

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

Μιχάλης Δαμανάκης

**Ελληνικά Σχολεία και
Τμήματα Μητρικής Γλώσσας
στη Γερμανία (1986-98)**



ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

- Αριθμός 6 -

© Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών
και Μεταναστευτικών Μελετών
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου
74 100 Ρέθυμνο
Τηλέφωνο: 28310 - 77635, 77605
Fax: 28310 - 77636
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr
www.uoc.gr/diaspora
www.ediamme.edc.uoc.gr



Το έργο χρηματοδοτήθηκε από εθνικούς
πόρους και την Ευρωπαϊκή Ένωση
στα πλαίσια του Β' και Γ' ΚΠΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
& ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)



ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Επιστημ. Υπεύθυνος Έργου: Μιχάλης Δαμανάκης

Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση,
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας
και Θρησκευμάτων

Φορέας παρακολούθησης: Ε.Υ.Δ. ΕΠΕΑΕΚ

Φορέας υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και
Μεταναστευτικών Μελετών
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

Συγγραφή τόμου: Μιχάλης Δαμανάκης

Δακτυλογράφηση: Μαρίνα Μουνδριανάκη

Σελιδοποίηση τόμου: Κωνσταντίνα Μεταξά

Εξώφυλλο τόμου: Κωνσταντίνα Μεταξά

ΠΕΡ ΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακες και Διαγράμματα	σελ. 9
Πρόλογος	σελ. 11
1. Αριθμητική παρουσία των Ελλήνων στη Γερμανία	σελ. 17
1.1. Εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού	σελ. 20
2. Στοχοθεσία και μεθοδολογία της έρευνας	σελ. 22
2.1. Στόχοι και υποθέσεις	σελ. 22
2.2. Δείγματα	σελ. 23
2.2.1. Το δείγμα του 1986	σελ. 23
2.2.2. Το δείγμα του 1998	σελ. 25
2.3. Τα ερευνητικά εργαλεία	σελ. 27
2.4. Διεξαγωγή των ερευνών	σελ. 28
3. Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία	σελ. 30
3.1. Η εξέλιξη των Ελληνικών Σχολείων και των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας στη Βόρεια Ρηνανία Βεστροφάλια	σελ. 31
3.1.1. Αμιγή Ελληνικά Σχολεία	σελ. 31
3.1.2. Το Μάθημα και τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας ή από το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας στο Μάθημα Γλώσσας Προέλευσης ως «γενική διαπολιτισμική δεξιότητα»	σελ. 34
4. Τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Βόρεια Ρηνανία Βεστροφάλια 1986-1998	σελ. 41
4.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος του 1998 σε σύγκριση με το δείγμα του 1986	σελ. 41
4.1.1. Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών	σελ. 41
4.1.2. Δημογραφικά στοιχεία γονέων	σελ. 41
4.2. Κίνητρα των γονέων για την επιλογή των Ελληνικών Σχολείων	σελ. 44
4.2.1. Τα Ελληνικά Σχολεία ως μηχανισμός εισαγωγής στα ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ)	σελ. 46
4.3. Σύγκριση των δύο δειγμάτων των μαθητών	σελ. 51
4.3.1. Σύγκριση ως προς τη βιογραφία	σελ. 51
4.3.2. Σύγκριση ως προς τη χρήση των δύο γλωσσών	σελ. 52
4.3.3. Σύγκριση ως προς τη σχέση των μαθητών με τις δύο γλώσσες	σελ. 55
4.3.4. Σύγκριση ως προς τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ομήλικους	σελ. 56
4.4. Διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους	σελ. 56
4.5. Σύγκριση των δύο δειγμάτων των γονέων	σελ. 57
5. Τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Βόρεια Ρηνανία Βεστροφάλια	σελ. 59
5.1. Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών	σελ. 60

5.2. Κίνητρα συμμετοχής και συμμετοχή των μαθητών στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας	σελ. 61
5.2.1. Φοίτηση των μαθητών στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας	σελ. 62
5.3. Κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας	σελ. 64
5.3.1. Τύποι μεταναστευτικής και σχολικής βιογραφίας-σχολική επιτυχία ..	σελ. 64
5.3.2. Γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας στην Ελληνική	σελ. 67
5.3.3. Σχέση των μαθητών με τις δύο γλώσσες και με το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας	σελ. 68
5.3.4. Χρήση των δύο γλωσσών από τους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας	σελ. 70
6. Σύγκριση των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων με εκείνους των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία – δείγμα 1998	σελ. 74
7. Σύνοψη και συζήτηση των αποτελεσμάτων	σελ. 78
7.1. «Παράλληλες Κοινότητες»: Φαινόμενο προς διερεύνηση	σελ. 79
7.2. Παράλληλες κοινότητες, παράλληλα δίκτυα και εθνικό κράτος	σελ. 85
7.3. Εκφάνσεις της ελληνικότητας και ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία ..	σελ. 87

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Πίνακας 1.1: Έλληνες εργαζόμενοι στη Γερμανία 1960 –1978	σελ. 17
Πίνακας 1.2: Έλληνες στη Γερμανία 1967-2000	σελ. 17
Πίνακας 1.3: Χρόνος διαμονής των Ελλήνων στη Γερμανία το έτος 2000 (N= 365.400)	σελ. 19
Πίνακας 1.4: Έλληνες μαθητές σε σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (1980-1999)	σελ. 20
Πίνακας 2.2.1.1: Ερωτηθέντες μαθητές και γονείς της Α' κατηγορίας	σελ. 23
Πίνακας 2.2.1.2: Ερωτηθέντες μαθητές και γονείς της Β' κατηγορίας	σελ. 24
Πίνακας 2.2.1.3: Ερωτηθέντες μαθητές και γονείς της Γ' κατηγορίας	σελ. 24
Πίνακας 2.2.1.4: Δείγματα κατά πόλη και κατηγορία	σελ. 24
Πίνακας 2.2.2.1: Έλληνες μαθητές σε Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη BPB	σελ. 25
Πίνακας 2.2.2.2: Δείγματα μαθητών και γονέων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια	σελ. 27
Πίνακας 3.1: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό . . .	σελ. 31
Πίνακας 3.2: Εξέλιξη του αριθμού των μαθητών στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, 1987-2000	σελ. 32
Πίνακας 3.3: Ρυθμίσεις του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας στα διάφορα κράτια	σελ. 34
Πίνακας 3.4: Ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας	σελ. 37
Πίνακας 3.5: Μη ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία. Τμήματα και μαθητές κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και ομόσπονδη χώρα	σελ. 38
Πίνακας 4.1.1.1: Κατανομή του δείγματος 1998 κατά ηλικία, τάξη και φύλο	σελ. 41
Πίνακας 4.1.1.2: Χρόνος παραμονής των γονέων στη Γερμανία	σελ. 43
Πίνακας 4.2.1: Κίνητρα των γονέων για επιλογή του Ελληνικού Σχολείου, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους	σελ. 44
Πίνακας 4.2.2: Στατιστικά στοιχεία υποψηφίων και επιτυχόντων παιδιών Ελλήνων του εξωτερικού και παιδιών Ελλήνων υπαλλήλων που υπηρετούν στο εξωτερικό, έτους 2000	σελ. 47
Πίνακας 4.2.3: Θέσεις εισακτέων υποψηφίων και επιτυχόντων ειδικών κατηγοριών Ελλήνων εξωτερικού, έτους 2001	σελ. 47
Πίνακας 4.3.2.1: Χρήση της Ελληνικής ή της Γερμανικής ή και των δύο γλωσσών από τους μαθητές των δύο δειγμάτων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών . . .	σελ. 53

Πίνακας 4.3.2.2: Γλώσσα επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους και των παιδιών μεταξύ τους, σύμφωνα με τη συνολική εκτίμηση των γονέωνσελ.	54
Πίνακας 4.3.3.1: Η σχέση των μαθητών των δύο δειγμάτων με τις δύο γλώσσες, σύμφωνα με τις δηλώσεις τουςσελ.	55
Διάγραμμα 4.3.4.1: Εθνοτική σύνθεση των ομάδων ομηλίκων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητώνσελ.	56
Πίνακας 5.2.1: Κίνητρα για φοίτηση στα ΤΜΓ, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών (%)σελ.	61
Πίνακας 5.2.1.1: Σύγκριση στατιστικών της Ελληνικής Πρεσβείας και της Συνόδου Υπουργών Παιδείας (ΚΜΚ)σελ.	63
Πίνακας 5.3.1.1: Σχολική πρόοδος των ελλήνων, γερμανών και αλλοδαπών μαθητώνσελ.	66
Πίνακας 5.3.3.1: Μητρική και ξένη γλώσσα των μαθητών, σύμφωνα με τις δηλώσειςσελ.	68
Πίνακας 5.3.4.1: Γλώσσα επικοινωνίας των μαθητών των δύο δειγμάτων με συγκεκριμένους συνομιλητέςσελ.	70
Πίνακας 5.3.4.2: Σύγκριση των δύο δειγμάτων ως προς τη χρήση και των δύο γλωσσών σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσειςσελ.	71
Πίνακας 5.3.4.3: Χρήση της Ελληνικής, της Γερμανικής ή και των δύο γλωσσών από τους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας σε διάφορους κοινωνικούς χώρους (δείγμα 1998, N=74)σελ.	73
Πίνακας 6.1: Χρήση της Ελληνικής ή της Γερμανικής ή και των δύο γλωσσών από τους μαθητές των Ελληνικών Σχολείων και των ΤΜΓσελ.	75
Σχήμα 7.2.1: Τοπικά δίκτυα και υπερ-τοπικό διαδίκτυοσελ.	86

Πρόλογος

Το μέγεθος και η σημασία της νεοελληνικής διασποράς ποικίλλουν από περίοδο σε περίοδο. Ιδιαίτερα μετά τη «μικρασιατική καταστροφή», την ανταλλαγή των πληθυσμών και τη συνακόλουθη συρρίκνωση του ελληνισμού δημιουργήθηκε και καλλιεργήθηκε στον ελλαδικό χώρο η ιδεολογία της εθνικής ομοιογένειας, πράγμα που, σε συνδυασμό και με τις ψυχροπολεμικές καταστάσεις που ακολούθησαν την έκβαση του δευτέρου παγκόσμιου πολέμου, συνέβαλε στη σε μεγάλο βαθμό παραμέληση του ελληνισμού της διασποράς, και ιδιαίτερα του ιστορικού ελληνισμού των χωρών της Μαύρης Θάλασσας, από το εθνικό κέντρο.

Η μαζική αποδημία 1,2 εκατομμυρίων Ελλήνων κατά τις δεκαετίες του 1950, 1960 και εν μέρει 1970 δημιούργησε, ωστόσο, μια νέα κατάσταση και έναν ελληνισμό της διασποράς, κυρίως στην Αυστραλία, στον Καναδά, στις ΗΠΑ και στη Γερμανία.

Ο «ιστορικός ελληνισμός της διασποράς», από τη μια –ο οποίος λόγω της μακράς παραμονής του σε εδάφη εκτός της νεοελληνικής επικράτειας τα θεωρεί πλέον ως πατρογονικά του εδάφη, χωρίς ωστόσο να παραιτείται του προσανατολισμού του προς το εθνικό κέντρο– και από την άλλη ο «απόδημος ελληνισμός», δημιούργημα της μαζικής αποδημίας κυρίως κατά το δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα, συγκροτούν σήμερα το σώμα της νεοελληνικής διασποράς, την οποία το εθνικό κέντρο φαίνεται να ανακαλύπτει εκ νέου.

Μετά την πτώση της χούντας, το 1974, οι κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας επεδίωξαν να επουλώσουν τις πληγές που άφησε η επτάχρονη δικτατορία και στον απόδημο ελληνισμό και να αποκαταστήσουν τη σχέση του με το εθνικό κέντρο. Οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ, στη συνέχεια, επεδίωξαν να διευρύνουν και να εδραιώσουν αυτή τη σχέση και να δημιουργήσουν ένα κοινό πλαίσιο δράσης για τον ελλαδικό ελληνισμό και τον ελληνισμό της διασποράς.

Η δημιουργία της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού στο ελληνικό κοινοβούλιο, η ίδρυση της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού στο Υπουργείο Εξωτερικών και της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επίσης στο Υπουργείο Παιδείας και, τέλος, η ίδρυση Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού και η δημιουργία πολλών δικτύων στα πλαίσιά του, αποτελούν δείγματα για το ενδιαφέρον του μητροπολιτικού κέντρου, καθώς και τη διαμορφούμενη συναινετική εθνική στρατηγική των συντεταγμένων πολιτικών δυνάμεων της Ελλάδας για τον ελληνισμό της διασποράς.

Η αναγκαιότητα μιας κοινής στρατηγικής και η προώθηση μιας νέας σχέσης μεταξύ μητροπολιτικού κέντρου και διασποράς στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, φαίνεται να γίνονται κατανοητά απ' όλες τις πλευρές, δεδομένου ότι στο διαμορφούμενο παγκόσμιο περιβάλλον η επικοινωνία, οι σχεδιασμοί και η υλοποίησή τους δεν λαμβάνουν πλέον χώρα σε εθνικά πλαίσια, αλλά είτε σε υπερεθνικούς σχηματισμούς, όπως είναι, για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση είτε σε παγκόσμιο επίπεδο.

Για τους απανταχού Έλληνες η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί απειλή, αλλά πρόκληση, δεδομένου ότι ο ελληνισμός ήταν παγκοσμιοποιημένος πριν την παγκοσμιοποίηση.

Ζητούμενο, βέβαια, είναι μια νέα σχέση μεταξύ των απανταχού Ελλήνων και μια κοινή στρατηγική που θα τους επιτρέπει να λειτουργούν στο παγκόσμιο γίγνεσθαι όχι μόνο ως «συναισθηματική πολιτισμική κοινότητα», αλλά και ως κοινότητα με υλική βάση, με στέρεα δίκτυα επικοινωνίας και με αρχές και αξίες που θα της διασφαλίζουν μια ειρηνική και δημιουργική συνύπαρξη με τους λοιπούς λαούς της γης.

Είναι προφανές ότι στην αποσαφήνιση αυτού του ζητούμενου, δηλαδή της κοινής στρατηγικής για το μέλλον, συμβάλλουν η γνώση του παρελθόντος και η συνακόλουθη αυτογνωσία, από τη μια, και η εκπαίδευση από την άλλη.

Το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών»¹, στα πλαίσια του οποίου καταρτίστηκε και η παρούσα μελέτη, ασχολείται κυρίως με την εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά. Επειδή, όμως, η εκπαίδευση δεν λειτουργεί σ' ένα κενό, αλλά κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, θεσμικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες είναι με τη σειρά τους ιστορικό προϊόν, ασχοληθήκαμε στα πλαίσια των μελετών που καταρτίσαμε στην πρώτη φάση του προγράμματος (σχολικό έτος 1997/98) και με την ανάλυση αυτών των συνθηκών.

Συγκεκριμένα, με το ξεκίνημα του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, τον Ιούνιο του 1997, συγκροτήθηκε ένα δίκτυο από ελλαδίτες επιστήμονες και επιστήμονες ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στο εξωτερικό. Αυτοί οι επιστήμονες επεξεργάστηκαν ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο έπρεπε να καταρτισθούν μελέτες², που θα αφορούσαν στους ακόλουθους τομείς:

- στην αξιολόγηση και αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού,
- στις δυνατότητες προώθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε αλλόφωνους (ανάπτυξη στρατηγικών)
- στις δυνατότητες εφαρμογής δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχολεία στις χώρες υποδοχής,

¹ Το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού τόσο σε μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό και φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και σε αλλόφωνους μαθητές που επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Στόχοι του είναι επίσης η επιμόρφωση των αποσπώμενων και των ομογενών εκπαιδευτικών, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ομογενείς μαθητές και, τέλος, η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και βάσεων δεδομένων μέσα από το διαδίκτυο.

² Χρησιμοποιούμε τον όρο μελέτη και όχι έρευνα, επειδή, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινωνικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.), στο πλαίσιο προγραμμάτων, όπως είναι το Παιδεία Ομογενών, δε χρηματοδοτούνται καθαρά ερευνητικές δραστηριότητες. Είναι όμως δυνατή η διεξαγωγή εφαρμοσμένων μικροερευνών που υπηρετούν την επίτευξη των στόχων του εκάστοτε έργου και δεν υπερβαίνουν τα όριά του.

- στις συνθήκες διεξαγωγής της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο εξωτερικό (θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο),
- στους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης,
- στις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές προϋποθέσεις (επίπεδα γλωσσομάθειας) των μαθητών,
- στους κοινωνικούς χώρους χρήσης της ελληνικής,
- στη σύνθεση και λειτουργία της οικογένειας,
- στους λόγους αποχής των μαθητών από τα Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής και σε στρατηγικές περιορισμού της διαρροής τους,
- στις κατηγορίες (τύπους) εκπαιδευτικών,
- στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κατά κατηγορία.

Πιο συγκεκριμένα, κάθε μελέτη όφειλε να είναι δομημένη στα εξής μέρη (κεφάλαια):

1. Στόχοι της Μελέτης

(Οι στόχοι της μελέτης πρέπει να εξυπηρετούν τις τρεις δράσεις του Τ.Δ.Ε. Παιδεία Ομογενών)

2. Μεθοδολογία της μελέτης

(ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις των δεδομένων)

3. Η παρουσία των Ελλήνων στη χώρα...

- Ιστορική εξέλιξη:
(Πότε πήγαν, ποιοι, πώς, γιατί στη/στο... κ.τ.λ., εξέλιξη των αριθμών)
- Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού σήμερα:
(επάγγελμα, απασχόληση, μορφωτικό επίπεδο, μικτοί γάμοι κ.τ.λ.)
- Τόπος/τόποι κατοικίας
- Οργάνωση της παροικίας/των παροικιών:
(κοινότητες, διάφοροι σύλλογοι, ομοσπονδίες συλλόγων κ.τ.λ.)
- Παρουσία στα ΜΜΕ, πολιτιστική ζωή
- Εκκλησία

4. Κοινωνικοί χώροι (γλωσσικές επικράτειες) χρήσης της ελληνικής γλώσσας

5. Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

(Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, ελληνικά σχολεία, δίγλωσσα σχολεία, απογευματινά, Σαββατιανά κ.τ.λ.)

5.1 Δίγλωσσα προγράμματα (μοντέλα) εκπαίδευσης

5.2 Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

6. Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικό υλικό

7. Χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού

(κοινωνικοπολιτισμικές, μαθησιακές και γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών, λόγοι μη φοίτησης σε Τμήματα Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης κ.τ.λ.)

8. Διδακτικό προσωπικό

(διάφοροι τύποι δασκάλων, προφίλ των δασκάλων, επιμορφωτικές ανάγκες κ.τ.λ.)

9. Γονείς

9.1 Συλλογικά όργανα γονέων και ο ρόλος τους

9.2 Τύποι οικογενειών

9.3 Ο ρόλος της οικογένειας σε σχέση με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση

10. Συμπεράσματα προτάσεις

Οι ερευνητές όφειλαν επίσης να προχωρήσουν στην επεξεργασία τυπολογιών που θα τεκμηριώνονταν εμπειρικά και θα αναφέρονταν στους τύπους/μορφές:

α) της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

β) της οικογένειας

γ) των μαθητών

δ) των εκπαιδευτικών

ε) του διδακτικού υλικού.

Το εμπειρικό υλικό που συγκεντρώθηκε στα πλαίσια αυτών των μελετών αξιοποιήθηκε από τις ομάδες παραγωγής διδακτικού υλικού κατά τα επόμενα έτη λειτουργίας του προγράμματος Παιδεία Ομογενών και συνεχίζει να αξιοποιείται.

Ήδη, όμως, το δεύτερο ήμισυ του έτους 1998 επιχειρήθηκε μια πρώτη σύνθεση των αποτελεσμάτων των μελετών. Αυτή η συνθετική προσπάθεια οδήγησε το έτος 1999 στην έκδοση ενός συλλογικού τόμου με τον τίτλο: *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.*

Ο τόμος αυτός ο οποίος παρέχει μια εποπτική εικόνα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε 10 χώρες (Καναδά, ΗΠΑ, Αργεντινή, Αυστραλία, Βρετανία, Γερμανία, Βέλγιο, Γαλλία, Σουηδία, Αλβανία) και χρησιμοποιείται ως επιμορφωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την Ελληνική στο εξωτερικό, είναι ουσιαστικά ο πρώτος τόμος της σειράς: **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ.**

Τα βιβλία που εκδίδονται σ' αυτή τη σειρά διαφοροποιούνται από τις λοιπές επισημονικές εκδόσεις στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών ως προς το ότι το περιεχόμενό τους αναφέρεται στις παροικίες των Ελλήνων και ιδιαίτερα στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε συγκεκριμένες χώρες διαμονής.

Η συγκεκριμένη σειρά έχει ως κύριο στόχο της, με επίκεντρο την εκπαίδευση, να συμβάλει στη μελέτη και την κατανόηση της ιστορίας της ελληνικής διασποράς. Γι' αυτό και η ιστορική διάσταση κυριαρχεί στις σχετικές αναλύσεις. Συγχρόνως, όμως, επιχειρούνται και συγχρονικές αναλύσεις που είναι αναγκαίες για τη βελτίωση και την προώθηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

Οι μελέτες για τις διάφορες χώρες δεν είναι ομοιογενείς μεταξύ τους, παρ' όλο που κινήθηκαν στο πλαίσιο που προαναφέρθηκε. Αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται τόσο στις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας, όσο και στο ερευνητικό δυναμικό που διέθετε κάθε χώρα κατά την κατάρτιση των μελετών.

Εκτός τούτου, σε ορισμένες χώρες, όπως για παράδειγμα στην Αυστραλία και τη Γερμανία, διαθέταμε ήδη πρόσφατες εξειδικευμένες έρευνες, τις οποίες συμπεριλάβαμε και αξιοποιήσαμε κατά την κατάρτιση των μελετών.

Έτσι οδηγούμαστε εκ των πραγμάτων άλλοτε σε δημοσιεύσεις εποπτικές, όπως για παράδειγμα, αυτή για την «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά» και άλλοτε σε εξειδικευμένες, όπως εκείνη που αφορά στην «Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985)», ή η παρούσα μελέτη.

Πρόθεσή μας, ωστόσο, είναι οι εκδόσεις για κάθε χώρα, εφόσον αυτές είναι περισσότερες, να οδηγήσουν στη δημιουργία μιας κατά το δυνατό πληρέστερης εικόνας για την εκάστοτε ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν εξαντλείται φυσικά στην εκπαίδευση των μαθητών ελληνικής καταγωγής, αλλά αφορά και στους αλλόφωνους μαθητές της εκάστοτε χώρας διαμονής, οι οποίοι μαθαίνουν Ελληνικά.

Εντούτοις, το μεγαλύτερο μέρος των μελετών αναφέρεται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των μαθητών ελληνικής καταγωγής, δεδομένου ότι αυτοί αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία.

Ειδικά για την *ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία* συγκεντρώθηκε πλούσιο υλικό είτε σε μορφή ντοκουμέντων είτε ως αποτέλεσμα εμπειρικών μικροερευνών είτε στη μορφή ανάλυσης του θεσμικού πλαισίου και των διαφόρων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σ' αυτή τη χώρα.

Το μεγαλύτερο μέρος αυτού του υλικού παραμένει αδημοσίευτο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει αξιοποιηθεί στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών».

Η παρούσα μελέτη είναι η τρίτη στη σειρά³, η οποία αφορά στη Γερμανία και που έρχεται να ρίξει φως στις εξελίξεις που μεσολάβησαν μεταξύ 1986 και 1998 και που αφορούν στα αμιγή «Ελληνικά Σχολεία» και στα «Τμήματα Μητρικής Γλώσσας».

Η εμπειρική έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας εμπεριέχονται στον παρόντα τόμο, αποτελεί συνέχεια και επανάληψη μιας πανομοιότυπης έρευνας στα ίδια σχολεία του ίδιου κρατιδίου κατά την άνοιξη του 1986, στα πλαίσια ενός παρόμοιου προγράμματος το οποίο είχε χρηματοδοτηθεί επίσης από την Ευρωπαϊκή Ένωση⁴.

Ας σημειωθεί ότι τόσο κατά την πρώτη μελέτη, το έτος 1986, όσο και στην παρούσα εξετάστηκαν το θεσμικό πλαίσιο και η λειτουργία του θεσμού των αμιγών «Ελληνικών Σχολείων» και των «Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας» καθώς και οι προσδοκίες,

³ Έχει προηγηθεί η έκδοση των ακόλουθων δύο μελετών: Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (1999): Σχέδιο Ίδρυσης Δίγλωσσων Σχολείων στη Γερμανία. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο και Μιχελακάκη Θεοδωσία (2001): Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

⁴ Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος έχουν δημοσιευθεί στην Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Νο. 1, βλ. Δαμανάκης 1988.

οι προσανατολισμοί, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των δρώντων προσώπων σ' αυτούς τους θεσμούς. Σκοπός της δεύτερης έρευνας, του έτους 1998, ήταν να αποτυπώσει την υπάρχουσα κατάσταση στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στους συγκεκριμένους θεσμούς και να την συγκρίνει με εκείνη του έτους 1986.

Γι' αυτό, αυτή εκδίδεται ξεχωριστά στο παρόντα τόμο και τίθεται στη διάθεση τόσο των ειδικών επιστημόνων όσο και των γονέων και εκπαιδευτικών.

Σχηματοποιώντας και απλοποιώντας τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι διαφορές μεταξύ των μαθητών που φοιτούν σε αμιγή Ελληνικά Σχολεία, από τη μία, και από την άλλη σε Γερμανικά Σχολεία και παράλληλα και στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας αυξήθηκαν στην πάροδο του χρόνου έτσι ώστε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 να παρατηρούνται δύο τάσεις μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού ελληνικής καταγωγής στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία της Γερμανίας.

