pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Govaris, Christos

Interkulturalität in den Sprachbüchern der griechischen Volksschule. Eine kritische Bestandsaufnahme

Tertium comparationis 16 (2010) 2, S. 249-263

Quellenangabe/ Reference:
Govaris, Christos: Interkulturalität in den Sprachbüchern der griechischen Volksschule. Eine kritische Bestandsaufnahme - In: Tertium comparationis 16 (2010) 2, S. 249-263 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244417 - DOI: 10.25656/01:24441

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244417
https://doi.org/10.25656/01:24441

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 16, No. 2, pp. 249–263, 2010
Copyright © 2010 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Interkulturalität in den Sprachbüchern der griechischen Volksschule – Eine kritische Bestandsaufnahme

Christos Govaris

Universität Thessalien, Griechenland

Abstract

The issue of educational management of cultural diversity has been arisen in Greece due to the mass migration of people from East Europe countries since the 1990s. At the beginning of the new millennium, new curricula and textbooks have been applied to all educational levels. A key feature in the new textbooks and curricula is the different attitude towards cultural diversity. While in the past differences of nationality, language, religion or culture were scarcely mentioned and basically suppressed, current curricula and textbooks can be characterized by a commitment to recognize and respect cultural differences. This work is focused to the next question: What kind of intercultural education references are made in the new curricula and textbooks? The interpretive approach to a series of texts of elementary school textbooks reveals that the intercultural references in the textbooks are not consistent. Furthermore issues of cultural differences and cultural diversity are broached in a historically and sociologically decontextualized manner, insofar as the reality of migration in the Greek society is not presented in any of the school text books.

1. Einführung

Griechenland ist ein relativ neues Einwanderungsland. Die Anzahl der seit Ende der 1980er Jahre eingewanderten Migranten wird heute auf etwa 1.000.000 (bei einer Gesamtbevölkerung von rund 11 Millionen) geschätzt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der gesamten Schülerpopulation beträgt ca. 11 %. Auf die einwanderungsbedingten pädagogischen Herausforderungen reagierte die Bildungspolitik Mitte der 1990er Jahre mit der Verabschiedung des Gesetzes zur ‚*Interkulturellen Erziehung und zur Erziehung der im Ausland lebenden Griechen*'. Mit dem Gesetz wurde der Anspruch verbunden, den schulischen Integrationsprozess von Migrantenkindern den Prinzipien der interkulturellen Erziehung gemäß zu gestalten. Eine kritische Lesart der Gesetzesvorgaben führt jedoch zu der Schlussfolgerung,

dass der interkulturelle Anspruch sich ausschließlich in kulturalistisch orientierten Erziehungsmaßnahmen erschöpfte (vgl. Damanakis, 1997; Govaris, 2004). Festzuhalten ist, dass dieses Gesetz nicht als Grundlage für die Einführung eines interkulturellen Lernens im Sinne a) der produktiven Nutzung kultureller und sprachlicher Vielfalt und b) der Auseinandersetzung mit den in der griechischen Gesellschaft existierenden sozialen Machtasymmetrien und ethnokulturellen Dichotomisierungen dienen kann.

Die praktische Umsetzung eines interkulturellen Lernens im oben genannten Sinne in der griechischen Schule wäre allerdings in den 1990er Jahren auch aus anderen Gründen außerordentlich schwierig gewesen. Zu den wichtigsten dieser Gründe zählen vor allem der seitens der Lehrer und Lehrerinnen ausbildungsbedingte Mangel an professionellem Wissen im Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität (vgl. Govaris & Kodakos, 2003; Skourtou, 2005) sowie der stark verankerte Ethnozentrismus in den damaligen Lehrplänen und Schulbüchern (vgl. Fragoudaki & Dragona, 1997; Flouris & Passias, 2009).

Gegen Ende der 1990er Jahre begann eine umfassende Bildungsreform mit dem Ziel, das Erziehungssystem auf eine Reihe von pädagogisch bedeutsamen Entwicklungen und Herausforderungen im nationalen (z.B. Bildungsungleichheiten, Migration und Multikulturalität) wie im internationalen Umfeld (z.B. Globalisierung, Konstitution eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes, Förderung einer europäischen Bürgeridentität) einzustellen. Der Bezug der neuen Lehrpläne auf pädagogisch bedeutsame Entwicklungen im internationalen Kontext (z.B. globale Migration und Globalisierung der Kultur) stellt ein Novum in der griechischen Erziehungsrealität dar.

Aus dem Blickwinkel interkultureller Bildungsforschung ist diese zweite Reaktion des griechischen Bildungssystems auf die multikulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft besonders interessant, weil erstmalig interkulturelles Lernen in den Lehrplänen als Erziehungsziel genannt wird. Von der Schule wird erwartet, gegen Xenophobie, Rassismus und Formen der Durchsetzung von Monokulturalität zu intervenieren (vgl. Ministerium für Nationale Bildung und Religionen, 2003).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage nach dem ‚wie' der Rezeption des wissenschaftlichen Diskurses über Interkulturelle Erziehung – gemeint ist hier der im Anschluss an die internationale Fachdiskussion entwickelte Diskurs in Griechenland – im griechischen Bildungssystem. Unsere Forschungsfrage gewinnt an Brisanz, wenn wir das schwierige Beziehungsverhältnis zwischen nationaler Schule und ‚fremden' Bürgern in Betracht ziehen. Schule bleibt bis heute in Griechenland wie in anderen europäischen Ländern eine *nationalstaatlich* organisierte Schule. Als solche hat sie ein Interesse daran, die angehenden Gesellschafts- und Staatsbürger in das nationale Selbstverständnis einzuweisen (vgl. Höhne, Kunz & Radtke 2005, S. 16).

