

Michael Damanakis

**Zweisprachige Bildung: Beispiele
aus der griechischen Diaspora**

**in: Marianne Kruger-Potratz
Ursula Neumann
Hans H. Reich (Hrsg.)**

Bei Vielfalt Chancengleichheit

Εκδόσεις: WAXMANN

Munster 2010

Michael Damanakis

Zweisprachige Bildung: Beispiele aus der griechischen Diaspora

Die Forschungsgruppe ALFA hat jahrelang als interdisziplinäres ‚Gewächshaus‘ fungiert. Viele junge Wissenschaftler haben dort erst ein Dach und später, unter der Leitung und Förderung von erfahrenen und gestandenen Wissenschaftlern, ihren Weg daraus gefunden. Ich freue mich, 25 Jahre nach meiner Abreise aus Deutschland einen Beitrag für Ingrid Gogolin, die die beste, „Schülerin“ in der zweiten ALFA-Generation war, zu schreiben. Ich freue mich auch, dass die Festschrift mir den Anlass gibt über die zweisprachige Bildung in der griechischen Diaspora zu reflektieren und meine Reflexionen mit einem Fachpublikum zu teilen.

Die Wahl des Themas meines Beitrags war bewusst und hängt zunächst mit Ingrids wissenschaftlichen Interessen zusammen, denn sie hat während ihrer Laufbahn die zweisprachige Forschung und Erziehung mit Engagement vorangetrieben. Auf der anderen Seite wollte ich die Gelegenheit nutzen, einem deutschsprachigen Lesepublikum manche der Erfahrungen und Erkenntnisse, die in den letzten zehn Jahren aus drei weltweiten Großprojekten hervorgegangen sind, zu präsentieren. Alle drei Projekte hatten als Forschungsgegenstand die griechischsprachige Bildung im Ausland und wurden vom griechischen Bildungsministerium und der europäischen Kommission finanziert.

Die neugriechische Diaspora

Die neugriechische Diaspora besteht einerseits aus der *historischen Diaspora* und der durch Migration in der Neuzeit entstandenen *Migrationsdiaspora*. Die erstere erstreckt sich vom Fall Konstantinopels, Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts, bis in die zwanziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts. Sie bildete sich während der osmanischen Herrschaft am Rande des Reichs, in der Regel in der Form von Wirtschaftsgemeinden und zwar in den Balkanländern, im Mittelmeerraum (z.B. Triest, Venedig, Livorno, Marseille, Alexandria) und am schwarzen Meer (z.B. Odessa). Die Gründe für die Bildung dieser Gemeinden waren allerdings nicht nur wirtschaftlicher Natur, sondern auch die Folge von Verfolgungen und Vertreibungen, die die Griechen dazu zwangen, bei den Russen als Angehörigen derselben Religion Zuflucht zu suchen. So entstanden im Reich der Zaren nicht nur Wirtschaftsgemeinden, sondern auch Flüchtlingskolonien, deren Überbleibsel heute noch in Südrussland, in der Ukraine, in Georgien und um den Kaukasus herum anzutreffen

sind. Reste der Wirtschaftsgemeinden gibt es dagegen heute nur noch in Alexandria und Kairo.

Die *Migrationsdiaspora* ist das Ergebnis der Auswanderung von Arbeitskräften zuerst nach Amerika (seit 1890) und später bis in die 1970er Jahre nach Kanada und Australien. Ab der Mitte der 1950er Jahre wanderten Griechen auch nach Belgien, Holland, Schweden und vor allem nach Deutschland aus. In diesen Ländern gründeten sie Migrantengemeinden, die aber als Gemeinden von Arbeitern den Status, Ruhm und Glanz der historischen Wirtschaftsgemeinden nicht erreichten. Große aus der Migration entstandene Gemeinden findet man heute in vielen Großstädten in den USA, Kanada, Australien und Deutschland, kleinere in fast hundert Ländern.

Die Mitglieder der *historischen Diaspora* und der *Migrationsdiaspora* unterscheiden sich unter anderem hinsichtlich ihres historischen Gedächtnisses und ihrer kollektiven Identität. Die kollektive Identität der Mitglieder der *historischen Diaspora* verbindet sich in der Regel mit Vertreibungstraumata, während jene der Mitglieder der *Migrationsdiaspora* mit Migrationserfahrungen und -erlebnissen korrespondiert. Eine Ausnahme mögen die heutigen griechischen Kolonien in Kairo und Alexandria sein, die sich als Nachfolger der reichen griechischen Wirtschaftsgemeinden verstehen.