Από τη μια έχουμε τους ενταγμένους στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα μαθητές, οι οποίοι φαίνεται να εξελίσσονται ομαλά και επιτυχώς σ' αυτό, χωρίς ωστόσο να αποξενώνονται από την παροιμία τους καθώς και τη χώρα προέλευσης και τον πολιτισμό της, παρόλο που στο πέρασμα του χρόνου υποχωρεί η χρήση της Ελληνικής για χάρη της Γερμανικής.

Από την άλλη έχουμε τους φοιτούντες στα αμιγή «Ελληνικά Σχολεία» μαθητές οι οποίοι προσανατολίζονται στην Ελλάδα, συσπειρώνονται μαζί με τις οικογένειές τους γύρω απ' αυτά τα σχολεία απομονώνονται από την τοπική κυρίαρχη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα, και αντί στο πέρασμα του χρόνου να υποχωρεί η χρήση της Ελληνικής αυτή εξελίσσεται σε αποκλειστικό κώδικα επικοινωνίας αυτής της ομάδας μαθητών.

Η εξέλιξη αυτή παραπέμπει στη δημιουργία μιας «*παράλληλης κοινότητας*» στους κόλπους της ελληνικής παροικίας και της κοινωνίας υποδοχής. Αυτή η εξέλιξη σηματοδοτεί ένα νέο φαινόμενο, το οποίο χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και ερμηνεία.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται μια πρώτη ερμηνεία των ευρημάτων της μελέτης. Η ερμηνεία αυτή χρειάζεται ωστόσο περισσότερη εμπειρική τεκμηρίωση, και προπάντων χρειάζεται εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την περαιτέρω εκπαιδευτική πορεία και την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών των αμιγών Ελληνικών Σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Αριθμητική παρουσία των Ελλήνων στη Γερμανία

Η προσπάθεια μιας συστηματικής, ανάλυσης της παρουσίας των Ελλήνων στη Γερμανία θα ισοδυναμούσε με μια υψηλών προδιαγραφών και απαιτήσεων ιστορική μελέτη. Γι' αυτό θα περιοριστούμε στην αριθμητική παρουσία των Ελλήνων στη Γερμανία μετά το 1960, χρονολογία υπογραφής της διακρατικής συμφωνίας αποστολής ελλήνων εργαζομένων σ' αυτή τη χώρα.

Πίνακας 1.1: Έλληνες εργαζόμενοι στη Γερμανία 1960-1978*

1960	13.000	1970	242.000
1961	44.000	1971	269.000
1962	69.000	1972	270.000
1963	106.000	1973	250.000
1964	144.000	1974	225.000
1965	182.000	1975	204.000
1966	196.000	1976	179.000
1967	149.000	1977	162.000
1968	136.000	1978	147.000
1969	174.000		

Πηγή: Mehrläder 1974,12 και Harder 1980, 39.

Πίνακας 1.2: Έλληνες στη Γερμανία 1967-2000*

1967	201.000	1982	300.800	1991	336.900
1969	271.000	1984	287.100	1992	345.200
1971	385.200	1986	278.500	1995	359.600
1973	407.600	1988	274.800	1997	363.200
1975	390.500	1989	293.600	1999	364.400.
1977	328.500	1990	320.200	2000	365.400

Πηγή: 1) Statistisches Bundesamt 1968 κ.ε. – www.destatis.de

2) Beauftragte des Bundesregierung 1992

3) www.bundesauslaenderbeauftragte.de/daten/index.stm

* Οι αριθμοί είναι στρογγυλοποιημένοι σε εκατοντάδες.

Παρόλο που ήδη το 1958 εργαζόταν 1.510 Έλληνες στην τότε Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (ΟΔΓ) ο δρόμος της μετανάστευσης άνοιξε με την ελληνογερμανική σύμβαση της 30^{ης} Μαρτίου 1960 και έκλεισε (εν μέρει) το Νοέμβριο του

1973 με τη μονομερή απόφαση της γερμανικής κυβέρνησης, να απαγορεύσει την περαιτέρω είσοδο εργατικού δυναμικού στην ΟΔΓ από χώρες μη μέλη της τότε ΕΟΚ.

Βάσει της σύμβασης της 30-3-1960 όφειλε το Υπουργείο Εργασίας της Ελλάδας να συνεργάζεται και να βοηθά τη γερμανική επιτροπή προβαίνοντας σε μια προεπιλογή των εργατών όσον αφορά τη «σωματική και επαγγελματική τους καταλληλότητα» (άρθρο 7). Το ίδιο άρθρο προέβλεπε ότι υποψήφιοι μετανάστες, «*στον οποίο τον ποινικό μητρώο είναι καταχωρημένη φυλάκιση άνω των τριών μηνών*», έπρεπε να αποκλείονται ήδη στην προεπιλογή. Αποφασιστικό κριτήριο επιλογής ήταν, τέλος, το όριο ηλικίας που κατά κανόνα δεν ξεπερνούσε το τεσσαρακοστό έτος. Την τελική απόφαση περί καταλληλότητας την έπαιρνε η γερμανική επιτροπή, αφού προηγουμένως υπέβαλε τον υποψήφιο σε μια εξονυχιστική ιατρική εξέταση.

Συμπερασματικά, μπορεί να πει κανείς ότι η σύμβαση εξασφάλιζε στη μητρόπολη το δικαίωμα να επιλέγει το πιο ενεργητικό και παραγωγικό εργατικό δυναμικό από την περιφέρεια.

Σύμφωνα με υπολογισμούς, μετανάστευσαν για τη Γερμανία στην αρχή της δεκαετίας του 1960, 80% των αποφοίτων των διαφόρων τεχνικών –επαγγελματικών σχολών των Αθηνών (Harbach 1976, 192), ενώ κατά τη χρονική περίοδο 1960-1973 μετανάστευσαν περί τις 600.000 έλληνες πολίτες προς τη Γερμανία.

Παράλληλα προς το μεταναστευτικό ρεύμα, υπήρχε φυσικά και ένα ρεύμα παλιννόστησης. Επομένως, δεν διέμειναν σε καμία χρονική στιγμή συγχρόνως και οι 600.000 Έλληνες στην ΟΔΓ. Ο αριθμός των Ελλήνων εργατών έφτασε το 1972, σε 270.000 και διατηρήθηκε μια διετία περίπου σ' αυτό το ύψος (βλ. πίνακα 1.1).

Επειδή η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων εργαζομένων απασχολείται σε θέσεις εξαρτημένης εργασίας η παραμονή και η απασχόλησή τους εξαρτώνται από τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες της αγοράς εργασίας. Γι' αυτό και τόσο κατά την εργασιακή κρίση του 1966/67 όσο και κατά την πετρελαϊκή κρίση του 1973 μειώθηκε σημαντικά ο αριθμός των αλλοδαπών –και κατά συνέπεια και των Ελλήνων– εργαζομένων στη Γερμανία (βλ. πίνακα 1.1).

Η πλήρης ένταξη της Ελλάδας το 1981 στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα άλλαξε σημαντικά το καθεστώς των ελλήνων εργαζομένων και των οικογενειών τους και τους έδωσε περισσότερες ελευθερίες διακίνησης, μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας, καθώς και ευκαιρίες αυτοαπασχόλησης στη Γερμανία.

Η συνεχής μείωση του ελληνικού πληθυσμού της Γερμανίας μετά το 1974 και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980 (βλ. πίνακα 1.2) δημιούργησε την ψευδαίσθηση ότι η θέση περί της προσωρινότητας (Provisorium) της απασχόλησης των Ελλήνων στη Γερμανία επιβεβαιωνόταν.

Ωστόσο, ήλθε η δεκαετία του 1990 για να διαψεύσει αυτή τη θέση και να επιβεβαιώσει την αντίθετη θέση, ότι, δηλαδή, η παρουσία των Ελλήνων στη Γερμανία είναι πλέον μια μόνιμη κατάσταση και ότι ο αριθμός τους παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια σημαντική αύξηση.

Περιττό δε να υπογραμμίσουμε ότι αν στους αριθμούς του πίνακα 1.2 συμπεριληφθούν και οι συνεχώς διακινούμενοι, μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας, αλλά μη δηλωθέντες ως μονίμως διαμένοντες στη Γερμανία, τότε ο αριθμός των διαβιούντων ή και εργαζομένων Ελλήνων στη Γερμανία προσεγγίζει τις 400.000.

Ότι η παρουσία των Ελλήνων στη Γερμανία αποτελεί μια μόνιμη κατάσταση προκύπτει και από τα στοιχεία που αφορούν στο χρόνο διαμονής τους. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1.3 ο μισός και πλέον πληθυσμός ζει περισσότερο από είκοσι (20) χρόνια στη Γερμανία.

Από την άλλη πλευρά βέβαια υπάρχει ένα ποσοστό 16% του δείγματός μας που ζει μόλις μέχρι (6) χρόνια στη Γερμανία και ένα ποσοστό 42% των πατέρων και 45% των μητέρων που ζουν κάτω από δέκα (10) χρόνια, πράγμα που παραπέμπει σε μια «νεομετανάστευση»⁵ από την Ελλάδα προς τη Γερμανία. Εννοείται ότι αυτή η «νεομετανάστευση» δεν είναι συγκρίσιμη με εκείνη της δεκαετίας του 1960, δεδομένου ότι η δεύτερη συμβαίνει στα πλαίσια της ελεύθερης διακίνησης των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Πίνακας 1.3: Χρόνος διαμονής των Ελλήνων στη Γερμανία το έτος 2000 (N= 365.400)

Χρόνος	Απολ. αριθμ.	%	Χρόνος	Απολ. αριθμ.	%
Μέχρι 1 έτος	8.700	2,38	10-15 έτη	54.500	
1-4 έτη	29.000	7,93	15-20 έτη	21.500	
4-6 έτη	20.800	5,69	20-25 έτη	27.000	7,38
6-8 έτη	19.000		25-30 έτη	56.900	15,57
8-10 έτη	26.000		30 και άνω	102.000	27,91

Πηγή: Statistisches Bundesamt Deutschland, www.destatis.de

Ένα στοιχείο που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων στη Γερμανία συνεχίζει να έχει μια εξαρτημένη θέση εργασίας (κυρίως εργάτες).

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα δεδομένα, το επαγγελματικό status που έχουν οι Έλληνες στη Γερμανία έχει ως συνέπεια η απασχόλησή τους να εξαρτάται άμεσα από τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας, πράγμα που τεκμηριώνεται και από τα ποσοστά ανεργίας.

Έτσι το έτος 2000 ο γενικός μέσος όρος ανεργίας ανερχόταν σε 10% ενώ εκείνος των αλλοδαπών εργαζομένων σε 18%. Το ποσοστό των Ελλήνων εργαζομένων ανερχόταν σε 15,4% έναντι 11,1% των Πορτογάλων, 11,3% των Ισπανών, 14,7% των Ιταλών και 20,2% των Τούρκων. (Statistisches Bundesamt, ο.π. πίνακας 33).

⁵ Ως νεομετανάστες θεωρούμε εκείνους που έχουν χρόνο διαμονής κάτω των 10 ετών στη Γερμανία.

1.1. Εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού

Πίνακας 1.4: Έλληνες μαθητές σε σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (1980-1999)

<i>Γενική εκπαίδευση</i>			<i>Επαγγελματική εκπαίδευση</i>			<i>Σύνολο Ελλήνων μαθητών</i>
<i>Έτος</i>	<i>Αλλοδαποί συνολικά</i>	<i>Έλληνες</i>	<i>Έτος</i>	<i>Αλλοδαποί συνολικά</i>	<i>Έλληνες</i>	
1980	638.301	50.776	1980	99.254	6.128	56.904
1981	698.495	52.366	1981	118.587	6.560	58.926
1982	724.804	51.718	1982	120.283	6.989	58.707
1983	714.221	48.368	1983	116.561	7.284	55.652
1984	667.589	44.521	1984	113.614	7.322	51.843
1985	667.200	41.495	1985	116.694	7.074	48.569
1986	684.473	38.612	1986	122.989	6.995	45.607
1987	707.503	37.398	1987	133.646	7.340	44.738
1988	737.207	37.534	1988	147.891	7.756	45.290
1989	760.259	38.024	1989	164.096	8.445	46.469
1990	779.662	37.063	1990	178.993	9.178	46.241
1991	799.875	37.347	1991	194.371	10.099	47.446
1992	837.014	37.404	1992	208.496	11.009	48.413
1993	866.218	36.196	1993	218.321	11.082	47.278
1994	887.150	35.505	1994	220.952	10.452	45.957
1995	913.238	34.787	1995	218.347	9.966	44.753
1996	941.103	34.351	1996	218.693	9.599	43.950
1997	950.707	33.562	1997	228.141	9.932	43.494
1998	936.693	31.520	1998	220.058	9.691	41.211
1999	946.300	33.149	1999	214.152	9.674	42.823

Πηγή: Beauftragte der Bundesregierung 1992
www.Bundesausländerbeauftragte.de/daten/index.stm

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1.4, στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ο αριθμός των Ελλήνων μαθητών σε γερμανικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης ξεπερνούσε τις 50.000. Αντίθετα στο τέλος της δεκαετίας του 1990 είχε συρρικνωθεί στις 33.000. Αυτή η μείωση δεν οφείλεται μόνο σε δημογραφικές αλλαγές, αλλά και στο γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών μετακινήθηκε ή γράφτηκε εξ' αρχής στα ωστόσο ιδρυθέντα αμιγή Ελληνικά Σχολεία.

Οι μαθητές των αμιγών Ελληνικών Σχολείων δεν συμπεριλαμβάνονται στις γερμανικές στατιστικές, πράγμα που σημαίνει ότι ο πραγματικός αριθμός των Ελλήνων μαθητών είναι υψηλότερος από εκείνο που αναφέρεται στις γερμανικές στατιστικές.

Συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 1997/98, έτος διεξαγωγής της έρευνάς μας, στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσαν συνολικά 7.478 έλληνες μαθητές (Δημοτικό 2.540, Γυμνάσιο 1.812, Λύκειο 3.126).

Επομένως, αν προσθέσουμε στις **33.562** μαθητές και τις **7.478** καταλήγουμε στον πραγματικό αριθμό των Ελλήνων μαθητών (**41.040**) κατά το έτος 1998, έτος διεξαγωγής της έρευνάς μας.

Ως προς την εκπροσώπηση των ελλήνων μαθητών στα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης ας σημειωθούν τα ακόλουθα.

Η χαμηλή εκπροσώπησή τους κατά τη δεκαετία του 1980 οφείλεται κυρίως στη μη θετική στάση των γονέων προς την επαγγελματική εκπαίδευση και στον συνακόλουθο προσανατολισμό τους σε ακαδημαϊκά επαγγέλματα. Αυτή η στάση μάλλον αλλάζει κατά τη δεκαετία του 1990 με αποτέλεσμα την αύξηση των μαθητών σ' αυτή τη μορφή εκπαίδευσης⁶.

⁶ Σχετικά με το θέμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων βλ. Bundesanstalt für Arbeit (1993): Jugendliche ausländischer Herkunft vor der Berufswahl. Universum Verlagsanstalt Wiesbaden.

2. Στοχοθεσία και μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Στόχοι και υποθέσεις

Κύριος στόχος της **έρευνας του 1986** ήταν η συλλογή και αξιολόγηση πληροφοριών και εμπειρικών στοιχείων γύρω από:

- τις συνθήκες διεξαγωγής του *Μαθήματος Μητρικής γλώσσας (οργάνωση διοίκηση, μέσα διδασκαλίας και μάθησης κ.λπ)*,
- τη στάση των μαθητών απέναντι στο *Μάθημα μητρικής Γλώσσας (ΜΜΓ)*,
- τη χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας ή και των δύο γλωσσών (*μορφή διγλωσσίας*),
- τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν η *ελληνική μεταναστευτική οικογένεια και οι έλληνες δάσκαλοι σε σχέση με το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (ΜΜΓ)*.

Η συλλογή και η αξιολόγηση αυτών των στοιχείων αποσκοπούσαν στο να βοηθήσουν: α) στην ερμηνεία των γλωσσολογικών στοιχείων, που αποτελούσαν αντικείμενο του Μέρους II του Προγράμματος, β) στη διαμόρφωση του θεματολογίου για το μάθημα της πατριδογνωσίας (*Landeskunde*) το οποίο αποτελούσε το αντικείμενο του Μέρους III. γ) στη διατύπωση γενικών διδακτικών αρχών και στόχων του ΜΜΓ και δ) στην επεξεργασία προτάσεων αναφορικά με την οργάνωση του ΜΜΓ.

Με βάση τα τότε ερευνητικά δεδομένα και την επιστημονική γνώση της εποχής διατυπώθηκαν κατά την **έρευνα του 1986** οι ακόλουθες παραδοχές – υποθέσεις:

- Οι *συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος Μητρικής Γλώσσας επηρεάζουν το ενδιαφέρον των μαθητών για παρακολούθηση, καθώς και τη στάση τους απέναντι στο μάθημα αυτό.*
- Η *παρακολούθηση ή η μη παρακολούθηση του ΜΜΓ, καθώς και ο τρόπος και ο βαθμός ενασχόλησης των μαθητών με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους επηρεάζουν όχι μόνο τη γλωσσική τους εξέλιξη, αλλά και τη διαμόρφωση της κοινωνικο-πολιτισμικής τους ταυτότητας.*
- Ο *τύπος (μορφή) της διγλωσσίας⁷ των μαθητών εξαρτάται, ανάμεσα στα άλλα, από την παρακολούθηση ή μη παρακολούθηση του ΜΜΓ, καθώς και από τον τύπο του σχολείου (γερμανικό ή ελληνικό) που παρακολουθούν οι μαθητές. Δηλαδή, όσο στενότερη είναι η επαφή του μαθητή με τη γλώσσα της χώρας προέλευσής του, τόσο*

⁷ Κατά τον W. Stölting (*Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden 1980) στη δεκαετία του 1970/80 παρατηρούνταν οι εξής τέσσερις τύποι διγλωσσίας στα μεταναστώποια της Γερμανίας:

- μονόπλευρη διγλωσσία, με α) υπεροχή της πρώτης (μητρικής) ή β) υπεροχή της δεύτερης γλώσσας,
- διπλή ημιγλωσσία, δηλαδή ανεπάρκεια και στις δύο γλώσσες και
- αμφιδύναμη διγλωσσία, δηλαδή υψηλή κατοχή και των δύο γλωσσών.

χαμηλότερος είναι ο βαθμός διείσδυσης της γερμανικής γλώσσας στην οικογενειακή και καθημερινή ζωή του.

- Οι προσανατολισμοί (κοινωνικοπολιτισμικοί, σχέδια για το μέλλον) των μαθητών και των γονέων τους επηρεάζουν την παρακολούθηση του ΜΜΓ, καθώς επίσης τη στάση των μαθητών και των γονέων απέναντι στο μάθημα αυτό.

Μεταξύ των γεωγραφικών περιοχών (αστικοβιομηχανικά κέντρα και αραιοκατοικημένες περιοχές) υπάρχει μια διαφοροποίηση σ' ό,τι αφορά τις συνθήκες διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα αυτό και στη μορφή διγλωσσίας των μαθητών.

Η έρευνα του 1998 αποτελεί πιστή επανάληψη της έρευνας του 1986 και είχε ως κύριο στόχο να διαπιστώσει τις πιθανές αλλαγές και εξελίξεις που έλαβαν χώρα κατά τη δωδεκαετία που μεσολάβησε, και αν αυτές οδήγησαν σε μια ενσωμάτωση των μαθητών στο γερμανικό εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα και ενδεχομένως σε μια συνακόλουθη απομάκρυνσή τους από το ελληνικό.

2.2. Δείγματα

2.2.1. Το δείγμα του 1986

Οι μαθητές –και οι γονείς τους– που ρωτήθηκαν, στην έρευνα του 1986 χωρίστηκαν στις εξής κατηγορίες.

Α' κατηγορία: Μαθητές που παρακολουθούσαν μια γερμανική κανονική τάξη και παράλληλα το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (ΜΜΓ).

Β' κατηγορία: Μαθητές που παρακολουθούσαν μια γερμανική κανονική τάξη, αλλά δεν παρακολουθούσαν το ΜΜΓ.

Γ' κατηγορία: Μαθητές που παρακολουθούσαν ένα αμιγές Ελληνικό (Ιδιωτικό) Σχολείο.

Οι πίνακες που ακολουθούν παρέχουν μια αναλυτική εικόνα του αριθμού των ερωτηθέντων μαθητών και γονέων στα πλαίσια της έρευνας του 1986.

Πίνακας 2.2.1.1: Ερωτηθέντες μαθητές και γονείς της Α' κατηγορίας

Πόλη-Επαρχία	Αριθμός	
	μαθητών	γονέων
Köln	98	79
Düsseldorf	123	106
Essen	67	31
Sauerland*	68	51
Σύνολο	356	267

* Sauerland = Kreis Olpe (35 μαθητές), Kreis Siegen – Wittgenstein (16 μαθητές) + πόλη Plettenberg (17 μαθητές).

Πίνακας 2.2.1.2: Ερωτηθέντες μαθητές και γονείς της Β' κατηγορίας

<i>Πόλη-Επαρχία</i>	<i>Αριθμός</i>	
	<i>μαθητών</i>	<i>γονέων</i>
Köln, Düsseldorf, Essen, Sauerland*	26	15

Πίνακας 2.2.1.3: Ερωτηθέντες μαθητές και γονείς της Γ' κατηγορίας

<i>Πόλη-Επαρχία</i>	<i>Αριθμός</i>	
	<i>μαθητών</i>	<i>γονέων</i>
Düsseldorf	171	155
Wuppertal	189	111
Σύνολο	360	266

Πίνακας 2.2.1.4: Δείγματα κατά πόλη και κατηγορία

<i>Πόλη</i>	<i>Κατηγορία Α'</i>		<i>Κατηγορία Β'</i>		<i>Κατηγορία Γ'</i>		<i>Δάσκαλοι</i>
	<i>μαθητές</i>	<i>γονείς</i>	<i>μαθητές</i>	<i>γονείς</i>	<i>μαθητές</i>	<i>γονείς</i>	
Köln	98	79	26	15	-	-	36
Düsseldorf	123	106			171	155	
Essen	67	31			-	-	
Sauerland	68	51			-	-	
Wuppertal	-	-			189	111	
Σύνολο	356	267	26	15	360	266	36

Στα παραπάνω δείγματα πρέπει να προστεθεί και το δείγμα των 146 μαθητών από ΤΜΓ του Δ. Βερολίνου (n=98) και της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας (n=48), οι οποίοι υποβλήθηκαν στο τεστ ορθογραφίας και των εικονογραφημένων ιστοριών με στόχο τη διερεύνηση της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας στη δεύτερη γενιά. Αυτό το σκέλος της έρευνας δεν επαναλήφθηκε το έτος 1998.

Οι μαθητές της Γ' κατηγορίας (και οι γονείς τους) επιλέχτηκαν για να χρησιμεύσουν ως ομάδα σύγκρισης. Οι μαθητές αυτοί δεν αποτελούν φυσικά μια αυθεντική ομάδα σύγκρισης, αφού ζουν κάτω από τις ίδιες μεταναστευτικές συνθήκες με τους μαθητές της Α' και Β' κατηγορίας. Επειδή όμως παρακολουθούσαν ένα διαφορετικό τύπο σχολείου (Ελληνικά Ιδιωτικά Σχολεία) και επειδή δεν υπήρχε άλλη εναλλακτική λύση, καταφύγαμε σ' αυτούς τους μαθητές.

Οι ερωτηθέντες μαθητές της Α' κατηγορίας (n=356) αποτελούσαν το 80% των μαθητών των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' οι οποίοι, σύμφωνα με τα στοιχεία του Εκπαιδευτικού Τμήματος στο Ελληνικό Προξενείο του Düsseldorf, παρακολουθούσαν το ΜΜΓ στις πόλεις Köln, Düsseldorf και Essen, καθώς και στην περιοχή του Sauerland.

Με τη βοήθεια των στοιχείων που μας διέθεσε η στατιστική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, καθώς και με τη βοήθεια των

ελλήνων δασκάλων που δίδασκαν στα Τμήματα Μητρικής γλώσσας, εντοπίστηκαν σχετικά εύκολα οι μαθητές της Β' κατηγορίας, που είχαμε προγραμματίσει να συμπεριλάβουμε στην έρευνα. Η συμπλήρωση όμως του ερωτηματολογίου από αυτούς τους μαθητές και τους γονείς τους αποδείχθηκε αρκετά δύσκολη, λόγω της απροθυμίας τους να συνεργασθούν. Αυτό είχε φυσικά ως συνέπεια να συμπεριλάβουμε στην έρευνα μόνο 26 μαθητές αυτής της κατηγορίας. Οι 26 αυτοί μαθητές αντιπροσώπευαν μόλις το 8% των μαθητών της κατηγορίας τους.

Το ποσοστό αυτό ήταν πολύ χαμηλό, γι' αυτό και τα αποτελέσματα που αφορούσαν αυτή την κατηγορία των μαθητών αντιμετωπίστηκαν με την ανάλογη επιφύλαξη.

Οι μαθητές της κατηγορίας Γ' ρωτήθηκαν όλοι, εφόσον ήταν μόνο δύο τμήματα σε κάθε τάξη και σχολείο. Στα σχολεία που ήταν πάνω από δύο τμήματα σε κάθε τάξη, ρωτήθηκαν –μετά από κλήρωση– πάλι τα δύο. Οι 360 μαθητές του δείγματος της κατηγορίας Γ' αντιπροσώπευαν το 35% του συνόλου των μαθητών των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων στο Düsseldorf και στο Wuppertal και το 61% των μαθητών των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' αυτών των σχολείων.