Eine Rekonstruktionsmöglichkeit der bildungspolitischen Rezeption des interkulturellen Erziehungsdiskurses, die auch die kurz angedeutete Spannung zwischen nationalstaatlicher Schule und interkultureller Erziehung berücksichtigt, besteht darin, die

Thematisierung kultureller und sprachlicher Vielfalt in Schulbüchern zu untersuchen. Im Rahmen dieser Arbeit werden wir uns auf die Sprachbücher der Volksschule beschränken, die im griechischen Schulsystem die Klassen eins bis sechs umfasst und versuchen den in diesen Büchern wirksamen interkulturellen Diskursstrang in seinen Hauptmerkmalen herauszuarbeiten.[1]

Da es theoretisch wenig sinnvoll ist, Schulbücher unabhängig von den Rahmenbedingungen ihrer Produktion zu analysieren, wird dem eigentlichen Verfahren der Schulbuchanalyse eine Lehrplananalyse vorangestellt, um das von der Bildungspolitik favorisierte Verständnis interkultureller Erziehung herauszuarbeiten. In einem ersten Schritt werden in Anlehnung an die Ergebnisse einer früheren Untersuchung einige Grundelemente des in den Lehrplänen rezipierten Ansatzes interkultureller Erziehung skizziert (vgl. Govaris, 2011). In einem zweiten Schritt werden der Analyserahmen und die forschungsleitenden Fragen präsentiert. Es folgen die Darstellung der Untersuchungsergebnisse und ihre Zusammenfassung und Diskussion.

2. Interkulturalität in den Lehrplänen des Sprachunterrichts

Wie oben bereits angedeutet, ist die Rezeption des interkulturellen Diskurses in den Schulbüchern kein Vorgang, der nach dem freien Willen der Schulbuchautoren gestaltet wird. Schulbuchwissen erlangt seine soziale Gültigkeit im Rahmen von administrativ kontrollierten Verfahren (vgl. Gomolla & Radtke, 2002, S. 274). Es handelt sich um Kontrollverfahren, die sicherstellen sollen, dass in den Schulbüchern der jeweils dominante Diskurs bezüglich der Selbstbeschreibung der Gesellschaft zum Ausdruck kommt. Das heißt, dass in den Schulbuchinhalten nur solche Identifikationsangebote unterbreitet werden dürfen, die dem nationalen Selbstverständnis eines Gemeinwesens adäquat sind (Höhne et al., S. 13). In diesem Zusammenhang kommt den Lehrplänen eine wichtige Filterfunktion zu. Die in den Lehrplänen beschriebenen allgemeinen Erziehungsziele fungieren im Sinne von verbindlichen Grundorientierungen und Kriterien für die Auswahl der Schulbuchinhalte. So kann eine Lehrplananalyse wichtige Information über die in der Bildungspolitik etablierten Deutungsmuster von Multikulturalität und Interkulturalität liefern. An denen haben sich die Schulbuchautoren bei der Auswahl und Darstellung von interkulturellen Themen und Inhalten zu orientieren.

Die seit dem Jahr 2003 gültigen Lehrpläne beziehen sich auf die aktuellen Entwicklungen im internationalen Kontext mit dem Ziel, den Bildungsauftrag der Schule an die sich verändernde Welt anzupassen. In der Beschreibung und Begründung des allgemeinen Bildungsauftrags werden verschiedene nationale wie internationale Entwicklungen – Internationalisierung der Kultur, Globalisierung der Ökonomie, Migrationsbewegungen etc. – in ihrer pädagogischen Relevanz explizit thematisiert. Im Erziehungsgrundsatz *‚Förderung der kulturellen und sprachlichen Identität in der multikulturellen Gesellschaft‘* wird der multikulturalitätsbezogene Bildungsauftrag der griechischen Schule beschrieben und begründet (Ministerium für Nationale Bildung

und Religionen, 2003, S. 3733; Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche durch den Autor):

> Die Zusammensetzung der griechischen Gesellschaft befindet sich in einem permanenten Wandel; sie wird pluralistischer durch die Präsenz von Individuen und Trägern differenter Sprachen und Kulturtraditionen … Diese Situation kann als positiv bewertet werden im Sinne der Revitalisierung der herrschenden Kulturtraditionen … Eine problemlose soziale Integration jeden Individuums setzt die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit mit der sozialen Umwelt voraus, nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in anderen Sprachen sowie den Erwerb von Wissen über die Geschichte und die Kulturtradition sowohl der eigenen als auch der anderen ethnischen, religiösen und kulturellen Gruppen … Gleichzeitig muss aber das Individuum seine eigene nationale und kulturelle Identität auf der Grundlage einer nationalen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Erziehung bewahren. Es gehört zu den erklärten Hauptzielen der Europäischen Union den besonderen Charakter jeden nationalen Erziehungssystems zu schützten und Pluralität der Nationen zu akzeptieren.

Deutlich zu erkennen sind im Text Positionen, die das Verständnis von interkultureller Erziehung auf institutioneller Ebene beschreiben (ausführlich dazu vgl. Govaris, 2011): a) migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Andersheit haben zur Pluralisierung der griechischen Gesellschaft geführt, b) die Begegnung mit dem anderen kann die eigene Kulturtraditionen bereichern, c) Informiertheit über die *anderen Kulturen* bildet eine wichtige Voraussetzung für die Integration in der multikulturellen Gesellschaft, d) in der multikulturellen Gesellschaft ist eine nationale Erziehung notwendig und dient der Bewahrung der eigenen nationalen und kulturellen Identität und e) Pluralität setzt den Schutz nationaler Besonderheiten voraus.

Hier wird ein Verständnis interkultureller Erziehung offen gelegt, welches um die Begriffe der ‚Kulturbereicherung' und der nationalen Identitätsbewahrung kreist. Darin spiegelt sich die Stoßrichtung des *Begegnungsansatzes* innerhalb der interkulturellen Pädagogik wider (vgl. Hohmann, 1987), wonach der kulturelle Austausch zur Bereicherung der eigenen Kultur führen kann. Gleichzeitig wird Multikulturalismus insofern als Ethnopluralismus definiert, als die Bewahrung der jeweils eigenen nationalen, kulturellen und religiösen Identität zum Hauptziel interkulturellen Lernens erklärt wird.