Wesentliche Unterschiede gibt es aber auch hinsichtlich des Integrationsgrades in den Aufenthaltsländern sowie hinsichtlich des Spracherhalts, der Bildungsorientierungen und der Bildungsinstitutionen. Vergleicht man beispielsweise den Integrationsstand der Griechen in den USA, Kanada, Australien und Deutschland, so stellt man leicht fest, dass die Griechen in den USA meist ökonomisch, sozial und kulturell gut integriert sind und sich eher als Amerikaner denn als Griechen verstehen – sie definieren sich in der Regel als Amerikaner griechischer Herkunft. Ähnlich verhält es sich bei den Griechen in Kanada und Australien, allerdings nicht im gleichen Grade. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass ihre Migration dorthin wesentlich später, zum großen Teil nach dem Zweiten Weltkrieg, erfolgte.

Im Gegensatz zu den oben genannten drei Fällen definieren sich die Griechen in Deutschland sowie in anderen europäischen Ländern als in Deutschland lebende Griechen oder als Europäer, die aus Griechenland stammen und in einem anderen Land der Europäischen Union leben. Dies hängt nicht nur mit der Migrationsgeschichte zusammen, denn die Migrationen nach Australien, Kanada und Deutschland liefen fast gleichzeitig ab, sondern mit der geographischen Nähe bzw. Ferne zu Griechenland sowie mit der Migrationspolitik des jeweiligen Aufnahmestaates. Kanada und Australien verstanden sich – und verstehen sich immer noch – als Einwanderungsländer. Sie boten ihren Immigranten von vornherein die Option an,

sich einzubürgern („naturalisieren“) und in die Gesellschaft als kanadische bzw. australische Bürger zu integrieren. Die Bundesrepublik Deutschland dagegen erklärte jahrelang, dass sie kein Einwanderungsland sei und verfolgte die bekannte Gastarbeiter- und Rotationspolitik.

Griechen in der ehemaligen Sowjetunion waren zwar sowjetische Bürger, hatten aber andere Probleme zu bewältigen, da sie vor allem in der Stalinzeit (aber auch danach bis hin zur Ära von Michail Gorbatschow) unterdrückt wurden und ihre Schulen, Theater, Druckereien etc. auflösen mussten. Dies hatte zur Folge, dass die in den ehemaligen Sowjetrepubliken lebenden Griechen erst während der Gorbatschowregierung, und vor allem nach 1989, ihre Schulen wieder aufbauen und in Betrieb setzen konnten.

Hinsichtlich des Sprachverlustes stellt man leicht fest, dass dieser in der ehemaligen Sowjetunion und in den USA, aus verschiedenen Gründen, am weitesten fortgeschritten ist, während in Deutschland der Spracherhalt und die Vitalität des Neugriechischen hoch sind. Sprachverlust, Spracherhalt, Sprachvitalität und Sprachloyalität scheinen mit der Migrationsgeschichte sowie mit der Größe und mit dem Organisationsgrad der Gemeinde zusammenzuhängen. Allerdings gibt es auch Fälle – dies gilt vor allem für die Pontier um den Kaukasus herum – bei denen kleinere unterdrückte Gemeinden einen hohen Grad an Spracherhalt und Sprachloyalität aufweisen (hinsichtlich Sprachvitalität und -loyalität vgl. Gogolin, 2005, S. 14).

Unterrichtsformen und -träger in der griechischen Diaspora

Die oben genannten Faktoren kombiniert mit dem jeweiligen Rechts- und Sozialstatus sowie mit den Zukunftsoptionen der Menschen, haben unmittelbare Auswirkungen auf die Bildungsorientierungen und auf die Art der Bildungsformen und die Gestaltung von Bildungsinstitutionen in der Diaspora. Fasst man die zurzeit weltweit existierenden, griechischsprachigen Bildungsformen und deren Träger vereinfacht zusammen, so kommt man auf folgende Kategorien (vgl. Tabelle 1; über die Bildung in der griechischen Diaspora siehe auch Damanakis, 2005 und www.uoc.gr/diaspora [05.03.2010]).

Bildungsträger Bildungsform	Community- organisation	Aufnahmestaat	Herkunftsstaat	Im Schulsystem integriert	
				Ja	Nein
1. Nachmittags- oder Samstags- unterricht	X		X		X
2. Integrierter Grie- chischunterricht (Sprachkurse)		X		X	
3. Selbständige Griechische Privat- schulen			X		X
4a. Bilinguale Schulen ethnisch-homogen	X			X	
4b. Bilinguale Schulen ethnisch-heterogen	X	X		X	

Tab. 1: Unterrichtsformen und -träger in der griechischen Diaspora

Der Nachmittags- oder Samstagsunterricht wird hauptsächlich von den Organisationen der jeweiligen Kolonie und nur selten vom griechischen Staat getragen. Er liegt außerhalb des Schulsystems des Aufnahmelandes, es besteht kein Rechtsanspruch darauf, es werden keine staatlich anerkannten Zeugnisse erteilt und sein Besuch ist freiwillig. Der Nachmittagsunterricht ist die häufigste Unterrichtsform in der griechischen Diaspora und fungiert mehr oder weniger als eine freiwillige Bildungsinstitution für die Mitglieder einer freiwilligen Sprachgemeinde. Dafür spricht auch die Tatsache, dass diese Unterrichtsform auch in kleinen Gemeinden anzutreffen ist und nach unseren Untersuchungen von 80–85% der Schülerschaft besucht wird (Damanakis, 1999).

