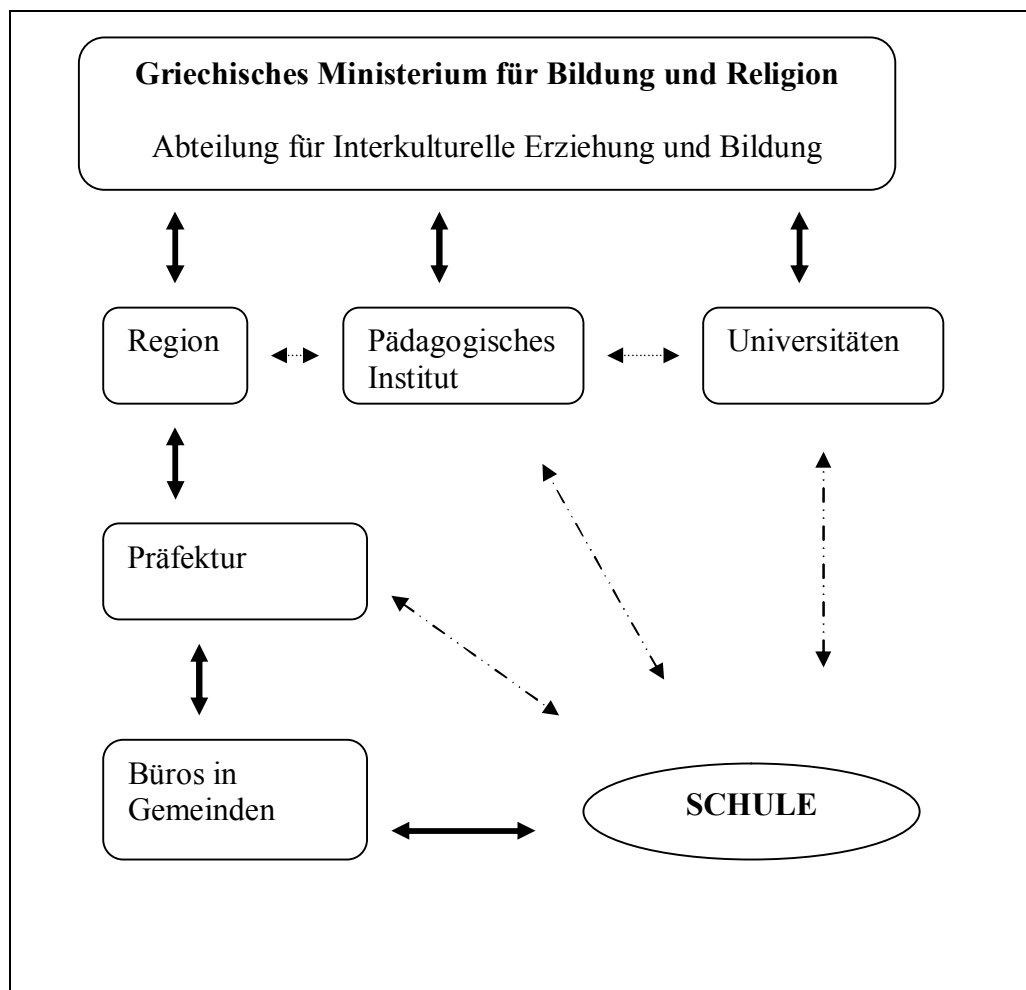


Abbildung 4: Optimierung der organisatorischen Situation.

Zusammenarbeit zwischen der Schule, den Büros und Gemeinden.

Hierzu gehören mehrere Schulen mit ein paar Tausend Schülern und Eltern. Es sollte eine Abteilung für interkulturelle Erziehung eingerichtet werden. Daneben sollten nicht nur statistische Daten einfach gesammelt und organisatorische Themen behandelt werden, sondern auch alles, was

interkulturelle Erziehung und Bildung betrifft. Darüber hinaus gilt es, diejenigen Probleme, die von den Schulen ausgehen, ebenfalls aufzulisten. Es sollte Bemühungen geben, die zur Lösung der jeweils identifizierten Probleme führen. Dazu sollten Beratungsstellen für Eltern eingerichtet werden. Schließlich sollten diese Probleme hinsichtlich ihrer jeweiligen Priorität klassifiziert werden. Das Abhalten von Seminaren sollte in Verbindung mit der Benennung und Lösung der Probleme geschehen, welche die Büros und Gemeinden erkannt haben. Dabei geht es um Seminare, die konkrete Probleme, wie Rassismus, Xenophobie, Zweisprachigkeit und soziale Ausgrenzung thematisieren und bearbeiten. Dies alles sollte langfristig angelegt sein und in eine fünfjährige Planung integriert werden. Das ist entscheidend, damit die Bemühungen nicht vergeblich sind und die gewonnenen Erfahrungen nicht wieder verloren gehen.

Zusammenarbeit zwischen den Büros, den Präfekturen und Regionen.

Hier sollten auch interkulturelle Abteilungen eingeführt werden. Dabei werden die verschiedenen Probleme von mehreren Gemeinden und Büros identifiziert und schriftlich dokumentiert. Dabei ist eine enge Kooperation zwischen Gemeinden und Büros notwendig. Die Erfahrungen hinsichtlich der Lösung von Problemen sind untereinander auszutauschen. Anschließend werden die Unterlagen, welche die schriftlich dokumentierten Probleme enthalten, an das Bildungsministerium geschickt. Im nächsten Schritt werden diese Informationen vom Ministerium an die Gemeinden geschickt. Da in erster Linie die Regionen und zweitens die Präfekturen für die finanzielle Unterstützung der Gemeinden zuständig sind, müssen hier die Prioritäten bei der Lösung der wichtigsten Probleme gesetzt werden.

Die Koordination von Seminaren ist neben der Einrichtung von Bibliotheken sehr wichtig. Hier sollte auch die zentrale Verantwortung zur Einführung von Projekten verankert sein.

In Bildungsministerium sollte die Abteilung für interkulturelle Erziehung und Bildung besser strukturiert werden. Was die Organisation betrifft, sollte die Koordination in allen Bereichen verbessert werden. Gegenwärtig werden noch Themen, welche die Griechen im Ausland berühren, mit Themen vermischt, welche Ausländer in Griechenland betreffen. Durch diese

Vermischung werden zwei inhaltlich weitgehend unterschiedliche Themen- und Problembereiche miteinander vermengt. Außerdem ist eine bürokratische Doppelmoral zu beklagen. Während sich nämlich der Staat für die Pflege der griechischen Sprache im Ausland bemüht, ignoriert er bewusst, dass auch die Ausländerkinder in Griechenland ebenfalls ihre Muttersprache und nicht nur Griechisch lernen sollten. Die Seminare und Projekte sollten konkrete Ziele haben und in den jeweiligen Problembereichen zu einer spür- und sichtbaren Verbesserung der Situation führen. Es sollte auch ein Kontakt mit dem Ausland angestrebt werden, damit die Erfahrungen von anderen Ländern gegebenenfalls berücksichtigt werden können. Das bezieht sich auch auf den Bereich der Durchführung von Projekten, wobei die Erfahrungen des Auslandes aufgegriffen und an die griechische Situation angepasst werden sollten.

Was die wissenschaftlichen, pädagogischen und didaktischen Aspekte angeht, liegt hier die Hauptverantwortung beim Pädagogischen Institut und bei den Universitäten. Während das Pädagogische Institut in Schulbüchern, Curricula und Lehrplänen die Aufnahme von Themen der interkulturellen Erziehung vornehmen sollte, geht es bei den Universitäten darum, Lehrstühle mit Schwerpunkt interkulturelle Erziehung und Bildung sowie Sozialpädagogik einzurichten. Damit Lehrer-Sozialpädagogen bessere und umfassendere Erfahrung gewinnen, könnten die Universitäten und das Bildungsministerium Lehrer für einige Monate ins Ausland zur Ausbildung schicken. Dort hätten die griechischen Lehrer dann Gelegenheit, sozialpädagogische interkulturelle Institute zu besuchen, wie z.B. an der Universität Köln. Außerdem könnten sie auch regionale Arbeitsstellen wie die beschriebenen RAA zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien oder die Projektträger von „Kinder ohne Grenzen“ und „Youth in World Practice“ (siehe Kapitel 11.1 und 11.2) besuchen, um deren Arbeit kennenzulernen.

2. Sozialpädagogisch geleitete und interkulturell geprägte Optimierung des Schullebens

Das griechische Ministerium für Bildung und Religion und das Pädagogische Institut planen vom Schuljahr 2006-2007 an die Einführung neuer Unterrichtsmethoden. Ziele sind dabei fachübergreifender Unterricht und Projektunterricht. Obendrein werden neue Schulbücher herangezogen. Es ist meines Erachtens jetzt die beste Gelegenheit, die curriculare Einbindung der interkulturellen Idee voranzutreiben. Damit sollte verbunden sein, interkulturelle und sozialpädagogische Aktivitäten einzubringen, indem in den neuen Schulbüchern Themen der interkulturellen Erziehung aufgegriffen werden. Mit diesem Vorgehen lässt sich ein neues Schulprofil schaffen.

Diese neuen Curricula sollten auch konstruktivistische Ansätze berücksichtigen und dabei Toleranz, Empathie und Solidarität als Ziel in den Vordergrund stellen. Dadurch sollte soziales Lernen ermöglicht und der Umgang mit kulturellen Differenzen eingeübt werden. Dahinter verbirgt sich nicht die monokulturelle, sondern die multikulturelle Betrachtung der Gesellschaft. Eine demokratische und antirassistische Erziehung markiert eine Form der Erziehung, die das Andere achtet. Die auf diesem Prinzip gründenden Curricula sollten es Kindern ermöglichen, die Erfahrung zu machen, dass das Andere und Fremde vielleicht direkt nebenan, in der Schulklasse, am Wohnort, generell im Alltag unserer Gesellschaft anzutreffen ist. Die Schule ist dabei ein Ort der interkulturellen Begegnung. Schule ist aus dieser Perspektive ein Ort, an dem Heterogenität, Vielseitigkeit und Individualität nicht nur geduldet, sondern als Selbstverständlichkeit erlebt werden können. Sie ist auch ein Ort, wo auch andererseits nicht übersehen werden kann, dass aufgrund unvereinbarer Widersprüche Konflikte entstehen können, die gelöst oder auf der Basis gegenseitiger Toleranz ausgehalten werden müssen.

Die oben erwähnten Lehrpläne sollten zum Ziel haben, Kinder aus unterschiedlichen Kulturen und mit verschiedenen Muttersprachen ein humanes Zusammenleben, das auf gegenseitiger Akzeptanz beruht, in der

Schule erfahren zu lassen und dadurch auch ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. So geht es insgesamt darum, das Interesse der Kinder an fremden Kulturen und Sprachen zu wecken sowie zu fördern und das Gemeinsame und Verbindende in den Kulturen zu entdecken.

Entsprechend könnten in der Schule nicht nur im Unterricht entsprechende Gelegenheiten genutzt und als Unterrichtsvorhaben durchgeführt, sondern auch im Schulalltag ermöglicht werden. Das gilt unter der Voraussetzung, dass die Multikulturalität in der Umgebung wahrgenommen wird und die Sicht nicht auf die griechischsprachige Umwelt fixiert ist.

Beispiele dafür sind: Gewohnheiten und Rituale (Redewendungen, Begrüßungen usw.), Sitten und Gebräuche (persönliche und religiöse Feiern, Feste, Essgewohnheiten usw.). Sie tragen dazu bei, andere Kulturen verstehen zu lernen. Hilfreich sein können auch das Sammeln fremdsprachiger Wörter durch Vorstellung und Benennen der in der Klasse gesprochenen Sprachen, die Ausgabe mehrsprachiger Bücher und Arbeitsanweisungen, Zeitungen, Zeitschriften usw. Zudem gilt es, Spuren und Einflüsse anderer Kulturen im eigenen Alltag und in der näheren Umwelt zu suchen und aufzufinden. In allen Fächern gibt es die Möglichkeit für interkulturelle Anknüpfungspunkte wie auch für außerschulische Aktivitäten. Dazu gehört z. B. der Besuch eines Museums. Schließlich bieten Theater, Spiele, Lieder oder Tänze Gelegenheit, eine multikulturelle Welt vorzustellen und zu praktizieren.

Dies ist das Gegenteil der bisherigen Ansicht, dass zum Schulleben nur einige wenige Schulfeste im Laufe des Schuljahres gehören. Das neue interkulturelle Lehr- und Lerntableau bedeutet zugleich, dass die Kluft zwischen „Schule“ und „Leben“ geringer wird. Auf diese Weise sollten die damit verbundenen Konzepte auf die Öffnung der Schule zielen. Die – in der Regel – nur am Vormittag stattfindende Erziehung und Unterrichtung von Kindern sowie Jugendlichen in der Schule reicht allein nicht aus, um langfristig und wirkungsvoll den Erziehungsprozess zu gestalten. Auch in Kooperation mit den Eltern ist es nur in Ausnahmefällen möglich, in einer gemeinsamen Erziehungsarbeit nachhaltige Erfolge zu erzielen. Es gibt in

diesem Zusammenhang die Möglichkeit, Freizeitangebote, in denen Schüler, Lehrer und Eltern beteiligt werden, zu unterbreiten.

3. Zu treffende Maßnahmen:

- Es sollte in Griechenland jetzt über die Studien von PISA, OECD und Europäischer Union sowie über weitere Vorschläge diskutiert werden. Daraus ableitbar wären dann Maßnahmen zur Sicherstellung zukunftsorientierter Schulentwicklung und der damit verbundenen Verbesserung des Schulsystems.
- Dezentralisierung des Systems. Das bedeutet, dass Entscheidungen vor Ort getroffen werden und nicht mehr auf die Entscheidungen des Ministeriums gewartet werden soll. Schulen sollten dabei gefördert werden, eine Vielzahl von Entscheidungen vor Ort zu treffen.
- Anzustreben ist mehr Pluralismus im griechischen Bildungs- und Erziehungssystem. Es sollte auch die Möglichkeit gegeben werden, reformpädagogische Ansätze einzuführen. In Griechenland gibt es weder Montessori-Schulen noch Reggiopädagogik oder freie Träger. Die sinnvolle Dezentralisierung des Systems sollte es den Eltern ermöglichen, auch auf derartige Institutionen zurückzugreifen, sobald entsprechende Schulen eingerichtet worden sind.
- Reformpädagogik und Alternativschulpädagogik könnten mehr Pluralismus hervorrufen und die Einbeziehung von Eltern fördern. Neben der Öffnung der Schulen geht es auch darum, neue Wege des Wissenserwerbs zu schaffen und alternative Möglichkeiten aufzuzeigen. Daneben eröffnen die Prinzipien dieser Schulen die Möglichkeit für soziales Lernen.
- Notwendig sind auch die verstärkte Einrichtung von Bibliotheken und die bessere Ausstattung mit Internetanschlüssen, damit von zuhause aus Bücher bestellt werden können. Ein Internetanschluss in allen

Schulen könnte auch dazu beitragen, dass es eine Kooperation zwischen Schulen und Partnerschaften sowie intensiveren interkulturellen Austausch in Griechenland und im Ausland gibt.