2.2.2. Το δείγμα του 1998

Ο πληθυσμός των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία κατά το σχολικό έτος 1997/98 ανέρχονταν σε 5.298. Μια λεπτομερή εικόνα ως προς την κατανομή αυτών των μαθητών στις διάφορες διοικητικές περιφέρειες και στις πόλεις παρέχει ο πίνακας 2.2.2.1.

Πίνακας 2.2.2.1: Έλληνες μαθητές σε Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη BPB

Schuljahr 1997/98: Muttersprachlicher Unterricht in griechisch nach Kreisen/Kreisfreien Städten

<i>Verwaltungsbezirk Διοικητική Περιφέρεια</i>	<i>Kurse Τμήματα</i>	<i>Teilnehmer Συμμετέχοντες</i>	<i>Stunden Ώρες</i>	<i>Teilnehmer In v.H. der griechischen Schüler%</i>
Düsseldorf	31	393	160	50,6
Duisburg	10	96	36	35,6
Essen	14	223	52	69,7
Krefeld	13	183	73	67,5
Mönchengladbach	12	124	34	83,8
Mülheim	2	14	8	41,2
Oberhausen	3	44	17	44,9
Remscheid				
Solingen	3	32	23	28,8
Wuppertal	10	155	41	39,2
Kleve				
Mettmann	17	192	76	50,9
Neuss	15	319	69	120,4
Viersen	12	130	49	48,9
Wesel	5	64	26	125,5
<i>Reg. Bez. Düsseldorf</i>	<i>147</i>	<i>1969</i>	<i>664</i>	<i>57,5</i>

Πίνακας 2.2.2.1: (συνέχεια)

<i>Verwaltungsbezirk Διοικητική Περιφέρεια</i>	<i>Kurse Τμήματα</i>	<i>Teilnehmer Συμμετέχοντες</i>	<i>Stunden Ώρες</i>	<i>Teilnehmer In v.H. der griechischen Schüler%</i>
Aachen	17	226	47	90,0
Bonn	6	56	36	43,8
Köln	19	343	110	59,2
Leverkusen	16	128	61	71,1
Aachen	2	25	10	32,9
Düren	3	43	14	55,1
Erf	9	148	42	66,7
Euskirchen	4	36	21	83,7
Heinsberg	8	113	30	129,9
Oberbergischer	9	115	47	75,7
Rheinisch-Bergischer	5	44	22	24,0
Rhein-Sieg	24	170	72	37,3
<i>Reg. Bez. Köln</i>	<i>122</i>	<i>1447</i>	<i>512</i>	<i>59,4</i>
Bottrich	1	42	16	65,6
Gelsenkirchen	2	36	10	52,2
Münster				
Borken				
Coesfeld	1	9	4	30,0
Recklinghausen	17	197	68	70,9
Sternfurt				
Warendorf	6	70	21	84,3
<i>Reg. Bez. Münster</i>	<i>27</i>	<i>354</i>	<i>119</i>	<i>60,8</i>
Bielefeld	10	106	22	64,6
Gütersloh	5	114	32	60,6
Herford	1	12	5	24,5
Höxter				
Lippe	2	15	7	22,1
Minden-Lübbecke	7	63	20	56,8
Paderborn	1	19	5	48,7
<i>Reg. Bez. Detmold</i>	<i>26</i>	<i>329</i>	<i>91</i>	<i>51,6</i>
Bochum	5	83	23	68,6
Dortmund	13	162	51	54,7
Hagen	14	147	54	41,2
Hamm	1	9	6	64,3
Henne	6	68	20	52,7
Ennepe-Ruhr	7	128	26	56,4
Hochsauerland	4	56	17	50,0
Märkischer	39	441	85	39,1
Ople				
Siegen-Wittgenstein				
Soest	9	105	35	71,4
Unna				
<i>Reg. Bez. Amsberg</i>	<i>98</i>	<i>1199</i>	<i>317</i>	<i>41,7</i>
Land NR W	420	5298	1703	53,2

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας BPB

Από τον πίνακα 2.2.2.1 προκύπτει ότι το σχολικό έτος 1997/98 δεν λειτουργούσαν πλέον Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στο Olpe και στο Siegen-Wittgenstein. Γι' αυτό και στο δείγμα του 1998 δεν εμφανίζονται μαθητές απ' αυτές τις περιοχές, και επομένως δεν έχουμε τη δυνατότητα να προβούμε σε μια σύγκριση μεταξύ των μεγάλων αστικών κέντρων, όπως είναι το Düsseldorf, το Essen και η Κολωνία, με μια αραιοκατοικημένη και με λίγους Έλληνες περιοχή, όπως είναι η περιοχή του Sauerland.

Το δείγμα του 1998 διαφοροποιείται, λοιπόν, ως προς αυτό το σημείο από εκείνο του 1986, επειδή στο μεσοδιάστημα μεταξύ 1986 και 1998 διαφοροποιήθηκε και ο πληθυσμός από τον οποίο αντλήσαμε τα δείγματα.

Πίνακας 2.2.2.2: Δείγματα μαθητών και γονέων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια

Κατηγορία	<i>Μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης κατά κρατίδιο</i>					
	NRW		Hessen	Berlin	Σύνολο	
	MMΓ	Ελλην. Σχολείο	MMΓ	MMΓ	MMΓ	Ελλην. Σχολείο
Μαθητές	74	313	58	60	192	313
Γονείς	*	202	39	54	*	202
NRW = Nordrhein Westfalen MMΓ = Μάθημα Μητρικής Γλώσσας						

* Λόγω οργανωτικών δυσκολιών και αδυναμιών των συνεργατών μας στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία (BPB) δεν κατέστη δυνατή η συμπεριληψη αυτής της κατηγορίας γονέων στην έρευνα.

Από τον πίνακα 2.2.2.2 προκύπτει επίσης ότι, σε αντίθεση με την έρευνα του 1986 δεν κατέστη δυνατή η συλλογή στοιχείων για τους μαθητές της Β' κατηγορίας, δηλαδή γι' αυτούς που φοιτούν σε γερμανικά σχολείο, αλλά όχι και στα ΤΜΓ.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είχαμε ήδη στην έρευνα του 1986 σοβαρές δυσκολίες να προσεγγίσουμε τις οικογένειες αυτής της ομάδας μαθητών.

Οι δυσκολίες αυτές φαίνεται ότι αυξήθηκαν στη δωδεκαετία που μεσολάβησε τόσο πολύ που ήταν πλέον αδύνατη η προσέγγιση αυτών των μαθητών και των γονέων τους.

Κατά τ' άλλα τα δείγματα της έρευνας του 1998 είναι παρόμοια με εκείνα της έρευνας του 1986 και ως εκ τούτου συγκρίσιμα.

2.3. Τα ερευνητικά εργαλεία

Κατά την έρευνα του 1986 η συλλογή του εμπειρικού υλικού έγινε με τη βοήθεια τριών ερωτηματολογίων:

1. Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές (ήταν δίγλωσσο και αποτελούνταν σχεδόν μόνο από κλειστές ερωτήσεις, απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση κατά μέσο όρο 35').
2. Ερωτηματολόγιο για τους γονείς των μαθητών (αποτελούνταν κυρίως από κλειστές ερωτήσεις, απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση περίπου 45').
3. Ερωτηματολόγιο για τους δασκάλους των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής

Γλώσσας (αποτελούνταν κατά τα 2/3 από κλειστές και κατά το 1/3 από ανοιχτές ερωτήσεις, απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση 45'- 60').

Τα παραπάνω ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν στο χρονικό διάστημα από Οκτώβριο – Νοέμβριο 1985 και δοκιμάστηκαν από το μέλος της Ερευνητικής Ομάδας Μ. Δαμανάκη και τους συνεργάτες του προγράμματος στη Βόρεια Ρηνανία – Βεστφαλία (BPB): Ν. Θάνο, Χ. Ιωάννου, Μ. Καναβάκη, Σ. Κωσταδίμα και Ι. Παπαχρίστο, στο χρονικό διάστημα από 12-22 Δεκεμβρίου 1985 στη BPB.

Βασίζόμενοι στα αποτελέσματα του προ-τεστ και ακολουθώντας τους περιοριστικούς όρους που μας έθεσε το Υπουργείο Παιδείας της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας⁸ τροποποιήσαμε και διαμορφώσαμε, στη συνέχεια, τα ερωτηματολόγια στην τελική τους μορφή.

Εκτός από το εμπειρικό υλικό που συλλέξαμε με τη βοήθεια των ερωτηματολόγων, συγκεντρώσαμε επίσης στατιστικά στοιχεία από τις γερμανικές και ελληνικές σχολικές υπηρεσίες αναφορικά με την εκπαίδευση των Ελληνόπουλων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (ΟΔΓ) και το Δυτικό Βερολίνο.

Τα ίδια ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν, με τον ίδιο τρόπο, και κατά την έρευνα του 1998.

2.4. Διεξαγωγή των ερευνών

Η διεξαγωγή της έρευνας του 1986 πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από Απρίλιο έως Ιούλιο 1986, αφού προηγήθηκε η έγκριση από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας της BPB και η ενημέρωση των συνεργατών σχετικά με τις τεχνικές διεξαγωγής της έρευνας.

Η κατανομή των ατόμων των τριών δειγμάτων (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι) έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε εξασφαλίστηκε η παράλληλη διεξαγωγή της έρευνας στις πόλεις: Köln, Düsseldorf και Essen, καθώς και στις επαρχίες (Kreise): Olpe και Siegen-Wittgenstein.

Οι μαθητές της κατηγορίας Α' συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στα Τμήματα Μητρικής γλώσσας, που παρακολουθούσαν, ενώ οι μαθητές της κατηγορίας Γ' στις τάξεις του Ελληνικού Σχολείου που παρακολουθούσαν. Οι ίδιοι μαθητές μετέφεραν τα ερωτηματολόγια για τους γονείς τους και τα επέστρεψαν – αφού τα συμπλήρωσαν οι γονείς⁹ – στο δάσκαλό τους.

⁸ Το Υπουργείο Παιδείας της BPB ενέκρινε τη διεξαγωγή της έρευνας με τον όρο να παραληφθεί μια σειρά ερωτήσεων από τα τρία ερωτηματολόγια και προπάντων από το ερωτηματολόγιο για τους γονείς. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τις συνθήκες διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας (π.χ. αν γίνεται πρωί ή απόγευμα, πόσες φορές και ποιες ώρες γίνεται κάθε βδομάδα, αν εξυπηρετεί η συγκοινωνία τους μαθητές κλπ.).

⁹ Στη συνοδευτική επιστολή παρακαλούσαμε τους γονείς να συμπληρώσουν από κοινού (πατέρας και μητέρα) το ερωτηματολόγιο.

Οι μαθητές της Β' κατηγορίας (αυτοί που δεν παρακολουθούσαν το ΜΜΓ) και οι γονείς τους συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, κατά κανόνα, στο σπίτι τους. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας δεν προέκυψαν ιδιαίτερα προβλήματα, αν εξαιρέσουμε τους μαθητές που ήταν ενσωματωμένοι σε γερμανικές τάξεις, αλλά δεν παρακολουθούσαν το ΜΜΓ (κατηγορίας Β), καθώς και τους γονείς τους. Αυτοί οι μαθητές έδειξαν απροθυμία να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Σύμφωνα με τις αναφορές των συνεργατών μας, οι γονείς αυτών των μαθητών όχι μόνο ήταν απρόθυμοι να συνεργασθούν, αλλά ορισμένοι εξέφρασαν και κάποια δυσφορία.

Η διεξαγωγή της έρευνας του 1998 ακολούθησε την ίδια διαδικασία και πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από Μάρτιο έως Ιούνιο του 1998.

3. Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία

Σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου ζουν Έλληνες και στις οποίες συναντούμε πολλούς φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, όπως: κράτος, εκκλησία, λαϊκές κοινότητες, ιδιωτικούς φορείς, εθνοτοπικούς συλλόγους, στη Γερμανία η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι υπόθεση είτε του γερμανικού είτε του ελληνικού κράτους (βλέπε πίνακα 3.1).

Αυτό, ωστόσο, δεν μειώνει τη θεσμική και οργανωτική πολλαπλότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, δεδομένου ότι λόγω της πολιτιστικής αυτονομίας των κρατιδίων έχει καθένα απ' αυτά τη δική του εκπαιδευτική πολιτική.

Ως προς τις μορφές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μορφές που κυριαρχούν στη Γερμανία είναι τα αμιγή *Ελληνικά Σχολεία* (βλ. πίνακα 3.1 μορφή εκπαίδευσης 2.1), τα οποία ακολουθούν πιστά το ελλαδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και χρησιμοποιούν το ελλαδικό εκπαιδευτικό υλικό, τα *Δίγλωσσα Σχολεία* για ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους (μορφή 2.2), όπως είναι για παράδειγμα τα Κρατικά Ευρωσχολεία του Βερολίνου, και προπάντων τα *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας* (μορφή 2.3), τα οποία στη Γερμανία ονομάζονται Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

Οι όροι Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και Μάθημα Μητρικής Γλώσσας καθιερώθηκαν στην δεκαετία του 1960 και 1970 για τους εξής λόγους.

Από τη μια κυριαρχούσε η άποψη ότι η Γερμανία δεν είναι χώρα υποδοχής μεταναστών και ότι οι μετανάστες δεν θα παρέμεναν μόνιμα στη Γερμανία, αλλά θα επέστρεφαν στις πατρίδες τους.

Γ' αυτό και ονομάστηκαν «φιλοξενούμενοι εργάτες» (*Gastarbeiter*). Προβλέπονταν μάλιστα και μια εναλλαγή του αλλοδαπού εργατικού δυναμικού κάθε πέντε χρόνια (*Rotationsprinzip*).

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής μητρική γλώσσα των παιδιών θα παρέμενε η γλώσσα της οικογένειας, και το σχετικό Μάθημα Μητρικής Γλώσσας είχε πρωτίστως ως αποστολή να κρατά ανοιχτή την «πόρτα» της επιστροφής και της επανένταξης στην κοινωνία της χώρας προέλευσης.

Η λειτουργία αυτή του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας νομιμοποιήθηκε και από την Οδηγία του Συμβουλίου της τότε ΕΟΚ, στις 25 Ιουλίου 1977 (βλ. σχετικά Δαμανάκης 1987, 136 κ.ε).

Βέβαια, σύμφωνα με τη λογική της ωστόσο Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. π.χ συνθήκη του Maastricht) κάθε ευρωπαϊκό κράτος και κάθε ευρωπαίος πολίτης δικαιούται να διατηρεί και να καλλιεργεί τη μητρική του γλώσσα, ανεξάρτητα από το κράτος της Ένωσης στο οποίο διαμένει. Μ' αυτή την έννοια μπορεί να θεωρείται η Ελληνική ως η Μητρική Γλώσσα των μαθητών ελληνικής καταγωγής στη Γερμανία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και η κυρίαρχη, η ισχυρή, γλώσσα των μαθητών.

Οι όροι Μάθημα Μητρικής Γλώσσας και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας χρησιμοποιούνται, επομένως, κατά συνθήκη και για ιστορικούς λόγους και όχι επειδή περιγράφουν την πραγματική δίγλωσση κατάσταση των μαθητών.

Πίνακας 3.1: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

Μορφές εκπαίδευσης και δέκτες		Τυπολογία φορέων εκπαίδευσης				
		Φυσικά πρόσωπα <i>A</i>	Νομικά πρόσωπα (π.χ. Σύλλογοι, Κοινότητες) <i>B</i>	Εκκλησία <i>Γ</i>	Κρατικές υπηρεσίες της	
					Χώρας προέλευσης <i>Δ</i>	Χώρας διαμονής <i>Ε</i>
1.	Προσχολική Αγωγή					
1.1	Αμιγή Νηπιαγωγεία		+	+	+	
2.2	Μικτά Νηπιαγωγεία		+	+	+	+
2.	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση					
2.1	Αμιγή Ελληνικά (ιδιωτικά) Σχολεία		+		+	
2.2	Δίγλωσσα Σχολεία για ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές		+	+	+	+
2.3	Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνόφωνους (απογευματινά/ Σαββατιανά)	+	+	+	+	+
2.4	Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές					+
2.5	Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλόφωνους μαθητές					+
3.	Ευρωπαϊκά Σχολεία				+	+

3.1. Η εξέλιξη των Ελληνικών Σχολείων και των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία

3.1.1. Αμιγή Ελληνικά Σχολεία

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 όταν γίνεται λόγος για αμιγή Ελληνικά Σχολεία, η ελληνική πλευρά εννοούσε τα Ιδιωτικά Ελληνικά Σχολεία και τις Ελληνικές Δίγλωσσες Τάξεις στο κρατίδιο της Βαυαρίας.

Στη δεκαετία του 1980, ωστόσο, εγκαινιάστηκε από τη νεοεκλεγείσα ελληνική κυβέρνηση μια νέα εκπαιδευτική πολιτική που ευνοούσε την ίδρυση αμιγών Ελληνικών Σχολείων, προπάντων στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας (σχετικά μ' αυτή την «αλλαγή» βλ. Μιχελακάκη 2001).

Έτσι ενώ το 1981 λειτουργούσε μόνο ένα αμιγές Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία (στο Wuppertal) το 1998, έτος διεξαγωγής της έρευνας λειτουργούσαν τέσσερα (4). Επίσης λειτουργούσαν πέντε (5) Γυμνάσια και έξι (6) Λύκεια.

Η ακριβής εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού των αμιγών Ελληνικών Σχολείων (Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων) στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία μεταξύ 1987 και 2000 φαίνεται από τον πίνακα 3.2.

Πίνακας 3.2: Εξέλιξη του αριθμού των μαθητών στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, 1987-2000

Σχολικό έτος	Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία				Λοιπή Γερμανία	Γενικό σύνολο
	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Σύνολο		
1987-88	1917	1583	1524	5024	7816	12468
1988-89	1965	1750	1888	5603	8343	13946
1989-90	1878	1679	1846	5403	8086	13489
1990-91	1744	1571	2242	5557	7621	13178
1991-92	1636	1521	1862	5019	6982	12001
1992-93	1453	1428	1807	4688	6369	11057
1993-94	1270	1327	1573	4170	5855	10025
1994-95	1168	1231	1436	3835	5322	9157
1995-96	1106	1068	1325	3499	5309	8808
1996-97	1057	961	1118	3136	5044	8180
1997-98	982	810	1164	2956	4557	7507
1998-99	943	664	921	2528	4260	6788
1999-00	937	635	796	2368	4044	6412

Πηγή: Συντονιστής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Γενικό Προξενείο της Ελλάδας στο Ντύσσελτορφ: Ετήσια Έκθεση Λειτουργίας Ελληνικών Σχολείων και Τμημάτων Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης, Δεκέμβριος 2000.

Η αύξηση των σχολικών μονάδων κατά τη δεκαετία του 1980 συνοδεύτηκε από μια αντίστοιχη αύξηση του μαθητικού πληθυσμού την ίδια δεκαετία.

Αντίθετα, τη δεκαετία του 1990 μειώνονται σταδιακά οι αριθμοί με αποτέλεσμα στο τέλος της δεκαετίας να έχουν μειωθεί οι μαθητές κατά 56% στα Ελληνικά Σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας και κατά 50% στη λοιπή Γερμανία. Αυτή η

δραματική μείωση των αριθμών δεν εξηγείται δημογραφικά, επειδή την ίδια χρονική περίοδο ο μεν γενικός πληθυσμός των Ελλήνων αυξάνεται στη Γερμανία (βλ. κεφ. 1, πίνακα 1.2) ο δε αριθμός των Ελλήνων μαθητών στη γερμανική γενική εκπαίδευση μειώνεται μόλις κατά 11% (βλ. επίσης κεφ. 1, πίνακα 1.4).

Η ερμηνεία λοιπόν, που επιδέχεται η παραπάνω μείωση του αριθμού μαθητών στα Ελληνικά Σχολεία συνδέεται με την αλλαγή στάσης της μεγάλης μερίδας των Ελλήνων γονέων και η στροφή τους προς το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή, εξάλλου, είναι μια αναμενόμενη εξέλιξη, αν ληφθεί υπόψη ότι οι γονείς ανήκουν πλέον στη δεύτερη γενιά και ότι, από την άλλη, η ποιότητα των σπουδών στα αμιγώς Ελληνικά Σχολεία δεν είναι η καλύτερη.

Αυτό, τουλάχιστον, προκύπτει από την παραπάνω μνημονευθείσα Ετήσια Έκθεση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Ντύσσελντορφ.

Ο ίδιος στη σελίδα 26 της έκθεσης γράφει:

«Οι αδυναμίες των αμιγών συνδέονται με τα εξής κυρίως χαρακτηριστικά τους:

- *Δε λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τις ιδιαίτερες γλωσσικές προϋποθέσεις των Ελληνόπουλων της Γερμανίας (διγλωσσία), ούτε και τις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά ζουν και αναπτύσσονται.*
- *Δεν καλλιεργούν επαρκώς και συστηματικά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η γερμανική γλώσσα, διδάσκεται στα σχολεία μας 2-7 ώρες την εβδομάδα και μάλιστα χωρίς εγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα για τις τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου. Οι προϋποθέσεις αυτές δεν θεωρούνται επαρκείς για την κατάκτηση της γερμανικής γλώσσας από τα Ελληνόπουλα, σε βαθμό τέτοιο που να τους επιτρέπει να ενταχθούν ομαλά στη γερμανική πραγματικότητα.*
- *Δεν παρέχουν καμιάς μορφής τεχνική –επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά και δεν διευκολύνουν λόγω των προγραμμάτων που εφαρμόζουν, την εισαγωγή των Ελλήνων μαθητών σε τεχνικές– επαγγελματικές σχολές της χώρας υποδοχής¹⁰.*
- *Δε χορηγούν τίτλους αναγνωρισμένους ως ισότιμους με τους τίτλους των αντίστοιχων σχολείων της χώρας υποδοχής¹¹.*

¹⁰ Οι κάτοχοι του απολυτηρίου του ελληνικού γυμνασίου, για παράδειγμα για να εισαχθούν σε γερμανικές επαγγελματικές σχολές, είναι υποχρεωμένοι να δώσουν ειδικές εξετάσεις.

¹¹ Το απολυτήριο του ελληνικού λυκείου αναγνωρίζεται ως ισότιμο με τον τίτλο των γερμανικών Gymnasien (Abitur), μόνο μετά από επιτυχή συμμετοχή των αποφοίτων στις Γενικές ή Ειδικές Εξετάσεις στην Ελλάδα. Από 1/9/1995, εξάλλου ήρθη η ισοτιμία του αποδεικτικού της Α' τάξης του ελληνικού λυκείου με το απολυτήριο του γερμανικού πρακτικού σχολείου (Realschule), γεγονός που δυσχεραίνει την εισαγωγή Ελλήνων μαθητών με αποδεικτικό της Α' Λυκείου στις γερμανικές επαγγελματικές σχολές.

3.1.2. Το Μάθημα και τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας ή από το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας στο Μάθημα Γλώσσας Προέλευσης ως «γενική διαπολιτισμική δεξιότητα»

Το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας διαμορφώθηκε στη δεκαετία του 1970 βάσει της απόφασης της Μονίμου Συνόδου των Υπουργών Παιδείας (Kulfusministerkonferenz, KMK) της 24^{ης} Μαΐου 1976 και της Οδηγίας του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 (74/846/ΕΟΚ).

Στο άρθρο 3 της Οδηγίας του Συμβουλίου αναφέρεται:

«Τα Κράτη μέλη λαμβάνουν, σύμφωνα με τις εθνικές τους συνθήκες και τα νομικά τους συστήματα και σε συνεργασία με τα Κράτη καταγωγής τα κατάλληλα μέτρα με σκοπό την προώθηση, σε συνδυασμό με την κανονική εκπαίδευση, της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής υπέρ των τέκνων που αναφέρονται στο άρθρο 1».

Τα ομόσπονδα κρατίδια άλλοτε εφαρμόζοντας και άλλοτε αγνοώντας το άρθρο 3 της Οδηγίας διαμόρφωσαν το δικό τους θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο, έτσι ώστε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 να έχει διαμορφωθεί η κατάσταση που αποτυπώνεται στον πίνακα 3.3.

Πίνακας 3.3: Ρυθμίσεις του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας στα διάφορα κρατίδια

Κρατίδιο	αριθμ. ωρών εβδομαδ.	ΜΜΓ υπόκειται στη γερμανική εποπτεία	ΜΜΓ είναι υποχρεωτικό	αναγνώριση της ΜΓ αντί ξένης γλώσσας	κατώτερος αριθμός μαθ. ανά ΤΜΓ
Baden-Würt (14-12-82 ¹)	5-8	όχι	όχι	δυνατή	12 ²
Bayern (19-7-79)	5	ναι	όχι	δυνατή	12
Berlin (13-12-77)	5-8	όχι	όχι	δυνατή	-
Bremen (19-1-78)	5	όχι	όχι	όχι	-
Hamburg (1-2-76)	4-6	όχι	όχι	δυνατή	-
Hessen (20-3-78)	3-5	ναι	ναι	δυνατή	12
Niedersachsen (20-11-81)	5	ναι	όχι	δυνατή	8
Nordrhein-Westfalen (23-3-82)	έως 5	ναι	όχι	δυνατή	10
Rheinland-Pfalz (1-5-78)	5	ναι	όχι	δυνατή	8
Saarland (10-10-77)	5	όχι	όχι	δυνατή	15 ³
Schleswig-Holstein (3-7-73)	5	όχι	όχι	όχι	-

1. Ημερομηνία της εκάστοτε εγκυκλίου

2. Από 12 μαθητές ανά ΤΜΓ οικον. επιχορήγηση εκ μέρους του κρατιδίου

3. Από 15 μαθητές ανά ΤΜΓ οικον. επιχορήγηση εκ μέρους του κρατιδίου

ΜΜΓ= Μαθήματα Μητρικής Γλώσσας, ΜΓ= Μητρική Γλώσσα,

ΤΜΓ= Τμήματα Μητρικής Γλώσσας

Πηγή: Μ. Δαμανάκης 1987, 138.