Der integrierte Griechischunterricht ist Bestandteil der jeweiligen Schule des Aufnahmelandes, in die er integriert ist. Diese Unterrichtsform kommt heute noch hauptsächlich in Australien vor. Es handelt sich praktisch um ein Wahlfach, das allen Schülern einer Schule angeboten wird und dessen Besuch obligatorisch für diejenigen ist, die es wählen.

Die selbständigen Griechischen Privatschulen, auch als „Nationalschulen“ bekannt, kommen fast nur in Deutschland vor.¹ Sie werden vom griechischen Staat finanziert und beaufsichtigt, arbeiten gemäß den griechischen Lehrplänen und ertei-

1 Solche Schulen gibt es auch in Brüssel und in London.

len griechische Schulzeugnisse und Abschlüsse. Obwohl sie theoretisch bilingual sein könnten, ist dies in der Praxis kaum der Fall und zwar nicht nur wegen ihrer Lehrpläne, sondern vor allem wegen des Lehrpersonals, das von Griechenland abgeordnet wird.

Anders verhält es sich mit den Bilingualen Schulen und zwar unabhängig davon, ob sie von Communityorganisationen oder vom Aufnahmestaat getragen werden. Diese Schulen stellen ein Alternativangebot zu den Regelschulen des Aufnahmelandes dar und wenden sich entweder nur an Schüler griechischer Abstammung (ethnisch homogene Schulen) oder aber an alle interessierten Schüler (ethnisch heterogene Schulen), wie z.B. die Alphington Grammar School in Melbourne oder die Staatliche Europaschule in Berlin. Diese Schulen sind in den USA, Kanada und Australien auch als Tagesschulen (Day Schools) bekannt, da sie im Gegensatz zu den Nachmittagsschulen tagsüber arbeiten. Ihr Besuch ist obligatorisch, ihre Lehrpläne sind, bis auf den griechischsprachigen Teil, diejenigen des Aufnahmelandes und schließlich sind ihre Zeugnisse gleichwertig mit denen der Regelschulen. Diese Schulen können als Bilinguale Schulen bezeichnet werden, weil sie beide Sprachen als Unterrichtsfach unterrichten und sie zugleich als Medium für den Unterricht anderer Fächer gebrauchen. Darüber hinaus sind sie gemäß ihrer Stunden- und Lehrpläne den ‚starken‘ bilingualen Schulmodellen (Baker) zuzurechnen.²

Da der Terminus Schule in der griechischen Diaspora für jegliche Griechischunterrichtsformen gebraucht wird, soll unterstrichen werden, dass in meinem Beitrag mit dem Terminus Schule Bildungsinstitutionen gemeint sind, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Schulpflicht erfüllen und die aufgrund ihres Rechtsstatus sowie ihrer Lehr- und Stundenpläne vom Aufnahmestaat anerkannte Schulzeugnisse und -abschlüsse erteilen dürfen.

Meine weiteren Analysen werden sich aus raumökonomischen Gründen auf die Day Schools (Tagesschulen) beschränken. Dabei werde ich versuchen, zweierlei zu skizzieren: auf der einen Seite die Zeitphase und die Konstellation der Faktoren, die im Aufnahmeland zur Entstehung dieser Schulen beigetragen haben, und andererseits den Versuch des jeweiligen Schulträgers und der Schule selbst, eine bestimmte Identität aufzubauen und sich als erfolgreiche und zukunftssträchtige Institution zu profilieren.

2 In der Praxis ist es allerdings nicht immer der Fall. Ich werde aber darauf nicht eingehen, da mein Beitrag keinerlei Evaluationscharakter hat. Hinsichtlich der starken und schwachen bilingualen Schulmodelle siehe Baker, 1996, S. 175.

Die Tagesschulen (*Day Schools*) in der griechischen Diaspora

Tagesschulen findet man heute hauptsächlich in Australien, Kanada und in den USA, aber auch in Südafrika (Johannesburg), im Sudan (Hartum) und in Äthiopien (Adis Abeba). Ich werde mich auf ausgewählte Beispiele aus den ersten vier Ländern beschränken, in denen die Tagesschulen von Communityorganisationen getragen werden (zu den Tagesschulen siehe auch Michelakaki, 2008, www.uoc.gr/diaspora [05.03.2010]). Beginnend mit Australien ist zunächst festzuhalten, dass während der assimilatorischen White-Australien-Policy die Sprachen der Migranten, wenn überhaupt, als „community languages“ betrachtet wurden (Clyne, 1991). Das bedeutete, dass im englischsprachigen Australien der Spracherhalt und die Sprachförderung der Migrantensprachen Privatsache oder im besten Falle eine Aufgabe der Community waren. In den 1970er Jahren „wurden die community languages zu einer Untermenge der LOTEs (Languages Other Than English)“ (Clyne, 2005, S. 23). Im Rahmen der neuen Sprachpolitik, die den Hauptaspekt der sog. ‚multicultural-education-policy‘ darstellte, wurden die Migrantensprachen sowohl innerhalb der staatlichen Schulen (Government Schools), als auch in unabhängigen Schulen (Independent Schools), die von den Communities getragen wurden, angeboten, sowie im Rahmen des Nachmittags- bzw. Samstagsunterrichts gefördert.