- Ganztagschulen sollten weiter gefördert werden. Obendrein sollten ihre Programme unterstützt werden mit Musik, Theater und Kunsterziehung. Zusätzlich sollte Kindern auch die Möglichkeit gegeben werden, durch außerschulische Aktivitäten ihren lokalen Raum, ihre Nachbarschaft und ihre Gemeinde besser kennen zu lernen.
- Die Vorbereitungsklassen I und II und die Integrationsklassen sollten erweitert werden. Die Erweiterung der Vorbereitungsklassen, in denen ausländische und Remigrantenkinder Nachhilfe-Unterricht bekommen, sollten evaluiert werden, Lehrstoffe und Unterrichtsmaterialien, wie Lexika und bestimmte Schulbücher, sollten dazu entwickelt werden.
- Dazu gehört auch, dass Nachhilfe-Unterricht für alle, die ihn brauchen, im Rahmen der Ganztagschulen weiter entwickelt wird. Ein solcher Schritt ist wichtig, damit die Familien nicht mehr finanziell belastet werden.
- Die so genannten *“Interkulturelle Schulen“* sollten abgeschafft werden, weil die Konzentration von Ausländer- und Remigrantenkindern in bestimmten Schulen zur ihrer Ghettoisierung führt. Diese Kinder sollten eher die Vorbereitungsklassen oder Integrationsklassen ihrer Nachbarschaft besuchen. Dabei könnten in diesen Schulen ab sofort *„Interkulturelle Zentren“* eingerichtet werden, in denen es Beratungsstellen für Jugendliche und ausländische Familien geben könnte. Zudem wäre die Schaffung der Möglichkeit sinnvoll, kreativ zu arbeiten und auch entsprechende Freizeit-Angebote zu nutzen.

- Schulen und auch weitere Institutionen sollten darüber informiert werden, dass es in nachfolgend genannten Universitäten Lehrstühle mit entsprechendem Schwerpunkt gibt:
 - a. An der Universität Ioannina wird der Schwerpunkt „*Zigeuner*“ bearbeitet.
 - b. An der Universität Athen wird der Schwerpunkt „*Remigranten und Ausländerkinder*“ bearbeitet.
 - c. An die Universität in Thrakien wird der Schwerpunkt „*muslimische Minderheiten*“ bearbeitet.
 - d. An der Universität auf Kreta wird der Schwerpunkt „*Auslandsgriechen*“ bearbeitet.
 - e. An der Universität Patras wird der Schwerpunkt „*Schulentwicklung*“ bearbeitet.

- Außerdem sollten sozialpädagogische Lehrstühle eingeführt werden. Dadurch ließe sich eine stärkere Konzentration auf soziale Erziehung und emanzipatorische Bildung erreichen und die sinnvolle Öffnung der Schule befördern.

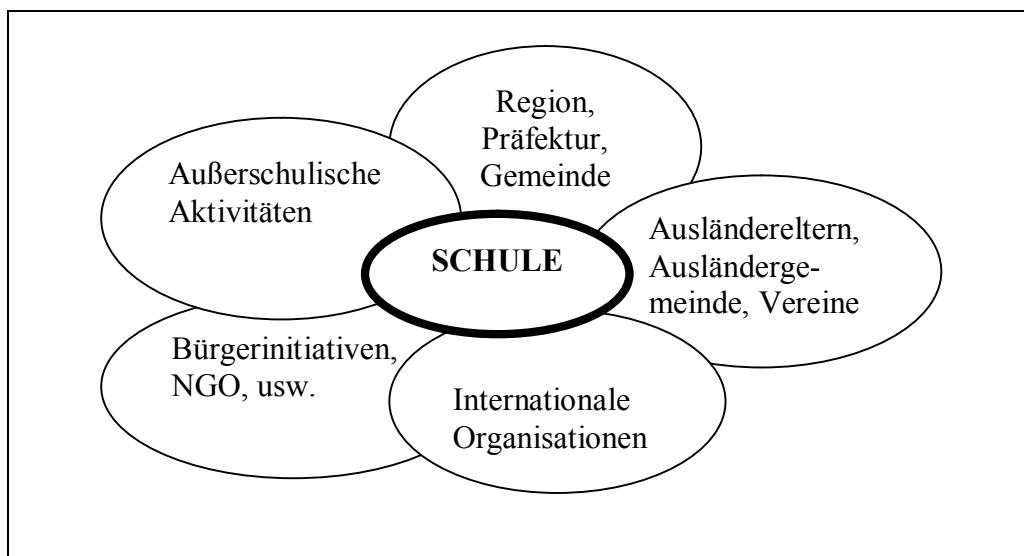
- Entscheidend sind die Evaluation der bisherigen Projekte und die Publikation ihrer Resultate mit dem Ziel, sie öffentlich zu diskutieren und im Rahmen eines solchen Diskurses zu Verbesserungsvorschlägen zu kommen.

- Projekte über Minderheiten, wie Ausländerkinder, Zigeuner und Muslime, sollten in einer engeren Verbindung mit der Schule stehen. Das ist wichtig, damit die Kinder besser als bisher integriert werden können.

- Projekte in den Schulen, wie „*Kinder ohne Grenzen*“ und „*Youth in World Practice*“, könnten den Jugendlichen auch außerschulische und interkulturelle Erfahrungen bieten.

- Programme und Konzepte von NGOs, von Bürgerinitiativen, Kirchen, Vereinen, Ausländergemeinden sollten bekannt gemacht werden. Außerdem gilt es, Schulen und Bürgerinitiativen näher zusammen zu bringen. NGOs haben schon Erfahrungen in der Jugendhilfe, bei der Ausländerunterstützung und Beratung, wie auch bei Alphabetisierungsprogrammen und Programmen für Frauen. Dieser Erfahrungsschatz könnte im Bereich Gemeinde und Schule auch genutzt werden werden. NGOs haben daneben Erfahrungen mit internationalem Jugendaustausch. Auch auf diesem Sektor könnten sie die Gemeinden unterstützen.
- Projekte in Regionen, Präfekturen, Gemeinden und Schulen, wie die von RAA in Nordrhein-Westfalen, könnten eine Verbesserung der Lage in ganzen Regionen bringen. Antirassistische Projekte, wie „Gegen Gewalt“, „AntiRassismus“, „Schülerklubs“, könnten unter anderem ab sofort gestartet werden. Diese Programme sollten Heranwachsende unterstützen und die Beteiligung der Ausländereltern fördern.
- In besonders problematischen Regionen könnten Ansätze von Community Education eingeführt werden.

Abbildung 5: Schulentwicklung



EPILOG: Ein Kranz aus Olivenbaumzweigen...

Es gibt mehrere Möglichkeiten, prosoziales Verhalten zu demonstrieren. Dazu gehören z. B. Solidarität und Altruismus.

In Griechenland finden jedes Jahr Festivals und Feste besonders im Sommer statt. In verschiedenen Orten, wie Delphi, Olympia, Dodoni, gibt es zudem bedeutsame antike Theater.

Theater war in der Antike sehr wichtig, weil Themen wie Krieg und Frieden, Aggression und Solidarität wichtige inhaltliche Komponenten der Stücke waren, die gespielt wurden. Theater hatte ein pädagogisches Ziel. Bürger wurden dadurch besser, so glaubten jedenfalls die Alten Griechen. Arme Bürger konnten durch eine finanzielle Unterstützung, „*Chorigia*“ genannt und von den Reichen gewährt, die Vorstellungen ebenfalls sehen. Theater war insofern für alle Bürger vorgesehen, weil sein pädagogischer und philosophischer Zweck als sehr wichtig galt. Themen wurden dabei nicht nur ernsthaft gespielt, innerhalb einer „*Tragödie*“, sondern auch komisch, als „*Komödie*“. Sowohl die Tragödie wie auch die Komödie verfolgten identische Ziele. Generell ging es um Verbesserung der Kultur der Bürger.

Weltbekannt sind heute die Olympischen Spiele. Neben den Olympischen Spielen gab es aber in der Antike auch die Spiele von Pythia, Nemea und Isthmia. Diese vier Spiele gehörten zu den großen „*panhellenischen, das heißt gesamtgriechischen*“ Wettspielen.

Aus sozialpädagogischen Gründen erfolgt hier eine Konzentration auf die istsmischen Spiele (vgl. Buchkremer 1999, S. 17ff.). Die istsmischen Spiele fanden alle zwei Jahre statt. Während ihrer Dauer herrschte der „*Festfriede*“, das heißt, dass alle Teilnehmerstaaten Waffenruhe einhalten mussten. Der Mythologie zufolge war Sisyphos oder Theseus der Begründer der istsmischen Spiele, die zu Ehren des Poseidons ausgetragen wurden.

Die istsmischen Spiele waren nach dem Vorbild der Olympischen Spiele organisiert. Die Wettkämpfe umfassten am Anfang Laufen, Weitsprung, Werfen, Fünfkampf, Pankration (Mischung aus Ring- und Faustkampf) sowie Pferde- und Wagenrennen. Mit der Zeit, ungefähr im 5. Jahrhundert v. Chr., gab es eine Erweiterung des Wettbewerbsspektrums. Musik, Malerei und sprachlicher Vortrag traten hinzu.

Ich nehme als erstes Beispiel das antike Theater und als zweites Beispiel die erwähnte Ausdehnung der istsmischen Spiele auf Musik, Malerei und sprachlichen Vortrag. Nicht die Konzentration der Olympischen Spiele auf Hochleistung, sondern die Teilnahme von Jugendlichen aus aller Welt könnte heutzutage den Festivals eine freundliche und pädagogisch anregende Atmosphäre hervorrufen. Behinderte Teilnehmer sollten dabei integriert sein. Musik und Theater wie auch Spiel- und Bewegungsformen, z. B. Balancieren, Jonglieren, Akrobatik, clowneske Körperkunst, Zauberkunst, jedenfalls alles was den Kindern und jungen Leuten wirklich Spaß macht, sollte dazu gehören. Es könnte mit Körper und Kunst ein interkultureller Austausch der Menschen ermöglicht werden; das gilt besonders dort, wo die Lingualsprache nicht hilft und schwer zu verstehen ist. Es ist eine Form der Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie (vgl. Buchkremer 1999, S. 17).

Griechenland hat eine ausgedehnte klassische Erfahrung mit großen Festen, gilt aber auch in der Gegenwart als Experte, weil das Land mit hervorragendem Erfolg im Sommer 2004 die olympischen Spiele ausgerichtet und organisiert hat. So könnten künftig Festivals in diesem Sinne organisiert werden. Damit könnte Jugendlichen die Erfahrungen ermöglicht werden, wie sich ein friedlicher interkultureller Austausch gestalten lässt.

Am Ende sollte den Teilnehmern dann ein Olivenbaumzweig ausgehändigt werden. Der Olivenbaum symbolisiert einerseits die „*Hoffnung*“ und andererseits die „*Weisheit*“. Als Noe nach der biblischen Katastrophe eine Taube ausschickte, um zu sehen, ob noch Leben auf der Erde existiere, kam die Taube mit einem Olivenbaumzweig im Schnabel zurück. Und als Athena, die Göttin der Weisheit, der Stadt Athen ihren Namen gegeben hat, pflanzte sie einen Olivenbaum, der den Athenern Weisheit bringen sollte; Weisheit durch welche die Hoffnung auf ein besseres Zusammenleben begründet werden kann.



Abbildung 6: Olivenbaum

Zusammenfassung

Auslöser für die Wahl des Themas meiner Dissertation war der eingangs dieser Arbeit geschilderte Konflikt um den Träger der griechischen Flagge an einem nationalen Feiertag. Die entsprechende Lektüre in einer Zeitung veranlasste mich, eine Untersuchung zu konzipieren, die sowohl das griechische Bildungssystem wie auch die Konstitution der griechischen Gesellschaft berührt. Hauptbetroffener des beschriebenen Konflikts war ein Kind aus Albanien zugewanderter Migranten, so dass die gravierenden Probleme, denen Migrantenkinder im Bildungssystem dieses Landes ausgesetzt sind, als die dritte und zugleich zentrale thematische Komponente der vorliegenden Untersuchung hervortritt. Ziel der Untersuchung war es nicht nur, die problematische Situation zu beschreiben und gesellschaftspolitisch zu analysieren, sondern zugleich am Ende einen Vorschlag zur Verbesserung der Situation der Migrantenkinder in Griechenland zu unterbreiten. Dabei ging es um die Vorlage eines pädagogischen Entwurfs, eines sozialpolitisch und sozialpädagogisch geleiteten interkulturelles Konzeptes zur Verbesserung der gesellschaftlichen und schulischen Situation der Migrantenkinder in Griechenland.

Diese Fragestellung wurde vor dem Hintergrund der Tatsache untersucht, dass Griechenland mittlerweile zu einem Einwanderungsland geworden ist, wobei es noch bis in die neunziger Jahre hinein als typisches Auswanderungsland galt. Dieser Sachverhalt hat selbstverständlich auch Auswirkungen auf das im Übrigen auch ohne die Migrantenproblematik sehr reformierungsbedürftige Bildungssystem Griechenlands. Deshalb schien es mir wichtig, sich einerseits kritisch mit der Situation der Migrantenkinder auseinander zu setzen und zugleich Chancen zur Umsetzung eines interkulturellen Konzeptes zur Optimierung der sozialen und schulischen Situation dieser Kinder auszuloten.

Um diese beiden Untersuchungsziele verfolgen zu können, war es notwendig, ein ausreichend breites methodologisches Fundament zu

errichten. Es wurde getragen von den beiden Säulen „*Sozialpädagogik*“ und „*Kritische Erziehungswissenschaft*“.

Der erste Untersuchungsschritt galt der Beschreibung und Analyse des Ist-Zustandes der griechischen Gesellschaft und des griechischen Bildungssystems, jeweils unter besonderer Berücksichtigung des sich kontinuierlich ausdehnenden Migrationsgeschehens. Des Weiteren wurde die Rolle bestimmter Institutionen, wie etwa der Orthodoxen Kirche, verschiedener Bürgerinitiativen und Nichtregierungsorganisationen in den Blick genommen. Daraufhin wurde in einem zweiten Analyseschritt im Sinn eines hermeneutischen Verstehens das Zusammenwirken dieses Systems beschrieben. In einem dritten Schritt wurde der skizzierte Ist-Zustand kritisch- dialektisch zu einem Wunschzustand erweitert, um am Ende zur Formulierung eines interkulturellen Optimierungskonzepts zu gelangen.