Έχοντας ως κριτήρια:

α) τη διοικητική εποπτεία του ΜΜΓ και

β) το χρόνο διεξαγωγής του

μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε:

<i>Εποπτεία</i>	<i>Χρόνος</i>	
	<i>Πρωινά</i>	<i>Απογευματινά</i>
Ενταγμένα	X	X
Μη ενταγμένα		X

Ενταγμένα θεωρούνται εκείνα τα ΤΜΓ τα οποία εποπτεύονται από τις γερμανικές εκπαιδευτικές αρχές και χρηματοδοτούνται απ' αυτές (βλ. πίνακα 3.3, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz).

Σ' αυτές τις περιπτώσεις το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας μπορεί να γίνεται είτε στα πλαίσια του πρωινού ωραρίου των μαθητών, είτε στο τέλος του πρωινού προγράμματος είτε απογευματινές ώρες, που είναι και ο κανόνας.

Ως μη ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας χαρακτηρίζονται εκείνα που οργανώνονται και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας, μέσω των Γραφείων Εκπαίδευσης, χρηματοδοτούνται απ' αυτό και λαμβάνουν χώρα κατά τις απογευματινές ώρες και εκτός του εκπαιδευτικού θεσμικού πλαισίου του κάθε κρατιδίου.

Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι η ελληνική πλευρά οργανώνει μη ενταγμένα ΤΜΓ και σ' εκείνα τα κρατίδια που έχουν υπό την εποπτεία τους και χρηματοδοτούν το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, λόγω του ότι οι πραγματικές ώρες διδασκαλίας που προσφέρονται στα ενταγμένα Τμήματα είναι σε αρκετές περιπτώσεις πολύ περιορισμένες (βλ. Ετήσια Έκθεση Συντονιστή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ντύσελντορφ 2000, σελ. 40).

Σύμφωνα με την παραπάνω έκθεση το σχολικό έτος 1999-2000 φοιτούσαν 4.717 μαθητές του Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου σε ενταγμένα Τμήματα και 9.451 σε μη ενταγμένα (βλ. πίνακες 3.4 και 3.5). Οι παραπάνω αριθμοί αποτελούν μια ισχυρή ένδειξη ότι το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, δηλαδή η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας και των Θρησκευτικών, εξαρτώνται πλέον κυρίως από το ενδιαφέρον και τις παρεμβάσεις της ελληνικής πλευράς.

Αυτή είναι μια εξέλιξη που έλαβε χώρα κυρίως στη δεκαετία του 1990. Στη δεκαετία του 1970 και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών ερχόταν να συμπληρώσει τη διδασκαλία που ελάμβανε χώρα στις γερμανικές «κανονικές τάξεις», δηλαδή το λεγόμενο Μάθημα Υποδοχής. Γι' αυτό και ονομάζετο Συμπληρωματικό Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht), και ουσιαστικά απευθύνετο μόνο στην εκάστοτε εθνοτική ομάδα μαθητών.

Όμως, όπως μας πληροφορεί ο καθηγητής Reich, σε σχετική μελέτη που συνέταξε για λογαριασμό του έργου «Παιδεία Ομογενών» το 1998, στη δεκαετία του 1990 παρατηρούνται οι ακόλουθες τρεις τάσεις επιχειρηματολογίας σε σχέση με το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, ή αλλιώς με το Μάθημα Γλώσσας Προέλευσης (Herkunftssprachunterricht) (Βλέπε Reich, Kuhs 1998, 10 κ.ε).

Σύμφωνα με την *πρώτη* επιχειρηματολογία, οι Γλώσσες Προέλευσης δεν έχουν πλέον ιδιαίτερη σημασία –ως μητρικές γλώσσες των «μεταναστών»– όσο ως «γενικές διαπολιτισμικές δεξιότητες», οι οποίες είναι αναγκαίες για όλους γενικά τους μαθητές (γερμανούς και αλλοδαπούς) και οι οποίες μπορούν να προωθηθούν μέσω της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στα γερμανικά σχολεία. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής προωθήθηκαν για παράδειγμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας οι γλώσσες των μεταναστών, μεταξύ αυτών και η Ελληνική, ως γλώσσες Επαφής (Begegnungssprache) για όλους τους μαθητές.

Η *δεύτερη* τάση επιχειρηματολογίας ξεκίνησε ήδη στα μέσα της δεκαετίας του 1980 από τη Βρετανία και στοχεύει στην αξιοποίηση της «γλωσσικής πολλαπλότητας» για χάρη όλων των μαθητών έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν μια «γλωσσική συνειδητότητα» (language awareness), πράγμα που συνάδει και με την ευρωπαϊκή ενοποίηση και με τη μάθηση για την Ευρώπη (Lernen für Europa).

Η *τρίτη* τάση αποτελεί συνέχεια της προσπάθειας (που ξεκίνησε ήδη τη δεκαετία του 1970) να ενσωματωθεί το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας –ή αλλιώς το Μάθημα Γλώσσας Προέλευσης (Herkunftssprachunterricht)– ως μια ειδική προσφορά, στο «κανονικό», γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι παραπάνω εξελίξεις δεν έχουν μέχρι σήμερα οδηγήσει σε μια ολοκληρωμένη και σ' ένα βαθμό κοινά αποδεκτή πρόταση.

Πίνακας 3.4: Ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας

ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΧΩΡΑ	Τμήματα				Μαθητές						
	N	Δ	Γ	Λ	Σύνολο (%)	N	Δ	Γ	Λ	Σύνολο (%)	
Αμβούργο		8			8		57			57	1,12%
Βάδη-Βυτεμβέργη	16				16	313				313	6,13%
Βαυαρία		3			3		60			60	1,18%
Βόρεια Ρηνανία											
Βεστφαλία	6	127	35	5	173	72	1771	416	38	2.297	45,02%
Κάτω Σάξωνία		9			9		71			71	1,39%
Έσση		150			150		2192			2.192	42,96%
Ρηνανία Παλατινάτο		8			8		112			112	2,20%
Σύνολο	22	305	35	5	367	385	4.263	416	38	5.102	100,00%
Ποσοστό στο σύνολο των ενταγμένων	5,99%	83,11%	9,45%	1,36%		7,55%	83,56%	8,15%	0,74%		
Ποσοστό στο σύνολο των τμημάτων ελληνικής παιδείας	1,32%	18,25%	2,09%	0,30%	21,96%	1,71%	18,89%	1,84%	0,17%	22,61%	

N= Τμήματα νηπίων Δ= Τμήματα δημοτικού Γ= Γυμνασιακά τμήματα Λ= Λυκειακά τμήματα

Πηγή: Επίσημα Έκθεση Συντονιστή Προφοβόθειας Εκπαίδευσης Ντύσσελντοφ 2000, 31.

Εκείνο, ωστόσο, που συνέβηκε είναι η σταδιακή αποδυνάμωση του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, με αποτέλεσμα, ενώ στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (1986) στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία φοιτούσαν περίπου το 70% των ενταγμένων ελλήνων μαθητών στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, τα οποία εχρηματοδοτούντο πλήρως από την κυβέρνηση της BPB, το έτος 1998 φοιτούσαν μόνο οι μισοί. Σύμφωνα δε με τα πλέον πρόσφατα στατιστικά δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας της BPB (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 2003, πίνακες 3 και 7) το σχολικό έτος 2002/03 φοιτούν στα γερμανικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης του κρατιδίου 9.971 μαθητές εκ των οποίων 4.807 (48,2%) φοιτούσαν και στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (βλ. επίσης κεφ. 5.2.1). Η δε ελληνική πλευρά αναγκάζεται να οργανώνει και να χρηματοδοτεί μη ενταγμένα Τμήματα για να ενισχύσει τη διδασκαλία της Ελληνικής στους ενταγμένους στις γερμανικές τάξεις έλληνες μαθητές.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το έτος 2000 να λειτουργούν στη BPB 167 ενταγμένα Τμήματα, με 2.225 μαθητές και 118 μη ενταγμένα με 1.078 μαθητές (σύγκρισε πίνακες 3.4 και 3.5 BPB).

Χαρακτηριστική είναι επίσης η εξέλιξη στο κρατίδιο της Έσσης το οποίο ενώ τις δεκαετίες του 1970, '80 και '90 υποχρέωνε νομικά τον εαυτό του να προσφέρει ως υποχρεωτικό μάθημα τη Γλώσσα Προέλευσης εφόσον εδημιουργείτο ένα Τμήμα από δώδεκα ομόγλωσσους μαθητές (βλ. πίνακα 3.3, Hessen) από το έτος 1999 και μετά το Μάθημα στη Γλώσσα Προέλευσης δεν είναι πλέον υποχρεωτικό, αλλά κατ' επιλογή.

Αποτιμώντας συνολικά τις εξελίξεις κατά το μεσοδιάστημα 1986 - 1998 αναφορικά με το Μάθημα και τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι έλαβε χώρα μια μετατόπιση από τη λογική των Γλωσσών Προέλευσης ως μητρικών γλωσσών των μεταναστών στη λογική των Γλωσσών Προέλευσης ως στοιχείων εμπλουτισμού και ως γενικών «διαπολιτισμικών δεξιοτήτων» για όλους και όχι μόνο για την εκάστοτε εθνοτική ομάδα.

Η ένταξη των Γλωσσών Προέλευσης στον κύριο κορμό του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος –π.χ. ένταξη της Ελληνικής ως Γλώσσας Επαφής (Begegnungssprache) στα σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας– και η φαινομενική αναβάθμισή τους τους αφαιρέσει έμμεσα πλην σαφώς το πυρηνικό τους στοιχείο, να θεωρούνται ως Μητρική Γλώσσα για την εκάστοτε εθνοτική ομάδα.

Αυτή η εξέλιξη φαίνεται να συνάδει με την ιστορική εξέλιξη της μετανάστευσης, αντιφάσκει όμως προς τη νεομετανάστευση καθώς και προς την ελεύθερη διακίνηση των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Μ' αυτή την έννοια το ζήτημα αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και συζήτηση, πράγμα, που υπερβαίνει τη στοχοθεσία της παρούσας μελέτης.

Το ερώτημα, ωστόσο, που πρέπει να απασχολήσει τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά είναι, όταν λένε ότι επιδιώκουν την ένταξη της Ελληνικής στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών διαμονής των Ελλήνων της διασποράς τι εννοούν;

Εννοούν, να την εντάξουν ως «στοιχείο εμπλουτισμού» του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας διαμονής και ως «γενική διαπολιτισμική δεξιότητα» για όλους, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών ελληνικής καταγωγής;

Ή μήπως εννοούν να την εντάξουν ως «παροικιακή γλώσσα» (community language) δηλαδή ως αντικείμενο που θα προσφέρεται στους μαθητές ελληνικής καταγωγής;

4. Τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία 1986-1998

4.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος του 1998 σε σύγκριση με το δείγμα του 1986

4.1.1. Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών

Πίνακας 4.1.1.1: Κατανομή του δείγματος 1998 κατά ηλικία, τάξη και φύλο

Ηλικία			Τάξη			Φύλο		
9 ετών	37	11,8%	4η	102	32,6%	Αγόρι	155	49,5%
10 ετών	97	31,0%	5η	93	29,7%	Κορίτσι	158	50,5%
11 ετών	113	36,1%	6η	118	37,7%			
12 ετών	58	18,5%						
13 ετών	3	1,0%						
14 ετών	1	0,3%						
Σύνολο:	313	100%	Σύνολο:	313	100%	Σύνολο:	313	100%

Από τη σύγκριση των κατανομών του πίνακα 4.1.1.1 του δείγματος των μαθητών των αμιγών Ελληνικών Σχολείων του Düsseldorf και του Wuppertal με τις αντίστοιχες του δείγματος του 1986 δεν προέκυψαν αποκλίσεις άξιας προσοχής.

Συγκρίνοντας, όμως, τα δύο δείγματα ως προς τον τόπο γέννησής τους και το χρόνο παραμονής στην Γερμανία διαπιστώσαμε δραματικές αποκλίσεις. Ενώ το 1986 τα 88,5% του δείγματος (N=317) είχαν γεννηθεί στη Γερμανία και τα 11,5% στην Ελλάδα, στο δείγμα του 1998 (N=313) τα αντίστοιχα ποσοστά ανέρχονται σε 47,3% και 51,1%, ενώ δύο (0,6%) μαθητές είχαν γεννηθεί αλλού.

Ως προς το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα ή στη Γερμανία διαπιστώσαμε ότι περίπου το ένα τέταρτο των μαθητών του δείγματος 1998 είχαν ζήσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους στην Ελλάδα.

Από την άλλη πλευρά, όμως, το 70% των ίδιων μαθητών ζούσαν ήδη έξι και περισσότερα έτη στη Γερμανία. Το αντίστοιχο ποσοστό του δείγματος 1986 ξεπερνούσε ωστόσο το 80%.

Τα παραπάνω δεδομένα μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι πρόκειται για παιδιά «νεομεταναστών» γονέων, στους οποίους θα αναφερθούμε στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

4.1.2. Δημογραφικά στοιχεία των γονέων

Η ανταπόκριση των γονέων των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων του Düsseldorf και του Wuppertal στη συμπλήρωση και επιστροφή των ερωτηματολογίων υπήρξε πολύ υψηλή. 202 ζεύγη γονέων έναντι 313 μαθητών συμπλήρωσαν και επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο. Από αυτούς 80 έστειλαν τα παιδιά τους στο Ελληνικό Σχολείο του

Düsseldorf και 122 στο Wuppertal. Από την ανάλυση των σχετικών ερωτήσεων προκύπτουν τα ακόλουθα δημογραφικά στοιχεία αυτού του δείγματος.

Από τα 202 ζευγάρια ένας πατέρας και μία μητέρα δήλωσαν γερμανική εθνότητα. Επίσης δύο άλλες μητέρες δήλωσαν άλλη εθνότητα εκτός της ελληνικής και της γερμανικής. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στα «αμιγή» ελληνικά σχολεία φοιτούν μαθητές από «αμιγώς» ελληνικές οικογένειες, πράγμα που διαπιστώθηκε και κατά την έρευνα του 1986.

Ως προς τις γραμματικές γνώσεις των γονέων διαπιστώσαμε στην έρευνα του 1986 ότι υπήρχε υψηλή ομοιογένεια μεταξύ των γονέων ανεξαρτήτως σε ποιο τύπο σχολείου έστειλαν τα παιδιά τους.

Οι περισσότεροι απ' αυτούς είτε είχαν ολοκληρώσει το Δημοτικό (60,7%) είτε είχαν φοιτήσει σε μερικές τάξεις του Δημοτικού (11,9%) είτε σε μερικές τάξεις του Γυμνασίου (9,2%) είτε, τέλος, είχαν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο ή κάποια Τεχνική Σχολή (6,3% και 7,1% αντίστοιχα).

Οι πτυχιούχοι ΑΕΙ ήταν ελάχιστοι (8 πατέρες και 6 μητέρες) και ήταν κατά κανόνα οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί που συνήθως υπηρετούσαν σε ελληνικά σχολεία και είχαν μαζί τους και τα παιδιά τους.

Οι γραμματικές γνώσεις των γονέων του δείγματος 1998 είναι σε γενικές γραμμές βελτιωμένες αλλά δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις από εκείνες του δείγματος του 1986, με την έννοια ότι μειώνεται μεν ο αριθμός αυτών που έχουν απλώς φοιτήσει ή αποφοιτήσει από το Δημοτικό και αυξάνεται ο αριθμός εκείνων που φοίτησαν ή αποφοίτησαν από το Γυμνάσιο ή κάποια Τεχνική Σχολή, αλλά δεν βρίσκουμε παιδιά ακαδημαϊκών στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία. Αυτοί οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στα γερμανικά σχολεία.

Συγκρίνοντας το δείγμα του 1998 με εκείνο του 1986 ως προς το επάγγελμα και την απασχόληση των γονέων διαπιστώνουμε σημαντικές αλλαγές.

Μεταξύ των γονέων των Ελληνικών Σχολείων συνεχίζουν να κυριαρχούν οι εργάτες. Ωστόσο στο δείγμα του 1998 τα ποσοστά των πατέρων ανειδίκευτων εργατών υποχωρούν από τα 77,3% στα 40,6% και των μητέρων από τα 55,3% στα 25,7%.

Αντίθετα, σημαντικές αυξήσεις παρατηρούνται στις κατηγορίες των αυτοαπασχολούμενων (πατέρας 8,6% το 1986 έναντι 26,2% το 1998, μητέρα 5,5% έναντι 19,3%) και των ιδιωτικών ή δημοσίων υπαλλήλων (πατέρας 6,4% έναντι 17,9% μητέρα 3,8% έναντι 13,9%).

Λογική συνέπεια των παραπάνω εξελίξεων είναι οι χώροι απασχόλησης των γονέων να εστιάζονται σε φίρμες/υπηρεσίες και σε ιδιόκτητες μικροεπιχειρήσεις, καθώς και στην οικία για τις μητέρες (30,1% του δείγματος των μητέρων του 1986 και 29,7% του δείγματος 1998 ασχολούνταν με οικιακά).

Εξαιρετικά ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη σύγκριση των δύο δειγμάτων ως προς το χρόνο παραμονής στη Γερμανία και τους μελλοντικούς προσανατολισμούς.

Πίνακας 4.1.1.2: Χρόνος παραμονής των γονέων στη Γερμανία

Χρόνος παραμονής	Πατέρας				Μητέρα			
	Δείγμα	1986	Δείγμα	1998	Δείγμα	1986	Δείγμα	1998
Έως 5 έτη	11	2,1%	33	16,3%	17	3,2%	33	16,3%
6-10 έτη	14	2,7%	48	23,8%	10	1,9%	56	27,7%
11-15 έτη	121	23,1%	18	8,9%	168	31,9%	36	17,8%
16-20 έτη	234	44,7%	30	14,9%	245	46,5%	26	12,9%
21-25 έτη	121	23,1%	20	9,9%	83	15,7%	16	7,9%
26 και άνω	22	4,2%	43	21,3%	4	0,8%	31	15,3%
Χωρίς απάντηση	-	-	10	5,0%	-	-	4	2,0%
Σύνολο	523	100%	202	100%	527	100%	202	100%

Στο δείγμα του 1986 δεν παρατηρήθηκαν αποκλίσεις μεταξύ των γονέων που έστελναν τα παιδιά τους σε γερμανικά σχολεία και εκείνων που έστελναν τα παιδιά τους σε ελληνικά, αναφορικά με το χρόνο παραμονής τους στη Γερμανία. Επρόκειτο, δηλαδή, για ένα ομοιογενές δείγμα ως προς αυτή τη μεταβλητή, το οποίο συγκρινόμενο με το δείγμα του 1998 παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις.

Τα στοιχεία του πίνακα 4.1.1.2 τεκμηριώνουν, με την σειρά τους, τη διαπίστωση που κάναμε παραπάνω, (βλ. κεφ. 1) ότι, δηλαδή, τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία φιλοξενούν παιδιά «νεομεταναστών».

Είναι άξιο υπογραμμίσσεως ότι ενώ το 1986 μόλις τα 4,8% των πατέρων και τα 5,1% των μητέρων ζούσαν λιγότερο από 10 χρόνια στη Γερμανία, στο δείγμα του 1998 τα αντίστοιχα ποσοστά ανέρχονται σε 40,1% και 44,0%.

Ότι στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία φοιτούν παιδιά «νεομεταναστών» δεν πρέπει να μας ξενίζει δεδομένου ότι, όπως προκύπτει από τα δεδομένα των γερμανικών στατιστικών υπηρεσιών και τα οποία είναι καταγραμμένα στον πίνακα 1.2, τη δεκαετία του 1990 παρατηρήθηκε ένα σημαντικό ρεύμα νεομετανάστευσης, ή καλύτερα διακίνησης εργαζομένων, από την Ελλάδα προς τη Γερμανία.

Πιο συγκεκριμένα, η παλιννόστηση που έλαβε χώρα κατά το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1970 και το πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1980 είχε ως αποτέλεσμα μια σταδιακή μείωση του αριθμού των Ελλήνων της Γερμανίας από 390.500 που ήταν το έτος 1975 σε 274.800 το έτος 1988 (βλ. πίνακα 1.2).

Από το 1989 και κυρίως από το 1990 και μετά αρχίζει μια νέα μετανάστευση από την Ελλάδα προς τη Γερμανία με αποτέλεσμα την αύξηση των Ελλήνων στη Γερμανία σε 320.200 το έτος 1990, 345.200 το έτος 1992, 359.600 το 1995 για να φθάσουν τις 365.400 το έτος 2000. (βλ. πίνακα 1.2).

Από τα στοιχεία του πίνακα 4.1.1.2 προκύπτει βέβαια ότι περίπου το ένα τρίτο (9,9+21,3=31,2) των γονέων του δείγματος του 1998 ανήκαν στη δεύτερη γενιά, δεδομένου ότι ζούσαν περισσότερο από είκοσι χρόνια στη Γερμανία.

Παρόλο που οι *μελλοντικοί προσανατολισμοί/σχέδια* των οικογενειών θα μας απασχολήσουν και στα επόμενα κεφάλαια, θα προβούμε ήδη στο παρόν κεφάλαιο σε μια σύγκριση των δύο δειγμάτων, επειδή κρίνουμε ότι αυτή η σύγκριση θα συμβάλει στη

διαμόρφωση μιας πρώτης εικόνας για το προφίλ του πληθυσμού των αμιγών Ελληνικών Σχολείων.

Από τους γονείς που έστειλαν τα παιδιά τους το 1986 στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία του Düsseldorf και του Wuppertal (N=266) δήλωσε μόλις το 1,5% ότι δεν σκόπευε να επιστρέψει στην Ελλάδα, ενώ το 72,5% σκόπευε να παλινοοστήσει και το 26% ήταν αναποφάσιστο.

Στο δείγμα του 1998 (N=202) τα αντίστοιχα ποσοστά ανέρχονται σε 2,0%, 73,3% και 24,8%.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και μετά από μια παρουσία των Ελλήνων επί 40 έτη στη Γερμανία, η παραμονή στη χώρα αυτή αντιμετωπίζεται από τους συγκεκριμένους γονείς ακόμη ως Provisorium (προσωρινότητα).

Με βάση τις μέχρι τώρα αναλύσεις μπορούμε να κλείσουμε το κεφάλαιο 4.1 με τις ακόλουθες διαπιστώσεις.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (1986) φοιτούσαν στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία κυρίως τα παιδιά των Ελλήνων εργατών. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (1998) στα σχολεία αυτά συνεχίζουν να φοιτούν κυρίως παιδιά εργατών (54%) εμφανίζεται όμως συγχρόνως και μια επίσης πολυπληθής ομάδα (30%) παιδιών αυτοαπασχολούμενων γονέων, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό είναι «νεομετανάστες».

Κοινό χαρακτηριστικό των δύο δειγμάτων γονέων είναι η νοοτροπία του Gastarbeiter, ο οποίος ζει με το σώμα στη Γερμανία και με την καρδιά στην Ελλάδα. Μια νοοτροπία που μάλλον αναπαράγεται από τους «νεομετανάστες», τα παιδιά των οποίων αποτελούν την κύρια δεξαμενή τροφодότησης των Ελληνικών Σχολείων.

4.2. Κίνητρα των γονέων για την επιλογή των Ελληνικών Σχολείων

Η λογική του Provisorium σε συνδυασμό με την έντονη επιθυμία της πλειονότητας των γονέων για παλινοόηση είναι ένα από τα σημαντικότερα κίνητρα για την επιλογή του Ελληνικού Σχολείου, έναντι του Γερμανικού.

Από τη σχετική ανοιχτή ερώτηση την οποία απάντησαν οι γονείς των δύο δειγμάτων προέκυψε ο πίνακας 4.2.1 ο οποίος είναι άκρως διαφωτιστικός.

Πίνακας 4.2.1: Κίνητρα των γονέων για επιλογή του Ελληνικού Σχολείου, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους

Λόγοι προτίμησης των Ελληνικών Σχολείων	Δείγμα 1986 (N=266)		Δείγμα 1998 (N=202)	
1. Παλινοόηση	77	67,5%	83	41,1%
2. Σωστή εκμάθηση Ελληνικών/χρησιμότητα της μητρικής γλώσσας	60	53,1%	67	33,2%
3. Εθνική και πολιτισμική ταυτότητα/παράδοση	14	12,3%	83	41,1%
4. Επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών στην Ελλάδα	4	3,5%	10	5,0%
5. Σπουδές των παιδιών στην Ελλάδα	-	-	27	13,4%

Το γεγονός ότι οι δηλώσεις των γονέων είναι προϊόν απαντήσεων σε μια ανοιχτή ερώτηση μας επιτρέπει, από τη μια να διαβάσουμε ανάμεσα από τις αράδες και να κατανοήσουμε το βαθύτερο νόημα των απαντήσεων και τους κυρίαρχους λόγους που ωθούν τους γονείς να στέλνουν τα παιδιά τους στα Ελληνικά Σχολεία, και από την άλλη να διαπιστώσουμε και να αναδείξουμε τις κοινές ή διαφορετικές νοοτροπίες μεταξύ των δύο δειγμάτων.