Die griechische Sprache war eine von neun Schlüsselsprachen (key languages) (Tamis, Gauntlett & Petrou, 1993), die politisch und finanziell stark unterstützt wurden. Dies hatte zur Folge, dass im Rahmen der multikulturellen Bildungspolitik in den 1970er und 1980er Jahren eine Reihe von griechischen Tagesschulen eingerichtet und auf der anderen Seite Griechisch als Wahlfach in den öffentlichen Schulen angeboten wurde. Obwohl seit Mitte der 1990er Jahre die Sprachpolitik an den sog. „trade languages“ orientiert ist – zu denen Neugriechisch nicht gezählt wird – und die griechische Sprache von den asiatischen stark verdrängt wird, sind die Tagesschulen heute noch im Betrieb. Hinzu kommt, dass heute noch in vielen öffentlichen Schulen Neugriechisch allen interessierten Schüler angeboten wird (siehe auch Tamis, 2001).

Ähnlich war die Entwicklung der griechischen Tagesschulen in Kanada. Die Multikulturalismuspolitik in den 1970er Jahren bot beispielsweise der griechischen Gemeinde in Montreal die Möglichkeit an, die Sokratesschule, die als Gemeindeschule seit 1909 existiert und viele Entwicklungsphasen durchlaufen hatte, in eine vom Staat anerkannte und zum großen Teil finanzierte trilinguale (Englisch, Griechisch, Französisch) Tagesschule umzugestalten. Hierbei ist zu unterstreichen, dass die Provinz Quebec eine eigene multilinguale Bildungspolitik betreibt, die in den anderen Provinzen nicht auf die gleiche Art und Weise vorkommt. Die frankophonen Kanadier fühlen sich selbst kulturell unterdrückt und hatten daher gute Gründe

eine Mehrsprachigkeitspolitik voranzutreiben, was auch dazu führte, dass die Sokratesschule im Schuljahr 1971/72 zu einer „school of public interest“ erklärt und entsprechend mit öffentlichen Mittel unterstützt wurde (vgl. Georgiou 2008). Die Regierung von Ontario dagegen unterstützte, im Rahmen des sog. „Heritage Language Program“ (Beginn 1977) den integrierten Griechischunterricht sowie den Nachmittags- und Samstagsunterricht, jedoch keine bilingualen Schulen (vgl. Constantinides, 2001, S. 78).

In den USA weisen die griechischen Tagesschulen eine andere Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte auf, was zum Teil auf die Bildungspolitik der Vereinigten Staaten, zum großen Teil jedoch auf die Politik der Griechisch-Orthodoxen Kirche von Amerika zurückzuführen ist. Im Gegensatz zu anderen Ländern hatte in den USA die Kirche das Monopol über den Griechischunterricht. Die griechischen Tagesschulen sind als „Parochial Schools“ (Pfarrgemeindeschulen)³ gegründet worden – die erste, die „Socrates School“ in Chicago, bereits 1908 – und arbeiten sie heute noch als solche. Die Schulen fungieren zwar als „Parochial Schools“, da sie aber von den US-amerikanischen Schulbehörden genehmigt und anerkannt sind, arbeiten sie bis auf den griechischsprachigen Teil ihres Programms auf der Basis der Curricula für die amerikanischen öffentlichen Schulen. Die griechischen Tagesschulen haben zwar von der Bildungspolitik, die mit den „Elementary and Secondary Education Act“ (ESEA), Titel VII („bilingual education“) im April 1965 eingeleitet wurde, profitiert (vor allem was die Unterrichtsmaterialienentwicklung angeht, vgl. Damanakis, 1994), in Wirklichkeit jedoch arbeiten sie als paralleles System zu den öffentlichen Schulen, was im pluralistischen Bildungssystem der USA möglich ist.