Bei der Vorbereitung der Untersuchung fiel auf, dass es in Griechenland zwar Studien über Migration und interkulturelle Erziehung gibt, doch noch ein Konzept fehlt, das einerseits die schulische Situation der Migrantenkinder kritisch bilanziert und andererseits sowohl die griechischen Bildungsinstitutionen wie auch die Orthodoxe Kirche Griechenlands, Ausländergemeinden, außerschulische Bürgerinitiativen und Nichtregierungsorganisationen wie auch die Erfahrungen im Ausland einbezieht.

Um das komplexe Migrationsgeschehen besser einordnen zu können, wurde in einem weiteren Arbeitsschritt das Phänomen „*Migration*“ untersucht. Dabei wurde Migration als ein prähistorisch wie historisches anthropologisches Phänomen identifiziert, das in der heutigen Periode der Globalisierung sich erheblich ausgedehnt auftritt. Zum Tragen kommen bei diesem Prozess besonders die gegenüber früher heutzutage deutlich besseren Transportmittel.

Anschließend wurde die aktuelle Bedeutung der Migration in Griechenland vor dem Hintergrund der Mitgliedschaft in der EU sowie des Einflusses der Einwanderungspolitik der Europäischen Union beleuchtet. Griechenland war

nach der Grenzöffnung der osteuropäischen Länder praktisch nicht auf den Zustrom einer Vielzahl von Migranten vorbereitet. Den sich im Zuge dieses Geschehens ausbreitenden gravierenden Problemen versuchte man durch den Erlass von Gesetzen beizukommen. Der Erfolg ist relativ mäßig, wobei sich zusätzlich die illegale Migration als ein schwer zu beherrschendes Sonderproblem herausstellte.

Im folgenden Untersuchungsschritt wurde das griechische Bildungssystem analysiert. Das bis heute auf rein monokultureller Basis fußende griechische Bildungssystem kann angesichts seiner starken Bürokratisierung auf die neuen, mit der Migration zusammenhängenden Probleme nicht mehr angemessen reagieren. Es erwies sich rasch, dass auf dem Schulhof nicht mehr nur griechisch gesprochen wurde, so dass der Staat gezwungen war, seine dringend notwendigen Interventionen auf eine interkulturelle Basis zu stellen. Doch ist es zusätzlich notwendig, einen viel breiteren konzeptionellen, organisatorischen und methodischen Rahmen zur Reform des gesamten griechischen Bildungssystems zu schaffen. Das erweist sich als wichtig, um die Implementierung einer derart veränderten Politik in die Praxis von Bildung und Erziehung sicherzustellen. Es wurde klar, dass es nur so gelingen kann, den Handlungsrahmen wie gewünscht zu erweitern und dabei neue, Überbürokratisierung eliminierende Prozessfaktoren zu konstituieren, auch um die Lehrpläne den neuen Bedürfnissen anzupassen, neue didaktische Methoden auszuprobieren und z.B. nicht mehr allein auf die griechische Sprache zu setzen.

Zusätzlich ist es erforderlich, außerschulische soziale und institutionelle Einflussgrößen in die Analyse zu integrieren, allen voran die einflussreiche Orthodoxe Kirche Griechenlands. Ebenso wurde die Rolle nichtstaatlicher Organisationen und Institutionen unter die Lupe genommen, die Hilfe für Remigranten, Migranten und Flüchtlinge leisten. Als gesellschaftlich unverzichtbare Organisationen wurde darüber hinaus die Arbeit der Ausländergemeinden reflektiert.

Nachdem die griechische Gesellschaft und das griechische Bildungssystem ausführlich analysiert worden sind, kamen als weitere Untersuchungsschritte die Erklärung des Phänomens „*Fremdenfeindlichkeit*“ sowie eine kritische Analyse des Phänomens „*Fremdsein*“ einschließlich der Beschreibung der sozialen Konstruktion von Minderheiten hinzu, die es in der griechischen Gesellschaft zunehmend gibt.

Anschließend wurden die sozialpädagogischen wie auch interkulturell geprägten und reformpädagogischen Erfahrungen, die im Ausland im Umgang mit Migrantenkindern gemacht wurden, aufgegriffen. Dabei wurden die verschiedenen in Deutschland existierenden Projekte vorgestellt, um auszuloten, in welcher Form und in welchem Umfang sie in das zu erarbeitende Optimierungskonzept einfließen könnten. Präsentiert wurden konkret sozialpädagogische und interkulturell orientierte Projekte sowie Konzepte, die in Deutschland mit dem Ziel entwickelt und durchgeführt wurden, Fremdenfeindlichkeit sowie Probleme von Migrantenkindern an den Schulen durch systematisches und institutionell abgestütztes Gegensteuern in den Griff zu bekommen. Einzelne dieser Projekte enthielten konzeptionelle Bausteine, die durchaus auf griechische Initiativen zur Bewältigung vergleichbarer Problemlagen unter der Prämisse unausweichlicher struktureller Anpassungen denkbar wären.

Vor dem Hintergrund des geschilderten Ist-Zustandes im griechischen Bildungs- und Erziehungssystem und dem hier skizzenartig wiedergegebenen Wissen hinsichtlich in der griechischen Gesellschaft denkbarer Optimierungsmöglichkeiten wurde ein operationales Optimierungskonzept entworfen. Teil dieses Konzeptes ist die enge Kooperation zwischen Ministerien, Eltern, Lehrern, Vereinen, Nichtregierungsorganisationen, Bürgerinitiativen und der Kirche. Diese Zusammenarbeit ist schon deshalb von erheblicher Bedeutung für das künftig bessere Funktionieren des griechischen Bildungssystems, weil bis heute sämtliche Initiativen des Staates, über Curricula, Lehrpläne, Programme, Konzepte und schulische Veränderungen Problemlösungen herbeizuführen, erfolglos geblieben sind. Obendrein gilt es, die organisatorische Infrastruktur

neu auszurichten, damit Region, Präfektur und Gemeinden künftig reibungsloser kooperieren und ihre Aufgabenbereiche effektiver koordinieren können. Des Weiteren ist eine gezielte Dezentralisierung ein wichtiger Baustein für die Optimierung der schulischen Situation von Migrantenkindern. Deshalb sollte die Regel gelten, Entscheidungen mehr und mehr vor Ort und nicht im Bildungsministerium in Athen zu treffen; ein solcher Schritt wäre im Interesse der besseren Zusammenarbeit mit den Schulen.

Als weitere Komponente des Optimierungskonzeptes muss eine sozialpädagogisch geleitete und interkulturell geprägte Optimierung des Schullebens herausgestellt werden. Dazu zählen eine Verbesserung des Schulprofils, die Betonung der interkulturellen Idee und die Durchführung sozialpädagogisch und interkulturell geleiteter pädagogischer Aktivitäten in der Schule, die zum Ort der interkulturellen Begegnung werden sollte.

An diese Vorgaben ist eine unverzichtbare Dezentralisierung des Systems geknüpft. Hinzukommen müssen die Heranziehung weltweit durchgeführter Studien zu entsprechenden Bildungs- und Schulproblemen sowie der Anspruch, Pluralismus in das griechische Erziehungs- und Bildungssystem einziehen zu lassen. Darüber hinaus sollte die Einrichtung von Bibliotheken und Ganztagschulen weiter gefördert werden. Obligatorisch sind auch Nachhilfe-Unterricht für alle, die ihn brauchen, der Aufbau interkultureller Zentren, die Herstellung eines besseren Informationsflusses von oben nach unten und von unten nach oben innerhalb der Verwaltungspyramide und die Einführung von Projektunterricht. Projekte und Konzepte die im Ausland erfolgreich sind, sollten als Ideengeber für die entsprechenden Vorhaben auf griechischer Seite fungieren. Abgerundet werden könnten derartige Reformschritte durch im Sommer stattfindende Festivals und Feste, in deren Verlauf sich prosoziales Verhalten und Interkulturelle Kompetenz mühelos einüben ließe.

Literatur

- Adler**, A. (1966): Menschenkenntnis. Frankfurt a.M., Hamburg.
- Adorno**, T. W. (1979): Theorie der Halbbildung. In: „Soziologische Schriften 1“. Gesammelte Werke. Band 8. Frankfurt a.M., S. 91-123 & 574 - 577.
- Adorno**, T. W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag. Erste Auflage 1950.
- Alexandris**, A. (2000): Η ελληνορθόδοξη μειονότητα στην Τουρκία. Στο: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος ΙVI. Αθήνα. (Übers.: Die griechische Minderheit in der Türkei. In: Geschichte der griechischen Nation. Bd. IVI. S. 510-517). Athen.
- Allport**, G. W. (1954): The Nature of Prejudice. New York. dt. (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte**, Dezember 1948.
- Anderson**, B. (1993): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt am Main und New York.
- „ARSIS“**: «ΑΡΣΙΣ». Κοινωνική Οργάνωση για την βοήθεια και την κοινωνική υποστήριξη Νέων. (Übers.: Soziale Organisation für Jugendhilfe und soziale Unterstützung. Derigni 26 und Γ' Septemvriou, 10434 Athen, tel. und Fax: 210-8259880). <http://www.arsis.gr>
- Asylrechtsdeklaration der Generalversammlung der Vereinten Nationen**, 14.12.1967.
- Athener Gewerkschaftsbund**. (E.K.A). (1995): Εργατικό Κέντρο Αθήνας. Έρευνα για την παράνομη εργασία. Αθήνα, 1995. (Übers: Studie über illegale Arbeitsmigranten). Athen.
- Auernheimer**, G. (1995): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer**, G. (1997): Interkulturelle Pädagogik. S. 344-356. In: Handbuch Kritische Pädagogik. Bernhard, A. & Rothermel, L. (Hrsg.). Weinheim.
- Auernheimer**, G. (2000): (Hrsg.). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Leske & Budrich. Opladen.

Auernheimer, G. (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3., neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ausländergemeinden. (2001): Κοινότητες Μεταναστών. Στο: Μετανάστες στην Ελλάδα. Μαρβάκης, Αθ., Πουρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (Επιμ.). «Ελληνικά Γράμματα & Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού: Νίκος Πουλαντζάς». Αθήνα. (Übers.: In: Migranten in Griechenland. Marvakis Ath., Poursanoglou, D. & Pavlou, M. (Hrsg.). Verlag: „Ellinika Grammata“. S. 331-368). Athen.

Bade, K. J. (1994): Homo Migrans Wanderungen aus und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen. Klartext Verlag. Essen.

Bagavos, C. & Papadopoulou, D. (2003): «Μεταναστευτικά κύματα και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική». ΙΝΕ: Ινστιτούτο Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. (Übers.: „Migrationswellen und Europäische Einwanderungspolitik“. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ: Institut für Arbeit des Griechischen Gewerkschaftsbunds). Athen.

Bauman, Z. (1998): Moderne und Ambivalenz. S.23-49. In: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.). Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der alten Welt?. Hamburg.

Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.). (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim.

Bielefeld, U. (Hrsg.). (1998): Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der alten Welt?. Hamburg.

Bohner, Gerd. (2002). Einstellungen. S.265-313. In: Sozialpsychologie: Eine Einführung. Stroebe, W.& Jonas, K. & Hewstone, M. 4. Auflage. Springer Verlag.

Bollnow, O. F. (1979): Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. Vierte Auflage. Verlag: Kohlhamer.

Bollnow, O. F.(1980): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. In: König, E & Ramsenthaler, H. (Hrg.). S. 36-54.

Bollnow, O. F.(2000): Mensch und Raum. 9. Aufl. Stuttgart. Kohlhamer.

Brockhaus: Enzyklopädie (Der neue Brockhaus S. 631) 1996, B.9 2.Aufl.

Buchkremer, H-J. (1972): Ehrgeiz. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

- Buchkremer, H-J.** (1977): Verständnis für Außenseiter. Identifikationsbarrieren und ihre Überwindung. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.
- Buchkremer, H-J.** (1982): Einführung in die Sozialpädagogik. Darmstadt.
- Buchkremer, H-J.** (1987): Anthropologische Überlegungen zur problematischen Existenz behinderter Kinder ausländischer Eltern. In: Buchkremer, H-J. & Emmerich, M. (Hrsg.): Ausländerkinder. Sonder- und sozialpädagogische Fragestellungen. S. 18-26. Hamburg.
- Buchkremer, H-J.** (1991). Heil- und Sozialpädagogische (KON)TEXTE. Verlag G. Mainz. Aachen.
- Buchkremer, H-J.** (1995): Handbuch Sozialpädagogik: Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung. 2., überarb. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Buchkremer, H-J. & Emmerich, M.** (Hrsg.). (1987): Ausländerkinder. Sonder- und sozialpädagogische Fragestellungen. Hamburg.
- Buchkremer, H-J. & Emmerich, M.** (1993): Rehabilitation in Griechenland. Eine Expertise zur Situation Behinderter. Aachen.
- Buchkremer, H-J. et al.** (2001): „Versuchung zum Guten – Teil 1: Spurensuche – Prosozialität in Staatsanschauungen, Staatstheorien und Gesellschaftslehren“. Mainzverlag. Aachen.
- Buchkremer, H-J. & Emmerich, M. & Gierse, W.** (2000): Erlebnispädagogik und das Äquivalent des Krieges. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 1, 20.Jg. Lüneburg. S. 8-21.
- Buchkremer, H-J. & Emmerich, M.** (2005): Versuchung zum Guten. Teil 3: „...es sei denn, man tut es!“. Youth in World Practice. Jugend im Weltpraktikum. Pfeil e.V. (Hrsg.). Aachen.
- Bukow, W.-D.** (1999): Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft. S. 37-48. In: Kiesel, D. /Messerschmidt, A./Scherr, A. (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt am Main.
- Bukow, W.-D.** (1996): Feindbild: Minderheit. Ethnisierung und ihre Ziele. Opladen.
- Bukow, W.-D.** (2000): Ethnisierung und nationale Identität. In: Theorien über Rassismus. Rätzzel, Nora (Hrsg.). Das Argument. S. 164-178. Hamburg.