Από τη σύγκριση των δύο δειγμάτων προκύπτουν ομοιότητες, αλλά και διαφορές οι οποίες –όπως θα δείξουμε– είναι βαθύτερες απ' ό,τι φαίνονται εκ πρώτης όψεως.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι γονείς, που απαντούν στην ανοιχτή ερώτηση: «για ποιους λόγους στέλνετε το παιδί/ τα παιδιά σας στο Ελληνικό Σχολείο;», δηλώνουν ότι η πρόθεση ή η επιθυμία τους να παλινοστήσουν είναι ο κύριος λόγος που τους ωθεί να στείλουν τα παιδιά τους στο Ελληνικό Σχολείο. Λογική συνέπεια αυτού του προσανατολισμού είναι να μάθουν τα παιδιά «καλά ελληνικά» για να μπορούν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικο-οικονομικό σύστημα.

Αυτό είναι ένα σκεπτικό που μπορεί να φαίνεται αφελές και εξωπραγματικό, επειδή βασίζεται στη λογική του *Provisorium* και στην νοσταλγία των γονέων για γρήγορη παλινοστήση, όμως φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό ειλικρινές.

Ο φόβος ότι τα παιδιά τους μπορεί να χάσουν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα και άρα, για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος, θα πρέπει να φοιτήσουν σ' ένα αμιγές Ελληνικό Σχολείο, παίζει μάλλον έναν περιθωριακό ρόλο.

Αντίθετα, στους γονείς του δείγματος 1998 αυτή η διάσταση σε συνδυασμό με το επιχείρημα της παλινοστήσης και της χρησιμότητας της κατάκτησης της Ελληνικής αποτελούν τους κύριους άξονες της επιχειρηματολογίας τους. Οι γονείς του δείγματος του 1998, ωστόσο, βάζουν και μια άλλη διάσταση στην επιχειρηματολογία τους, η οποία δεν υπήρχε στην επιχειρηματολογία των γονέων του 1986: τις σπουδές των παιδιών τους στην Ελλάδα, εννοώντας στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας.

Η διάσταση αυτή αναδεικνύεται πολύ πιο έντονα, όταν μιλά κανείς με γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε Ελληνικά Γυμνάσια και προπύτων σε Ελληνικά Λύκεια στη Γερμανία και όχι στο Δημοτικό, όπως στην περίπτωση μας.

Ένα άλλο κίνητρο που οδηγεί στην προτίμηση των αμιγών Ελληνικών Σχολείων, είναι ο βαθμός δυσκολίας τους σε σύγκριση με τα γερμανικά. Σύμφωνα με δηλώσεις, όχι τόσο των ίδιων των γονέων, αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών και των μελετητών αυτών των σχολείων, έλληνες μαθητές που συναντούν δυσκολίες στα γερμανικά σχολεία, κυρίως στα Γυμνάσια και στα Πρακτικά Σχολεία (*Realschulen*) καταφεύγουν στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία με την ελπίδα ότι θα αποφοιτήσουν επιτυχώς απ' αυτά και θα εισαχθούν σ' ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Βέβαια και οι μαθητές του υποχρεωτικού για όλους Κύριου Σχολείου (*Hauptschule*) αναζητούν μια καλύτερη εκπαιδευτική λύση στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία.

4.2.1. Τα Ελληνικά Σχολεία ως μηχανισμός εισαγωγής στα ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ)

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε διεξοδικότερα αυτή τη διάσταση εμπλουτίζοντας τις αναλύσεις μας με ποιοτικά στοιχεία και εμπειρίες που αποκομίσαμε στα πλαίσια δημοσίων ή ιδιωτικών συζητήσεων με γονείς και εκπαιδευτικούς και προπάντων στα πλαίσια δύο δημόσιων ενημερωτικών συναντήσεων με γονείς στις 27 και 28 Μαρτίου 1999 στο Düsseldorf και στο Bielefeld, καθώς και σε μια Συνδιάσκεψη του ΣΑΕ Ευρώπης στις 3 και 4 Απριλίου 1999 στη Θεσσαλονίκη, με θέμα «*Η ελληνική παιδεία στη Γερμανία και οι προοπτικές της για την επόμενη πενταετία*».

Στη Συνδιάσκεψη της Θεσσαλονίκης έλαβαν μέρος γονείς και εκπαιδευτικοί από τη Νότια Γερμανία και κυρίως από το κρατίδιο της Βάδης Βυτεμβέργης. Αυτοί οι γονείς αποτελούν ένα δεύτερο αντιπροσωπευτικό δείγμα –πέραν εκείνου της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας– των γονέων που λειτουργούν ως υποστηρικτές των Ελληνικών Σχολείων στη Γερμανία.

Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε σ' αυτές τις ποιοτικές αναλύσεις είναι αναγκαίο να περιγράψουμε σύντομα το θεσμικό πλαίσιο για τις ειδικές εξετάσεις και την εισαγωγή μέσω αυτών, των «*τέκνων Ελλήνων του εξωτερικού αποφοίτων των Ελληνικών Λυκείων*» στα Ελληνικά Πανεπιστήμια και ΤΕΙ.

Με το νόμο 1351/1983, «*εισαγωγή σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 56Α), θεσπίστηκε για τα τέκνα Ελλήνων δημοσίων υπαλλήλων που υπηρετούν στο εξωτερικό και για τους Έλληνες του εξωτερικού η εισαγωγή τους στα ελληνικά Πανεπιστήμια και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), μέσα από ειδικές εξετάσεις, προβλέποντας συγχρόνως ειδικό ποσοστό θέσεων σπουδών για αυτές τις κατηγορίες αποφοίτων Λυκείου.

Αυτή η ειδική ευνοϊκή ρύθμιση λειτουργούσε ήδη το 1986, τρία χρόνια μετά τη θέσπιση της, ως ισχυρό κίνητρο για τους γονείς να στείλουν τα παιδιά τους σε Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία και μέσω αυτών να διασφαλίσουν μια εύκολη πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στα Πανεπιστήμια.

Στην πάροδο του χρόνου αυτή η ευνοϊκή ρύθμιση έγινε ευρέως γνωστή και εμπεδώθηκε στη συνείδηση πολλών γονέων, δεδομένου ότι η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ εύκολη και μη συγκρίσιμη με τις «γενικές εξετάσεις» για τους ελλαδίτες αποφοίτους Λυκείου (βλ. Δαμανάκης 1993).

Οι κάθε φορά διαθέσιμες θέσεις είναι μάλιστα πολύ περισσότερες από τους υποψήφιους, με εξαίρεση τα ιατρικά και πολυτεχνικά τμήματα υψηλής ζήτησης (βλ. πίνακα 4.2.2 και 4.2.3).

Ως προς την ευκολία πρόσβασης στα ελληνικά ΑΕΙ αναφέρουμε ενδεικτικά τα αποτελέσματα των ειδικών εξετάσεων κατά το Σεπτέμβριο του 2000 και του 2001.

Πίνακας 4.2.2: Στατιστικά στοιχεία υποψήφιων και επιτυχόντων παιδιών Ελλήνων του εξωτερικού και παιδιών Ελλήνων υπαλλήλων που υπηρετούν στο εξωτερικό, έτους 2000

Α' ΝΕΟ ΣΥΣΤΗΜΑ										
Ειδική κατηγορία μαθητών*	Υποψήφιοι		Θέσεις		Επιτυχόντες		Ποσοστά προβλεπόμενων θέσεων, επί του συνόλου των εισαγομένων σε ΑΕΙ και ΤΕΙ			
1 ^η	777		1.841		526		3%			
2 ^η	114		627		96		1%			
3 ^η	100		897		96		1,5%			
4 ^η	363		423		277		0,5%			
Σύνολο	1.354		3.788		995					
Β' ΠΑΛΑΙΟ ΣΥΣΤΗΜΑ										
Ειδική κατηγορία μαθητών*	1η Δέσμη		2η Δέσμη		3η Δέσμη		4η Δέσμη		Σύνολο	
	Υποψήφιοι	Επιτυχόντες	Υποψήφιοι	Επιτυχόντες	Υποψήφιοι	Επιτυχόντες	Υποψήφιοι	Επιτυχόντες	Υποψήφιοι	Επιτυχόντες
1 ^η	74	63	41	38	27	19	146	133	288	253
2 ^η	7	5	5	3	1	-	4	4	17	12
3 ^η	10	9	24	22	5	3	12	11	51	45
4 ^η	5	5	9	8	2	1	3	3	19	17
Σύνολο	96	82	79	71	35	23	165	151	375	327

* Ως προς το τι σημαίνει η κάθε κατηγορία βλ. πίνακα 4.2.3, πρώτη στήλη

Πίνακας 4.2.3: Θέσεις εισακτέων υποψηφίων και επιτυχόντων ειδικών κατηγοριών Ελλήνων εξωτερικού, έτους 2001

Ειδική κατηγορία μαθητών	Αριθμ. υποψηφίων	Θέσεις εισακτέων και αριθμός επιτυχόντων σε:					
		Πανεπιστήμια		ΤΕΙ		Σύνολο	
		Θέσεις	Επιτυχόντες	Θέσεις	Επιτυχόντες	Θέσεις	Επιτυχόντες
1. Τέκνων Ελλήνων εξωτερικού αποφοίτων Ελλην. Λυκείων	807	1.235	532	1.248	27	2.483	559
2. Τέκνων Ελλήνων υπαλλήλων αποσπασμένων στο εξωτερικό αποφοίτων Ελλην. Λυκείων	128	400	103	424	0	824	103
3. Ελλήνων εξωτερικού αποφοίτων ξένων Λυκείων χώρας Ε.Ε.	113	400	106	424	3	824	109
4. Ελλήνων εξωτερικού αποφοίτων ξένων Λυκείων χώρας μη μέλους Ε.Ε.	386	400	231	424	88	824	319
Σύνολο	1.434	2.435	972	2.520	118	4.955	1.090

Όπως φαίνεται από τους πίνακες, αλλά και όπως προκύπτει και από τη διαχρονική μελέτη των αποτελεσμάτων των εξετάσεων τρεις στους τέσσερις λαμβάνουν μια θέση σε Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ, ενώ για τους ελλαδίτες υποψήφιους ίσχυε για μεγάλα χρονικά διαστήματα το αντίστροφο, δηλαδή από τους τέσσερις υποψήφιους έμεναν σχεδόν οι τρεις εκτός των τειχών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης¹².

Από τον πίνακα 4.2.2 φαίνεται επίσης ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (3%) των προβλεπόμενων θέσεων ανά κατηγορία μαθητών διατίθεται στους αποφοίτους των Ελληνικών Λυκείων εξωτερικού. Δηλαδή, στην ουσία στους απόφοιτους των αμιγών Ελληνικών Λυκείων της Γερμανίας, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειοψηφία των λυκείων εξωτερικού απαντάται στη Γερμανία.

Η ευνοϊκή ρύθμιση των ειδικών εξετάσεων κατανοήθηκε και εμπεδώθηκε με την πάροδο του χρόνου, ιδιαίτερα στη Γερμανία, ως ένα αποκλειστικό προνόμιο για τους έλληνες μετανάστες, το οποίο θα 'πρεπε να διαφυλαχθεί πάση θυσία.

Δεν έλειψαν μάλιστα διενέξεις μεταξύ γονέων μεταναστών και υπαλλήλων, κυρίως αποσπασμένων ελλαδιτών εκπαιδευτικών, με αφορμή την κατανομή των προς κάλυψη θέσεων σπουδών σε Πανεπιστήμια της Ελλάδος.

Χαρακτηριστική ωστόσο είναι η κινητοποίηση των γονέων με στόχο την κατάργηση της παραγράφου 14 του άρθρου 8 του Νόμου 2413/96, πράγμα που και επέτυχαν.

Η συγκεκριμένη διάταξη προέβλεπε: *«οι εκπαιδευτικές μονάδες (ή σχολεία) ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης, των οποίων φορείς είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, καταργούνται σταδιακά από το σχολικό έτος 1997-1998, από την έναρξη του οποίου παύουν να δέχονται μαθητές για αρχική εγγραφή σε κάθε σχολική μονάδα»*.

Επειδή οι ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις συνδέονται άμεσα με την λειτουργία των Ελληνικών Σχολείων η κατάργησή τους ισοδυναμεί με κατάργηση και της ειδικής ευνοϊκής ρύθμισης για εισαγωγή στα ΑΕΙ της Ελλάδας.

Γι' αυτό και τα συλλογικά όργανα των γονέων φρόντισαν ώστε να καταργηθεί η παράγραφος 14 του άρθρου 8 του Νόμου 2413/96 με το νόμο 2621/98, άρθρο 3.

Ας επανέλθουμε, τώρα, στις δύο δημόσιες ενημερωτικές συναντήσεις στο Düsseldorf και στο Bielefeld και στη Συνδιάσκεψη του ΣΑΕ Ευρώπης στη Θεσσαλονίκη για να αναδείξουμε μέσα από την ανάλυση αυτών των τριών περιπτώσεων τη «φιλοσοφία» που έχει αναπτυχθεί ωστόσο γύρω από τα Ελληνικά Σχολεία, αλλά εν μέρει και τις παρενέργειες αυτής της «φιλοσοφίας».

Στις δύο συγκεντρώσεις στη Γερμανία, οι οποίες είχαν ως θέμα τη λειτουργία και το μέλλον των Ελληνικών Σχολείων στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας,

¹² Σχετικά μ' αυτό το ζήτημα και τις παρενέργειες του βλέπε τη σχετική αναλυτική μελέτη του Μιχάλη Δαμανάκη: Ομογενείς Φοιτητές σε Ελληνικά Πανεπιστήμια. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σμυρνιωτάκης Αθήνα 1993.

έλαβαν μέρος γονείς που έστελναν τα παιδιά τους σ' αυτά τα σχολεία καθώς και παροικιακοί παράγοντες και εκπαιδευτικοί. Επικράτησε μάλιστα και στις δύο συναντήσεις ένα συναισθηματικά και ιδεολογικά φορτισμένο κλίμα, η δε επιχειρηματολογία των συμμετεχόντων στόχευε στην υπεράσπιση των Ελληνικών Σχολείων τα οποία υποτίθεται ότι απειλούνταν με κλείσιμο, ή τουλάχιστον να αντικατασταθούν από Δίγλωσσα Σχολεία τα οποία προωθούνταν από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

Η, σε πολλές περιπτώσεις, συνθηματική επιχειρηματολογία των γονέων και των παροικιακών παραγόντων κινήθηκε στους ακόλουθους άξονες¹³:

α) Παλιννόστηση-προσκόλληση στην Ελλάδα:

«Εμείς οι Έλληνες δεν είμαστε σκλάβοι στη Γερμανία. Περιμένουμε επαναπατρισμό και τα παιδιά μας να μείνουν Έλληνες».

«Θέλω να μείνω Έλληνας, να γυρίσω στην Ελλάδα και να φιλήσω το χώμα που 'ναι θαμμένος ο πατέρας μου».

«Η Ελλάδα πρέπει να κρατήσει τη Γερμανία (εννοούσε τους Έλληνες της Γερμανίας) ως προάσιό της».

β) Ταυτότητα-παράδοση:

«Δεν επιτρέπεται να παραδώσουμε την παράδοσή μας για πέντε DM που θα δώσουν οι Γερμανοί».

«Δεν μπορείτε να μας συγκρίνετε με τους Έλληνες της Αμερικής και της Αυστραλίας. Αυτοί δεν έχουν ελληνικά διαβατήρια, δεν είναι Έλληνες πολίτες. Δεν μιλούν Ελληνικά».

γ) Ενάντια στην πολιτική του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και στα Δίγλωσσα Σχολεία:

«Πλύση εγκεφάλου για τα Δίγλωσσα Σχολεία θέλετε να μας κάνετε».

«Τα Δίγλωσσα Σχολεία δεν εξυπηρετούν κανένα σκοπό, απλώς έχουν οικονομικά κίνητρα».

«Στα αμερικάνικα σχολεία στο Düsseldorf διδάσκονται μόνο 4 ώρες Γερμανικά τη βδομάδα. Εμείς γιατί να διδάσκουμε περισσότερες;».

δ) Επιστημονικός άξονας:

«Το παιδί της Α' Τάξης δεν μπορεί να μάθει δύο γλώσσες», υποστήριξε ο εκπρόσωπος της ΕΑΜΕ.

«Η διγλωσσία είναι καλή μόνο για τα παιδιά της ελίτ», υποστήριξε άλλος εκπαιδευτικός.

Από τις παραπάνω ενδεικτικές φράσεις-κλειδιά προκύπτει η κυρίαρχη αντίληψη μεταξύ των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους σε Ελληνικά Σχολεία. Αντίλογος δεν υπάρχει. Στην καλύτερη των περιπτώσεων υπάρχει ένας σκεπτικισμός ο οποίος εκφράστηκε στη συνάντηση του Bielefeld από έναν γονιό.

¹³ Βλέπε επίσης Μ. Δαμανάκης 2001α, 27 κ.ε.

Απευθυνόμενος ο γονιός αυτός στους λοιπούς γονείς είπε: *«Όταν στέλνω το παιδί μου στο Ελληνικό Σχολείο, επειδή θέλω να γυρίσω στην Ελλάδα, σκέφτομαι τον εαυτό μου, όχι το παιδί μου».*

Στη Συνδιάσκεψη του ΣΑΕ Ευρώπης, στη Θεσσαλονίκη, επεκράτησε παρόμοιο κλίμα, αλλά σε ηπιότερους τόνους, ίσως επειδή ήταν παρόντες αρμόδιοι υπουργοί, υφυπουργοί και γραμματείς των Υπουργείων Παιδείας, Εξωτερικών και Μακεδονίας Θράκης, καθώς και βουλευτές.

Οι εξελίξεις που μεσολάβησαν μεταξύ του 1986 και 1998 και οι οποίες χαρακτηρίζουν το δείγμα των γονέων του 1998 και το διαφοροποιούν εν μέρει από εκείνο του 1986 είναι οι ακόλουθες:

Έγινε ευρέως γνωστό και εμπεδώθηκε η βαρύτητα του ευνοϊκού μέτρου των ειδικών εξετάσεων για εισαγωγή στα Ελληνικά ΑΕΙ.¹⁴

Οι γονείς και ιδιαίτερα τα συλλογικά τους όργανα προκειμένου να υπερασπισθούν το παραπάνω «προνόμιο» και τη λειτουργία των Ελληνικών Σχολείων που οδηγούν σ' αυτό, αναζήτησαν συμμάχους μεταξύ των Ελλήνων -κυρίως αποσπασμένων, αλλά όχι μόνο- εκπαιδευτικών και ανέπτυξαν από κοινού μια επιχειρηματολογία η οποία εστιάζεται κυρίως στην «ελληνικότητα» και στην «παλιννόστηση», και λιγότερο στην επιστημονική γνώση.¹⁵

Η «επιστημονική» επιχειρηματολογία κινείται μεταξύ της θέσης περί αρνητικών συνεπειών της διγλωσσίας –όπως προκύπτει και από τις τοποθετήσεις των δύο ελληνικών αποσπασμένων εκπαιδευτικών στη συνάντηση του Bielefeld– και των μοντέλων «γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς»¹⁶ και στοχεύει στην περιφρούρηση των αμιγών Ελληνικών Σχολείων, τα οποία για μεν τους γονείς και τα παιδιά τους διασφαλίζουν το προνόμιο των ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων στα ελληνικά ΑΕΙ, για δε τους εκπαιδευτικούς σίγουρες θέσεις εργασίας, παρόμοιες μ' εκείνες στην Ελλάδα.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με μαρτυρίες γονέων και εκπαιδευτικών τα Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας και ιδιαίτερα τα Ελληνικά Λύκεια που λειτουργούν σ' όλες τις μεγαλουπόλεις της πρώην Δυτικής Γερμανίας και στο Βερολίνο δεν διασφαλίζουν στους εκπαιδευτικούς μόνο θέσεις εργασίας, αλλά και υποψήφιους για τις ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίοι καταβάλλουν υψηλά χρηματικά ποσά για ιδιαίτερα μαθήματα.

Αν αυτό αληθεύει –και όλες οι ενδείξεις και μαρτυρίες που διαθέτουμε δείχνουν ότι αληθεύει– τότε η επιχειρηματολογία υπέρ των αμιγών Ελληνικών Σχολείων δεν

¹⁴ Λέγεται μάλιστα ότι ελλαδίτες γονείς μεταναστεύουν για πέντε χρόνια στη Γερμανία για να τελειώσουν εκεί τα παιδιά τους ένα ελληνικό Λύκειο και να έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις ειδικές εξετάσεις. Δεν διαθέτουμε όμως εμπειρικά στοιχεία που να τεκμηριώνουν τα παραπάνω.

¹⁵ Σχετικά με την επιστημονική επιχειρηματολογία βλέπε την αδημοσίεητη εισήγηση του Αυγέρη Χαράλαμπου στο 4ο Διεθνές Συνέδριο του Πανεπιστημίου Πατρών.

¹⁶ Σχετικά με τα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης βλ. Baker 2001, κεφ. 10.

διαθέτει μόνο ένα ιδεολογικό εποικοδόμημα, αλλά και μια υλική βάση¹⁷.

4.3. Σύγκριση των δύο δειγμάτων των μαθητών

Πριν προχωρήσουμε στις επιμέρους συγκριτικές αναλύσεις μεταξύ των δειγμάτων του 1986 και του 1998 ας σημειωθεί ότι από τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών του Ελληνικού Σχολείου του Düsseldorf με εκείνους του Ελληνικού Σχολείου του Wuppertal δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η μόνη αξιολογηθείσα διαφορά που διαπιστώθηκε στο δείγμα του 1998, μεταξύ Düsseldorf και Wuppertal αφορά στο χρόνο διαμονής στη Γερμανία ή αντίστοιχα στην Ελλάδα. Οι μαθητές του Ελληνικού Σχολείου του Düsseldorf έχουν, κατά μέσο όρο, λιγότερο χρόνο παραμονής στη Γερμανία από εκείνους του Wuppertal. Αυτό μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι το Düsseldorf ως μεγαλύτερο αστικό κέντρο προσελκύει περισσότερους νεομετανάστες από ότι το Wuppertal¹⁸.

Κατά τ' άλλα τα δείγματα από τις δύο πόλεις είναι ομοιογενή. Και αυτό ισχύει τόσο για την έρευνα του 1998 όσο και για την παλαιότερη του 1986.

4.3.1. Σύγκριση ως προς τη βιογραφία

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 3.1.1, συγκρίνοντας τους μαθητές που φοιτούσαν σε αμιγή Ελληνικά Σχολεία το έτος 1998 στο Düsseldorf και στο Wuppertal με εκείνους του δείγματος του 1986, διαπιστώνονται σημαντικές αποκλίσεις ως προς τον τόπο γέννησης καθώς και ως προς τον χρόνο διαμονής στην Γερμανία ή στην Ελλάδα.

Στους μαθητές του δείγματος του 1998 υπήρχαν πολλά παιδιά «νεομεταναστών», τα οποία είχαν σε ποσοστό 51% γεννηθεί στην Ελλάδα και σε ποσοστό 25% είχαν ζήσει περισσότερο χρόνο στην Ελλάδα απ' ό,τι στη Γερμανία.

Συγκρίνοντας τους μαθητές των δύο δειγμάτων ως προς τη σχολική τους βιογραφία διαπιστώνουμε τα ακόλουθα. Και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές φοιτούν στην πλειοψηφία τους από την πρώτη κιόλας τάξη σε Ελληνικό Σχολείο (περίπου 70% του δείγματος του 1986 και 82% του δείγματος του 1998 είχαν φοιτήσει αποκλειστικά σε ελληνικό σχολείο).

Ως προς την φοίτηση σε σχολεία της Ελλάδας διαπιστώνουμε ότι στο δείγμα του 1986 είχαν φοιτήσει 36,6 % των μαθητών ένα ή και περισσότερα σχολικά έτη στην Ελλάδα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στο δείγμα του 1998 ανέρχεται σε μόλις 29%.

Αυτά τα ποσοστά φαίνεται να αντιφάσκουν προς τα παραπάνω ποσοστά που αφορούν στον τόπο γέννησης και διαμονής. Η αντίφαση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι

¹⁷ Το ζήτημα αυτό απασχόλησε το ΥΠΕΠΘ και το ΙΠΟΔΕ κατά το σχολικό έτος 2002/03 με αφορμή ένα επεισόδιο στα Λύκεια της Βαυαρίας.

¹⁸ Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας από τη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία, την Έσση και το Βερολίνο. Το Βερολίνο διέθετε περισσότερους νεομετανάστες.

ενώ στη δεκαετία του 1970 και εν μέρει 1980 παρατηρείται μια συνεχής μετακίνηση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας, στη δεκαετία του 1990 αυτό το φαινόμενο έχει σχεδόν εξαλειφθεί. Πιο συγκεκριμένα στο δείγμα του 1986 το 16% των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων είχαν ζήσει εναλλάξ στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Είχαν δηλαδή, μετακινηθεί περισσότερο από μια φορά μεταξύ των δύο χωρών. Αντίθετα στο δείγμα του 1998 αυτό το ποσοστό ανέρχεται μόλις σε 1,3% (4 παιδιά).¹⁹

Η σταθεροποίηση του τύπου διαμονής και του σχολείου φοίτησης των μαθητών παραπέμπει σ' έναν σταθερότερο προγραμματισμό της οικογένειας, πράγμα που με τη σειρά του ανάγεται στην σιγουριά που νιώθουν σήμερα οι Έλληνες στη Γερμανία, σε αντίθεση προς την ανασφάλεια των πρώτων μεταναστευτικών δεκαετιών.

Στα πλαίσια της έρευνας του 1986 καταλήξαμε στην ακόλουθη τυπολογία ως προς τη βιογραφία των Ελλήνων μαθητών.

Α' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής ΟΔΓ ή μετανάστευσαν στη νηπιακή ηλικία.

Β' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία.

Γ' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που μετανάστευσαν στη σχολική ηλικία.

Δ' τύπος βιογραφίας: μαθητές που έζησαν εναλλάξ²⁰ στις δύο χώρες.