Eine entscheidende Wende in der griechischsprachigen Bildung in den USA wurde durch die „Charter Schools“⁴ eingeleitet. Vor allem im Bundesstaat Florida haben griechische Personenverbände von dieser Schulalternative Gebrauch gemacht und bilinguale Schulen eingerichtet. Dadurch ist die griechische Sprache in das US-amerikanische öffentliche Schulsystem eingedrungen, und auf der anderen

-
- 3 Im Gegensatz zu anderen Ländern sind die griechischen Gemeinden in den USA Pfarrgemeinden, die in ihrer Mission nicht nur den religiösen Bereich, sondern das ganze soziale und kulturelle Leben der Kolonie einbeziehen. Insbesondere im Falle der Schulbildung werden die Kontrollmöglichkeiten der Kirche sehr deutlich. Beispielsweise, an der Spitze der Administration von „St. Demetrios School New York Astoria“ stehen die „Greek Orthodox Archdiocese“ und der „Archbishop“.
- 4 Charter Schools sind öffentliche Schulen, die vom Staat finanziert werden, aber eine gewisse Freiheit in der Gestaltung ihrer Stunden- und Lehrpläne haben. Sie können z.B. eine zweite Sprache als Unterrichtsfach und Unterrichtssprache (Griechisch, Spanisch, etc.) in ihr Schulprogramm einbeziehen, wobei sie allerdings den zusätzlichen Teil des Unterrichtsprogramms selbst finanzieren. Über Charter Schools vgl. www.uscharterschools.org [20.03.2010] und M. Gary & N. Christopher, 2002.

Seite hat die Griechisch Orthodoxe Kirche nicht mehr das Monopol über den Griechischunterricht in den USA.

In Südafrika wird die Gründung der „SAHETI School“ (South African Hellenic Educational and Technical Institute) mit dem Demokratisierungsprozess des Landes in Verbindung gebracht, obwohl die Gründung der Schule 16 Jahre vor Beginn des Demokratisierungsprozesses liegt und auf das Jahr 1974 zurückgeht. Dies hängt damit zusammen, dass der Hauptinitiator für die Gründung der Schule, George Bizos, Freund und Rechtsanwalt von Nelson Mandela war. Laut Grundgesetz (Act 108 of 1996, Capitel 1, Articl 6) der Republik Südafrika hat das Land elf Amtssprachen („official languages“). Darüber hinaus werden im Grundgesetz ebenso viele „community languages“ namentlich erwähnt, unter ihnen auch Griechisch, die geschützt sind. Im Rahmen der im Grundgesetz verankerten Mehrsprachigkeit arbeitet auch SAHETI als eine demokratische, d.h. allen Schülern, unabhängig von Hautfarbe, Ethnizität und Religion, offen stehende Schule. In der Schule wird außer der Erstsprache Englisch und der Zweitsprache Afrikaans oder isiZulu Griechisch als zusätzliche Zweitsprache⁵ für alle Schüler unterrichtet (vgl. Arbeitsgruppe Südafrika, 2003). Der demokratische und offene Charakter sowie die Mehrsprachigkeit der Schule tragen zu ihrer Profilierung als erfolgreiche und zukunftssträchtige Schule wesentlich bei. Eine darüber hinausgehende Identitätsbildung hat sie aber erst dadurch aufbauen können, dass sie den Spruch „*Erkenne dich selbst*“ zu ihrem Fundament machte. „*Erkenne dich selbst* ist der Ausgangspunkt und die Grenze ist der Himmel“, pflegt die derzeitige Schuldirektorin zu sagen. Das Kind wird in der Schule angenommen, so wie es ist, und von Anfang an dabei unterstützt, zur Selbstvergewisserung zu gelangen, d.h. sich die eigene Herkunft bewusst zu machen, seine Herkunftssprache und -kultur lieben zu lernen und auf der soliden Basis der ‚Selbsterkenntnis‘ seine weitere Schul- und Berufslaufbahn und überhaupt sein Leben aufzubauen. Mit anderen Worten, die Schule profiliert sich nicht nur durch gute Leistungen, sondern vor allen durch eine humanistische Bildung, in deren Mittelpunkt der Mensch steht (vgl. www.saheti.co.za [05.03.2010]).

In Australien sind im Rahmen der Multikulturalismuspolitik in mehreren Großstädten griechische Tagesschulen eingerichtet worden. Ich beschränke mich auf zwei Schulen, die in Melbourne arbeiten, beide sind als griechische Schulen bekannt und trotzdem sehr verschieden. Die erste, „St. John’s Greek Orthodox College“, ist bereits 1978 als Konfessionsschule eingerichtet worden und wird von der

5 In SAHETI sollen die Schüler außer der Erstsprache Englisch, Afrikaans oder Zulu als Zweitsprache wählen und lernen. Da aber seit 2006 Griechisch als Abiturfach anerkannt ist, kann Griechisch als zusätzliche Zweitsprache gewählt werden. In der bestimmten Schule wird allerdings Griechisch für alle Schüler obligatorisch unterrichtet, weil SAHETI eine „griechische“ Schule ist.