- Bukow, W.-D./ Llaryora, R.** (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenetische ethnischer Minoritäten. Opladen.
- Burgess, E. W.** (1967): The Growth of the City. An Introduction to a Research Project. In: Park, R. E. & Burgess, E. W. & McKenzie, R. D.: The City. The University of Chicago Press. (Erstfassung 1925). S. 47-62. Chicago and London.
- Castles, S.** (1998): Weltweite Arbeitsmigration, Neorassismus und der Niedergang des Nationalstaats. S. 129-155. In: Bielefeld, U. (Hrsg.). Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg.
- Chantzivarnava, E.** (2001): Κοινωνικός Αποκλεισμός και παλιννόστηση από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. (Übers.: Soziale Ausgrenzung und Rückwanderer aus der ehemaligen USSR). Athen.
- Cohen, P.** (2000). Monströse Bilder-Perverse Vernunft. Probleme antirassistischer Pädagogik. S. 191-202. In: Theorien über Rassismus. Rätzfel, N. (Hrsg.). Das Argument. Hamburg.
- Damanakis, M.** (Hrsg.). Erste Auflage 1997. (2002): Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Η Διαπολιτισμική Προσέγγιση. (Übers.: Erziehung von Remigranten -und Ausländerkindern in Griechenland). Athen.
- Das Neue Testament** (auch ins griechisch: Η Καινή Διαθήκη).
- Dawkins, R.** (1996): Das egoistische Gen. 2. Auflage. Hamburg: rororo science. Originalausgabe. (1978): "The Selfish Gene". Oxford University Press.
- Debiel, S.** (2001): Zeitgenössische gesellschaftskritische Entwürfe. S. 255-270. In: Buchkremer, H-J. et al.: „Versuchung zum Guten – Teil 1: Spurensuche – Prosozialität in Staatsanschauungen, Staatstheorien und Gesellschaftslehren“. Mainzverlag. Aachen.
- Debiel, S.** (2002): Versuchung zum Guten. Teil 3: „... es sei denn, man tut es!“. Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Lokalen Raum-ein Auftrag für Praxisfelder der Kinder- und Jugendhilfe? Mainz Wissenschaftsverlag. Aachen. Zugl.: Universität Köln. Dissertation.
- Dimaras, A.** (1973): Ημεταρρύθμιση που δεν έγινε. (Τεκμήρια Ιστορίας. Τομ. Α και Β. Αθήνα, 1973). (Übers.: Die Reform, die nie stattgefunden hat. Historische Belege. Band A und B). Athen.

- Dimaras, A.** (2000): Εκπαίδευση. Στο: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος IVI. Σελ.: 548-558. Αθήνα, 2000. (Übers.: Erziehung und Bildung. In: Geschichte der griechischen Nation. Bd. IVI. S. 548-558). Athen.
- DOE** (Didaskaliki Omospondia Ellados). (2000): Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος. Πολυπολυτισμική Κοινωνία: Μία αναγκαιότητα για το δάσκαλο. (Übers.: Föderation der griechischen Grundschullehrer: Multikulturelle Gesellschaft: eine Herausforderung für Lehrer). Athen.
- Dornis, C.** (1996): Migration von und nach Russland seit Mitte der 80er Jahre. In: Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, politische Reaktionen. S. 323-364. Frankfurt am Main. Campus Verlag.
- Doukas, C.** (2000): Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. (Übers.: Bildungspolitik und Macht). Athen.
- Dousas, D.** (1997): Rom και φυλετικές διακρίσεις. Αθήνα. (Übers.: Rom und (Rassen-)diskriminierungen). Athen.
- Drakos, G.** (1989): Die Remigration griechischer Gastarbeiterkinder in das Schulsystem Griechenlands. Begründung und Entwurf eines Konzepts problembewußter pädagogischer Hilfestellung. Dissertation an der Universität zu Köln.
- Dretakis, M.** (2003): Μισός αιώνας δημογραφικής κατάρρευσης. Ελευθεροτυπία. Σελ.: 9 (Übers.: Ein halbes Jahrhundert demographischer Zusammenbruch. Eleftherotypia Zeitung, 26.6.2003. S.9)
- Dubliner Übereinkommen** vom 15. Juni 1990.
- Duden.** Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Band 4. Dudenverlag. Mannheim/Wien/Zürich (1978).
- Eagly, A. H./Chaiken, S.** (1993): The Psychology of Attitudes. San Diego.
- Eibl-Eibesfeld, I./Sütterlin, C.** (1992): Im Banne der Angst. Zur Natur-und Kunstgeschichte menschlicher Abwehrsymbolik. Piper Verlag. München/Zürich.
- Eleftherotypia.** Ελευθεροτυπία. (Zeitung 23. 10. 2003).
- Eleftherotypia.** Ελευθεροτυπία. (Zeitung 14. 10. 2003).

- Elferding, W.** (2000): Funktion und Struktur des Rassismus. S.43-54. In: Theorien über Rassismus. Rätzkel, N. (Hrsg.). Das Argument. Hamburg.
- Elwert, G.** (2001): Ethnizität und Nation. S. 246-263. In: Lehrbuch der Soziologie. Joas, Hans (Hrsg.). Campus Verlag. Frankfurt/New York.
- Emmerich, M.** (1991): Ausländer zwischen Ausgrenzung und Emanzipation. Aachen/Mainz.
- Emmerich, M. et. al.** (2005): Versuchung zum Guten. Teil 3: „... Es sei denn, man tut es!“. Youth in World Practice. Jugend im Weltpraktikum. Mainzverlag. Aachen.
- Emmerich, M.** (1991): Ausländer zwischen Ausgrenzung und Emanzipation. Aachen/Mainz.
- Emmerich, M.** (Hrsg.). (1987): Ausländerkinder. Sonder- und sozialpädagogische Fragestellungen. S. 18-26. Hamburg: Rissen Verlag.
- Emmerich, M. & Groneick, U.** (Hrsg.). (2003): Lehren & Lernen. 100 Fachbegriffe von A bis Z. Idee & Produkt Verlag. Bonn.
- Endruweit, G./Trommsdorff, G.** (Hrsg.). (1989): Wörterbuch der Soziologie. 3 Bde. Stuttgart.
- Essed, P.** (2000). Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. S. 264-277. In: Theorien über Rassismus. Rätzkel, N. (Hrsg.). Das Argument. Hamburg.
- Esser, H.** (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wandern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt; Neuwied.
- Fassmann, H./Münz, R.** (Hrsg.). (1996): Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, politische Reaktionen. Frankfurt am Main/New York.
- Festinger, L.** (1957): Theorie der kognitiven Dissonanz (A Theory of cognitive dissonance. Bern, Stuttgart, Wien. Huber.
- Fragoudaki, A.** (1997): Τί είναι η πατρίδα μας; Ο εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. (Übers.: Was ist unsere Heimat? Ethnozentrismus in der Erziehung). Athen.
- Fragoudaki, A.** (2000): Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Αθήνα. (Übers.: Bildungsreformen und liberale Intellektueller). Athen.

- Freiwillige Arbeit Athen** (2000): Εθελοντική Εργασία Αθήνας. Σολωμού 27, Εξάρχεια, Αθήνα. (Übers.: Solomou 27, Exarcheia, Athen. Tel.: 3802773, 3841264.). Athen.
- Freud, S.** (1930/1964): Abriss der Psychoanalyse - Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt a.M.
- Friedrichs, J.** (1989): Globalisierung. In: Endruweit, G./ Trommsdorff, G. (Hrsg.) : Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig Neubearb. u. erw. Auflage. Stuttgart.
- Friesenhan, G.** (Hrsg.). (2001): Internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Taunus.
- Gainé, C.** (2000): Erziehung und „race“: zum gesellschaftlichen Klima 1950-2000. S. 14-48. In: Quehl, T. (Hrsg.): Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Waxmann. Münster/New York, München/Berlin.
- Galtung, J.** (2003): Globale Migration. S. 11-21. In: Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges. (Hrsg.). 2. Auflage. Opladen.
- Geenen, E.-M.** (2002): Integration. In: Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff (Hrsg.). Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart. S. 247.
- Genfer Flüchtlingskonvention** (GFK) v. 28.7.1951. Zusatzprotokoll v. 3.11.1967.
- Georgogianis, P.** (1997): Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. (Übers.: Themen Interkulturelle Erziehung). Athen.
- Georgoulas, S.** (2001). Η νέα μεταναστευτική κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα και η νομιμοποίησή της. Στο: Μετανάστες στην Ελλάδα. Μαρβάκης, Αθ., Πουρσανόγλου, Δ. & Παύλου, Μ. (Επιμ.). «Ελληνικά Γράμματα & Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού: Νίκος Πουλιαντζάς». Αθήνα. (Übers.: Die neue Migrations- und sozialpolitik in Griechenland und ihre legislative Praxisumsetzung. In: Migranten in Griechenland. Marvakis Ath., Poursanoglou, D. & Pavlou, M. (Hrsg.). Verlag: „Ellinika Grammata“. S. 199-226). Athen.

- Giddens, A.** (1999): Soziologie. 3. Auflage. Nausner & Nausner Verlag. Graz-Wien.
- Giordano, C.** (2000): Ethnizität und Territorialität, in: Moser, Ruppert (Hrsg.): Die Bedeutung des Ethnischen im Zeitalter der Globalisierung, Bern/Stuttgart/Wien. S. 151-177.
- Giordano, C.** (2002): Akkulturation. In: Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff (Hrsg.). Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart. S. 5.
- Giordano, C.** (2002): Assimilation. In: Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff (Hrsg.). Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart. S. 39.
- Göhlich, M.** (1997): Offener Unterricht. Community Education. Alternativschulpädagogik. Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Göhlich, M. (Hrsg.). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Gordon, M. M.** (1964): Assimilation in American Life. The Rolle of Race, Religion and National Origins. New York.
- Gotowos, A.** (2002): Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα. (Übers.: Erziehung und Heterogenität. Themen Interkultureller Pädagogik). Athen.
- Gotowos, A.** (1997): Λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση. Μάρκου, Γ. (Επιμ.). Αθήνα. (Übers.: Maßnahmen treffen in Erziehung und Interkultureller Bildung. In: Markou, G. (Hrsg.). Interkulturelle Erziehung. Weiterbildung von Lehrerinnen. Ein alternativer Vorschlag). Athen.
- Gousis, P.** (2002): Η Εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλινοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών. Σελ. 170-175. Στο: Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Η Διαπολιτισμική Προσέγγιση. (Übers.: Erziehungspolitik Griechenlands gegenüber Remigranten und Migrantenkinder. S.170-175. In: Damanakis, M. (Hrsg.) Erziehung von Remigranten -und Ausländerkindern in Griechenland). Athen.

- Govaris, Ch.** (2001): Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. (Übers.: Einführung in die Interkulturelle Erziehung). Athen.
- “Greek Committee for Refugees”.** (2001): Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες. Σολωμού 5, Εξάρχεια, Αθήνα. (Übers.: Solomou 5, Exarchia. Athen: Report.). <http://www.gcr.gr>.
- Greverus, Ina-Maria.** (1972): „Der territoriale Mensch: Ein literaturanthropologischer Versuch zum Heimatphänomen“. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Griechisches Außenministerium** (2002): (ΓΓΑΕ): Γενική Γραμματεία Αποδήμου Ελληνισμού. Στατιστική. (Übers.: Generalsekretariat für im Ausland lebende Griechen. Statistiken).
- Griechische Orthodoxe Kirche** (2001): Η Μαρτυρία της Αγάπης. Το φιλανθρωπικό και κοινωνικό έργο της Εκκλησίας της Ελλάδος. Επιμέλεια Εκδόσεως: Αρχιμ. Αγαθάγγελος Χαραλαμπίδης. Αθήνα. (Übers.: Die Martyrie der Liebe. Das philanthropische und soziale Werk der Kirche Griechenlands. (Hrsg.). Archimadrit Charalambidis Agathaggelos). Athen.
- „Griechisches Rotes Kreuz“** (ο. J.): Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός. Πολυδύναμο Κέντρο. (Übers.: Multidynamisches Zentrum G.R.K. Τιμαίου 5, Akadimia Platonos. Tel.: 210-5126300.). <http://www.redcross.gr>
- Griese, H.** (1984): Zusammenfassung und Ausblick: Situation, Provokation und Aufruf. S. 192-220. In: Der gläserne Fremde. Griese, H. (Hrsg.). Leske & Budrich.
- Groenendijk, K.** (1992): Europa 1992: Realitäten, Mythen und Chancen. S. 515-528. In: Rassismus und Migration in Europa. Rätzsch, N. & Kalpaka, A. (Hrsg.). Das Argument. Sonderband. Hamburg.
- Grossmann, W.** (1996): Montessori-Pädagogik. In: Wörterbuch. SOZIALE ARBEIT. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Kreft, D. & Mielenz, I. (Hrsg.). 4. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Gudjons, H.** (2001): Pädagogisches Grundwissen. 7., völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.

- Guillaumin, C.** (2000): Zur Bedeutung des Begriffs „Rasse“. S. 34-42. In: Theorien über Rassismus. Rätzkel, N. (Hrsg.). Das Argument. Hamburg.
- Gus, J.** (1990): Antirassistische Erziehung und ihre Schranken. S. 444-450. In: Rassismus und Migration in Europa. Rätzkel, N. & Kalpaka, A. (Hrsg.). Das Argument. Sonderband. Hamburg.
- Habermas, J.** (1973): Erkenntnis und Interesse. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Habermas, J.** (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des Demokratischen Rechtsstaats. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Habermas, J.** (1997): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. S. 147-198. In: Taylor, Ch. (1997). Multikulturalismus und die Politik der Annerkennung. Mit Kommentaren von A. Gutmann (Hrsg.), St. C. Rockefeller, M. Walzer, S. Wolf. Mit einem Beitrag von J. Habermas. Frankfurt a. Main.
- Hall, S.** (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. S. 7-16. In: Theorien über Rassismus. Rätzkel, N. (Hrsg.). Das Argument. Hamburg.
- Händle, Ch.** (1995): Erkundung. S. 356-358. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. 2. Aufl. Haft, H./Kordes, H. (Hrsg.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hamburger, F.** (2001): Migration. In: Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Hrsg. von H.-U. Otto und H. Thiersch. 2., völlig neu überarb. und aktualisierte Aufl. Neuwied, Krieffel.
- Han, P.** (2000): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart.
- Hassiotis, I. K.** (1993): Επισκόπηση της Ιστορίας της Ελληνικής Διασποράς. (Übers.: Überblick über die Geschichte der neugriechischen Diaspora). Athen.
- Hassiotis, I. K.** (2000): Έλληνες Μετανάστες. Στο: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τομ.: IVI. Σελ.: 526-545. (Übers.: Ausgewanderte Griechen. In Geschichte der griechischen Nation. Band IVI, S. 526-545). Athen.
- Heckmann, F.** (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnische Beziehungen. Stuttgart.