Και ενώ στο δείγμα του 1986 κυριαρχεί ο Α' τύπος ακολουθούμενος από τον Δ', στο δείγμα του 1998 εξαφανίζεται ο Δ' τύπος, και ακολουθούν τον Α' τύπο, ο οποίος συνεχίζει να είναι κυρίαρχος, οι τύποι Β' και Γ', στους οποίους μπορούν να ενταχθούν τα παιδιά των νεομεταναστών.

4.3.2. Σύγκριση ως προς τη χρήση των δύο γλωσσών

Αποτελεί ωστόσο κοινό τόπο ότι δίγλωσσα άτομα χρησιμοποιούν τον ένα ή τον άλλο γλωσσικό κώδικα ανάλογα με τον συνομιλητή τους και την περίσταση επικοινωνίας.

Στην περίπτωση μας τις επικοινωνιακές περιστάσεις ή συνθήκες τις χαρακτηρίζουμε ως:

α) ελληνόγλωσσες,

β) γερμανόγλωσσες και

γ) ουδέτερες.

¹⁹ Το φαινόμενο της συνεχούς μετακίνησης των παιδιών μεταξύ των δύο χωρών κυρίως κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες της μετανάστευσης αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας κατά τη δεκαετία του 1970 και 1980 στη Γερμανία, βλ. π.χ. Damanakis (1982): Aus Ausländischen Pendelkindern Neu-Deutsche machen, in: Lernen in Deutschland, 8/1982 (S. 6-16).

²⁰ Εναλλάξ σημαίνει ότι αυτοί οι μαθητές μετακινήθηκαν περισσότερο από μία φορά μεταξύ των δύο χωρών και έζησαν στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα για πολύ καιρό (μήνες ή χρόνια) στη μια ή στην άλλη χώρα.

Οι συνθήκες επικοινωνίας θεωρούνται **ελληνόγλωσσες**, όταν η επικοινωνία των ατόμων του δείγματος με τους (Έλληνες) συνομιλητές τους λαμβάνει χώρα σε καθαρά ελληνόγλωσσο περιβάλλον (π.χ. Ελληνικό Σχολείο), ενώ **γερμανόγλωσσες** θεωρούνται, όταν το περιβάλλον είναι γερμανόγλωσσο.

Και στις δύο περιπτώσεις προϋποθέτουμε την ύπαρξη ενός δυναμικού κοινωνικού ελέγχου, ο οποίος επηρεάζει τους (δίγλωσσους) συνομιλητές στην επιλογή του γλωσσικού κώδικα.

Ουδέτερες θεωρούνται οι συνθήκες, όταν απουσιάζουν τα πρόσωπα –φορείς της γλώσσας– που θα μπορούσαν να ασκήσουν έλεγχο (π.χ. γονείς, δάσκαλοι).

Στον εξωτερικό έλεγχο μπορούμε να αντιπαραθέσουμε τον εσωτερικό, δηλαδή την εσωτερική, από πλευράς του δίγλωσσου ατόμου, της αρχής του αυστηρού διαχωρισμού των δύο γλωσσών – με τους Έλληνες μιλούμε ελληνικά και με τους μη Έλληνες γερμανικά.

Η εσωτερική και αυστηρή τήρηση αυτής της αρχής θα απέκλειε μια ενδοεθνοτική διγλωσσία, κάτι που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα όπως προκύπτει και από τον πίνακα 4.3.2.1.

Πίνακας 4.3.2.1: Χρήση της Ελληνικής ή της Γερμανικής ή και των δύο γλωσσών από τους μαθητές των δύο δειγμάτων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών

Επικοινωνιακή περίσταση Χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας ή και των δύο:	Χρήση γλωσσικού κώδικα					
	Μόνο Ελληνικά		Μόνο Γερμανικά		Και τα δύο	
	1986 %	1998 %	1986 %	1998 %	1986 %	1998 %
1. με τους γονείς όταν έχουν γερμανούς επισκέπτες στο σπίτι	16,0	12,5	46,0	58,5	36,0	26,5
2. με τους γονείς όταν έχουν έλληνες επισκέπτες στο σπίτι	95,0	96,2	0,3	0,0	4,7	3,5
3. με τους γονείς όταν ψωνίζουν στα καταστήματα	68,8	68,7	9,9	7,3	21,2	22,7
4. με τους γονείς τους όταν είναι σε ελληνικό γλέντι	96,3	94,6	0,3	0,0	3,4	4,5
5. με τ' αδέρφια τους όταν παίζουν στο σπίτι	54,8	56,2	3,2	1,9	42,0	38,0
6. με τ' αδέρφια τους όταν ψωνίζουν στα καταστήματα	53,9	59,9	17,5	12,1	28,6	27,5
7. με τ' αδέρφια τους όταν είναι σε ελληνικό γλέντι	77,5	80,2	1,4	1,6	21,1	14,1
8. με τους έλληνες φίλους τους όταν τους επισκέπτονται στο σπίτι	74,2	76,2	0,6	1,3	25,3	21,4
9. με τους συγγενείς τους στην ΟΔΓ	67,0	60,1	6,5	9,6	26,4	29,7
10. με τους συμπατριώτες τους στην ΟΔΓ όταν τους συναντούν στο δρόμο	85,3	87,2	2,3	0,6	12,5	11,8
11. με τον Έλληνα δάσκαλό τους στο διάλειμμα	92,3	98,4	1,4	0,0	6,3	1,0

Η σύγκριση της γλωσσικής συμπεριφοράς των μελών των δύο δειγμάτων, έτσι όπως αυτή προκύπτει από τον πίνακα 4.3.2.1, μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε μια σαφή τάση του δείγματος του 1998 να χρησιμοποιεί συχνότερα μόνο την ελληνική γλώσσα κατά τις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Κατ' αντιστοιχία υποχωρεί η μονόγλωσση επικοινωνία με χρήση της Γερμανικής καθώς και η χρήση και των δύο κωδικών στην ίδια επικοινωνιακή περίσταση.

Η τάση αυτή επιβεβαιώνεται και από τις σχετικές δηλώσεις των γονέων των μαθητών (βλ. πίνακα 4.3.2.2).

Πίνακας 4.3.2.2: Γλώσσα επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους και των παιδιών μεταξύ τους, σύμφωνα με τη συνολική εκτίμηση των γονέων

Δείγμα	Γλώσσα επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους ²¹				
	μόνο Ελληνικά %	περισσότερο Ελληνικά %	περισσότερο Γερμανικά %	μόνο Γερμανικά %	το ίδιο %
1986 N= 266	37,1	60,6	1,5	0,4	0,4
1998 N=202	62,4	36,1	1,0	0,0	0,5
Δείγμα	Γλώσσα επικοινωνίας των αδελφών μεταξύ τους, σύμφωνα με τη συνολική εκτίμηση των γονέων τους				
	μόνο Ελληνικά %	περισσότερο Ελληνικά %	περισσότερο Γερμανικά %	μόνο Γερμανικά %	το ίδιο %
1986 N= 266	23,3	68,5	7,8	0,0	0,4
1998 N=202	46,0	44,6	2,0	0,0	-

Από τον πίνακα 4.3.2.2 προκύπτει με σαφήνεια ότι στις εν λόγω ελληνικές οικογένειες ενισχύθηκε η ελληνόγλωσση επικοινωνία στη δωδεκαετία που μεσολάβησε μεταξύ του 1986 και του 1998.

Αυτή η εξέλιξη φαίνεται καταρχάς παράδοξη, γιατί θα ανέμενε κανείς εντελώς το αντίθετο. Δηλαδή, όσο περνά ο χρόνος διαμονής των Ελλήνων στη Γερμανία τόσο να υποχωρεί η ελληνόγλωσση επικοινωνία υπέρ της γερμανόγλωσσης ή της δίγλωσσης.

Το φαινόμενο αυτό επιδέχεται δύο ερμηνείες: ή κάνουν τη διαφορά, οι «νεομετανάστες» οι οποίοι είναι μονόγλωσσοι, ή δημιουργήθηκε με την πάροδο του χρόνου μια, σε μεγάλο βαθμό μονόγλωσση, «παράλληλη ομάδα» γύρω από τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία.

²¹ Η ερώτηση τέθηκε στους γονείς ως εξής: «Σε ποια γλώσσα κυρίως μιλάτε στο σπίτι με τα παιδιά σας;»

Η σχετική στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των γονέων οι οποίοι στέλνουν τα παιδιά τους στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του χρόνου διαμονής των γονέων (πατέρα, μητέρας) στη Γερμανία και της επιλογής του ενός ή του άλλου κώδικα στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Δηλαδή στην επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά τους και των παιδιών μεταξύ τους.

Τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 4.3.2.2 σημαίνουν, επομένως, ότι γύρω από το θεσμό των αμιγών Ελληνικών Σχολείων και εντός των ελληνικών παροικιών στο Düsseldorf και στο Wuppertal έχουν δημιουργηθεί ένα είδος «παράλληλων κοινοτήτων» τα μέλη των οποίων συσπειρώνονται γύρω από το αμιγές Ελληνικό Σχολείο και επικοινωνούν σχεδόν αποκλειστικά στην Ελληνική.

Οι «νεομετανάστες» ερχόμενοι ενισχύουν και συμβάλλουν στη διατήρηση αυτών των «παράλληλων κοινοτήτων» (σχετικά μ' αυτό το φαινόμενο βλ. επίσης κεφ. 7.1).

4.3.3. Σύγκριση ως προς τη σχέση των μαθητών με τις δύο γλώσσες

Πίνακας 4.3.3.1: Η σχέση των μαθητών των δύο δειγμάτων με τις δύο γλώσσες, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους.

Μεταβλητή	Δείγμα	
	1986 N=360	1998 N=313
1. Αισθάνονται ως μητρική τους γλώσσα	%	%
α) την Ελληνική	96,6	98,1
β) τη Γερμανική	3,4	1,3
2. Αισθάνονται ως ξένη γλώσσα		
α) την Ελληνική	12,9	8,0
β) τη Γερμανική	87,1	87,2
3. Θεωρούν ότι τους είναι πιο χρήσιμη		
α) η Ελληνική	44,3	28,4
β) η Γερμανική	8,9	7,7
γ) το ίδιο	46,8	62,9
4. Σε περίπτωση ενός ποδοσφαιρικού αγώνα μεταξύ των εθνικών ομάδων θα ήθελα να κερδίσει		
α) η ελληνική ομάδα	79,2	88,8
β) η γερμανική ομάδα	5,4	1,0
γ) ισοπαλία	15,4	8,6

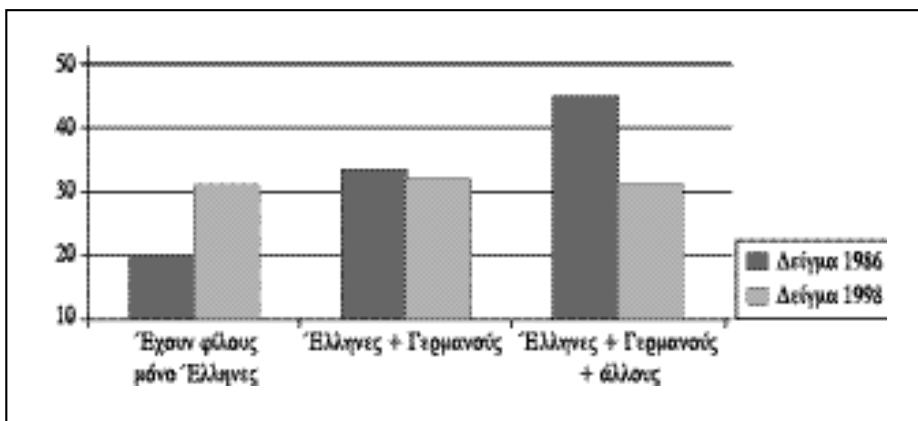
Τα δεδομένα του πίνακα 4.3.3.1 επιβεβαιώνουν τις αναλύσεις και τα συμπεράσματα του προηγούμενου κεφαλαίου. Η μετατόπιση υπέρ της Ελληνικής είναι σαφής, παρόλο που υπογραμμίζεται εντονότερα από τους μαθητές του δείγματος 1998 η χρησιμότητα και των δύο γλωσσών. Η εντονότερη προσκόλληση των μαθητών του δείγματος 1998 στα εθνικά σύμβολα προκύπτει και από την ερώτηση που αφορά στις δύο εθνικές ομάδες (βλ. περίπτωση 4 στον πίνακα 4.3.3.1).

Ας σημειωθεί επίσης, ότι ενώ στο δείγμα του 1986 2,3% (απόλυτος αριθμός 8) δήλωσαν ότι αισθάνονταν τη Γερμανία ως πατρίδα τους και 13% ότι αισθάνονταν και τις δύο χώρες ως πατρίδες τους, τα αντίστοιχα ποσοστά του δείγματος του 1998 ανέρχονται σε 1,3% και 9,6%.

Τα παραπάνω μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι η «παράλληλη κοινότητα» που δημιουργείται γύρω από τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία ενισχύει τη συναισθηματική σχέση των μελών της με την ελληνική γλώσσα, την Ελλάδα και τα σύμβολά της.

4.3.4. Σύγκριση ως προς τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ομηλικούς

Διάγραμμα 4.3.4.1: Εθνοτική σύνθεση των ομάδων ομηλικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών



Ο Ελληνο – και ελλαδοκεντρικός προσανατολισμός και προπάντων η προσκόλλησή στην οικεία εθνοτική ομάδα τεκμηριώνονται και από το είδος των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων.

Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 4.3.4.1 στο μεσοδιάστημα μεταξύ 1986-1998 μετατοπίστηκαν και οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών προς το ελληνικότερον.

Συγκεκριμένα, ενώ στο δείγμα του 1986 σχεδόν οι μισοί μαθητές του δείγματος (45%) εκινούντο σε διεθνοτικές ομάδες ομηλικών, στο δείγμα του 1998 το ποσοστό αυτό πέφτει στο 31,3%. Αντίστοιχα οι μονοεθνοτικές ομάδες ομηλικών ανέρχονται από το 20% στο 31%. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει την τάση δημιουργίας ενός είδους «παράλληλης κοινότητας» γύρω από τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία.

4.4. Διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους

Κατά την έρευνα του 1986 διαπιστώσαμε ότι τόσο στην περίπτωση των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων όσο και των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας, η μεταβλητή «φύλο» δεν έπαιξε κανένα σημαντικό ρόλο.

Αυτή η διαπίστωση ισχύει λίγο πολύ και στην περίπτωση του δείγματος του 1998.

Αξιζει ωστόσο να αναφέρουμε δύο διαφορές των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων του διαγράμματος του 1986 και εκείνων του 1998. Στο δείγμα του 1986 το ποσοστό των κοριτσιών που είχαν μόνο ελληνίδες φιλενάδες ήταν σημαντικά υψηλότερο από το αντίστοιχο των αγοριών που είχαν μόνο έλληνες φίλους, και από την άλλη τα αγόρια εκινούντο συχνότερα από τα κορίτσια σε διεθνοτικές ομάδες ομιληκών. Αυτή η διαφοροποίηση των δυο φύλων ως προς τις κοινωνικές τους σχέσεις δεν υπάρχει πλέον στο δείγμα του 1998, πράγμα που μπορεί να ερμηνευθεί ως μια υποχώρηση της διαφοροποιημένης «φυλετικής» κοινωνικής αγωγής και τον συνακόλουθο κοινωνικό έλεγχο από πλευράς κυρίως της οικογένειας.

Μια άλλη σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο δειγμάτων εστιάζεται στη στάση απέναντι στις δύο γλώσσες. Ενώ στο δείγμα του 1986 η πλειοψηφία των κοριτσιών εκτιμά ως χρησιμότερη γλώσσα την Ελληνική και η πλειοψηφία των αγοριών θεωρεί εξίσου χρήσιμες και τις δύο γλώσσες, στο δείγμα του 1998 τα κορίτσια στη συντριπτική πλειοψηφία τους (112 από 158 υποκείμενα) θεωρούν εξίσου χρήσιμες και τις δύο γλώσσες, αλλά και τείνουν να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας.

4.5. Σύγκριση των δύο δειγμάτων των γονέων

Όπως προέκυψε από τις αναλύσεις του κεφαλαίου 4.1.2., υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο δειγμάτων των γονέων ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Συγκεκριμένα, τόσο οι *γραμματικές γνώσεις* όσο και η *επαγγελματική απασχόληση* των μελών του δείγματος του 1998, φαίνονται να είναι βελτιωμένες σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των γονέων του δείγματος του 1986.

Από την άλλη πλευρά στο δείγμα του 1998 εντοπίστηκε ένα υψηλό ποσοστό «*νεομεταναστών*» (περίπου 42%) οι οποίοι ζούσαν λιγότερο από δέκα χρόνια στη Γερμανία, ποσοστό που στο δείγμα του 1986 ήταν μόλις 5%.

Επίσης στο κεφάλαιο 4.3.2 διαπιστώσαμε ότι στο δείγμα του 1998 η ενδοοικογενειακή επικοινωνία στην Ελληνική ήταν πολύ συχνότερο φαινόμενο απ' ότι στο δείγμα του 1986.

Ως προς τους *μελλοντικούς προσανατολισμούς/ σχέδια*, διαπιστώσαμε ότι τόσο το 1986 (72,5%) όσο και το 1998 (73,3%) η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων που έστελναν τα παιδιά τους σε Ελληνικά Σχολεία ζούσε με την ιδέα της παλιννόστησης στην Ελλάδα. Από την άλλη πλευρά, 26% του δείγματος των γονέων του 1986 και 24,8% του 1998 ήταν αναποφάσιστοι.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει ως προς τους μελλοντικούς προσανατολισμούς είναι ότι τόσο στα μέσα της δεκαετίας του 1980 όσο και στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1990, για τους γονείς των Ελληνικών Σχολείων στη Γερμανία η παραμονή τους σ' αυτή τη χώρα είναι προσωρινή. Η νοοτροπία αυτή συμβάλλει στην επιλογή του Ελληνικού Σχολείου ως ιδρύματος φοίτησης των παιδιών και το σχολείο με τη σειρά του αναπαράγει αυτή τη νοοτροπία (βλ. επίσης κεφ. 4.2).

Κλείνοντας το θέμα της σύγκρισης μεταξύ των δειγμάτων των γονέων ως υπογραμμιστεί ότι μεταξύ του δείγματος των γονέων του Düsseldorf και εκείνου του Wuppertal δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Και αυτό ισχύει τόσο για την έρευνα του 1986 όσο για εκείνη του 1998.

5. Τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2.2, η έρευνα του 1986 εστίασε στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία. Αντίθετα, στην έρευνα του 1998 συμπεριελήφθησαν και μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας από τα κρατίδια της Έσσης και του Βερολίνου.

Πριν προχωρήσουμε, λοιπόν, στις επιμέρους συγκριτικές αναλύσεις, είναι μεθοδολογικά αναγκαίο να διαπιστωθεί αν οι μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας από τα παραπάνω τρία κρατίδια αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο, οπότε είναι συγκρίσιμα τα δείγματα του 1986 και του 1998, ή αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών κρατιδίων, οπότε πρέπει να συγκριθεί το δείγμα του 1986 από τη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία με εκείνο του 1998 από το ίδιο κρατίδιο.

Συγκρίνοντας τους μαθητές από τα τρία κρατίδια διαπιστώσαμε ότι το Βερολίνο, ως μεγάλο αστικό κέντρο, διέθετε αναλογικά περισσότερα παιδιά νεομεταναστών απ' ό,τι τα άλλα δύο κρατίδια.

Από το δείγμα του Βερολίνου, για παράδειγμα, το 40% των μαθητών είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία και στην Έσση ανέρχονται σε 23% και 19% αντίστοιχα.

Η διαπίστωση αυτή συνάδει με εκείνη του κεφαλαίου 3.3 όπου διαπιστώσαμε ότι το Düsseldorf ως μεγάλο αστικό κέντρο προσελκύει περισσότερους νεομετανάστες από ότι το Wuppertal.

Από την άλλη θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι τα Ελληνικά Σχολεία των παραπάνω δύο πόλεων προσελκύουν τα παιδιά των «νεομεταναστών», με αποτέλεσμα στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας της Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας να εμφανίζεται μικρότερο ποσοστό παιδιών «νεομεταναστών» απ' ό,τι στο Βερολίνο, όπου δεν υπάρχει διέξοδος σε αμιγή Ελληνικά Σχολεία²².

Το υψηλό ποσοστό «νεομεταναστών» στο δείγμα του Βερολίνου οδηγεί σε συμπεριφορές διαφορετικές από εκείνες των μαθητών στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία και στην Έσση.

Οι σημαντικότερες διαφορετικές συμπεριφορές εστιάζονται στα ακόλουθα σημεία:

- *συχνότερη χρήση της Ελληνικής*
- *θετικότερη στάση απέναντι στην Ελληνική γλώσσα και στην Ελλάδα,*

²² Στο Βερολίνο λειτουργεί βέβαια το γερμανοελληνικό κρατικό Ευρωσχολείο του Βερολίνου, το οποίο όμως δεν είναι συγκρίσιμο με τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, επειδή αυτό αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος του Βερολίνου.

- *εντονότερη επιθυμία για παλιννόστηση. 73,3% των μαθητών του Βερολίνου δήλωσαν σαφώς ότι επιθυμούν να παλιννοστήσουν, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία και στην Έσση είναι 38% και 29,6%.*

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα τρία δείγματα της έρευνας του 1998 δεν είναι ομοιογενή και άρα και μη συγκρίσιμα με το δείγμα του 1986. Γι' αυτό το λόγο θα προχωρήσουμε στη συνέχεια στη σύγκριση του δείγματος του 1998 από τη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία (N=74) με εκείνο της έρευνας του 1986 (N=356) στο ίδιο κρατίδιο.

Τα αποτελέσματα της συγκριτικής μελέτης μεταξύ των τριών κρατιδίων BPB, Έσσης και Βερολίνου επιφυλασσόμεθα να τα δημοσιεύσουμε σε επόμενη ειδική μελέτη.

5.1. Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών

Το δείγμα των μαθητών από τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (TMΓ) της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας (BPB) αποτελούνταν από 36 μαθητές και 38 μαθήτριες, που φοιτούσαν σε Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στις πόλεις Düsseldorf (N=33) και Essen (N=41).

Οι παραπάνω κατανομές δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες του δείγματος του 1986. Με μια διαφορά, ότι στο δείγμα του 1986 είχαμε και μαθητές από την επαρχιακή περιοχή του Sauerland, ενώ στο δείγμα του 1998 δεν είχαμε επειδή δεν λειτουργούσαν πλέον TMΓ στην περιοχή αυτή (βλ. κεφ. 2.2).

Ως προς την κατανομή σε τάξεις του γερμανικού σχολείου πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ενώ στο δείγμα του 1986 οι μαθητές που εδιδάσκοντο την ύλη της τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης φοιτούσαν κατά κανόνα στην αντίστοιχη γερμανική τάξη, στο δείγμα του 1998 πολλοί μαθητές φοιτούσαν σε υψηλότερη τάξη στο γερμανικό σχολείο. Συγκεκριμένα το 37% του δείγματος φοιτούσε στην 7η, 8η και 9η τάξη στο γερμανικό σχολείο, αλλά εδιδάσκοντο την ύλη της 5ης ή 6ης τάξης στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας²³.

Η παραπάνω απόκλιση επιβεβαιώνεται και από την κατανομή των δυο δειγμάτων στην ηλικιακή κλίμακα. Ενώ στο δείγμα του 1986, μόλις 12,4% ήταν ηλικίας 13 ετών και άνω, στο δείγμα του 1998 το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχονταν σε 39%.

Τα παραπάνω στοιχεία επιτρέπουν τουλάχιστον τον ισχυρισμό ότι υπάρχει σήμερα μια αναντιστοιχία μεταξύ του επιπέδου της ελληνομάθειας και της ηλικίας των μαθητών. Ενώ, δηλαδή το έτος 1986 οι ηλικίας 13 και 14 ετών έλληνες μαθητές εδιδάσκοντο τη γλωσσική ύλη της 6ης τάξης, δώδεκα χρόνια αργότερα αυτό δεν ισχύει πλέον.

²³ Με αφορμή την παραπάνω διαπίστωση υπογραμμίζουμε ότι η εμμονή των ελλήνων δασκάλων να οργανώνουν το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας στη λογική των τάξεων δεν έχει πλέον νόημα. Η οργάνωση του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας θα πρέπει να γίνεται με βάση το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών και την ηλικία τους.

Ως προς τα λοιπά δημογραφικά στοιχεία των δυο δειγμάτων, δηλαδή, τόπο γέννησης, χρόνο διαμονής στη Γερμανία, φοίτηση σε ελληνικό ή γερμανικό σχολείο, δεν υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ των δειγμάτων. Πάνω από τα τρία τέταρτα των μαθητών και των δυο δειγμάτων είχαν γεννηθεί στη Γερμανία, ζούσαν μόνιμα σε αυτή και φοιτούσαν εξ αρχής σε γερμανικό σχολείο.

5.2. Κίνητρα συμμετοχής και συμμετοχή των μαθητών στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας

Πίνακας 5.2.1: Κίνητρα για φοίτηση στα ΤΜΓ, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών (%)¹

Κίνητρα ²	σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών	
	Δείγμα 1986 (N=356)	Δείγμα 1998 (N=74)
1. Εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στα Ελληνικά	91,4	79,7
2. Διατήρηση των ελληνικών	77,8	66,2
3. Πρόσκτηση γνώσεων για την Ελλάδα	74,0	70,3
4. Επαγγελματική αποκατάσταση στην Ελλάδα	71,9	39,2
5. Πιθανή συνέχιση του σχολείου στην Ελλάδα	54,8	28,4
6. Επειδή το θέλουν (επιβάλλουν) οι γονείς	33,1	59,5
7. Από ενδιαφέρον (των παιδιών)	26,6	32,4
8. Επικοινωνία με άλλα ελληνόπουλα	24,3	41,9

1. Τα ποσοστά αναφέρονται στα άτομα που δήλωσαν αυτό το κίνητρο στη σχετική ερώτηση, η οποία στην περίπτωση των μαθητών και των γονέων ήταν κλειστή.
2. Η ερώτηση επέτρεπε πολλαπλές απαντήσεις.