Wenden wir uns jetzt in aller Kürze der Frage zu, wie in den Fachlehrplänen der Neugriechischen Sprache und der Neugriechischen Literatur dieses Verständnis interkultureller Erziehung in Lernzielen operationalisiert wird. In beiden Fächern weisen folgende Lernziele eine explizite interkulturelle Orientierung auf:

a) Die Schüler sollen *„Verständnis entwickeln für die Bedeutung und die Rolle der Sprache innerhalb der Kultur eines Volkes ... und in Kontakt treten mit sprachlichen und kulturellen Elementen anderer Völker ... die Sprache der anderen respektieren und mit ihnen harmonisch zusammenleben"* (Fachlehrplan der Neugriechischen Sprache für die Volksschule, 3748).

b) *„Was den ausländischen, in der Schulklasse integrierten Schüler betrifft, so soll er durch die griechische Sprache die griechische Kultur erfahren und eine positive Einstellung zur ihr entwickeln“* (Fachlehrplan der Neugriechischen Sprache für die Volksschule, 3749).
c) Die Schüler sollen eine *„positive Auffassung entwickeln für die aktuelle multikulturelle und multiethnische Gesellschaft sowie für die Gleichwertigkeit der Weltkulturwerke ... Die Schüler sollen das Phänomen der Migration verstehen in seine diachrone Dimension und sich der Pluralität der Welt bewusst werden ... sowie in der Lage sein, ihre Identität zu verstehen auf der Grundlage der Erfahrung und des permanenten Vergleichs mit anderen Wert- und Traditionssystemen“* (Fachübergreifender Lehrplan Neugriechische Literatur, 3798; Übersetzung aller drei Passagen aus dem Griechischen ins Deutsche durch den Autor).

Kommentierungswürdig scheinen vor allem folgende Punkte zu sein:

1. Die Denkfigur ‚*eine Sprache, ein Volk, eine Kultu*r‘ wird in den Vordergrund gestellt, um eine bestimmte Form interkulturellen Lernens zu beschreiben und durchzusetzen. Interkulturelles Lernen wird beschrieben als Erkundung von ‚*gegenseitigen Kultureinflüssen und Kulturbereicherungen*‘, ohne allerdings auf die Notwendigkeit einer Thematisierung der historischen Bedingungen solcher Einflüsse hinzuweisen. Es ist davon auszugehen, dass ein in diesem Sinne geförderter Kulturaustausch der beste Weg ist, um eine idealistische Auffassung interkulturellen Lernens durchzusetzen.
2. Stellt man die Frage nach den Adressaten interkulturellen Lernens im Sprachunterricht, so stellen wir fest, dass dabei nur an die Migrantenkinder gedacht wird. Im Sprachunterricht sollen ihnen Möglichkeiten geboten werden, eine positive Haltung gegenüber der griechischen Sprache und Kultur zu entwickeln. Es fragt sich nun, wie das bereits formulierte Ziel der Kulturbereicherung zu erreichen ist, wenn keine Notiz genommen wird von der Mehrsprachigkeit und der Pluralität des kulturellen Kapitals von Migrantenkindern. Das Verschweigen des Bereicherungspotenzials der anderen Kulturen und Sprachen deutet auf das eigentliche, institutionell beabsichtigte Lernziel hin, und das wäre kein anderes als das der sprachlichen und kulturellen Assimilation der Migrantenkinder.
3. Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Migration wird als Lernziel genannt. Ein genauerer Blick auf die Themenvorgaben der Lehrpläne macht aber deutlich, dass es dabei ausschließlich um die Geschichte der griechischen Migration geht. Demgegenüber taucht die Einwanderung nach Griechenland als Thema nicht auf. Es ist daher zu vermuten, dass diese Abkopplung interkulturellen Lernens von den gegenwärtigen sozialen Beziehungen zwischen Einheimischen und Migranten im Einwanderungsland Griechenland für den interkulturellen Lernprozess in der Schule nicht förderlich sein kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der in den Lehrplänen favorisierte Begriff interkultureller Erziehung auf einem statischen Verständnis von Kultur und kulturellen Differenzen gründet und keine Bezüge auf die für eine Migrationsgesellschaft charakteristische Dynamik der sozialen Beziehungen und der Identitäten aufweist. Ignoriert wird z.B. die Bedeutung der migrationsbedingten Sprachenpluralität als Möglichkeit interkulturellen Lernens im Rahmen des Sprachunterrichts.

Im Hinblick auf unser Forschungsanliegen ist die Orientierung von Bedeutung, die die Verfasser der Lehrpläne für die Auswahl interkultureller Schulbuchinhalte festgelegt haben: Kulturelle, sprachliche und religiöse Differenzen sind grundsätzlich nicht zu leugnen. Ihre Präsentation soll aber in einer Art und Weise erfolgen, welche die Tradierung des dominanten Homogenisierungsdiskurses, auf dem sich die nationale und kulturelle Identität gründet, nicht in Frage stellt. Diese Bedingung erscheint auf den ersten Blick als widersprüchlich. Dies ist jedoch keineswegs der Fall. Yildiz (2008, S. 137) verweist darauf, dass nationale Homogenisierungsstrategien nicht unbedingt die Leugnung kultureller Differenzen voraussetzen und dass der nationale Diskurs in der Lage ist, die kulturelle Vielfalt diskursiv zu vereinnahmen. Nun stellt sich die Frage, wie dieser Vorgang, wenn überhaupt, in den Sprachbüchern für die griechische Volksschule vonstattengeht.