- Heckmann, F.** (1998): Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaats gegenüber ethnischen Minderheiten? S. 51-78. In: Bielefeld, U. (Hrsg.). Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg.
- Heitmayer, W.** (1993): „Gefährliche Botschaft“. In: Die Zeit Nr. 33, 13. August. S. 25.
- Hessisches Kulturministerium.** (1995): Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kulturministers vom 21.3.1995. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J.** (1970): Migration – ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung. Stuttgart.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J.** (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart.
- Honneth, A.** (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Honneth, A.** (Hrsg.). (1995): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Campus-Verlag. Frankfurt am Main/New York.
- Hopf, A.** (1997): Sozialpädagogik für Lehrerinnen und Lehrer. Oldenburg Verlag. München.
- Hunger, H.** (1988): Lexikon der Griechischen und Römischen Mythologie. 8., Erw. Auflage. Brüder Hollinek Verlag. Wien
- International Social Service.** (2003): Διεθνής Κοινωνική Εργασία. Μανζάρου 6, Κολωνάκι. Αθήνα. (Übers.: Manzarou 6, Kolonaki. Athen. Tel.: 210-3617710.). <http://www.iss.gr>.
- Ioakeimidis, P.** (2000): Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος ΙVΙ. (Übers.: Griechenland in der Europäischen Union. In: Geschichte der griechischen Nation. Band IVI. S. 422-427). Athen.
- Iosifides, T.** (2001): Συνθήκες εργασίας των αλλοδαπών εργατών. Στο: Μετανάστες στην Ελλάδα. Μαρβάκης, Αθ., Πουρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (Επιμ.). «Ελληνικά Γράμματα & Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού: Νίκος Πουλαντζάς». Αθήνα. (Übers.: Arbeitssituation von Arbeitsmigranten

in Athen. In: Migranten in Griechenland. Marvakis Ath., Poursanoglou, D. & Pavlou, M. (Hrsg.). Verlag: „Ellinika Grammata“. S. 227-246). Athen.

Jokisch, K. (1992): Zur Kultur der Zigeuner, in: Buchkremer, H-J., Bukow, W.-D. & Llaryora, R. (Hrsg.): Zukunft der Minderheiten in Europa. S. 21-43. Aachen.

Jung, I. (2000): Das Wegeplaner-Konzept an Schulen in Köln-Mülheim und Kalk. S. 102-104. In: RAA. (2000). Vielfalt als Chance. 20 Jahre RAA in NRW. Essen.

Kanakidou, E. & Papagianni, V. (1998): Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. (Übers.: Interkulturelle Bildung). Athen.

Kant, I. (1992): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Zum ewigen Frieden: ein philosophischer Entwurf. Mit Einl. Und Anm., Bibliogr. und Reg. Kritisch hrsg. Von H. F. Klemme. Hamburg.

Kassimati, K. (2000): Μετανάστευση. Οι συνέπειες της μαζικής μετανάστευσης. Στο: Η Ελλάδα που αλλάζει. Το βήμα. Νέες Εποχές. Αθήνα. (Übers.: Immigration: Die Konsequenzen der Massenwanderung. In: Griechenland, das sich verändert. To Vima. Nees Epoches. S. 140-144). Athen.

Katsikas, C. & Politou, E. (1999): Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί. Παλινοστούντες στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός Τάξης το διαφορετικό; (Übers.: Zigeuner, Minderheiten, Remigranten und Ausländer im griechischen Erziehungssystem). Athen.

Katsoridas, D. & Kapsalis, A. (2003): Η νέα Μεταναστευτική Πολιτική. Περιεχόμενο και αποτελέσματα. Ινστιτούτο Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. (Übers.: „Die neue Einwanderungspolitik: Inhalt und Ergebnisse“. INE/GSEE: (Institut für Arbeit des Griechischen Gewerkschaftsbunds). Heft 24, S. 34 - 45, April. Athen.

Katsoridas, D. & Kapsalis, A. (2003): Η νέα Μεταναστευτική Πολιτική. Περιεχόμενο και αποτελέσματα. Ινστιτούτο Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. „Die neue Einwanderungspolitik: Inhalt und Ergebnisse“. INE/GSEE (Übers.: Institut für Arbeit des Griechischen Gewerkschaftsbundes). Heft 24, S. 13 - 33, April. Athen).

Keckeisen, W. (1983): Kritische Erziehungswissenschaft. In: D. Lenzen & Mollenhauer (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Bd. 1, S. 117-138. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kernig, W. (1997): Informal Education. Die englischen Wurzeln des offenen Unterrichts. Das Beispiel der Evelyne Lawe Primary School. S. 39-52. In: Göhlich, M. (Hrsg.). Offener Unterricht. Community Education. Alternativschulpädagogik. Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Kleinewegen, M. (2000): Wir sind der Klub! Der Schülerklub an der GHS Bruchstraße: Einer von 44 interkulturellen Schülerklubs in Nordrhein-Westfalen. S. 23-26. In: Vielfalt als Chance. 20 Jahre RAA in NRW.

Körner, H. (1990). Internationale Mobilität der Arbeit. Eine empirische und theoretische Analyse der internationalen Wirtschaftsmigration im 19. und 20. Jahrhundert. Darmstadt.

Kollias, G. & Katsoridas, D. (1999): Ξένοι εργάτες. Ενσωμάτωση ή καταπίεση; Ινστιτούτο Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. (Übers.: „Ausländerarbeiter. Integration oder Unterdrückung?“. INE/GSEE (Institut für Arbeit des Griechischen Gewerkschaftsbundes. Heft 48-49, S. 21-25, Juli). Athen.

Kontogianni, D. (2002): Η Περίπτωση του Σχολείου Παλινοστούντων στη Θεσσαλονίκη. Στο: Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (Übers.: Der Fall der Remigrantenschule in Thessaloniki. In: Damanakis, M. (Hrsg.): Erziehung von Remigranten -und Ausländerkindern in Griechenland. S. 213-223). Athen.

Kossivaki, F. (2002): Η Περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Πωγωνιανής Ιωαννίνων. Στο: Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (Übers.: Der Fall der Grundschule in Pogoniani Ioanninon, in: Damanakis, M. (Hrsg.): Erziehung von Remigranten -und Ausländerkindern in Griechenland. S. 231-251). Athen.

Kouka, M. (2001): Φόρουμ Αλβανών Μεταναστών. Στο: Μετανάστες στην Ελλάδα. Μαρβάκης, Αθ., Πουρσανόγλου, Δ. & Παύλου, Μ. (Επιμ.). «Ελληνικά Γράμματα & Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού: Νίκος Πουλαντζάς». Αθήνα. (Übers.: Forum der Albaner. In: Migranten in

Griechenland. Marvakis Ath., Poursanoglou, D. & Pavlou, M. (Hrsg.). Verlag: „Ellinika Grammata“. S. 331-368). Athen.

Krieg, E. (1997): Zum Transfer des reggianischen Ansatzes in deutsche Kindertagesstätten und Grundschulen. S. 209-219. In: Göhlich, M. (Hrsg.): Offener Unterricht. Community Education. Alternativschulpädagogik. Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Kristeva, J. (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main.

Kronen, H. (1980): Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs. Haag und Herchen Verlag. Frankfurt am Main.

Krüger-Potratz, M. (1989): Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung. S. 223-242. In: Unterrichtswissenschaft. 17. Jahrgang. Heft 3.

Krüger-Potratz, M. (1994): Interkulturelle Erziehung. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann Verlag. Münster/New York/München/Berlin.

Kurtovik, I. (2001): Οι μετανάστες μεταξύ του δικαίου και της νομιμότητας. Στο: Μετανάστες στην Ελλάδα. Μαρβάκης, Αθ., Πουρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (Επιμ.). «Ελληνικά Γράμματα & Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού: Νίκος Πουλαντζάς». Αθήνα. (Übers.: Migranten zwischen das Recht und Rechtmäßigkeit. In: Migranten in Griechenland. Marvakis Ath., Poursanoglou, D. & Pavlou, M. (Hrsg.). Verlag: „Ellinika Grammata“. S. 163-198). Athen.

Lafazani, D. (2000): Τα μεταναστευτικά κύματα, τα οποία ξάφνιασαν την ελληνική κοινωνία. Στο: Το Βήμα. Νέες Εποχές. Η Ελλάδα που αλλάζει. Σελ.: 150-154. (Übers: Die Migrationswellen, die die griechische Gesellschaft überrascht haben. In: To Vima. Nees EPOCHES. Griechenland, das sich verändert. S. 150-154). Athen.

Leakey, R. (1999): Die ersten Spuren. Über den Ursprung des Menschen. Wilhelm Goldmann Verlag. München.

Lee, E. S. (1972): Eine Theorie der Wanderung. In: Szell, G. (Hrsg.): Regionale Mobilität. Elf Aufsätze. München, S. 115-129 (amerikanisches Original von 1966).

- Leontaritis, G.** (1978): Οικονομία και Κοινωνία από το 1914 έως το 1918. Στο: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος IV. Σελ. 74-85. (Übers.: Wirtschaft und Gesellschaft von 1914 bis 1918. In: Geschichte der griechischen Nation. Band IV. S. 74-85). Athen.
- Lexikon** der Brüder Grimm S. 863-865 (1877).
- Loycke, A.** (1992): Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins. S. 103-123. In: Almut Loycke (Hrsg.). Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins.
- Luhmann, N.** (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Mac Laren, P.** (1999): Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. S. 10-34. In: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn? Sünker, H.& Krüger, H.-H. (Hrsg.). 1. Aufl. Frankfurt/M.
- Malaguzzi, L.** (1997): Πädagogik als Projekt. Anmerkungen zur Philosophie der „esperienza reggiana“. S. 197-201. In: Göhlich, M. (Hrsg.). Offener Unterricht. Community Education. Alternativschulpädagogik. Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Manos, S.** (2004): ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ. ΙΑ΄ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (ΠΡΟΕΔΡΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ). ΣΥΝΟΔΟΣ Α΄. Πρακτικά της Βουλής. Συνεδρίαση Δ΄. Σάββατο 20 Μαρτίου 2004 και Συνεδρίαση ΣΤ΄. Δευτέρα 22.3.2004. (Übers.: PARLAMENT DER GRIECHEN. Periode ΙΑ΄ der PRÄSIDENTIAL DEMOKRATIE. PROTOKOLLE. SITZUNG D΄ am Samstag 20.3.2004 und SITZUNG ST΄ am Montag 22.3.2004).
- Markou, G.** (1997): Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση. Αθήνα (Übers.: Interkulturelle Erziehung. Weiterbildung von Lehrerinnen. Ein alternativer Vorschlag. Athen.
- Markou, G.** (1997a): Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η Ελληνική και η Διεθνής Εμπειρία. (Übers.: Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Die griechische und die Internationale Erfahrung. Athen 1997).
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon** (1976): Band 16, S. 208. (Migration). 2. Aufl., Leipzig.
- «**Medécins Sans Frontières Grèce**». (2002): Report. <http://www.msf.gr>.
- Memmi, A.** (1987): Rassismus. Frankfurt a. M.

Miles, R. (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. S. 17-33. In: Theorien über Rassismus. Rätzkel, N. (Hrsg.). Das Argument. Hamburg.

Ministerium für Bildung und Religion. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στατιστική Υπηρεσία. Έτη. 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004. (Übers.: Statistisches Amt. Statistiken: 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2002, 2003, 2004). Athen.

Ministerium für Bildung und Religion. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε). Έτη 2003, 2004. (Übers.: Direktion Paideias der Homogemität (Auslandsgriechen) und interkulturelle Erziehung. (DI.P.O.D.E). Statistiken: 2003, 2004). Athen.

Ministerium für Bildung und Religion. (2002). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε). Προγράμματα ενσωμάτωσης για Τσιγγάνους, Παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. (Übers.: Direktion Paideias der Homogemität (Auslandsgriechen) und interkulturelle Erziehung. (DI.P.O.D.E.): Integrationsprogramme für Zigeuner, Remigranten und ausländische Schüler). Athen.

Möller, K. (2002): Fremdenfeindlichkeit. S. 166-170. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hrsg.) (2002): Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig Neubearb. U. erw. Aufl. Lucius und Lucius Verlag. Stuttgart.

Mollenhauer, K. (2001): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 10. unveränderte Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Mourelatou, E. (1997): Εκπαίδευση παλινοστούντων μαθητών: οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων. Στο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση. Μάρκου, Γ. Επιμ. Αθήνα (Übers.: Erziehung und Bildung von Remigrantenkindern: organisatorischer und administrativer Rahmen der politischer Entscheidungen. In: Markou, G. Interkulturelle Erziehung. Weiterbildung von LehrerInnen. Ein alternativer Vorschlag). Athen.

Mousourou, L. (2003): Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Αθήνα. (Übers.: Migration und Migrationspolitik in Griechenland und in Europa). Athen.

Mühlmann, W. E. (1962): Homo Creator, Wiesbaden 1962.

Mühlmann, W. E. (1964): Rassen, Ethnien, Kulturen. Moderne Ethnologie, Neuwied und Berlin.

Müller, H. (1997): Anti-rassistische Pädagogik. S. 357-370. In: Handbuch Kritische Pädagogik. Bernhard, A. & Rothermel, L. (Hrsg.). Weinheim.

Müller, C. (2004): „Wir alle sind Aristen ... weil Bürger“. Entwurf einer Theorie der Erziehung zur Demokratie aus dem begrifflichen Ursprung der Sozialpädagogik. Dissertation. Köln.

Müller, C. W. (1999): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Band 1: 1883-1945. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

„Netz Sozialer Unterstützung für Flüchtlinge und Migranten“ (2001): Δουλεύοντας με τους Μετανάστες. Στο: Μετανάστες στην Ελλάδα. Μαρβάκης, Αθ., Πουρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (Επιμ.). «Ελληνικά Γράμματα & Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού: Νίκος Πουλιαντζάς». Αθήνα. (Übers.: Zusammen mit Migranten. In: Migranten in Griechenland. Marvakis Ath., Poursanoglou, D. & Pavlou, M. (Hrsg.). Verlag: „Ellinika Grammata“. S. 407-409). Athen.

Nieke, W. (2000a): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierungen im Alltag. 2. überarb. u. erg. Aufl. Opladen.

Nieke, W. (2000b): Interkulturelle Erziehung als selbstverständlicher Bestandteil einer Allgemeinbildung. S. 28-32. In: Vielfalt als Chance. 20 Jahre RAA in NRW.

Nuscheler, F. (1995): Internationale Migration. Flucht und Asyl. Opladen: Leske+Budrich.

Nuscheler, F. (2003): Globalisierung und ihre Folgen. S. 23-35. In: Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hrsg.). 2. Auflage. Opladen.

Nuscheler, F. (2003): Internationale Migration. Flucht und Asyl. 2. Aufl. Opladen.