Αν δεχτούμε ότι οι λόγοι που ωθούν τους μαθητές να φοιτήσουν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (ΤΜΓ) σηματοδοτούν σ' ένα βαθμό και τη στάση τους απέναντι στο ΜΜΓ, τότε προκύπτουν από τον πίνακα 5.2.1 τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Στους μαθητές του δείγματος του 1986 οι σημαντικότεροι λόγοι που οδηγούσαν τους μαθητές στα ΤΜΓ ήταν η εκμάθηση και διατήρηση της Ελληνικής, καθώς και η απόκτηση γνώσεων για την Ελλάδα. Οι λόγοι αυτοί συνεχίζουν δώδεκα χρόνια αργότερα να παίζουν τον κυρίαρχο ρόλο. Από την άλλη πλευρά όμως, το δείγμα του 1998 παρουσιάζει ορισμένες σημαντικές διαφοροποιήσεις από εκείνο του 1986 και συγκεκριμένα:

- Η παλιννόστηση και η συνακόλουθη συνέχιση της φοίτησης σ' ένα σχολείο της Ελλάδας δεν παίζουν πλέον σημαντικό ρόλο (71,9% έναντι 39,2%).
- Η ανάγκη για επικοινωνία με άλλα ελληνόπουλα οδηγεί τους μαθητές του δείγματος του 1998 σε υψηλότερα ποσοστά στα ΤΜΓ (41,9% το 1998 έναντι 24,3% το 1986).

- Ενώ το 1986 μόλις το ένα τρίτο (33,1%) των μαθητών δήλωναν ότι τους πιέζουν οι γονείς τους να φοιτήσουν στα ΤΜΓ, το 1998 το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 59,5%.
- Από την άλλη πλευρά, όμως, αυξάνεται και το ποσοστό εκείνων των μαθητών που δηλώνουν ότι φοιτούν στα ΤΜΓ από δικό τους, προσωπικό ενδιαφέρον.

Η παραπάνω εικόνα συμπληρώνεται από τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών στην ερώτηση, αν σκέφτονται κατά καιρούς να διακόψουν την φοίτησή τους στα ΤΜΓ. Στο δείγμα του 1998 54,1% δήλωσαν ότι παίζουν μ' αυτή τη σκέψη κάπου-κάπου και 2,7% πολύ συχνά. Τα αντίστοιχα ποσοστά του δείγματος του 1986 ανέρχονταν σε 30,7% και 5%.

Οι λόγοι που οδηγούν τους μαθητές στη σκέψη να διακόψουν τη φοίτησή τους στα ΤΜΓ είναι και στα δύο δείγματα οι ίδιοι: κόπωση των μαθητών λόγω του ότι το ΜΜΓ γίνεται απογευματινές ώρες, μεγάλες αποστάσεις μεταξύ κατοικίας και σχολείου όπου γίνεται το ΜΜΓ, έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων στο γερμανικό σχολείο (βλ. 5.3.2).

Συνοψίζοντας τις δηλώσεις των μαθητών ως προς τη στάση και το ενδιαφέρον τους για το ΜΜΓ μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν έλαβαν χώρα σημαντικές αλλαγές κατά τη χρονική περίοδο μεταξύ 1986 και 1998.

Βέβαια η στάση και το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και των γονέων τους, απέναντι στο ΜΜΓ αποτυπώνονται και στο βαθμό συμμετοχής των μαθητών σ' αυτή τη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Γι' αυτό και στη συνέχεια θα προχωρήσουμε σε μια ανάλυση των σχετικών στατιστικών δεδομένων που μας διέθεσαν το Τμήμα Εκπαίδευσης της Ελληνικής Πρεσβείας και το Υπουργείο Παιδείας της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας.

5.2.1. Φοίτηση των μαθητών στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 1.1 στις στατιστικές της γερμανικής πλευράς δεν συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές των αμιγών Ελληνικών Σχολείων. Κατά παρόμοιο τρόπο δεν συμπεριλαμβάνονται στις στατιστικές της ελληνικής πλευράς όλοι οι μαθητές που φοιτούν σε γερμανικά σχολεία. Στις ελληνικές στατιστικές συμπεριλαμβάνονται μόνο οι μαθητές που φοιτούν σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι έλληνες μαθητές, δηλαδή, που φοιτούν σ' ένα γερμανικό σχολείο αλλά όχι και σ' ένα Τμήμα Μητρικής Γλώσσας, δεν συμπεριλαμβάνονται στις ελληνικές στατιστικές.

Αυτό σημαίνει ότι για την απόκτηση μιας κατά το δυνατό πληρέστερης εικόνας του συνολικού αριθμού των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία καθώς και του αριθμού εκείνων που φοιτούν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας είναι αναγκαία μια συγκριτική ανάλυση των δύο στατιστικών.

Πίνακας 5.2.1.1: Σύγκριση στατιστικών της Ελληνικής Πρεσβείας και της Συνόδου Υπουργών Παιδείας (ΚΜΚ)

Σχολικό έτος	Γενική Εκπαίδευση					Επαγγελματική Εκπαίδευση
	Μαθητές κατά ΚΜΚ	Μαθητές σε αμιγή Ελληνικά Σχολεία	Άθροισμα 1+2	Μαθητές κατά την Ελληνική Πρεσβεία	Διαφορά μεταξύ 3 και 4	
	1	2	3	4	5	
1985-86	41.495	11.911	53.406	33.434	19.972	7.074
1997-98	33.562	7.478	41.040	20.413	20.567	9.932

Πηγή: 1. Statistische Veröffentlichungen der Kultesministerkonferenz (ΚΜΚ), Μάιος 2001.

2. Εκπ. Τμήμ. Ελληνικής Πρεσβείας

3. Μ. Δαμιανάκης 1999 (σσ.44-49).

Οι σχετικές συγκριτικές αναλύσεις ανέδειξαν για τα έτη 1986 και 1998 (έτη διεξαγωγής των δύο ερευνών) την ακόλουθη εικόνα.

- Ο πραγματικός αριθμός των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία προκύπτει όταν στους αριθμούς της ΚΜΚ προστεθούν και οι μαθητές των αμιγών Ελληνικών Σχολείων. Το σχολικό έτος 1985-86 ο πραγματικός αριθμός των μαθητών ανέρχονταν, λοιπόν, σε 53.406 μαθητές, ενώ το σχολικό έτος 1997/98 σε 41.040 (βλ. στήλη 3).
- Στις στατιστικές της ελληνικής πρεσβείας (βλ. στήλη 4) εμπεριέχονται οι μαθητές των αμιγών Ελληνικών Σχολείων, καθώς και εκείνοι που φοιτούν σε κάποια άλλη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία (Απογευματινά Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, πρωινά ενταγμένα ΤΜΓ, δίγλωσσα πρωινά ενταγμένα τμήματα, Δίγλωσσα Ευρωσχολεία Βερολίνου κ.λπ.).
- Επομένως, αν από το σύνολο των μαθητών (στήλη 3) αφαιρέσουμε τους αριθμούς της στήλης 4 προκύπτει ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν μεν σε κάποιο γερμανικό σχολείο, αλλά δεν διδάσκονται Ελληνικά και άρα δεν συμπεριλαμβάνονται στις ελληνικές στατιστικές.
- Μ' άλλα λόγια το σχολικό έτος 1985/86 19.972 (ή 37,4%) από τους 53.406 (100%) και το σχολικό έτος 1997/98 20.567 (ή 50,1%) από τους 41.040 (100%) έλληνες μαθητές δεν διδάσκονταν Ελληνικά στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας.

Τα παραπάνω ποσοστά (37,4% και 50,1%) επιτρέπουν την εξαγωγή τριών σημαντικών συμπερασμάτων: α) ήδη το σχολικό έτος 1985/86 το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών που δεν διδάσκονταν Ελληνικά ήταν αρκετά υψηλό, β) το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σημαντικά κατά τη δωδεκαετία που μεσολάβησε, επομένως, γ) η εκμάθηση της Ελληνικής συρρικνώνεται και στη Γερμανία.

Στα παραπάνω συμπεράσματα θα πρέπει, όμως, να τεθούν οι ακόλουθοι περιορισμοί:

α) Το γεγονός ότι το σχολικό έτος 1985/86 δεν φοιτούσαν 37,4% και το σχολικό έτος

1997/98 50,1% των Ελλήνων μαθητών σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δεν σημαίνει ότι αυτοί οι μαθητές δεν φοίτησαν τα προηγούμενα έτη σε κάποια Τμήματα Μητρικής Γλώσσας ή ότι δεν θα φοιτήσουν στο μέλλον.

β) Υπάρχουν αρκετοί μαθητές (δεν γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό) που ενώ φοιτούν σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δεν συμπεριλαμβάνονται στις στατιστικές της ελληνικής πλευράς - δηλαδή των Γραφείων Εκπαίδευσης-, γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν προωθούν τις στατιστικές σ' αυτά. Αυτό συμβαίνει επειδή οι λεγόμενοι «ενταγμένοι, ιδιωτικοί έλληνες εκπαιδευτικοί» οι οποίοι είναι υπάλληλοι του γερμανικού κράτους, δεν υποχρεούνται να λογοδοτήσουν στα Γραφεία Εκπαίδευσης και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν διατηρούν καλές σχέσεις μαζί τους.

Επομένως ο πραγματικός αριθμός των μαθητών που δεν διδάχτηκαν ποτέ Ελληνικά είναι μικρότερος από τον παραπάνω υπολογισθέντα.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, ξεπερνούσε το σχολικό έτος 1997/98 το 40% του συνόλου των μαθητών γενικής εκπαίδευσης, και άρα είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό κατά το σχολικό έτος 1985/86. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας της BPB τα οποία εμπεριέχονται στον πίνακα 2.2.2.1. Σύμφωνα μ' αυτά ένα 47% των Ελλήνων μαθητών δεν φοιτούσε στα ΤΜΓ κατά το σχολικό έτος 1997/98²⁴.

5.3. Κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας

5.3.1. Τύποι μεταναστευτικής και σχολικής βιογραφίας – σχολική επιτυχία

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 4.3.1, στην έρευνα του 1986 καταλήξαμε στην ακόλουθη τυπολογία ως προς τη βιογραφία των μαθητών:

Α' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής ΟΔΓ ή μετανάστευσαν στη νηπιακή ηλικία.

Β' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που μετανάστευσαν στη νηπιακή ηλικία.

Γ' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που μετανάστευσαν στη σχολική ηλικία.

Δ' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που έζησαν εναλλάξ στις δυο χώρες.

Στο ίδιο κεφάλαιο διαπιστώσαμε ότι στους μαθητές των αμιγών Ελληνικών Σχολείων κυριαρχούσε το 1998 ο Α' τύπος ακολουθούμενος από τους Β' και Γ', στους οποίους περιλαμβάνονται τα παιδιά των «νεομεταναστών».

Μεταξύ των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας κυριαρχούσε στην έρευνα του 1986 ο Α' τύπος με 80% ακολουθούμενος από τον Δ' με 8%, το Γ' με 7% και τον Β' με 5%. Στο δείγμα της έρευνας του 1998 συνεχίζει να κυριαρχεί ο Α'

²⁴ Σύμφωνα με τις πλέον πρόσφατες στατιστικές του Υπουργείου Παιδείας της BPB το σχολικό έτος 2002/03 φοιτούσαν μόνο 48,2% των Ελλήνων μαθητών της γενικής εκπαίδευσης σε Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (Ministerium für Schule... 2003).

τύπος βιογραφίας, ακολουθούμενος από τους Β' και Γ', ενώ ο Δ' τύπος σχεδόν εξαφανίζεται.

Οι μαθητές των δειγμάτων του 1986 και 1998 δεν παρουσιάζουν, λοιπόν, αποκλίσεις ως προς τη μεταναστευτική τους βιογραφία.

Ως προς τη σχολική βιογραφία, και συγκεκριμένα τον τύπο γερμανικού σχολείου που φοιτούσαν οι μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή των τάξεων 5 και άνω σύμφωνα με το γερμανικό σύστημα) κατανέμονται ως ακολούθως στους διάφορους τύπους σχολείων:

	Δείγμα 1998		Δείγμα 1986
	Αριθμός	Ποσοστό	Ποσοστό
Hauptschule (κύριο σχολείο)	7	16,3%	56%
Realschule (πρακτικό σχολείο)	19	44,2%	14%
Gymnasium (γυμνάσιο)	10	23,2%	30%
Gesamtschule (ενιαίο σχολείο)	7	16,3%	-
	43	100,0%	

Άξια υπογραμμίσεως είναι η μείωση του ποσοστού των μαθητών του Hauptschule, δηλαδή της υποχρεωτικής και πλέον υποβαθμισμένης μορφής εκπαίδευσης, από 56% σε 16%. Η φοίτηση των ελλήνων μαθητών στο Gesamtschulen, (δηλαδή στο Ενιαίο Πολυκλαδικό Σχολείο) κατά τη δεκαετία του 1990 οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πολιτική της ελληνικής πλευράς να εντάξει το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας στα Gesamtschulen του κρατιδίου της Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας.

Από τη σύγκριση των κατανομών των δυο δειγμάτων στους διάφορους τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει με σαφήνεια ότι στη δωδεκαετία που μεσολάβησε μεταξύ 1986 και 1998 οι έλληνες μαθητές παρουσίασαν μια θεαματική πρόοδο.

Η παραπάνω θετική εικόνα, που προκύπτει από το δείγμα μας, συμφωνεί απόλυτα με τα στατιστικά δεδομένα που μας διέθεσε το Υπουργείο Παιδείας της Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας και τα οποία αφορούν στο κρατίδιο συνολικά και στους αποκτηθέντες τίτλους κατά το έτος 1997 (βλ. πίνακα 5.3.1.1).

Πίνακας 5.3.1.1: Σχολική πρόοδος των ελλήνων, γερμανών και αλλοδαπών μαθητών

<i>Αποκτηθέντες τίτλοι το έτος 1997 στη BPB</i>	<i>Σύνολο μαθητών (γερμ. + αλλοδαπών) %</i>	<i>Σύνολο γερμανών μαθητών %</i>	<i>Έλληνες μαθητές %</i>	<i>Σύνολο αλλοδαπών μαθητών %</i>
1. Hochschulreife Απολυτήριο – πρόσβαση σε AEI	27,0	29,6	18,25	11,9
2. Fachhochschulreife Απολυτήριο – πρόσβαση σε ανώτερες σχολές ΤΕΙ	2,0	2,0	1,56	1,8
3. Fachhochschulreife Τίτλος πρόσβασης σε ανώτερες επαγγελματικές σχολές	41,4	42,3	42,02	35,9
4. Απολυτήριο της 10ης τάξης – πρόσβαση σε τεχνικές σχολές	17,1	15,6	21,97	26,3
5. Απολυτήριο της 9 ^{ης} τάξης	6,4	5,6	7,08	11,1
6. Χωρίς απολυτήριο υποχρεωτικής εκπαίδευσης	6,1	4,9	9,12	13,0

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας Β.Π.Β, βλ. επίσης Δαμανάκης 1999, 55.

Από τον πίνακα 5.3.1.1 προκύπτει –μεταξύ των άλλων– ότι τα ποσοστά των Ελλήνων μαθητών (18,25%) που φοιτούν σε γερμανικά γυμνάσια και αποκτούν τον τίτλο σπουδών που εξασφαλίζει την πρόσβαση στα Πανεπιστήμια απέχουν μεν από τα αντίστοιχα των γερμανών συμμαθητών τους (29,6%) αλλά είναι σημαντικά υψηλότερα από το μέσο όρο των αλλοδαπών μαθητών (11,9%). Σύμφωνα με τα πλέον πρόσφατα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου της BPB το σχολικό έτος 2002/03 οι έλληνες μαθητές της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατανέμονταν στους τέσσερις τύπους σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως ακολούθως:

Hauptschule (κύριο σχολείο)	1.736	ή	16,3%
Realschule (πρακτικό σχολείο)	1.334	ή	25,0%
Gymnasium (γυμνάσιο)	1.285	ή	24,1%
Gesamtschule (ενιαίο σχολείο)	973	ή	18,3%
	5.328		100,0%

Στους παραπάνω αριθμούς θα πρέπει να προστεθούν 161 μαθητές του Weiterbildung Kolleg και εκείνοι των ειδικών σχολείων που ανέρχονται σε 508 στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαζί (Ministerium für Schule... 2003, πίνακας 3).

Η επιτυχία των ελλήνων μαθητών στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα τεκμηριώνεται και από παλαιότερες σχετικές έρευνες όπως για παράδειγμα την έρευνα του Diether Hopf (1987) και επιβεβαιώνεται σε νεότερες (όπως για παράδειγμα στην έκτη έκθεση του Ομοσπονδιακού Υπουργείου για την Οικογένεια, Ηλικιωμένους, Γυναίκες και Νεολαία (Bundesministerium für Familie... 2000, 176 κ.ε).

5.3.2. Γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας στην Ελληνική

Στην έρευνα του 1986 μας δήλωσαν 63% των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας (ΤΜΓ) στη ΒΡΒ ότι αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα. Αντίθετα, στην έρευνα του 1998 το ποσοστό αυτό κυμαίνεται στα 40,3%, κάτι που δεν ήταν αναμενόμενο.

Αυτή η απόκλιση επιδέχεται πολλές ερμηνείες²⁵ στις οποίες όμως δεν θα καταφύγουμε, επειδή εκτιμούμε ότι αυτή δεν έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία, όσο η ακόλουθη διαπίστωση, που είναι κοινή και στις δυο έρευνες. Τόσο στην έρευνα του 1986 όσο και σ' εκείνη του 1998 διαπιστώσαμε ότι οι δυσκολίες των μαθητών εστιάζονται κυρίως στο γραπτό λόγο. Η ορθογραφία και η σύνταξη στο γραπτό λόγο και στη συνέχεια η παραγωγή προφορικού λόγου παραμένουν, σταθερά, τα κύρια προβλήματα των μαθητών των ΤΜΓ.

Και οι τρεις παραπάνω δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν σ' ένα βαθμό, εφόσον αλλάξει η μεθοδολογία διδασκαλίας της Ελληνικής από Μητρική σε Δεύτερη Γλώσσα. Ιδιαίτερα στο χώρο της Γερμανίας επιμένουν οι εκπαιδευτικοί (κυρίως οι αποσπασμένοι) να αντιμετωπίζουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, παρά την ωστόσο οφθαλμοφανή γλωσσική μετατόπιση.

Βέβαια το πρόβλημα των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών δεν είναι μόνο μεθοδολογικό, αλλά πρωτίτως κοινωνικοπολιτισμικό. Όπως, θα δείξουμε και παρακάτω οι κοινωνικοί χώροι χρήσης και η χρήση της Ελληνικής υποχωρούν συνεχώς, ενώ οι συνθήκες λειτουργίας του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας και οι υποδομές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας (π.χ. δανειστικές βιβλιοθήκες) όχι μόνο δεν παρουσιάζουν βελτίωση αλλά παραμένουν στάσιμες ή και χειροτερεύουν.

²⁵ Μια ερμηνεία, για παράδειγμα, είναι ότι οι έχοντες σοβαρές δυσκολίες στα Ελληνικά εγκαταλείπουν τα ΤΜΓ, με αποτέλεσμα να μένουν σ' αυτά εκείνοι οι μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ΤΜΓ. Αυτή η ερμηνεία ενισχύεται από τη διαπίστωση πως οι μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις στο γερμανικό σχολείο και κατά συνέπεια φοιτούν σ' ένα Γυμνάσιο ή Πρακτικό Σχολείο είναι εκείνοι που δήλωσαν σε υψηλότερα ποσοστά α) ότι διάβασαν το δέγλωσσο ερωτηματολόγιο στα Ελληνικά και β) ότι οι πιθανές αδυναμίες τους στα Ελληνικά δεν επισημαίνονται συχνά από τους έλληνες δασκάλους τους.

5.3.3. Σχέση των μαθητών με τις δύο γλώσσες και με το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας

Πίνακας 5.3.3.1: Μητρική και ξένη γλώσσα των μαθητών, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους

Δείγμα	Αισθάνονται ως:			
	Μητρική γλώσσα		Ξένη γλώσσα	
	Ελληνική 1	Γερμανική 2	Ελληνική 3	Γερμανική 4
1986 N=356	91,7	8,3	23,6	76,4
1998 N=74	82,4	9,5	17,6	64,9

Από τον πίνακα 5.3.3.1 φαίνεται η συναισθηματική σχέση των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας με τις δύο γλώσσες. Η σχέση αυτή δεν συναρτάται ούτε με το βαθμό κατοχής ούτε με το βαθμό χρήσης της μιας ή της άλλης γλώσσας, αλλά εκφράζει απλώς το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Γι' αυτό και κρινόμενη με ορθολογικά κριτήρια φαίνεται αντιφατική. Η αντιφατικότητα αυτή, η οποία εμφανίζεται και στα δύο δείγματα (σύγκρινε στήλες 1 και 3 του πίνακα), προέκυψε, επειδή θέσαμε συνειδητά τα παιδιά προ του διλήμματος να αποφανθούν ποια γλώσσα αισθάνονται ως μητρική και ποια ως ξένη.²⁶

Ανεξάρτητα πάντως από τις αντιφατικές απαντήσεις των παιδιών γεγονός παραμένει ότι στο συναισθηματικό τους κόσμο πρώτη θέση κατέχει η ελληνική γλώσσα. Αυτή η συναισθηματική σχέση των παιδιών με ό,τι είναι ελληνικό επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις, ποια χώρα αισθάνονται ως πατρίδα τους και σε ποια από τις εθνικές ομάδες Ελλάδας και Γερμανίας θα ευχόντουσαν νίκη σε περίπτωση ενός ποδοσφαιρικού αγώνα. Και στα δύο δείγματα και στις δύο περιπτώσεις η Ελλάδα ως πατρίδα και η ελληνική εθνική ομάδα ποδοσφαίρου καταλαμβάνουν την αδιαμφισβήτητη πρώτη θέση.

Αυτή τη συναισθηματική σχέση των παιδιών με ό,τι είναι ελληνικό τη διαπιστώσαμε και σε παλαιότερη έρευνά μας σε έλληνες μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας στο Βέλγιο και στη Γαλλία, αλλά και σε άλλες χώρες στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (βλ. Δαμανάκης 1997, 139 κ.ε. και Δαμανάκης 2001, 50 κ.ε).

²⁶ Ας σημειωθεί ότι το 10% των μαθητών του δείγματος του 1986 και 17,6% του δείγματος του 1998 απέφυγαν να απαντήσουν στην ερώτηση ποια από τις δύο γλώσσες αισθάνονται ως ξένη γλώσσα.

Αυτή η συναισθηματική σχέση με μια κατά κανόνα εξιδανικευμένη Ελλάδα δεν μεταφράζεται οπωσδήποτε και σε μια θετική στάση απέναντι στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας. Το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (ΜΜΓ) αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των μαθητών και συνδέεται με την καθημερινή κόπωση και το άγχος.

Η λειτουργία του ΜΜΓ απογευματινές ώρες ή και Σάββατα, δηλαδή κατά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, η οργάνωσή του σε χώρους που κατά κανόνα απέχουν πολύ από την κατοικία των μαθητών, η ασυμφωνία μεταξύ της νοοτροπίας των μαθητών και των ελλήνων αποσπασμένων δασκάλων τους, η κόπωση των μαθητών μετά από ένα εξαντλητικό πρωινό σχολικό πρόγραμμα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη στάση των μαθητών απέναντι στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας. Η αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας εκφράζεται στην ακραία της μορφή, μέσα από τη διακοπή φοίτησης στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Ας σημειωθεί ότι στο δείγμα του 1986 από τους μαθητές που φοιτούσαν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας 5% σκέφτονταν συχνά να διακόψουν τη φοίτηση, το ένα τρίτο έπαιζε μ' αυτή τη σκέψη κάπου-κάπου και οι υπόλοιποι δεν το σκέφτονταν ποτέ. Στο δείγμα του 1998 ένα 40% δεν σκέφτονταν ποτέ να διακόψει τη φοίτηση, 54% σκέφτονταν κάπου-κάπου και 3% πολύ συχνά.

Η όχι οπωσδήποτε θετική στάση των μαθητών απέναντι στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας φαίνεται να αντιφάσκει προς τη συναισθηματική τους σχέση με την ελληνική γλώσσα, την Ελλάδα και τα σύμβολά της. Αυτή η αντίφαση ωστόσο είναι φαινομενική και δεν υπάρχει στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών.

Όπως ήδη υπογραμμίστηκε, το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας συνδέεται άμεσα με την καθημερινότητα των μαθητών και καταλαμβάνει μέρος του ελεύθερού τους χρόνου. Φυσικό, λοιπόν, είναι μερίδα των μαθητών να το αντιμετωπίζει ως επιβάρυνση.

Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι αμφισβητείται ή απορρίπτεται και το περιεχόμενό του, δηλαδή η ελληνική γλώσσα. Μια τέτοια αμφισβήτηση δεν τεκμηριώνεται ούτε από εμπειρικά δεδομένα της έρευνας ούτε από τις λοιπές παρατηρήσεις και εμπειρίες μας.