3. Analyserahmen und forschungsleitende Fragen

Anerkennung und Gerechtigkeit im Umgang mit migrationsbedingter kultureller und sprachlicher Heterogenität in den Bildungseinrichtungen der Einwanderungsgesellschaften gelten als die zentralen Entwicklungsmotive des interkulturellen Bildungsdiskurses (vgl. Auernheimer, 2006, S. 29). Grundlegend ist das Ziel, bildungspolitisch sowie pädagogisch Handelnde für Strukturen und Verfahren im Erziehungssystem zu sensibilisieren, die zur Produktion bzw. Reproduktion von Bildungsungleichheiten entlang von ethnischen, sprachlichen und kulturellen Differenzen beitragen. Interkulturelle Pädagogik fordert nichts anderes als die Einlösung des selbst von den modernen Schulsystemen artikulierten Gleichheitsversprechens. Aus interkultureller Sichtweise ist die Einlösung dieses Versprechens nur auf der Basis eines veränderten Umgangs mit Heterogenität im Rahmen nationalstaatlicher Bildungssysteme möglich. In der etwa 30-jährigen Entwicklungsgeschichte des interkulturellen Diskurses ist jedoch kein Konsens darüber erreicht worden, *wie* der geforderte Kurswechsel im Umgang mit Heterogenität theoretisch zu fundieren und praktisch umzusetzen ist.

Krüger-Potratz (2005, vgl. S. 170) beschreibt das Feld ‚Interkulturelle Bildung' als *einen vielschichtigen Diskursraum,* in welchem verschiedene Diskursstränge auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Richtungen und in verschiedenen Verhältnissen zueinander verlaufen. Reproduziert und verändert werden die Diskursstränge durch bildungspolitische Diskussionen und Entscheidungen, durch Forschung und Lehre und durch die pädagogische Praxis. Innerhalb des Diskursraumes ‚Interkulturelle Bildung'

und in Bezug auf die Differenzlinien Sprache, Staatsangehörigkeit, Ethnizität und Kultur unterscheidet Krüger-Potratz (vgl. ebd., S. 172 ff.) zwischen folgenden Diskurssträngen:

Gleichheitsdiskurs: Diesem Diskurs sind pädagogische Ansätze und Programme zuzuordnen, die sich für den Einsatz von assimilatorischen und kompensatorischen Maßnahmen aussprechen. Mit solchen Maßnahmen wird das Ziel angestrebt, Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte, denen *kulturelle und sprachliche Defizite* unterstellt werden, gleiche Bildungschancen zu gewähren. Kinder aus Einwandererfamilien werden aufgrund der Umdeutung ihrer sprachlichen Voraussetzungen und ihrer Lebenshintergründe in Defizite im Gleichheitsdiskurs a priori als Problemträger behandelt.

Essentialisierungsdiskurs: Kulturelle Andersheit und kulturelle Differenzen werden im Rahmen dieses Diskurses nicht negativ, sondern positiv gedeutet. Kulturbegegnungen mit den Fremden sind willkommen, da sie potenziell zur Bereicherung der je eigenen Kultur beitragen können. Das Ziel der Bereicherung der eigenen Kultur basiert theoretisch auf einem statischen Kulturbegriff. Dies führt dazu, dass Kulturvielfalt nur im Sinne eines an sich dichotomisierenden Ethnopluralismus verstanden wird. Die Subjekte werden auf ihre nationale und kulturelle Zugehörigkeit fixiert und in die Rolle des ethnischen Kulturvertreters gedrängt. Charakteristisch für diesen Diskurs sind Darstellungen und Argumente, die das Bild der ethnisch-sprachlich-kulturellen Homogenität (ein Volk, ein Staat/ein Territorium, eine Sprache und eine Kultur) nicht in Frage stellen und die Anerkennung der anderen in ihren festgeschriebenen ethnisch-kulturellen Differenzen propagieren.

Universalitätsdiskurs: Im Mittelpunkt dieses Diskurses stehen nicht die Kulturdifferenzen, sondern die kulturellen Gemeinsamkeiten. Die Entdeckung kulturübergreifender Universalien, über den Weg der Thematisierung von kulturellen Unterschieden, gilt als zentrales Ziel interkulturellen Lernens. Kulturelle Differenzen werden zum Anlass genommen, um allen Menschen und Kulturen übergreifende Gemeinsamkeiten bewusst zu machen.

Pluralitätsdiskurs: Differenzen werden in diesem Diskurs aus binär strukturierten Normalitäts- und Wahrnehmungsmustern befreit und neu interpretiert. Es wird argumentiert, dass kulturelle Kontakte und Kulturvermischungen alte Phänomene sind. Hauptziel interkulturellen Lernens sollte daher die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für Prozesse der sozialen Konstruktion trennender Grenzen zwischen ‚innen' und ‚außen', zwischen ‚Eigenen' und ‚Fremden'.

Die idealtypische Beschreibung der interkulturellen Diskursstränge legt ein Spektrum von zumeist sich gegenseitig ausschließenden Deutungsmustern kultureller Differenzen, von Zielen interkulturellen Lernens und von Orientierungen in Bereich der sozialen Beziehungen zwischen ‚wir' und ‚sie' offen. Es zeigt sich, dass die Art und Weise wie kulturelle Differenzen theoretisch gedeutet werden mit einem ganz be-

stimmten Bündel von Zielen interkultureller Erziehung bzw. interkulturellen Lernens korrespondiert. Im Essentialisierungsdiskurs etwa wird von einem statischen Verständnis kultureller Differenzen und kultureller Zugehörigkeiten ausgegangen. Diesem Verständnis gemäß wird die jeweils ‚andere' Kultur als Bereicherungsobjekt in den Mittelpunkt interkulturellen Lernens gestellt. Dagegen erscheint der andere im Universalitätsdiskurs nicht als Lernobjekt, sondern als Lernpartner. Dies resultiert aus dem unterschiedlichen zugrunde gelegten Kulturverständnis.

Jeder Diskursstrang kann also über eine typische Aussagenkette über Kultur, kulturelle Differenzen und kulturelle Zugehörigkeit erschlossen werden. Über diese Aussagenketten kann der in den Schulbüchern rezipierte interkulturelle Diskursstrang rekonstruiert werden. Die von Krüger-Potratz vorgeschlagene Systematisierung lässt sich als heuristische Folie für die Analyse des interkulturellen Diskurses in Schulbüchern nutzen. Auf dieser Grundlage lassen sich folgende forschungsleitende Fragen formulieren:

- Welche Art von Differenzen – z.B. kulturelle, sprachliche, religiöse – werden in den Sprachbüchern thematisiert?
- Lässt sich ein bestimmtes Verständnismuster (z.B. essentialistisch, universalistisch oder pluralistisch) von Differenzen erkennen?
- In welchem Kontext werden Differenzen angesprochen? Kommen als Kontexte der Einwanderungsprozess und die Migrationsrealität vor?
- Werden Differenzen direkt oder indirekt thematisiert?
- Kommen Migrantenkinder als Träger von Differenzen vor?
- Welche Beziehungsmuster zwischen ‚Eigenem' und ‚Fremdem' werden konstruiert?
- Welche Ziele interkulturellen Lernens werden sichtbar?