- Nikolau, G.** (2000): Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. «Από την Ομοιογένεια στην Πολιτισμικότητα». Αθήνα. (Übers.: Integration und Erziehung von Ausländerkindern in der Grundschule. Von der „Homogenität zur Multikulturalität“). Athen.
- OLME** (Omospondia Leitourgon Messis Ekpaideuseos). (2000): Σχολείο χωρίς σύνορα. KEMETE. Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ. Αθήνα. (Übers.: Schule ohne Grenzen. KEMETE: Forschungszentrum der Föderation der Lehrer in der Sekundarstufe I (Gymnasium) und II (Lyzeum und Technisches Lyzeum). Athen.
- Papamichou, M.** (2005): Massenmedien und ethnische Minderheiten in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung griechischer Bevölkerungsanteile: Partizipationsmöglichkeiten, Probleme und Perspektiven unter sozialpädagogischem Aspekt. Dissertation Köln.
- Pan, C. & Pfeil, B. S.** (2000): Volksgruppen in Europa. Wien: Braumüller.
- Papatheodorou, T. & Koulouris, N.** (2000): «Οδηγός για τους Μετανάστες. Εισαγωγή στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των μεταναστών». Ινστιτούτο Στρατηγικών και Αναπτυξιακών Μελετών. (Ι.ΣΤΑ.ΜΕ). «Ανδρέας Παπανδρέου». (Übers.: „Guide für die Einwanderer. Einführung in die Rechte und Pflichten von Einwanderern“. Institute for Strategic and Development Studies: ISTAME. “Andreas Papandreou”). Athen.
- Park, R. E. & Burgess, E. W.** (1969): Introduction to the Science of Sociology. The University of Chicago Press. (Erstfassung 1921, 1924). Chicago and London.
- Pavlou, M.** (2001): Ρατσισμός στα μαζικά μέσα ενημέρωσης. Στο: Μετανάστες στην Ελλάδα. Μαρβάκης, Αθ., Πουρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (Επιμ.). «Ελληνικά Γράμματα & Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού: Νίκος Πουλαντζάς». Αθήνα. (Übers.: Rassismus in den Massenmedien. In: Migranten in Griechenland. Marvakis Ath., Poursanoglou, D. & Pavlou, M. (Hrsg.). Verlag: „Ellinika Grammata“ S. 127-162). Athen.
- Petersen, W.** (1972): Eine allgemeine Typologie der Wanderung. In: Szell, G. (Hrsg.): Regionale Mobilität. Elf Aufsätze. München, S. 95-114 (amerikanische Erstfassung 1957).

- PISA 2000** (2001): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. (Hrsg.). Leske & Budrich, Opladen.
- Pongs, A.** (2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Band II. München.
- Pongs, A.** (2004): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage. Erste Auflage 1999. Band I. München.
- Portmann, A.** (1969): Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Dritte neubearbeitete Auflage. Basel.
- Potts, L.** (1992): Weltmarkt für Arbeitskraft. S. 31-40. In: Rassismus und Migration in Europa. Rätzkel, N. & Kalpaka, A. (Hrsg.). Das Argument. Sonderband. Hamburg.
- Psacharopoulos, G.** (2003): Η Ελληνική Παιδεία. Μια σύγχρονη Τραγωδία. Ινστιτούτο Δημοκρατίας: «Κωνσταντίνος Καραμανλής». Αθήνα. (Übers.: Die Griechische Paideia. Eine heutige Tragödie. Institut für Demokratie. „Konstantinos Karamanlis“. Sideris Verlag). Athen.
- RAA** (2000). Vielfalt als Chance. 20 Jahre RAA in NRW. Essen.
- Radtke, F.-O.** (1998): Lob der Gleich – Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. S. 79-96. In: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.). Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der alten Welt?. Hamburg.
- Ravenstein, E. G..** (1972): Die Gesetze der Wanderung I und II. S. 41-94. (englisches Original von 1885 und 1889). In: Szell, G. (Hrsg.): Regionale Mobilität. Elf Aufsätze. München.
- Rehberg, K. S.** (2001): Symbole in: Lehrbuch der Soziologie. S. 76-77. 7. Auflage. Jonas, H. (Hrsg.). Campus Verlag. Frankfurt am Main.
- Riek, G.-A.** (1995): Migration. Eine Begriffsbestimmung. S.18-19. In: Zeitschrift für Kulturaustausch. 45. Jg. Institut für Auslandsbeziehungen. Daweke, K. (Hrsg.). Stuttgart.
- Richardson, A.** (1974): British Immigrants and Australia. Australian National University Press. Canberra.
- Reich, H.** (1994): Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. S. 9-27. In: Zeitschrift für Pädagogik. 40. Jahrgang.

Rulmond, P.-L. (2002): «Η Αναγκαιότητα μιας νέας μεταναστευτικής πολιτικής». INE/ΓΣΕΕ. Τεύχος 92, Σελ.: 19-27, Φεβρ., Αθήνα. (Übers.: „Die Notwendigkeit einer neuen Einwanderungspolitik“. INE/GSEE: Institut für Arbeit des Griechischen Gewerkschaftsbunds. Heft 92, S. 19-27, Februar., Athen).

Saitis, C. (1991): Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα. (Übers.: Organisation und Leitung in der Erziehung. Theorie und Praxis). Athen.

Sassen, S. (1996): Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. Frankfurt am Main.

Schaller, K. (Hrsg.). (1979): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum.

Schaller, K. (1974): Einführung in die Kritische Erziehungswissenschaft. Darmstadt.

Schengener Abkommen I.

Schengener Durchführungsübereinkommen II.

Schmitz, R. (2000): Ich-Du-Wir-Ohne Gewalt. Ein interkulturelles Gewaltpräventionsprojekt für freundliche Klassenzimmer an Aachener Grundschulen. Ein Projekt im Auftrag der RAA der Stadt Aachen. S. 32-33. In: Vielfalt als Chance. 20 Jahre RAA in NRW.

Schütz, A. (1972): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. S.: 53-69. In.: ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd.2: Studien zur soziologischen Theorie. Brodersen, A. (Hrsg.). Übertragung aus dem amerikanischen von Alexander von Baeyer. Martinus, N. Verlag. 1972. Den Haag.

Simitis, K. (2005): Πολιτική για μια δημιουργική Ελλάδα. 1996-2004. Αθήνα. (Übers.: Politik für ein kreatives Griechenland. 1996-2004). Athen.

Simmel, G. (1968): Exkurs über den Fremden. S. 509-512. In: ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. 5. Auflage. 1. Auflage 1908. Duncker & Humblot. Berlin.

Social Work Foundation. (2002): Ίδρυμα Κοινωνικής Εργασίας. Plateia Viktorias 11, Athen. Tel. 210-8224037, 210-8210917. <http://speech.di.uoa.gr>.

Soziales Netz für die Unterstützung von Flüchtlingen und Migranten (1999): Δίκτυο για την υποστήριξη Προσφύγων και Μεταναστών.

Ημερολόγια. Kalender (1999, 2000, 2001, 2002 und 2003). Valtetsiou 35, Exarchia, Athen.

Stamelos, G. (2002): Εισαγωγικό Σημείωμα. Σελ. 17-19. Στο: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (ΚΕΕ). Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα. Επιμέλεια: Σταμέλος, Γ. Αθήνα. (Übers.: Einführung. S.17-19. In: Die Struktur des griechischen Erziehungsystems und seine quantitativen Daten. Stamelos, G. (Hrsg). Athen).

Statistisches Jahrbuch Griechenlands: 1971, 1981, 1991, 2001, 2002.

Stavrou, C. (1993): Die griechische Minderheit in Albanien. Frankfurt am Main.

Straubhaar, T. (2002): Migration im 21. Jahrhundert. Von der Bedrohung zur Rettung sozialer Marktwirtschaften? Tübingen. Mohr Siebeck.

Stroebe, W./Jonas, K./Hewstone, M. (2002): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin.

Süssmuth, R.(1968): Zur Anthropologie des Kindes. Untersuchungen und Interpretationen. München.

Szell, G. (Hrsg.) (1972): Regionale Mobilität. Elf Aufsätze. München. zur soziologischen Theorie. Den Haag, S. 53-69. (Original von 1944).

Taguieff, P.-A. (1998): Die ideologischen Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielefeld, U.: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? S. 221-268. Hamburg.

Taylor, C. (1997): Die Politik der Anerkennung. S. 13-78. In: Taylor, Ch.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit Kommentaren von A. Gutmann (Hrsg.), St. C. Rockefeller, M. Walzer, S. Wolf. Mit einem Beitrag von J. Habermas. Frankfurt a. M.

Treibel, A. (1999): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 2., völlig Neubearb. u. erw. Aufl. Weinheim u. München.

Tsoukalas, K. (1992): Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα. (Übers.: Abhängigkeit und Reproduktion. Die soziale Rolle der Bildungsmechanismen in Griechenland). Athen.

Tsounakos, O. (2000): Το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας από το 1949 μέχρι το 1974. Στο: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Σελ.: 165-169. Αθήνα.

(Übers.: Kommunistische Partei Griechenlands von 1949 bis 1974. In: Geschichte der griechischen Nation, S. 165-169.) Athen.

Tzermias, P. (2000): Η Κυπριακή Δημοκρατία. Από τις συμφωνίες της Ζυρίχης και του Λονδίνου μέχρι την τουρκική εισβολή. Στο: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος ΙVI. Σελ: 464-481. Αθήνα.(Übers.: Die Zypriotische Demokratie. Vom Abkommen in Zürich und London bis zur türkischen Invasion. In: Geschichte der griechischen Nation. Band IVI, S. 464-481. Athen).

UNHCR, Oktober 2002, Athen, Report.

UNHCR, April 2004, Athen, Report.

UNICEF (2004): Zur Situation der Kinder in der Welt 2004. Bildung für Mädchen. Hrsg. Vom Deutschen Komitee für UNICEF. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main.

UNICEF (2001): Έρευνα για τις Διακρίσεις, τον Ρατσισμό και την Ξενοφοβία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (Übers.: Studie über Diskriminierungen - Rassismus – Xenophobie und das griechische Erziehungssystem). Athen.

Vakalios, A. (1997): Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Θράκη. Η Περίπτωση της Μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους. (Übers.: Das Problem der interkulturellen Erziehung in Thrakien. Das Beispiel der Pomaken. Vakalios, A. (Hrsg.). Athen).

Verbeek, B. (1993): Fremdenhass: Biologisch verwurzelt?, in: Universitas, 48. H. 7. S. 642-654.

Vergeti, M. (1999): Παλιννόστηση και κοινωνικός Αποκλεισμός. Θεσσαλονίκη. (Übers.: Rückwanderung und soziale Ausgrenzung. Kyriakidi-Verlag). Thessaloniki.

Vgenopoulos, K. (1998): Η μεγάλη μεταστροφή του μεταναστευτικού ρεύματος. Στο: Πρόσφυγες και Μετανάστες στον ελληνικό χώρο εργασίας. (Übers.: „Der große Wandel des Migrationsgeschehens“. In „Flüchtlinge und Einwanderer im griechischen Arbeitsmarkt“. Kongress 13.6.1998: Griechisches Zentrum für Europäische Studien (EKEM). S. 17-38, Athen).

Vink, J. (1996): AusländerInnen. S. 84-88. In: Wörterbuch. SOZIALE ARBEIT. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit

und Sozialpädagogik. Kreft, D. & Mielenz, I. (Hrsg.). 4. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Vishnevsky, A. & Zayonchkovskaya, Z. (1996): Auswanderung aus der früheren Sowjetunion und den GUS-Staaten. S. 365-390. In: Fassmann, H./Münz, R. (Hrsg.): Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, politische Reaktionen. Frankfurt am Main. Campus Verlag.

Weber, M. (2001): Ethnische Gemeinschaften. S. 168-190. In: Wirtschaft und Gesellschaft. Band 22-1. Max Weber. Gesamtausgabe.

Walzer, M. (1998): Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz. Hamburg.

Walzer, M. (1992): Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie. Rotbuch-Verlag. Berlin

Walzer, M. (1995): Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. S.157-180. In: Honneth, A. (Hrsg.). Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Campus-Verlag. Frankfurt am Main/New York.

Zentrum für Erziehungsforschung. (KEE). (2002): Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (KEE). Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα. Επιμέλεια: Σταμέλος, Γ. Αθήνα. (Übers.: Die Struktur des griechischen Erziehungssystems und seine quantitativen Daten. Stamelos, G. (Hrsg). Athen).

Zimmer, D. E. (1993): „Die Angst vor dem Anderen“. In: Die Zeit Nr. 28, 9. Juli. S. 23

Zimmer, D. E. (1993): „Das warme Wir-Gefühl“ In: Die Zeit Nr.29, 16. Juli. S. 25.

Zimmer, D. E. (1993): „Wer ist das Volk?“. In: Die Zeit Nr.30, 23. Juli. S.25.

Zografou, H. (2003): Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. (Übers: Interkulturelle Erziehung in Europa und Griechenland). Athen.

Folgende Internetadressen habe ich auch benutzt.

1. Das Projekt: „Versuchung zum Guten“. (URL: <http://www.hrf.uni-koeln.de/sozpaed/content/508> . Stand: 19.5.2005).
2. Das Projekt: „Kinder ohne Grenzen“. (URL: <http://www.hrf.uni-koeln.de/sozpaed/content/456>. Stand: 19.5.2005).
3. Das Projekt: „Youth in World Practice“. (URL: <http://www.hrf.uni-koeln.de/sozpaed/content/509>. Stand: 19.5.2005).
4. Projekte der „Regionale(n) Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ (RAA) in Nordrhein-Westfalen (NRW). (URL: <http://www.raa.de> . Stand : 21.5.2005).
5. Die RAA in Städten und Kreisen. (URL: <http://www.raa.de/werwas.html>. Stand: 21.5.2005).
6. Die RAA-Arbeit im Bereich Schule. (URL: <http://www.raa.de/wererz.html>. Stand: 21.5.2005).
7. Die RAA-Arbeit im Übergang Schule/Beruf. (URL: <http://www.raa.de/werschbe.html>. Stand: 21.5.2005).
8. Das Rucksack-Projekt. (URL: <http://www.raa.de/NEU/ehrung.html>. Stand: 21.5.2005).
9. Das Projekt: „Integration konkret“. (URL: <http://www.raa.de/NEU/ehrung.html>. Stand: 21.5.2005).
10. K.I.M. - Kommunal. Integrativ. Multikulturell. (URL: <http://www.raa.de/NEU/ehrung.html>. Stand: 21.5.2005).
11. Das Projekt: „Internationale Förderklassen an Berufskollegs“. (URL: <http://www.raa.de/werwas.html>. Stand: 21.5.2005).
12. KOALA (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht). (URL: <http://www.raa.de/KOALA/koala01.html>. Stand: 21.5.2005).
13. Ich–Du–Wir – Ohne Gewalt. Ein Projekt im Auftrag der RAA der Stadt Aachen. (URL: <http://www.xenos.raa.de/proj01.html>. Stand: 21.5.2005).
14. Wir sind der Klub!: Der Schülerklub an der GHS Bruchstrasse in Mülheim. (URL: <http://www.xenos.raa.de/proj01.html>. Stand: 21.5.2005).