Griechischen Orthodoxen Kirche getragen. Ihre Schülerschaft setzt sich ausschließlich aus orthodoxen Schülerinnen und Schülern, die in der Regel griechischer Abstammung sind, zusammen. Ihr Schulprogramm ist bilingual, wobei der englischsprachige Teil gemäß den staatlichen Lehrplänen arbeitet, während der griechischsprachige über eigene Lehrpläne verfügt und auch vom Herkunftsland Griechenland finanziell unterstützt wird. Obwohl die Schule im Laufe ihrer Entwicklungsgeschichte ihre Stunden- und Lehrpläne modifizieren musste – der griechischsprachige Teil ist hauptsächlich wegen des Generationswechsels zurückgegangen – hat sie ihre griechischorthodoxe Identität beibehalten können. Im Gegensatz zur Konfessionsschule „St. John’s College“ ist die „Alphington Grammar School“ im Jahre 1989 von der Griechischen Gemeinde Melbournes als „*independent school*“ gegründet worden. Ca. 50% ihrer Schüler stammen aus 30 verschiedenen Ethnien, während die restlichen griechischer Abstammung sind. Neben Englisch wird Griechisch für alle Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten an bis zu der 12. Klasse unterrichtet. Obwohl die griechische Identität im Vordergrund steht, ist die kulturelle Diversität ein wichtiger Bestandteil der Schule, da sie selbst Produkt der Multikulturalismuspolitik ist und deren Entwicklung zu folgen scheint. Anders ist es nicht zu erklären, dass auch Chinesisch als Abiturfach angeboten werden kann.

Obwohl beide Melbournen Schulen hinsichtlich des englischsprachigen Teils die staatlichen Lehrpläne anwenden und bezüglich des Griechischunterrichtes auch ähnliche Lehrpläne und ähnliche, wenn auch nicht die gleichen Unterrichtsmaterialien gebrauchen, unterscheiden sie sich wesentlich in ihrem Identitätsverständnis. ‚St. John’s College‘ besitzt ein von vornherein festgelegtes griechisch-orthodoxes Selbstverständnis, während ‚Alphington‘ seine Identität im Rahmen des australischen sozialen und kulturellen Werdegangs und unter Berücksichtigung der griechischen Sprach- und Kulturtradition zu formen sucht. Mit anderen Worten: in dem einen Fall wird eine als gegeben angenommene Identität weitergepflegt, während in dem anderen Identität und Diversität in Kontakt kommen und miteinander interagieren.

Ähnlich verhält es sich mit den griechischen Konfessionsschulen und mit den ‚Charter Schools‘ in den USA. Die ‚St. Demetrios School‘ in New York Astoria beispielsweise arbeitet seit 1957 als Konfessionsschule, deren Hauptaufgabe in der Förderung der griechisch-orthodoxen Tradition liegt. Im Schuljahr 2006-07 bestand ihre Schülerschaft zu 100% aus orthodoxen Schülern und zu 95% aus Schülern griechischer Abstammung – die restlichen 5% kamen aus Rumänien (4%) und Russland (1%). Die griechisch-orthodoxe Identität wird nicht nur durch den Religions- und Sprachunterricht, sondern auch durch den Sozialkundeunterricht gefördert (s. www.saitdemetriosastoria.com [05.03.2010]).

Im Gegensatz zu den Tagesschulen, die ihre Schüler gemäß ihrer Konfession wählen und damit von vornherein über eine griechisch-orthodoxe Identität verfügen, dürfen die „Charter Schools“ griechischer Prägung, die in den Anfängen der 1990er Jahre in Erscheinung traten, ihre Schüler nicht frei wählen. Sie haben Schüler aus ihrem Schuleinzugsbereich aufzunehmen und zwar unabhängig von Hautfarbe, Ethnizität und Religion. Falls die Nachfrage zu groß ist, sollen die Schüler per Los aufgenommen werden.

Wenn also eine „Charter School“ sich als „Griechische Schule“ bezeichnen und von anderen abgrenzen will, muss sie dafür andere Mittel wählen als die religiöse Ausrichtung. Sie könnte sich als besonders erfolgreiche Schule mit einem speziellen Unterrichtsangebot darstellen. Doch dies ist kein klares und eindeutiges Profil, denn erfolgreich sind viele Schulen. Eine zweite Möglichkeit bestünde in der Betonung der griechischen Sprache. Warum sollten aber im Bundesstaat Florida, wo vier von den sieben „Charter Schools“ mit griechischem Profil arbeiten, eine Familie nicht griechischer Abstammung eine englisch-griechische, bilinguale „Charter School“ wählen und nicht eine englisch-spanische, zumal in Florida ein sehr großer Teil der Bevölkerung spanisch spricht und außerdem Spanisch verbreiteter als Griechisch ist. Schulerfolg und Sprache sind sicherlich Bestandteile der Identität einer Schule. Im Falle der „Charter Schools“ aber, die besser als der Durchschnitt der öffentlichen Schulen sein und die Familien vor allem in den ersten Jahren überzeugen und gewinnen müssen, um die Schülerinnen und Schüler zu halten, scheinen sie nicht auszureichen, um den Schulen ein hinreichend klares Profil zu geben. Am Beispiel der „Archimedean Academy“ in Miami soll deshalb kurz skizziert werden, wie eine „Charter School“ ihre Identitätsbildung meistern und sich als einzigartige, erfolgreiche und zukunftssträchtige Schule profilieren kann.