Die Auswahl der zu analysierenden Texte aus den Schulbüchern erfolgte nach zwei Kriterien: a) Es wurden nur jene Texte berücksichtigt, in denen kulturelle Differenz *explizit* thematisiert wird; b) In die Analyse wurden diejenigen Sprachbücher bzw. diejenigen Schulbuchkapiteln einbezogen, in denen sich der von den Schulbuchautoren favorisierte Diskursstrang interkultureller Erziehung in seiner konkreten inhaltlichen Ausrichtung und Strukturlogik am deutlichsten manifestiert. Die Analyse der Schulbücher erfolgte in drei aufeinander folgenden Phasen:

Phase I: Sichtung des Gesamtmaterials. Anhand der oben genannten Kriterien erfolgte zunächst die Sichtung der Sprachbücher von Klasse eins bis Klasse sechs. Im Ergebnis dieses Analyseschritts konnte der Untersuchungskorpus für die weitere Analyse konkretisiert und festgelegt werden. Dieser setzte sich aus den Sprachbüchern der ersten, der zweiten und der vierten Klasse der Volksschule zusammen.

Phase II: Deskriptiv-analytische Textinterpretation. Die Analyse des Materials erfolgte nach der deskriptiv-analytischen Methode, deren Ziel es ist, einzelne Textsequenzen auf der Basis eines Kategoriensystems hermeneutisch nachzuvollziehen. Die von Krüger-Potratz vorgeschlagene Systematisierung der interkulturellen Diskurs-

stränge bildete dabei die theoretische Grundlage für die Spezifizierung des der Analyse zugrunde liegenden Kategoriensystems.

Phase III: Identifikation diskurstypischer Aussagenketten. Zur Herausarbeitung diskurstypischer Aussageketten aus dem Textmaterial war ein hermeneutischer Schritt erforderlich, der über die Analyse vorliegender Textsequenzen hinausgeht und systematisch soziale Deutungsmuster über kulturelle Differenzen als *externen Kontext* mitberücksichtigt. Durch Einbezug externen Kontextes in die Analyse werden zum einen Interpretationsschritte ermöglicht, die über die Erfassung des rein propositionalen Gehalts des Textes hinausgehen und die gezielte Untersuchung des Parade-Gehalts der Kommunikation zulassen. Die systematische Berücksichtigung externen Kontextes in der Analyse stellt zum anderen eine reflexive Grundlage zur Verfügung, die eine intersubjektive Überprüfung der geleisteten Interpretationen ermöglicht.

4. Untersuchungsergebnisse

Im Mittelpunkt der Analyse standen die Sprachbücher der Klassen eins, zwei und vier (Ministerium für Nationale Bildung und Religionen, 2009a, b, c). In diesen wird Schritt für Schritt eine spezifische Thematisierungsweise von kulturellen Differenzen aufgebaut sowie ein bestimmter Orientierungsrahmen für interkulturelles Lernen festgelegt.

Die Sprachbuchtexte der ersten beiden Schulklassen sind in Form von Dialogen verfasst. An diesen Dialogen beteiligen sich immer die gleichen Kinder. Es handelt sich dabei – so informiert das Inhaltsverzeichnis die Leser – um die Hauptdarsteller, die in der ersten Lektion ausführlich vorgestellt werden. Die Schulkinder der ersten Klasse lernen als Hauptdarsteller ihrer Sprachbücher zwei Mädchen und drei Jungen kennen. Die Kinder werden als einzelne Personen und nicht als Mitglieder einer Gruppe präsentiert. Einer dieser Jungen unterscheidet sich von den anderen Kindern. Er trägt einen nicht als griechisch zu identifizierenden Vornamen, er heißt Samber. Der Vornahme legt auch einen anderen, d.h. nichtgriechischen Herkunftshintergrund des Jungen nahe. Es fehlt jedoch jede Auskunft über die Herkunft Sambers. Auch sein Aussehen erlaubt keinen sicheren Schluss über seine Abstammung. Zu erkennen ist hier die Absicht, die Andersartigkeit des Jungen nicht herkunftsbezogen, sondern als Teil seiner persönlichen Identität zu kommunizieren. Es wird zunächst also eine Darstellungsweise akzentuiert, die den Jungen nicht in die Rolle des Vertreters einer nationalen Kulturgruppe drängt. Ein Anlass für Assoziationen binärer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von ‚wir' und die ‚anderen' soll offenkundig vermieden werden.

Auf den nachfolgenden Seiten fällt jedoch auf, dass Samber nicht wie die anderen Hauptdarsteller zur Sprache kommt oder zu sehen ist. Samber ist erst wieder auf Seite 43 zu treffen. Und hier ist der Kontext, in dem Samber zusammen mit den anderen Kindern wieder zu sehen ist, bedeutsam: der ‚*Nationalfeiertag des 28ten Oktober's*', der Gedenktag des Angriffs der italienischen Streitkräfte unter Moussolini auf Grie-