Abkürzungsverzeichnis

ΓΓΑΕ: Γενική Γραμματεία Αποδήμου Ελληνισμού. (Übers.: Griechisches Außenministerium. Generalsekretariat für im Ausland lebende Griechen).

ΓΣΕΕ: Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας. (Übers.: Griechischer Gewerkschaftsbund).

ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α: Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής. (Übers.: Zentrum für die Anerkennung der Abschlüsse von Universitäten im Ausland).

ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε: Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (Übers.: Ministerium für Bildung und Religion: Abteilung für Interkulturelle Erziehung und Bildung).

Δ.Ο.Ε.: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος. (Übers.: Gewerkschaftliche Lehrerverbände der Grundschullehrer)

Ε.Κ.Α: Εργατικό Κέντρο Αθήνας. (Übers.: Athener Gewerkschaftsbund).

ΕΚΕΜ: Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών. (Übers.: Griechisches Zentrum für Europäische Studien).

Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε: Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλιννοστούντων Ομογενών Ελλήνων. (Übers.: Nationales Institut für rückgewanderte Griechen).

ΙΝΕ/ΓΣΕΕ: Ινστιτούτο Ερευνών της ΓΕΣΕΕ. (Übers.: Institut für Arbeit des Griechischen Gewerkschaftsbunds).

Ι.ΣΤΑ.ΜΕ «Ανδρέας Παπανδρέου»: (Institute for Strategic and Development Studies. “Andreas Papandreou”).

ΚΕΕ: Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών. (Übers.: Zentrum der Erziehungsforschung).

ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (Übers.: Forschungszentrum der Lehrer in der Sekundarstufe I (Gymnasio) und II (Lykeio und Techniko Lykeio).

NRW: Nordrhein-Westfalen.

OECD: Organisation for Economical Cooperation and Development.

Ο.Λ.Μ.Ε.: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης. (Übers.: Gewerkschaftverbände der Lehrer in der Sekundarstufe I (Gymnasio) und II (Lykeio und Techniko Lykeio).

PISA: Programme for International Student Assessment.

RAA: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendliche.

ΤΕΕ: Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια. (Übers.: Techniko Lykeio).

UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (Übers.: Ministerium für Bildung und Religion).

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Die Struktur des griechischen Bildungssystems	S. 74
Abbildung 2: Interkulturelle Erziehung und Bildung	S. 215
Abbildung 3: Ziele interkultureller Erziehung und Bildung	S. 229
Abbildung 4: Optimierung der organisatorischen Situation	S. 262
Abbildung 5: Schulentwicklung	S. 270
Abbildung 6: Olivenbaum	S. 273
Abbildung 7: Griechen im Ausland	S. 308

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Griechen im Ausland	S. 308
Tabelle 2 : Die wichtigsten Länder der griechischen Emigration	S. 309
Tabelle 3 : Griechische Emigration in Europa (1955-1977)	S. 310
Tabelle 4: Rückwanderung nach Griechenland 1975 – 1991	S. 310
Tabelle 5: Rückwanderung nach Griechenland 1975 – 1991	S. 311
Tabelle 6 : Bevölkerung Griechenlands	S. 311
Tabelle 7: Ausländer in Griechenland	S. 312
Tabelle 8: Ausländer in Griechenland aus EU-Ländern	S. 313
Tabelle 9: Ausländer in Griechenland aus Amerika	S. 314
Tabelle 10: Ausländer aus Ozeanien	S. 314
Tabelle 11: Arbeitsmigranten aus Europa (Nicht EU-Ländern)	S. 314
Tabelle 12: Arbeitsmigranten aus Afrika	S. 315
Tabelle 13: Arbeitsmigranten aus Asien	S. 315
Tabelle 14: Flüchtlinge in Griechenland	S. 316
Tabelle 15: Schüler insgesamt in allen Schulstufen	S. 317
Tabelle 16: Schüler und Zugewandertenkinder in allen Schulformen	S. 317
Tabelle 17: Schülerzahl in den Schuljahren 1997, 2000, 2003	S. 318
Tabelle 18: ZugewandertenschülerInnen in der Grundschule	S. 318
Tabelle 19: ZugewanderteschülerInnen in Sek. I	S. 319
Tabelle 20: Zugewanderte SchülerInnen in Sek. II und TEE	S. 319
Tabelle 21: Ausländerkinder in allen Schulformen	S. 320
Tabelle 22: Vorbereitungsklassen und Klassen für Nachhilfeunterricht in allen Schulstufen	S. 320

Tabelle 23:	SchülerInnen in Vorbereitungsklassen I und II und in Klassen für Nachhilfeunterricht	S. 320
Tabelle 24:	Bevölkerung in Thrakien	S. 321
Tabelle 25:	Mindeheitenschulen in Thrakien	S. 321
Tabelle 26:	SchülerInnenzahl der muslimischen Minderheitsschulen in Thrakien	S. 321
Tabelle 27:	Seminare für Lehrer, die in der griechischen Minderheit in Thrakien unterrichten	S. 322
Tabelle 28:	Seminare für Lehrer über interkulturelle Erziehung	S. 322
Tabelle 29:	Interkulturelle Schulen im Schuljahr 2003-2004	S. 323
Tabelle 30:	Programme von "Greek Committee for Refugees"	S. 122
Tabelle 31:	Programme von "Greek Committee for Refugees" Teilnehmer	S. 123

Anhang

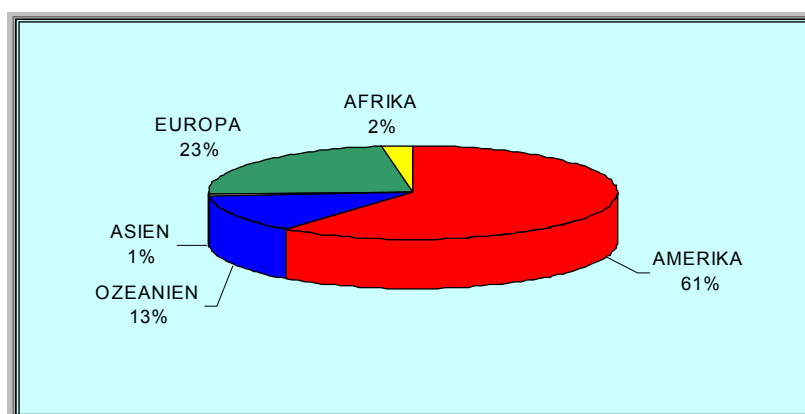
Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1: Griechen im Ausland

Amerika	3.402.220	61 %
Afrika	139.790	2 %
Asien	69.200	1 %
Europa	1.286.740	23 %
Ozeanien	710.000	13 %
SUMME	5.607.950	100 %

Quelle: Außenministerium 2002 und eigene Berechnungen.

Abbildung 7 : Griechen im Ausland



Quelle: Griechisches Außenministerium. Geniki Grammateia Apodimou Ellinismou 2002.

Tabelle 2 : Die wichtigsten Länder der griechischen Emigration

Griechen im Ausland	Population	%
USA	3.000.000	53.49 %
Australien	700.000	12.48%
Deutschland	354.500	6.32%
Kanada	350.000	6.24%
Ukraine	250.000	4.45%
Russland	150.000	2.67%
Georgien	120.000	2.13%
S. Afrika	120.000	2.13%
Kasachstan	50.000	0.89%
Frankreich	35.000	0.62%
Brasilien	25.000	0.44%
Bulgarien	25.000	0.44%
Belgien	25.000	0.44%
Italien	21.000	0.37%
Argentinien	20.000	0.35%
Schweden	20.000	0.35%
Armenien	15.000	0.26%
Großbritannien	15.000	0.26%
Rumänien	14.000	0.24%
Usbekistan	10.500	0.17%
Andere Länder	287.950	5.13%
SUMME	5.607.950	100%

Quelle: Griechisches Außenministerium: Geniki Grammataia Apodimou Ellinismou 2002.

Tabelle 3 : Griechische Emigration in Europa (1955-1977).

Zielländer	Population	%
Deutschland	638.141	84.14 %
Belgien	29.421	3.87 %
Italien	28.934	3.81 %
Großbritannien	15.062	1.98 %
Schweiz	14.349	1.89 %
Frankreich	10.370	1.36 %
Österreich	9.552	1.25 %
Andere	12.522	1.65 %
SUMME	758.351	100 %

Quelle: Griechisches Außenministerium. Geniki Grammateia Apodimou Ellinismou 2002.

Tabelle 4: Rückwanderung nach Griechenland zwischen 1975 - 1991.

AUS-	1975 – 1981		1985 – 1991	
Europa	149.880	64.41%	109.126	67.70%
Amerika	39.250	16.86%	24.025	14.90%
Afrika	10.930	4.69%	7.266	4.50%
Asien	13.740	5.90%	12.568	7.79%
Ozeanien	17.210	7.39%	8.203	5.08%
Insgesamt	232.680	100%	161.188	100%
SUMME	393.868			

Quelle: National Statistisches Jahrbuch Griechenlands, 2001 und eigene Berechnungen.

Tabelle 5: Rückwanderung nach Griechenland 1975 – 1991

Aus	1975 – 1981	%	1985 – 1991	%
Deutschland	96.970	41.67%	31.444	19.50%
Italien	4.660	2.00%	4.496	2.78%
Großbritannien	6.100	2.62 %	5.992	3.71%
Frankreich	6.040	2.59%	5.473	3.39%
Ehem. UdSSR	8.220 *	3.53%	23.793	14.76%
USA	25.640	11.01%	16.542	10.26%
CANADA	11.450	4.92%	5.693	3.53%
Süd Afrika	7.150	3.07%	1.477	0.91%
Türkei	5.810	2.49%	1.576	0.97%
Australien	16.910	7.26%	8.048	4.99%
Andere Länder	43.780 **	18.79%	56.654	35.10%
SUMME	232.680	100%	161.188	100%
393.868				

* politische Flüchtlinge

* davon bis 26.000 politische Flüchtlinge aus anderen Osteuropäischen Ländern

Quelle: Nationales Statistisches Amt Griechenlands 1991 und eigene Berechnungen.

Tabelle 6 : Bevölkerung Griechenlands

Bevölkerung					
Jahr	Insgesamt	Griechen	%	Ausländer	%
1951	7.632.801	7.602.230	99,6	30.571	0,4
1961	8.388.553	8.345.883	99,5	42.670	0,5
1971	8.768.372	8.675.412	98,94	92.960	1,06
1981	9.739.589	9.558.944	98,15	180.645	1,85
1991	10.259.900	10.092.624	98,37	167.276	1,63
2001	10.964.020	10.166.929	92,72	796.713	7,27

Quelle: National Statistisches Jahrbuch Griechenlands, Athen 2003 und eigene Berechnungen.

Tabelle 7: Ausländer in Griechenland

Ausländer in Griechenland		
Europa (EU – Ländern)	92.781	11.65 %
Europa (Nicht EU – Ländern)	584.447	73.36 %
Afrika	17.140	2.16 %
Amerika	32.276	4.05 %
Asien	60.126	7.55 %
Ozeanien	9.943	1.24 %
SUMME	796.713	100 %

Quelle: Statistisches Amt Griechenlands und eigene Berechnungen.

Tabelle 8: Ausländer in Griechenland aus EU-Ländern

EU-Länder		
Herkunftsländer	Population	%
Belgien	1.703	1.83 %
Estland*	94	0.10 %
Dänemark	1.055	1.13 %
Deutschland	15.303	16.49 %
Finnland	828	0.89 %
Frankreich	6.513	7.01 %
Irland	523	0.56 %
Italien	7.953	8.57 %
Lettland*	48	0.05 %
Litauen*	188	0.20 %
Luxemburg	40	0.04 %
Malta*	52	0.05 %
Niederlande	2.931	3.15 %
Österreich	1.776	1.91 %
Polen*	13.378	14.41 %
Portugal	299	0.32 %
Schweden	2.437	2.62 %
Slowenien*	67	0.07 %
Slowakei*	449	0.48 %
Spanien	1.308	1.40 %
Tschechische Republik*	818	0.88 %
Ungarn*	626	0.67 %
Großbritannien	15.308	16.49 %
Zypern*	19.084	20.56 %
SUMME	92.781	100 %

* seit 1.Mai 2004

Quelle: National Statistisches Jahrbuch Griechenlands, Athen, 2003 und eigene Berechnungen.

Tabelle 9: Ausländer in Griechenland aus Amerika

AMERIKA		
Herkunftsländer	Population	%
USA	22.507	69.73 %
Kanada	6.909	21.40 %
Andere*	2.860	8.86 %
SUMME	32.276	100 %

Quelle: National Statistisches Jahrbuch Griechenlands, Athen, 2003 und eigene Berechnungen.

Tabelle 10: Ausländer aus Ozeanien

OZEANIEN		
Herkunftsländern	Population	%
Australien	9.677	97.3 %
Neuseeland	266	2.7 %
SUMME	9.943	100%

Quelle: National Statistisches Jahrbuch Griechenlands, Athen 2003 und eigene Berechnungen.

Tabelle 11: Arbeitsmigranten aus Europa (Nicht EU-Ländern)

Europa: Nicht EU – Ländern		
Herkunftsländer	Population	%
Albanien	443.550	75.89 %
Bulgarien	37.230	6.37 %
Georgien	23.159	3.96 %
Rumänien	23.066	3.94 %
Russland	20.488	3.50 %
Ukraine	14.149	2.42 %
Armenien	7.808	1.33 %
Moldavien	5.898	1.00 %
Jugoslawien	4.051	0.69 %
Andere	5.048	0.86 %
SUMME	584.447	100 %

Quelle: National Statistisches Jahrbuch Griechenlands, Athen 2003 und eigene Berechnungen.

Tabelle 12: Arbeitsmigranten aus Afrika

AFRIKA		
Herkunftsländern	Population	%
Ägypten	7.846	45.77 %
Äthiopien	1.171	6.83 %
Nigeria	2.021	11.79 %
Süd Afrika	1.185	6.91 %
Andere	4.917	28.68 %
SUMME	17.140	100 %

Quelle: National Statistisches Jahrbuch Griechenlands 2003 und eigene Berechnungen.