Die „Archimedean Academy“ stützt sich auf drei Pfeiler: Englische Sprache, Neugriechische Sprache und Mathematik, wobei Mathematik in beiden Sprachen unterrichtet wird. Darüber hinaus ist mit Mathematik nicht nur Arithmetik und Geometrie gemeint, sondern das altgriechische, mathematische Denken und die Philosophie überhaupt. Dies soll auch im Namen der Schule Ausdruck finden. Kernpunkt des Lehrplans in dieser Schule sind das logische Denken und die rationale Argumentationsweise. Deswegen werden bereits in der Sekundarstufe I Philosophie, Logik und Rhetorik unterrichtet. Die Weltanschauung dieser Schule, so wie manch anderer „Charter Schools“ griechischen Profils, hat sich von der griechisch-orthodoxen Tradition der übrigen griechischen Tagesschulen in den USA gelöst. Sie geht von den kulturellen Normen und Werten aus, die auf das altgriechische Denken zurückgehen, zugleich aber in der gegenwärtigen westlichen Kultur präsent und somit mehr oder weniger den Eltern vertraut sind, kombiniert sie mit dem neugriechischen Sprachunterricht und dem bilingualen Mathematikunterricht sowie mit

guten Leistungen vor allem in Mathematik und Sprache und zeigt dadurch ein attraktives Schulprofil nach außen. Die Attraktivität dieser bestimmten Schule, die im Schuljahr 2007/08 nur zu 10% von Kindern griechischer Abstammung besucht wurde, wird auch dadurch dokumentiert, dass sie im Schuljahr 2007/08 etwa 700 Schüler im Primar- und Sekundarbereich hatte und eben so viele auf der Warteliste standen (s. www.archimedean.org [05.03.2010]).

Ich werde die Präsentation der ausgewählten Beispiele mit der bereits erwähnten „Socrates School“ in Montreal abschließen. Die Sokratesschule versteht sich als eine Gemeindeschule, die sich an Schülerinnen und Schüler griechischer Abstammung wendet und zugleich als kultureller Bezugspunkt für die ganze Gemeinde fungieren will. Dieses Selbstverständnis fußt auf der langjährigen Geschichte der Schule und trägt dazu bei, dass die Schule von der ganzen griechischen Kolonie nicht nur formal getragen, sondern substanziell unterstützt wird. Die Unterrichtsorganisation ist dreisprachig (65% Französisch, 20–25% Griechisch und 10–15% Englisch) und beschränkt sich auf den Primarbereich (Klasse 1–6). Danach wechseln die Schüler auf öffentliche, in der Regel frankophone Schulen⁶ über.

Nach Meinung des Schulträgers, der griechischen Gemeinde, unterstützt die Schule die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler in folgender Art und Weise: Die Schüler gewinnen an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein als Mitglieder einer ethnischen Gruppe in einer multiethnischen Gesellschaft. Auf der anderen Seite lernen sie vom ersten Schultag an, wenn nicht bereits im Kindergarten, mit drei Sprachen umzugehen. Im Laufe der sechsjährigen Schulbildung erreichen die Schüler in allen drei Sprachen ein derartiges Sprachniveau, dass sie danach dem französisch- und englischsprachigen Unterricht in den Schulen des Sekundarbereichs folgen und den Griechischunterricht in den Nachmittags- bzw. Samstagkursen fortsetzen könnten. Die dreisprachige Bildung mag eine Belastung für die Kinder sein, sei aber zugleich ein Vorteil, weil die Kinder im frühen Alter hart zu arbeiten lernen, was den Besuch in den weiterführenden Schulen dann leichter macht. Diese Argumentationsweise des Schulträgers und der Schulleitung wird durch Forschungsergebnisse belegt und gestützt (vgl. z.B. Georgiou, 2008; Constantinides, 2005).