chenland am 28. Oktober 1940. Auf der doppelten Schulbuchseite werden alle fünf Kinder abgebildet – dem Bild ist zu entnehmen, dass zwischen den Kindern freundschaftliche Beziehungen bestehen – wie sie vor riesigen Wandplakaten stehen und die darauf präsentierten Materialien, Zeitungsartikel und Photos aus der damaligen Zeit staunend und respektvoll betrachten. Die Auswahl dieses Kontextes ist nicht zufällig, berücksichtigt man die Rolle nationaler Feiertage bei der Konstruktion und Verfestigung nationaler Identität oder mit anderen Worten: für die Hervorbringung von Zusammengehörigkeitsgefühl und die Identifizierung mit gemeinsamen Werten. Zusammengehörigkeitsgefühle und Identifizierung mit gemeinsamen Werten sind die beiden von der Bildsemantik vermittelten Normvorstellungen von Integration in der multikulturellen Klasse. Sambers Interesse an der Geschichte des Landes, das genau so groß ist wie das seiner einheimischen Mitschüler und Mitschülerinnen, fungiert als Indiz für eine im obigen Sinne gelungene Integration. Darüber hinaus wird im Schulbuchbild die Orientierung erkennbar, dass nationale Geschichte auch in einer Weise zu lehren ist, die allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, universalistische Werte wie die der Freiheit und des Widerstands gegen tyrannische Regime entdecken zu können. Die universalistische Einfärbung des Integrationsbegriffs kann allerdings über die im Grunde genommen assimilierenden Erwartungen an die Migrantenkinder nicht hinwegtäuschen.

Auf den nachfolgenden Buchseiten kommt Samber öfter zu Wort. Von Interesse ist die Darstellung Sambers im Kapitel ‚*Die Wolke hat Regen gebracht*'. In diesem Kapitel werden Kurzgeschichten und Märchen präsentiert. Alle Hauptdarsteller spielen dabei eine aktive Rolle und jeder erzählt seine eigene Geschichte. Auch Samber meldet sich zu Wort und erwähnt, dass er auch ein Märchen über Wind und Regen erzählen kann. Den zu dieser Lektion zugehörigen Bildern von Märchenfiguren ist zu entnehmen, dass Sambers Märchen sich in einem fernöstlichen Land abspielt. Samber erhält hier zum ersten Mal die Möglichkeit, seine schon längst vermutete herkunftsbezogene Andersartigkeit zum Ausdruck zu bringen. Die in Form eines besonderen kulturellen Wissens zum Ausdruck gebrachte Andersartigkeit stellt sich jedoch am Ende nicht als eine unüberbrückbare kulturelle Differenz heraus, sondern als mit den einheimischen Kindern geteilte kulturelle Gemeinsamkeit. Samber wird somit nicht die Rolle des Vertreters einer fremden Kultur zugewiesen. Stattdessen wird er als eine Person präsentiert, die ihre Kenntnisse, die sie vermutlich im Rahmen ihrer familiären Sozialisation im Migrationsland erworben hat, ins Gespräch einbringt. Samber präsentiert somit ein Stück konkreter, selbst gelebter und subjektiv bedeutsamer Familienkultur, in der eine Migrationsgeschichte der Familie und Aspekte kultureller Differenzen zwar anklingen, aber nicht als zentrales Merkmal kollektiver Zugehörigkeit.

Die beiden Aspekte des familiär gepflegten Kulturwissens und der kulturübergreifenden Gemeinsamkeiten lassen sich im letzten Kapitel des untersuchten Sprachlehrbuchs aufzeigen. Dieses beinhaltet Texte, in denen sich die Hauptdarsteller über ihre

Erfahrungen in den Sommerferien austauschen. Die Dialoge drehen sich vor allem um die Begegnung der Kinder mit einer Meerschildkröte. In diesem Kontext tritt Sambers Vater in Erscheinung und erzählt einen Mythos aus Indien. Dazu äußert sich Orfeas Mutter – Orfeas ist griechischer Abstammung und gehört zur Gruppe der Hauptdarsteller –, dass sie einen ähnlichen Mythos aus dem antiken Griechenland kenne. Auffällig ist auch hier, dass das, was Sambers Vater erzählt, sogleich in eine positive Relation zum Eigenen gesetzt wird, um unmittelbar den Effekt der Nähe zwischen den Kulturen, der griechischen und der indischen, zu erzeugen.

Einem ähnlichen Muster der Thematisierung kultureller Differenzen begegnet man auch im Sprachbuch der zweiten Klasse, welches hinsichtlich der Strukturlogik und der Präsentation seiner Inhalte dem Sprachbuch der ersten Klasse sehr ähnlich ist. Wenn man beide Sprachbücher im Hinblick auf die Häufigkeit der expliziten Thematisierungen von kulturellen Differenzen vergleicht, so stellt man folgendes fest: Im Sprachbuch der zweiten Klasse wird nur ein einziges Mal Bezug auf kultureller Andersartigkeit genommen. Dieses Textbeispiel werden wir im Folgenden kurz darstellen.

Die Hauptfiguren in den Schulbüchern der zweiten Klasse sind zwei Mädchen und zwei Jungen. Wie in den Sprachbüchern der ersten Klasse trägt ein Junge einen nicht griechischen Vornamen. Der Junge heißt Arben, und aus dem Bild geht hervor, dass er mit den anderen Hauptdarstellern befreundet ist. Damit wird die gelungene schulische Integration von Arben herausgestellt. Wie im Sprachbuch der ersten Klasse gibt es auch hier zunächst keinen Hinweis auf seine Herkunft. Das ändert sich aber nach der Hälfte des Buchs. Arben kommt in einem Dialog mit den anderen Kinder der Gruppe zu Wort und erwähnt, dass er seinen ersten ausgefallenen Milchzahn gemäß eines albanischen Brauchs – der ihm von seiner Oma erläutert worden sei – auf das Hausdach werfen müsse. Auf seine Frage hin, was seine Freunde in einem solchen Fall tun, bekam er die Antwort, dass es in Griechenland einen ähnlichen Brauch gebe. Auch in diesem Textbeispiel wird der Akzent auf das kulturell Verbindende gesetzt.