Tabelle 13: Arbeitsmigranten aus Asien

ASIEN		
Herkunftsländer	Population	%
Indien	7.409	12.32 %
Irak	7.188	11.95 %
Pakistan	11.192	18.61 %
Philippinen	6.861	11.41 %
Türkei	8.297	13.79 %
Syrien	5.863	9.75 %
Bangladesch	4.927	8.19 %
Andere	8.389	13.95 %
SUMME	60.126	100%

Quelle: National Statistisches Jahrbuch Griechenlands 2003 und eigene Berechnungen.

Tabelle 14: Flüchtlinge in Griechenland

Jahr	Bewerbungen	Nach der Genfer Abk. 1951	Aus Humanitären Gründen	Prozent der Anerkennung
1996	1.572	230	70	19,08 %
1997	4.376	220	90	7,08 %
1998	2.953	440	290	24,72 %
1999	1.528	146	407	36,19 %
2000	3.083	222	175	12,88 %
2001	5.499	147	148	5,36 %
2002	5.664	36	64	1,76 %
2003	8.178	3	25	0,34 %
SUMME	32.853	1.444	1.269	8,26 %

Quelle: UNHCR Report 2002 & 2004, Athen.

Tabelle 15: Schüler insgesamt in allen Schulstufen

Verteilung der Schüler insgesamt in allen Schulformen			
Bezirk	Grundschule	Sekundarschule I	Sekundarschule II & TEE
Ost. Mazedonien & Thrakien	46923	21559	24479
Attika	209629	116100	131117
Nord Ägais	12153	3551	4562
West Griechenland	43431	23471	25276
West Mazedonien	17972	9551	11166
Epirus	18145	9563	11080
Thessalien	44131	17065	22152
Ionische Inseln	11643	7141	6707
Zentral Mazedonien	101129	54622	57643
Kreta	40129	20804	20171
Süd Ägais	22736	10613	10071
Peloponnes	33294	17747	18506
Stereia Ellada	31920	16522	17686
SUMME	633235	328309	360616
SUMME	1322160		

Quelle: Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und eigene Berechnungen.

Tabelle 16: Schüler und Zugewandertenkinder in allen Schulformen

Verteilung der Zugewandertenkinder in allen Schulformen							
	Schüler insg.	Ausl.	in %	Rem.	in %	Ausl. & Rem.	in %
Grundschule	633235	54570	8,61	12579	1,98	67149	10,6
Sekundarschule I	328309	22693	6,91	10692	3,25	33385	10,16
Sekundarschule II & TEE	360616	11475	3,18	7022	1,94	18497	5,12
SUMME	1322160	88738	6,71	30293	2,29	119031	9

Quelle: Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und eigene Berechnungen.

Tabelle 17: Schülerzahl in den Schuljahren 1997, 2000, 2003

Schulformen	1996-1997		1999- 2000		2002-2003	
	Schüler	Aus&Rem %	Schüler	Aus&Rem %	Schüler	Aus&Rem %
Grundschule	657.144	40.292 6.13 %	643.475	65.546 10.18%	633.235	67.149 10.60%
Sek. I	407.960	10.698 2.62 %	368.560	23.179 6.28%	328.309	33.385 10.16%
Sek. II & TEE	346.494	3.719 1.07%	369.483	9.280 2.51%	360.616	18.497 5.12%
SUMME	1.411.598	54.709 3.87 %	1.381.518	98.005 7.09 %	1.322.160	119.031 9.00 %

Quelle: Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und eigene Berechnungen.

Tabelle 18: ZugewandertenschülerInnen in der Grundschule

Ausländer und Remigrantenkinder in der Grundschule							
	Schüler insg	Ausl.	In %	Rem.	in %	A & R	in %
Ost. Thrakien	46923	1235	2,63	2171	4,62	3406	7,25
Attika	209629	25499	12,16	3794	1,8	29293	13,97
Nord Ägais	12153	706	5,8	70	0,57	776	6,38
West Griechenland	43431	2615	6,02	269	0,61	2884	6,64
West Mazedonien	17972	723	4,02	215	1,19	938	5,21
Epirus	18145	1158	6,38	292	1,6	1450	7,99
Thessalien	44131	2587	5,86	244	0,55	2831	6,41
Ionische Inseln	11643	1487	12,77	168	1,44	1655	14,21
Zentral Mazedonien	101129	6714	6,63	4252	4,2	10966	10,84
Kreta	40129	3244	8,08	462	1,15	3706	9,23
Süd Ägais	22736	2244	9,86	237	1,04	2481	10,91
Peloponnes	33294	3526	10,59	213	0,63	3739	11,23
Stereia Ellada	31920	2832	8,87	192	0,6	3024	9,47
SUMME	633235	54570	8,61	12579	1,98	67149	10,6

Quelle: Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und eigene Berechnungen.

Tabelle 19: Zugewandertes SchülerInnen in Sekundarschule I

Ausländer und Remigrantenschüler in Sekundarschule I							
Bezirk	Schüler insg.	Ausl.	in %	Rem.	in %	Aus. & Rem.	in %
Ost. Thrakien	21559	414	1,92	1965	9,11	2379	11,03
Attika	116100	12404	10,68	3340	2,87	15744	13,56
Nord Ägais	3551	123	3,46	37	1,04	160	4,5
West Griechenland	23471	909	3,87	158	0,67	1067	4,54
West Mazedonien	9551	254	2,65	113	1,18	367	3,84
Epirus	9563	536	5,6	220	2,3	756	7,9
Thessalien	17065	662	3,87	144	0,84	806	4,72
Ionische Inseln	7141	784	10,97	55	0,77	839	11,74
Zentral Mazedonien	54622	2858	5,23	4080	7,46	6938	12,7
Kreta	20804	955	4,59	158	0,75	1113	5,34
Süd Ägais	10613	734	6,91	126	1,18	860	8,1
Peloponnes	17747	1244	7	174	0,98	1418	7,99
Stereia Ellada	16522	816	4,93	122	0,73	938	5,67
SUMME	328309	22693	6,91	10692	3,25	33385	10,16

Quelle: Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und eigene Berechnungen.

Tabelle 20: Zugewanderte SchülerInnen in Sek. II und TEE

Ausländer und Remigrantenkinder in Sek. II & TEE							
	Schüler insg.	ausl.	in %	rem.	in %	ausl. & rem.	in %
Ost. Thrakien	24479	216	0,88	1178	4,81	1394	5,69
Attika	131117	7009	5,34	2481	1,89	9490	7,23
North Ägais	4562	57	1,24	18	0,39	75	1,64
West Griechenland	25276	501	1,98	106	0,41	607	2,4
West Mazedonien	11166	130	1,16	87	0,77	217	1,94
Epirus	11080	339	3,05	134	1,2	473	4,26
Thessalien	22152	339	1,53	96	0,43	435	1,96
Ionischen Inseln	6707	381	5,68	42	0,62	423	6,3
Zentral Mazedonien	57643	1127	1,95	2540	4,4	3667	6,36
Kreta	20171	293	1,45	65	0,32	358	1,77
Süd Ägais	10071	286	2,83	111	1,1	397	3,94
Peloponnes	18506	522	2,82	107	0,57	629	3,39
Stereia Ellada	17686	275	1,55	57	0,32	332	1,87
SUMME	360616	11475	3,18	7022	1,94	18497	5,12

Quelle: Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und eigene Berechnungen.

Tabelle 21: Ausländerkinder in allen Schulformen

Verteilung der Ausländerkinder in allen Schulformen								
Länder	Grundschule	In %	Sek. I	in %	Sek. II & TEE	in %	SUMME	in %
Albanien	43669	80,02	17279	76,14	8630	75,2	69578	78,4
Bulgarien	1916	3,51	597	2,63	177	1,54	2690	3,03
Georgien	993	1,81	765	3,37	220	1,91	1978	2,22
Moldawien	387	0,7	146	0,64	58	0,5	591	0,66
Ukraine	751	1,37	344	1,51	175	1,52	1270	1,43
Polen	380	0,69	183	0,8	115	1	678	0,76
Rumänien	723	1,32	233	1,02	85	0,74	1041	1,17
Russland	963	1,76	623	2,74	224	1,95	1810	2,03
Sonstige	4788	8,77	2523	11,11	1791	15,6	9102	10,25
SUMME	54570	100%	22693	100%	11475	100%	88738	100%

Quelle: Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und eigene Berechnungen.

Tabelle 22: Vorbereitungsklassen und Klassen für Nachhilfeunterricht in allen Schulstufen

Schulformen	Vr. Kl. I	Vr. Kl. II	Kl. N. U	SUMME
Grundschule	516	117	373	1006
Sekundarschule I	32	10	152	194
Sekundarschule II & TEE				
SUMME	548	127	525	1200

Quelle: Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und eigene Berechnungen.

Tabelle 23: SchülerInnen in Vorbereitungsklassen I und II und in Klassen für Nachhilfeunterricht

Schulformen	Vr. kl. I	Vr. Kl. II	Kl. N. U	SUMME
Grundschule	7.472	1.508	2752	11732
Sekundarschule I	390	125	967	1482
Sekundarschule II & TEE				
SUMME	7862	1633	3719	13214

Quelle: Bildungsministerium (DI.P.O.D.E) und eigene Berechnungen

Tabelle 24: Bevölkerung in Thrakien

Griechen in Thrakien Insgesamt	Davon Muslime		%
338.000	Zigeuner (Roma)	18.000	5,32
	Pomaken	38.000	11,24
	Osmanen/Türken	56.000	16,56
	SUMME	112.000	33,12

Quelle: Studie über die Pomaken und eigene Berechnungen in Vakalios 1997

Tabelle 25: Minderheitenschulen in Thrakien

Grundschulen	Sekundarschule I	Sekundarschule II	Heilige Ierospoudastiria
225	2	2	2 davon 1 in Xanthi und 1 in Komotini

Quelle: Zentrum für Erziehungsforschung 2002

Tabelle 26: SchülerInnenzahl der muslimischen Minderheitenschulen in Thrakien

Muslimische Schüler	Vorschule (Nipiagogeio)	Grundschule	Sekundarschule I	Sekundarschule II
10.640	521	7.200 davon 500 Die normale Schulen	2.202	877 davon 717 das normale Lyzeum

Quelle: Zentrum für Erziehungsforschung 2002

Tabelle 27: Seminare für Lehrer, die in der griechischen Minderheit in Thrakien unterrichten

	Stunden	Lehrer
Grundschule		
Christen	72	170
Muslime	54	161
Sekundarstufe I		
SUMME	120	25

Quelle: Zentrum für Erziehungsforschung, 2002

Tabelle 28: Seminare für Lehrer über Interkulturelle Erziehung

•Agia Varvara Attika	•Thessaloniki	•Livadia
•Agrinio	•Ioannina	•Naffplio
•Alexandroupoli	•Kavala	•Xanthi
•Ano Liosia Attika	•Kalamata	•Orchomenos
•Veroia	•Karditsa	•Patra
•Volos	•Kerkira	•Rodos
•Drama	•Komotini	•Chalkida
•Iraklio	•Korinthos	•Chania
•Larissa		

Quelle: Zentrum für Erziehungsforschung, 2002

Tabelle 29: Interkulturelle Schulen im Schuljahr 2003-2004

Grundschulen (Δημοτικό)

- Die Grundschule Alsoupolis (Athen)
- Die Grundschule Amphitheas (Athen)
- Die 87ste Grundschule (Athen)
- Die Grundschule Chania (Kreta)
- Die 9te Grundschule Ioannina (Ipirus)
- Die Grundschule Sapon (Thrakien)
- Die Grundschule Iasmou - Rodopis (Thrakien)
- Die 6ste Grundschule - Evosmou (Thessaloniki)
- Die 6ste Grundschule Eleftheriou - Kordeliou (Thessaloniki)
- Die Grundschule Thessaloniki (Thessaloniki)
- Die Grundschule Neon Epivatou (Thessaloniki)
- Die Dritte Grundschule Menemenis (Thessaloniki)
- Die Fünfte Menemenis (Thessaloniki)

Sekundarschule I (Γυμνάσιο)

- Die erste Sekundarschule I Varibobis (Athen)
- Die zweite Sekundarschule I Ellinikou (Athen)
- Die Sekundarschule I Elaiones - Pylaia (Thessaloniki)
- Die Sekundarschule I Ioanninon (Ipirus)
- Die Sekundarschule I Sapon (Thrakien)
- Die Sekundarschule I Evosmou (Thessaloniki)
- Die Sekundarschule I Menidiou (Athen)
- Die zweite Sekundarschule Acharnon (Athen)

Sekundarschule II (Λύκειο)

- Die erste Sekundarschule II Varibobis (Athen)
- Die zweite Sekundarschule II Ellinikou (Athen)
- Die Sekundarschule II Sapon (Thrakien)
- Die Sekundarschule II Thessaloniki (Thessaloniki)

Quelle: Bildungsministerium: DI.P.O.D.E 2004.

LEBENS LAUF

Name: Vassilios Katsimardos
Stipendiat (State Scholarships Foundation, I.K.Y,
Athen)
Geburtsdatum: 05.07.1964
Geburtsort: Agrinio (Griechenland)
Familienstand: Verheiratet mit Athanassouli Fotini
Kinder: 2 Söhne: Georgios und Lambros

Schulbildung:

1970-1976 Grundschole in Agia Paraskevi (Griechenland)
1976-1979 Sekundarschule I in Athen
1979-1982 Sekundarschule II in Athen
Abschluss: Abitur

Berufausbildung:

1982-1984 Pädagogische Akademie
Abschluss: Diplom als Grundschullehrer
1990-1994 Universität Athen, Pädagogik
Abschluss: Lehrerdiplom
1993-1995 Weiterbildung: Sonderpädagogik in Maraslio
Akademie Athen
1996-2001 Ludwig-Maximilians-Universität München
Abschluss: Magister Artium in Pädagogik
Nebenfächer: 1. Pädagogische Psychologie
2. Kinder-und-jugendpsychiatrie
2002-2007 Promotion an der Heilpädagogischen Fakultät
der Universität zu Köln

Berufstätigkeit:

1984-1995	Tätigkeit als Lehrer in Athen
1995-1996	Tätigkeit als Lehrer an der griechischen Schule in der Werdenfelsstraße in München
1996-1999	Schulleiter in der griechischen Schule in Dachau
2001-2002	Tätigkeit als Lehrer in Athen
2002-2005	Beurlaupt als Stipendiat (State Scholarships Foundation, I.K.Y, Athen) zur Promotion an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Hauptfach: Sozialpädagogik
2005-2006	Tätigkeit als Lehrer in Athen in einer Integrationsklasse.
Fremdsprachen:	Deutsch und Englisch

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass die vorgelegte Arbeit selbständig verfaßt wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn gemäß entnommen sind, wurden unter der Angabe der Quellen kenntlich gemacht.

Köln, den 30. November 2006

Vassilios Katsimardos