6 „Community Schools“, wie die Sokratesschule, wurden von der Regierung von Quebec unter bestimmten Bedingungen, vor allem hinsichtlich des Lehrplans, der Besuchsdauer und des Schülerübergangs, genehmigt. Entscheidender Punkt für die Bildungspolitik von Quebec war, dass die Schüler nach der sechsten Klasse auf frankophone Schulen überwechseln sollten. Dadurch sollte die Schülerschaft in den frankophonen Sekundarbereichsschulen verstärkt werden. Diese Maßnahme hat jedoch in den letzten Jahren nachgelassen.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Alle vorgestellten Tagesschulen ähneln sich hinsichtlich der Lehrplanstruktur. Alle haben einen griechischsprachigen Teil, dessen Inhalte sehr ähnlich sind, und einen zweiten größeren Teil, der den Lehrplänen der Regelschulen des Sitzstaates entspricht und in den entsprechenden Sprachen vermittelt wird. Alle bekunden, dass sie die griechische Sprache und Kultur pflegen und weiterentwickeln wollen. Doch hinter dieser Zielsetzung steckt jeweils eine andere Ideologie, die vom Schulträger bestimmt wird. Die Konfessionsschulen werden von der Griechisch-Orthodoxen Kirche getragen („St. John’s College“ & „St. Demetrius“) und orientieren sich stark an der griechisch-orthodoxen Tradition, die ihrerseits das Selbstverständnis prägt. Die Schulen dagegen, die von den Gemeinden („Alphington Grammar School“ & „Socrates School“) oder von Interessenverbänden („SAHETI“ & „Archimedean Academy“) getragen werden, sind offener, flexibler und versuchen ihre eigene „Identität“ im Rahmen des umfassenden sozialen und kulturellen Werdegangs der Aufnahmegesellschaft zu formen. Im ersten Fall scheint die Identität der Schule a priori mehr oder weniger gegeben zu sein, während im zweiten Fall die „Identitätsbildung“ und die Profilierung ein dynamischer Prozess ist, der den ökonomischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen der Aufnahmegesellschaft folgt. In ihrem Versuch, die Orthodoxie zu bewahren, laufen allerdings die ersteren Schulen Gefahr, die griechische Sprache als Identitätsmerkmal zu verlieren (was vor allem in den Vereinigten Staaten der Fall ist) oder aber nach und nach ihre Schülerschaft zu verlieren. Der Schülerrückgang im „St. John’s College“ in Melbourne wird beispielsweise größtenteils darauf zurückgeführt, dass die Schule sich an die neueren Entwicklungen in der australischen Gesellschaft nicht hat anpassen können.

Die Schule „St. George College“ in Adelaide, Australien, hingegen, die ebenfalls eine Konfessionsschule ist, hat sich durch ein „*International Student Program*“ den Schülern aus asiatischen Ländern geöffnet, was nicht nur finanzielle Probleme löste, sondern auch einen neuen Aspekt dem Schulprogramm hinzufügte. Der Schulleiter begründet diese Öffnung, indem er sagt: „St George College recognises, promotes and celebrates the value of cultural diversity and implements inclusive policies which advance cultural diversity as a positive force in the life of the College community“ (www.stgeorgecollege.sa.edu.au [05.03.2010]).

Die säkular orientierten Tagesschulen sind in der Regel im Rahmen der Multikulturalismusdebatte in den 1970er und 1980er Jahren oder aber im Rahmen einer speziellen Bildungspolitik des Landes, wie z.B. die „Charter-Schools“-Politik, entstanden. Die Hauptsorge dieser Schulen ist, sich in der „Multikulturalismussuppe“ nicht zu verlieren, sondern eine möglichst klare Schulidentität zu formen, so dass

sie sich darauf stützend als einzigartige, zweisprachige und Bildungswerte vermittelnde Schulen profilieren können.

Die Erfahrung aus den Tagesschulen in der griechischen Diaspora zeigt, dass der eigentliche Wert eines zweisprachigen Unterrichts nicht nur das Erlernen beider Sprachen ist, sondern vielmehr die durch die zweisprachige Bildung vermittelten Bildungswerte.

Literatur

- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (2. Aufl.). Clevedon, Multilingual Matters.
- Clyne, M. (1991). *Community Languages, The Australian Experience*. New York, Port Chester, Melbourne & Sydney: Cambridge University Press
- Clyne, M. (2005). Sprachdemographie und Sprachpolitik in Australien: das wechselhafte Schicksal von Einwanderersprachen. *IMIS-Beiträge*, 26, 11–28.
- Damanakis, M. (1994). Greek Teaching Materials Abroad. *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (2), 35–46.
- Damanakis, M. (ed.). (2005). *Greek Education in the Diaspora*, Etudes Helléniques/Hellenic Studies. 13 (2).
- Georgiou, T. (2008). The Contribution of Socrates School to the Identity Formation and Academic-Professional Evolution of its Graduates, EDIAMME, Rethymno.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 13–24). Weinheim & München: Juventa.
- Miron, G. & Nelson, C. (2002). *What's Public about Charter Schools? Lessons Learned about Choice and Accountability*. California: Corwin Press.
- Orfanos, S., Psomiades, H. & Spiridakis, J. (Eds.). (1987). *Education and Greek Americans. Process and Prospects*. New York: Pella.
- Tamis, A. M., Gauntlett, S. & Petrou, S. (1993). *Unlocking Australia's Language Potential, Profiles of 9 Key Languages in Australia*, Vol. 8 Modern Greek, The National Language & Literacy Institute of Australia, Canberra.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.). (1999). Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά, Gutenberg, Αθήνα.
- Κωνσταντινίδης Σ. (επιμ.). (2001). Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Μιχελακάκη, Θ. (επιμ.). (2008). Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά, www.uoc.gr/diaspora [05.03.2010], επιστημονικές μελέτες/πρακτικά συνεδρίων.
- Ομάδα, Εργασίας Ν. Αφρικής (2003). Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Νότια Αφρική, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Τάμης, Α. (επιμ.). (2001). Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αυστραλία. Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.