Im Sprachbuch der vierten Klasse wird die Differenzproblematik im Kapitel *‚Alle anders, alle gleich‘* explizit thematisiert. Der Einstieg in die Thematik des Kapitels und ein erster Versuch, die Begriffe der Gleichheit und der Andersheit sowie die zwischen ihnen bestehende Beziehung darzustellen, erfolgt mit Hilfe einer Collage. Die Collage setzt sich aus Bildern zusammen, in denen Kindern zu sehen sind, welche aus verschiedenen Weltregionen stammen und in unterschiedlichen ökonomischen und soziokulturellen Bedingungen aufwachsen. Zu sehen sind Kinder aus Südostasien, die auf einer vom Regenwasser überfluteten Straße spielen, Straßenkinder in einem lateinamerikanischen Staat, ein Kopftuch tragendes Mädchen in einer Koranschule, Mädchen ostasiatischer Herkunft beim Turnen, gepflegte Kindergartenkinder irgendwo in Europa etc. Der Blick wird also auf eine Vielfalt von Unterschieden gelenkt, von denen eine deutlich stereotypisierende Wirkung ausgeht. Der Informationsgehalt der Col-

lage ist leicht zu entschlüsseln: Die Lebensbedingungen der Kinder auf der Erde unterscheiden sich, vor allem in ökonomischer und kultureller Sichtweise. Die alltäglichen Aktivitäten von Kindern sind aber überall auf der Welt fast die gleichen. Sie spielen, gehen zur Schule, lernen etc.

Die Collage ist von Begriffen umrahmt, die das Gemeinsame aller abgebildeten Kinder noch einmal unterstreichen: hoffen, lernen, erwachsen werden, spielen, lieben, wünschen, verlangen, lachen, weinen, etc. Die symbolische Unterordnung der erwähnten Differenzen unter die unvermeidlichen Gemeinsamkeiten hebt das primäre Ziel interkultureller Erziehung hervor: über den Weg der Auseinandersetzung mit Differenzen universell gültige Gemeinsamkeiten zu entdecken. Gestützt wird die Hervorhebung des Universellen auf die Rhetorik der Kinderrechte und auf einen Kindheitsbegriff, der die realen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in der Welt unreflektiert lässt.

Auf den nächsten Seiten wird Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, eine *interkulturelle Schule* kennenzulernen. Die Kinder der vorgestellten Schule kommen selbst zu Wort und erzählen über ihren Schulalltag. Die Leser erfahren, dass die Schulkinder aus jeder ethnischen Gruppe nicht nur gemeinsamen, sondern auch einen getrennten Unterricht in der jeweils eigenen Muttersprache erhalten. So lernt jede ethnische Gruppe die Geschichte, die Kultur und die Sprache ihres vermeintlichen Heimatlandes kennen. Einmal im Monat marschieren die Kinder dieser Schule, in ethnischen Gruppen getrennt, durch die Straßen des Wohnviertels und jede Gruppe präsentiert auf Plakaten die wichtigsten Personen und die wichtigsten Landschaften der Heimat. An diesem Tag tragen die Kinder traditionelle Kleider aus der Heimat.

Schülerinnen und Schüler sollen auf der Grundlage dieses Textes lernen, dass eine *interkulturelle Schule* eine Schule ist, in der jede ethnische Gruppe die Möglichkeit hat, ihre eigenen sprachlichen, kulturellen und religiösen Differenzen zu pflegen. Es wird auch gelernt, dass *interkulturelle Schule* ein Ort ist, an dem die Kinder zu ethnischen Kulturvertretern werden. Getragen wird dieses Verständnis *interkultureller Schule* von der Vorstellung, kulturelle Differenzen seien ausschließlich Differenzen zwischen nationalen Kulturen und als solche können sie nicht zum Lerngegenstand eines gemeinsamen Unterrichts werden. Der gemeinsame Unterricht bietet nur Raum für das, was aus der Sicht der Einheimischen als universell gilt.

Hier wird mit dem an den anderen beiden Sprachbüchern aufgezeigten Deutungsmustern gebrochen, wonach kulturelle Differenzen, im Sinne von lebensweltlich erfahrenen und subjektiv bedeutsamen Differenzen, eine Zwischenstufe auf dem Weg zur Entdeckung von Gemeinsamkeiten darstellen. Am Beispiel der *interkulturellen Schule* wird ein anderes Ziel interkulturellen Lernens wirksam: Differenzen sollen als Objekte der Toleranz und der Anerkennung thematisiert werden. Ein solches Lernziel ebnet aber den Weg für die Durchsetzung und Verbreitung einer essentialisierenden Auffassung kultureller Differenzen. Anerkennung ist, wie bereits erwähnt, ein wichtiges Ziel

interkulturellen Lernens. Dieses Ziel kann aber problematisch werden, wenn das zugrunde gelegte Anerkennungskonzept nicht zwischen Gruppe und Individuum unterscheidet bzw. die persönliche Identität als Produkt der Gruppenidentität versteht (vgl. Govaris, 2011). Und dieses Konzept scheint der vorgestellten *interkulturellen Schule* zugrunde zu liegen: Die individuelle kulturelle Entwicklung der ‚anderen' Schülerinnen und Schüler wird nicht thematisiert. Stattdessens werden die Schulkinder als Vertreter einer folkloristisch geprägten nationalen Identität stilisiert.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Die Herausarbeitung des in den Sprachbüchern wirksamen Diskursstrangs interkultureller Erziehung stand im Mittelpunkt dieses Beitrags. Es zeigte sich, dass in den exemplarisch untersuchten Schulbüchern Diskurselemente vorkommen, die zwei verschiedenen Diskurssträngen zuzuordnen sind:

Der in den Sprachbüchern der ersten und der zweiten Klasse entfaltete Vorschlag für den Umgang mit Migrantenkindern und deren Differenzen weist eine universalistische Orientierung auf und besteht aus folgenden Komponenten: (a) Migrantenkinder sind in Schule und Unterricht zunächst allein auf der Grundlage ihrer persönlichen Identität wahrzunehmen. Das pädagogische Handeln soll darauf gerichtet sein, sie als individuelle Persönlichkeiten im Klassenverband zu integrieren. (b) Integration ist ein grundlegendes Ziel der pädagogischen Arbeit in der multikulturellen Schulklasse. Die Erreichung dieses Zieles setzt sowohl die Akzeptanz der ‚anderen' durch die einheimischen Mitschüler als auch die Entwicklung eines von allen Schülerinnen und Schülern geteilten Zugehörigkeitsgefühls voraus. Dieses ist auf gemeinsame Werte zu gründen. In mehr oder weniger direkter Weise wird nahe gelegt, dass als allgemeine Werte diejenigen der Aufnahmegesellschaft gelten sollen. (c) Als Ziel interkulturellen Lernens wird die Entdeckung kultureller Differenzen bestimmt. Explizit thematisiert werden sollen nur solche kulturellen Differenzen, die die Migrantenkinder nicht in die Rolle nationaler Kulturvertreter drängen. Es wird allerdings vermieden, die Sprachen und die Alltagsrealität der Migrantenkindern zu thematisieren. Auch die Problematik der ethnischen Differenzierungen und Diskriminierungen in den Migrationsgesellschaften kommt nicht vor.

Im Sprachbuch der vierten Klasse kommen sowohl der universalistisch als auch der essentialistisch orientierte Diskursstrang zum Ausdruck. Durch diesen doppelten Bezug wird beabsichtigt, interkulturelles Lernen um die Ziele der Achtung der Menschenrechte und der Anerkennung kultureller Differenzen zu erweitern. Als besonders problematisch hat sich das favorisierte Anerkennungsverständnis erwiesen. Es wurde gezeigt, dass dieses der Gefahr der stereotypisierenden Wahrnehmung der ‚anderen' Kinder Vorschub leisten kann. Notwendig ist dagegen eine Anerkennungspraxis, die nicht die Nationalität, sondern die besondere Lage der Migrantenkinder im Migrationsland zum Ausgangspunkt macht. In diesem Sinne ist Anerkennung mit Beachtung

der Individualität der Migrantenkinder bzw. der Versuche dieser, eine individuelle Identität in kritischer Distanz zum ethnischen Diskurs der Erwachsenen zu konstruieren und zu präsentieren (vgl. Govaris, 2011).

Insgesamt ist festzustellen, dass die in den Sprachbüchern vorkommenden interkulturellen Elemente im Hinblick auf das Ziel eines von Vorurteilen und Stereotypen möglichst freien Zusammenaufwachsens und Zusammenlebens von Schulkindern in der Migrationsgesellschaft Griechenlands sowohl Lernmöglichkeiten als auch Lernbehinderungen beinhalten. Um Lernmöglichkeiten ausnutzen und die Lernbehinderungen überwinden zu können, ist vor allem eine für Fragen der Heterogenität sensible Schulentwicklung erforderlich. Vom Ziel der Entwicklung einer inklusiven Schule, so wie diese in der internationalen Literatur beschrieben wird (vgl. Gomolla 2005), ist Griechenland leider – und das bestätigen auch die PISA-Studien – noch weit entfernt.

Anmerkung

1. Im griechischen Schulsystem – Primarbereich (6-jährige Volksschule), Sekundarstufe I (3-jähriges Gymnasium) und Sekundarstufe II (3-jähriges Lyzeum) – wird die Politik des einheitlichen Schulbuchs favorisiert. Das heißt, in jedem Fach wird in jedem Jahrgang mit einem Lehrbuch gearbeitet, das vom Bildungsministerium zugelassen worden ist.

Literatur

Auernheimer, G. (2006). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive Interkultureller Pädagogik. In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler & U. Streckeisen (Hrsg.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten* (S. 29–45). Zürich: Seismo Verlag.

Damanakis, M. (1997). Erziehung von remigrierten und ausländischen Schülern in Griechenland. Athen: Gutenberg Verlag [in griechischer Sprache].

Flouris, G. & Passias, G. (2009). Schulbücher und Curriculum. Paradigmawechsel in der Wissenspolitik des Elementarbereichs (1997–2007). *Vergleichende und Internationale Pädagogische Revue*, *13*, 17–53 [in griechischer Sprache].

Fragoudaki, A. & Dragona, Th. (1997). ‚Was ist unsere Heimat?'. Ethnozentrismus in der Erziehung. Athen: Alexandreia [in griechischer Sprache].

Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Govaris, Ch. (2004). Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Athen: Atrapos Verlag [in griechischer Sprache].

Govaris, Ch. (2011). Interkulturalität in den griechischen Lehrplänen. Eine kritische Betrachtung. In I. Diehm & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule* (S. 45–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Govaris, Ch. & Kodakos, A. (2003). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung: Orientierungen griechischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer. *Tertium Comparationis*, *9*, (2), 124–138.

Hohmann, M. (1987). Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? *Vergleichende Erziehungswissenschaft, 17*, 98–115.

Höhne, Th., Kunz, Th. & Radtke, F.-O. (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.

Ministerium für Nationale Bildung und Religionen. Pädagogisches Institut. (2003). *Fachübergreifende Rahmenpläne und Fachlehrpläne. Bd. 1*. Athen: OEDB.

Ministerium für Nationale Bildung und Religionen. Pädagogisches Institut. (2009a). *Sprache, 1. Klasse, Heft 1*. (verfasst von: Karatzola, E., Spanelli T. & Tsiagkani, Th.) Athen: OEDB.

Ministerium für Nationale Bildung und Religionen. Pädagogisches Institut. (2009b). *Sprache, 2. Klasse, Heft 1*. (verfasst von: Gavriilidou, Z., Sfiroera, M. & Mpeze, L.) Athen: OEDB.

Ministerium für Nationale Bildung und Religionen. Pädagogisches Institut. (2009c). *Sprache, 4. Klasse, Heft 3*. (verfasst von: Diokogiorgi, K., Mparis, Th., Stergiopoulos, X. & Tsiligrian, E.). Athen: OEDB.

Skourtou, E. (2005). Lehrer und ihre bilingualen Schüler. In K. Bratsalis (Hrsg.), *Didaktische Praxis und pädagogische Theorie* (S. 261–272). Athen: Nisos Verlag [in griechischer Sprache].

Yildiz, S. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.