Αντίθετα, οι εμπειρίες που έχουμε συλλέξει στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών και νέων ελληνικής καταγωγής δικάζει θετικά απέναντι στην Ελλάδα και ότι είναι ελληνικό, ακόμα και όταν τα παιδιά δεν ομιλούν καθόλου την Ελληνική, δεν έχουν ποτέ επισκεφτεί την Ελλάδα και δεν έχουν βιωματικές εμπειρίες σχετικά με τη χώρα καταγωγής των γονέων τους.

Αυτή η θετική συναισθηματική προδιάθεση των παιδιών είναι προϊόν μιας κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και εν μέρει στην παροικία και όχι οπωσδήποτε στο σχολείο. Εμφανίζεται μάλιστα σ' όλες τις παροικίες της ελληνικής διασποράς, πράγμα που μας ώθησε στη διατύπωση της υπόθεσης του «πολιτισμικού ελάχιστου» (βλ. Δαμανάκης 2001α, 27 κ.ε).

5.3.4. Χρήση των δύο γλωσσών από τους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας

Όπως προέκυψε από τις αναλύσεις του κεφαλαίου 4.3.2, η παραδοχή μας ότι το πέρασμα του χρόνου θα είχε, μεταξύ των άλλων, ως συνέπεια την απομάκρυνση των μαθητών από την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και άρα την υποχώρηση της Ελληνικής ως μέσου επικοινωνίας δεν επιβεβαιώθηκε όσον αφορά τους μαθητές των αμιγών Ελληνικών Σχολείων στη ΒΡΒ.

Αντίθετα, στην περίπτωση των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας παρατηρείται μια γλωσσική μετατόπιση υπέρ της Γερμανικής.

Πίνακας 5.3.4.1: Γλώσσα επικοινωνίας των μαθητών των δύο δειγμάτων με συγκεκριμένους συνομιλητές

Δείγμα	Γλώσσα επικοινωνίας με:		
	τους Έλληνες φίλους τους όταν τους επισκέπτονται στο σπίτι		
	μόνο Ελληνικά %	μόνο Γερμανικά %	και τα δύο %
1986 N=349	42,7	8,6	48,7
1998 N=70	21,4	17,1	61,4
Δείγμα	τους συγγενείς τους στην ΟΔΓ		
1986 N=347	43,8	16,1	40,1
1998 N=71	40,8	19,7	39,4
Δείγμα	τους συμπατριώτες τους στην ΟΔΓ		
1986 N=351	57,0	14,8	28,2
1998 N=69	31,9	27,5	40,6
Δείγμα	τον Έλληνα δάσκαλό τους στο διάλειμμα		
1986 N=351	90,0	1,4	8,6
1998 N=71	78,9	8,5	12,7

Αυτό προκύπτει με σαφήνεια από τα ενδεικτικά στατιστικά δεδομένα του πίνακα 5.3.4.1. Η Ελληνική εμφανίζεται ως αποκλειστικός κώδικας επικοινωνίας μόνο στην περίπτωση επικοινωνίας των μαθητών με τον Έλληνα δάσκαλό τους. Σ' όλες τις άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις η πλέον συνήθης γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών εστιάζεται στη χρήση και των δύο γλωσσών. Γι' αυτό και επιχειρείται στον πίνακα 5.3.4.2 μια σύγκριση των δύο δειγμάτων ως προς τη χρήση και των δύο γλωσσών στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Από τον πίνακα αυτό προκύπτει, ότι η τάση των μαθητών του δείγματος του 1998

να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις είναι εντονότερη από εκείνη των μαθητών του δείγματος του 1986.

Η ίδια τάση παρατηρείται επίσης και ως προς τη χρήση μόνο της Ελληνικής ή μόνο της Γερμανικής, όπου η Ελληνική παραχωρεί, ως μοναδικός κώδικας επικοινωνίας, τη θέση της στη Γερμανική.

Κρίνοντας, ωστόσο, συνολικά τη χρήση της Ελληνικής από τους μαθητές του δείγματος του 1998 κατά την επικοινωνία τους με ελληνόγλωσσους ή δίγλωσσους ελληνικής καταγωγής συνομιλητές, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι διατηρείται σε ικανοποιητικά επίπεδα.

Πίνακας 5.3.4.2: Σύγκριση των δύο δειγμάτων ως προς τη χρήση και των δύο γλωσσών σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις

Επικοινωνιακή περίσταση	Δείγμα 1986 N=356	Δείγμα 1998 N=74
1. επικοινωνία με τους γονείς και στις δύο γλώσσες:		
1.1. όταν έχουν γερμανούς επισκέπτες	37,2	31,1
1.2. όταν έχουν έλληνες επισκέπτες	17,2	21,6
1.3. όταν ψωνίζουν στα καταστήματα	34,7	44,6
1.4. όταν είναι σε ελληνικό γλέντι	15,3	24,3
1.5. στην εκκλησία	8,5	14,9
1.6. όταν κάνουν διακοπές στην Ελλάδα	30,7	37,8
2. επικοινωνία με τα αδέρφια και στις δύο γλώσσες:		
2.1. όταν παίζουν στο σπίτι	58,9	47,3
2.2. όταν παίζουν στην παιδική χαρά	57,1	40,5
2.3. όταν ψωνίζουν στα καταστήματα	48,2	47,3
2.4. όταν είναι σε ελληνικό γλέντι	39,3	47,3
2.5. όταν ασχολούνται με τα γερμανικά μαθήματά τους	35,6	32,4
2.6. όταν ασχολούνται με τα ελληνικά μαθήματά τους	27,8	29,7
2.7. όταν κάνουν διακοπές στην Ελλάδα	44,4	40,5
3. επικοινωνία με τους έλληνες συμμαθητές και στις δύο γλώσσες:		
3.1. στο διάλειμμα στο γερμανικό σχολείο	65,3	55,9
3.2. στο διάλειμμα στα ΤΜΓ	39,5	50,4
3.3. κατά τη διάρκεια του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας	48,7	67,6
3.4. στην παιδική χαρά	64,9	58,1
3.5. στο σπίτι, όταν τους επισκέπτονται οι έλληνες φίλοι τους	48,6	58,1
4. επικοινωνία με τους συγγενείς στην ΟΔΓ και στις δύο γλώσσες	39,3	28,3
5. επικοινωνία με τους συμπατριώτες και στις δύο γλώσσες	37,8	37,8
6. επικοινωνία με τον Έλληνα δάσκαλο και στις δύο γλώσσες	8,6	12,2

* Οι ποσοστιαίες αποκλίσεις μεταξύ των πινάκων 5.3.4.1 και 5.3.4.2 οφείλονται στο ότι στον πίνακα 5.3.4.1 δεν έχουν συμπεριληφθεί οι μαθητές που δεν απάντησαν στις σχετικές ερωτήσεις (missing).

Ένα στοιχείο που διαπιστώθηκε στην έρευνα του 1986 και επιβεβαιώθηκε σ' εκείνη του 1998 είναι ότι η γερμανική γλώσσα έχει διεισδύσει σε υψηλότερο βαθμό στην οικογένεια, σε χαμηλότερο στην παροικία και σε ακόμα πιο χαμηλό στο σχολείο. (βλ. πίνακα 5.3.4.3)

Αυτό σημαίνει ότι οι πιθανότητες να συναντήσει κανείς μια αμιγώς ελληνόγλωσση επικοινωνία των μαθητών με τους ελληνόγλωσσους ή δίγλωσσους ελληνικής καταγωγής συνομιλητές τους είναι υψηλότερες στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Ακολουθούν επικοινωνιακές περιστάσεις σε παροικιακές εκδηλώσεις ή χώρους (π.χ. ελληνικό γλέντι, εθνική γιορτή, εκκλησία) και στη συνέχεια οι ενδοοικογενειακές επικοινωνιακές περιστάσεις.

Φυσικά η χρήση του ενός ή του άλλου γλωσσικού κώδικα δεν εξαρτάται μόνο από τον κοινωνικό χώρο και την επικοινωνιακή περίσταση, αλλά και από τον/τους εκάστοτε συνομιλητή/τές, όπως εξάλλου προκύπτει και από τον πίνακα 5.3.4.3, αλλά και τον πίνακα 5.3.4.1.

Η επιλογή του ενός ή του άλλου γλωσσικού κώδικα συναρτάται ωστόσο και με τον ενδεχόμενο κοινωνικό έλεγχο. Κατά την επικοινωνία με τον έλληνα δάσκαλό τους, ο οποίος εκπροσωπεί την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, οι μαθητές ουσιαστικά δεν έχουν περιθώρια επιλογής άλλου κώδικα εκτός εκείνου της Ελληνικής με εξαίρεση τις περιπτώσεις όπου η Γερμανική χρησιμοποιείται επικουρικά, πράγμα που συμβαίνει συχνά κατά τη διδασκαλία.

Το ίδιο συμβαίνει και στις παροικιακές εκδηλώσεις ή στην εκκλησία όπου εκτός του ότι το περιβάλλον λειτουργεί ενισχυτικά για τη χρήση της Ελληνικής, αυτή επιλέγεται ως κώδικας επικοινωνίας και επειδή οι όροι της επικοινωνίας δεν είναι πάντα αποσαφηνισμένοι και προπάντων δεν είναι αυτονόητο ότι ο εκάστοτε συνομιλητής θα αποδεχθεί τη Γερμανική ως κώδικα επικοινωνίας, δεδομένου του ελληνόγλωσσου και ελληνογενούς περιβάλλοντος.

Αντίθετα, στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι γνωστοί οι όροι επικοινωνίας καθώς και η αποδοχή ή μη της μιας ή της άλλης γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας.

Στις ελληνικές οικογένειες των μαθητών των δειγμάτων μας η Γερμανική όχι μόνο είναι αποδεκτή, αλλά αποτελεί και τον κυρίαρχο κώδικα επικοινωνίας. Μάλιστα η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων δεν μπαίνει καν στο κόπο να προτρέψει τα παιδιά της να μιλούν Ελληνικά.

Από τους μαθητές του δείγματος του 1986 μόνο 25,4% μας δήλωσαν ότι οι γονείς τους τους προέτρεπαν να μιλούν με τ' αδέρφια τους Ελληνικά. Το αντίστοιχο ποσοστό στο δείγμα τους έτους 1998 ανέρχεται σε 31%.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας γλωσσικής κοινωνικοποίησης, εφόσον είναι ενταγμένη σε μια οργανωμένη ελληνόγλωσση κοινότητα, η οποία πριν απ' όλα διαθέτει μια επίσης καλά οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Πίνακας 5.3.4.3: Χρήση της Ελληνικής, της Γερμανικής ή και των δύο γλωσσών από τους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας σε διάφορους κοινωνικούς χώρους (δείγμα 1998, N=74)

Κοινωνικός χώρος	Χρήση της			χωρίς απάντηση
	Ελληνικής	Γερμανικής	και των δύο	
Α' ΣΧΟΛΕΙΟ/ Τ.Μ.Γ Επικοινωνία με:				
1. τον Έλληνα δάσκαλο στο διάλειμμα	75,7	8,1	12,2	4,1
2. τους συμμαθητές την ώρα του ΜΜΓ	27,0	10,8	58,1	4,1
3. τους συμμαθητές στο διάλειμμα, στα ΤΜΓ	16,2	14,9	64,9	4,1
Β' ΠΑΡΟΙΚΙΑΚΟΙ ΧΩΡΟΙ Επικοινωνία με:				
1. τους γονείς στην εκκλησία	73,0	6,8	14,9	5,4
2. τους γονείς σε ελληνικό γλέντι	62,2	8,1	24,3	5,4
3. τα αδέρφια σε ελληνικό γλέντι	33,8	8,1	47,3	10,8
Γ' ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ Επικοινωνία με:				
1. τους γονείς όταν έχουν στο σπίτι έλληνες επισκέπτες	67,6	5,4	21,6	5,4
2. τους γονείς όταν ψωνίζουν στα καταστήματα	44,6	6,8	44,6	4,1
3. τους γονείς όταν έχουν στο σπίτι γερμανούς επισκέπτες	12,2	51,4	31,1	5,4
4. τ' αδέρφια όταν ασχολούνται με τα ελληνικά τους μαθήματα	36,5	8,1	29,7	25,7
5. τους έλληνες φίλους τους όταν τους επισκέπτονται (οι φίλοι) στο σπίτι	20,3	16,2	58,1	5,4
6. τ' αδέρφια όταν παίζουν στο σπίτι	13,5	25,7	47,3	13,5
7. τ' αδέρφια όταν ασχολούνται με τα γερμανικά τους μαθήματα	2,7	39,2	32,4	25,7

6. Σύγκριση των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων με εκείνους των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία – δείγμα 1998

Στα προηγούμενα κεφάλαια έγινε περισσότερο ευκαιριακά και λιγότερο συστηματικά μια σύγκριση μεταξύ των δύο κατηγοριών μαθητών στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία.

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε μια συστηματικότερη σύγκριση με στόχο να αναδείξουμε τις πιθανές ομοιότητες και διαφορές των δύο κατηγοριών στο δείγμα του 1998. Να υπενθυμίσουμε ότι το δείγμα από τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία αποτελείται από 313 μαθητές από τις πόλεις Düsseldorf και Wuppertal, ενώ το δείγμα από τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας αποτελείται από 74 μαθητές από τις πόλεις Düsseldorf και Essen.

Και οι τρεις πόλεις ανήκουν στη διοικητική περιφέρεια του Düsseldorf και είναι μεγάλα αστικά και εμποροβιομηχανικά κέντρα (βλ. πίνακα 2.2.2.1).

Συγκρίνοντας τις δύο κατηγορίες μαθητών διαπιστώνουμε τις ακόλουθες αξίες υπογραμμίσεως ομοιότητας και διαφορές.

Ως προς την οικογενειακή, μεταναστευτική και σχολική βιογραφία:

Οι οικογένειες των δύο κατηγοριών των μαθητών είναι ομοιογενείς ως προς την εθνοτική προέλευση των γονέων (συζύγων). Με δύο εξαιρέσεις στους μαθητές των Ελληνικών Σχολείων και οχτώ σ' εκείνους των ΤΜΓ, οι οικογένειες είναι αμιγώς ελληνικές²⁷.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν ως προς τη μεταναστευτική βιογραφία. Σε αντίθεση προς τους μαθητές των Ελληνικών Σχολείων, πολλοί από τους οποίους ήταν παιδιά «νεομεταναστών», οι μαθητές των Τμημάτων Μητρικής γλώσσας είχαν γεννηθεί στη Γερμανία, σε ποσοστό 76,7% έναντι 47,7% των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων. Επίσης είχαν ζήσει αποκλειστικά ή το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους στη Γερμανία, 93,0% έναντι 74,2%.

Ως προς τη σχολική βιογραφία υπάρχουν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σε αντίθεση προς τους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας, οι οποίοι φοιτούσαν κατά 85,3% από την πρώτη τάξη του Δημοτικού σε ένα γερμανικό σχολείο –και παράλληλα φοιτούσαν και στα ΤΜΓ– οι μαθητές των Ελληνικών Σχολείων φοιτούσαν

²⁷ Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν μικτοί γάμοι στις ελληνικές παροικίες της Γερμανίας. Αντίθετα, περίπου 25% των γάμων είναι μικτοί, όμως τα παιδιά των μικτών οικογενειών απέχουν σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά από τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, γι' αυτό και δεν εμπεριέχονται στα δείγματά μας.

κατά 86,3% από την αρχή σε Ελληνικό Σχολείο. Πρόκειται δηλαδή για δύο εντελώς διαφορετικές σχολικές βιογραφίες. Ας σημειωθεί επίσης ότι 29,4% των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων είχαν φοιτήσει από ένα έως πέντε έτη σε σχολείο στην Ελλάδα.

Ως προς τη γλώσσα:

Οι σημαντικότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται, όπως ήταν αναμενόμενο, στη γλώσσα και συγκεκριμένα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές καθώς και στη συχνότητα χρήσης της μιας ή της άλλης γλώσσας.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές των ΤΜΓ δήλωσαν σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά απ' ότι εκείνοι των Ελληνικών Σχολείων ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως στο γραπτό ελληνικό λόγο και ότι κατέχουν σε υψηλότερο βαθμό τη Γερμανική απ' ότι την Ελληνική.

Ως προς τη χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας ή και των δύο γλωσσών στην ίδια επικοινωνιακή περίσταση διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές των ΤΜΓ συνήθως χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ή μόνο τη Γερμανική. Αντίθετα, οι μαθητές των Ελληνικών Σχολείων συνήθως χρησιμοποιούν μόνο την Ελληνική ή και τις δύο γλώσσες.

Το ποσοστό των μαθητών των ΤΜΓ που δηλώνει ότι χρησιμοποιεί αποκλειστικά την Ελληνική ως κώδικα επικοινωνίας είναι πάρα πολύ μικρό, ενώ το ποσοστό των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων που επικοινωνεί μόνο στη Γερμανική είναι σχεδόν μηδενικό.

Ο πίνακας που ακολουθεί αποδίδει ενδεικτικά τη γλωσσική συμπεριφορά των δύο ομάδων.

Πίνακας 6.1: Χρήση της Ελληνικής ή της Γερμανικής ή και των δύο γλωσσών από τους μαθητές των Ελληνικών Σχολείων και των ΤΜΓ

Κατηγορία μαθητών	όταν παίζουν με τα' αδέρφια τους στο σπίτι ομιλούν			
	μόνο Ελληνικά N=186	μόνο Γερμανικά N=25	και τα δύο N=154	Σύνολο N=365
Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας N=64	15,6	29,7	54,7	17,5
Ελληνικών Σχολείων N=301	58,5	2,0	39,5	82,5
Σύνολο N=365	51,0	6,8	42,2	100,0
	$\chi^2 = 80,9$	$df = 2$	$p = 0,000$	

Ως προς τη συναισθηματική σχέση με την Ελληνική, την Ελλάδα και τα σύμβολά της:

Οι σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των δύο ομάδων των μαθητών ως προς τη χρήση των δύο γλωσσών περιορίζονται σημαντικά σ' ό,τι αφορά τη συναισθηματική τους σχέση με τις δύο γλώσσες. Οι μαθητές των ΤΜΓ δηλώνουν κατά 89,7%, έναντι 98,7% των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων, ότι αισθάνονται την Ελληνική ως μητρική

τους γλώσσα, παρόλο που ούτε την κατέχουν ούτε τη χρησιμοποιούν στον ίδιο βαθμό με τη Γερμανική.

Πάρα πολύ υψηλό είναι επίσης το ποσοστό των μαθητών των ΤΜΓ που δηλώνουν ότι αισθάνονται την Ελλάδα ως πατρίδα τους. Συγκεκριμένα 70,8% δηλώνουν ότι αισθάνονται την Ελλάδα ως πατρίδα τους, 23,6% ότι αισθάνονται και στις δύο χώρες ως πατρίδες τους και 2,8% ότι αισθάνονται τη Γερμανία ως πατρίδα τους. Τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων ανέρχονται σε 89,0% 9,7% και 1,3%.

Η συναισθηματική σχέση των μαθητών με την Ελλάδα και τα σύμβολά της προκύπτει επίσης από τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση, σε ποια ομάδα θα ευχότανε νίκη σε περίπτωση που έπαιζαν ποδόσφαιρο οι εθνικές ομάδες Ελλάδας και Γερμανίας. Το 78,4% των μαθητών των ΤΜΓ και το 88,8% εκείνων των Ελληνικών Σχολείων θα ευχότανε νίκη στην ελληνική ομάδα.

Τα παραπάνω δεδομένα μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας φαίνεται από τη μία να είναι ενταγμένοι στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα και από την άλλη να διατηρούν μια θερμιά σχέση με την Ελλάδα και ότι είναι ελληνικό.

Σ' αυτό συνηγορούν και οι δηλώσεις τους ότι πηγαίνουν ευχάριστα σε ελληνικές γιορτές που οργανώνονται στην παροικία τους. Συγκεκριμένα 75,7% των μαθητών των ΤΜΓ, έναντι 87,4% εκείνων των Ελληνικών Σχολείων, μας δήλωσαν ότι πηγαίνουν ευχάριστα σε ελληνικές γιορτές.

Σε αντίθεση προς τους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας, που φαίνεται να κινούνται και στα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα, οι μαθητές των Ελληνικών Σχολείων είναι προσκολλημένοι στην παροικία τους και προσανατολίζονται έντονα προς την Ελλάδα. Αυτό προκύπτει, εκτός των παραπάνω δεδομένων, και από τις κοινωνικές τους σχέσεις και από τους μελλοντικούς προσανατολισμούς τους.

Σε αντίθεση προς τους μαθητές των ΤΜΓ, που ανήκουν όλοι σε διεθνοτικές ομάδες ομιλήκων, το ένα τρίτο των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων έχει αποκλειστικά έλληνες φίλους.

Επίσης, ενώ το 38% των μαθητών των ΤΜΓ δηλώνει ότι θα επιθυμούσε να γυρίσει για πάντα στην Ελλάδα, το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων ανέρχεται σε 72,4%.

Τα παραπάνω δεδομένα μας επιτρέπουν να αποφανθούμε, έστω και έμμεσα, ως προς την «ελληνικότητα» των δύο ομάδων μαθητών. Αυτό το κρίνουμε απαραίτητο, δεδομένου ότι οι γονείς των μαθητών των αμιγών Ελληνικών Σχολείων υποστηρίζουν ότι οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους στέλνουν τα παιδιά τους σ' αυτά τα σχολεία είναι η διατήρηση της εθνικής, πολιτισμικής ταυτότητας και παράδοσης και η παλιννόστηση στην Ελλάδα (βλ. πίνακα 4.2.1).

Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για μια εξωελλαδική έκφραση της ελληνικότητας.

Και στις δύο περιπτώσεις η ελληνικότητα των μαθητών συνοδεύεται από συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία, όπως: γλώσσα, θρησκεία, ήθη-έθιμα, γνώσεις για την Ελλάδα.

Όμως, στην περίπτωση των μαθητών των αμιγών Ελληνικών Σχολείων η ελληνικότητα χαρακτηρίζεται από έναν έντονο ελλαδοκεντρικό προσανατολισμό, ξένο προς τις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης των παιδιών, ενώ στην περίπτωση των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας πρόκειται για μια ελληνοκεντρική, όχι ελλαδοκεντρική, ελληνικότητα άμεσα συνδεδεμένη με τις λοιπές πτυχές της κοινωνικοπολιτισμικής τους ταυτότητας, οι οποίες συναρτώνται με το άμεσο, καθημερινό διπολιτισμικό-διγλωσσικό ή πολυπολιτισμικό-πολυγλωσσικό περιβάλλον τους.

Το παραπάνω εύρημα αποτελεί ένα σημαντικό εμπειρικό τεκμήριο για τη «θεωρία» μας περί ελληνικότητας στη διασπορά, στην οποία θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στο κεφάλαιο 7.3.

7. Σύνοψη και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η συγκριτική ανάλυση του προηγούμενου κεφαλαίου ουσιαστικά επιβεβαίωσε την εικόνα που προέκυψε από τις αναλύσεις των κεφαλαίων 4 και 5 που αφορούν στην εξέλιξη που έλαβε χώρα κατά τη χρονική περίοδο 1986-1998 στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία και στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας.

Ανακεφαλαιώνοντας και συνοψίζοντας τα σημαντικότερα αποτελέσματα των μέχρι τώρα αναλύσεων μπορούμε να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα.

- Στη δεκαετία του 1990 έλαβε χώρα μια νέα μετακίνηση πληθυσμών από την Ελλάδα προς τη Γερμανία (και συγκεκριμένα προς τα μεγάλα αστικά κέντρα της Γερμανίας), με αποτέλεσμα να αυξηθεί ο πληθυσμός των Ελλήνων σ' αυτή τη χώρα από 320.200 το έτος 1990 σε 365.400 το έτος 2000.
- Τα παιδιά των «νεομεταναστών» τροφοδοτούν σε μεγάλο βαθμό τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία.
- Οι εξελίξεις που έλαβαν χώρα στο μεσοδιάστημα 1986-1998 και αφορούν στους γονείς των αμιγών Ελληνικών Σχολείων εστιάζονται στα εξής κυρίως σημεία:
 - ⇒ Το ποσοστό των «νεομεταναστών» γονέων στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία αυξήθηκε και κυμαίνονταν το 1998 μεταξύ 42% (πατέρες) και 45% (μητέρες).
 - ⇒ Σε σύγκριση με το 1986 παρατηρείται μια βελτίωση τόσο του μορφωτικού επιπέδου όσο και του επαγγελματικού status των γονέων. Συγκεκριμένα, αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των αυτοαπασχολούμενων, έτσι ώστε το έτος 1998 30% των πατέρων των μαθητών των αμιγών Ελληνικών Σχολείων ήταν αυτοαπασχολούμενοι και 54% εργαζόταν σε κάποια φίρμα.
 - ⇒ Αυτές οι δύο επαγγελματικές κατηγορίες γονέων προσανατολίζονται έντονα προς την Ελλάδα (παλιννόστηση) και θεωρούν την παραμονή τους στη Γερμανία ως προσωρινή, πράγμα που συνέβαινε και το έτος 1986.
 - ⇒ Οι λόγοι που οδηγούν τους γονείς να επιλέγουν τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία ως μορφή εκπαίδευσης για τα παιδιά τους είναι πραγματιστικοί-χρησιμοθηρικοί (εισαγωγή στα ελληνικά ΑΕΙ). Ωστόσο καταβάλλεται προσπάθεια για μια πολιτισμική-ιδεολογική τεκμηρίωση αυτής της επιλογής.
- Η σημαντικότερη εξέλιξη που έλαβε χώρα στο μεσοδιάστημα της δωδεκαετίας και αφορά τόσο τους γονείς όσο και τους μαθητές των Ελληνικών Σχολείων είναι η δημιουργία ενός είδους «*παράλληλης κοινότητας*» η οποία συσπειρώνεται γύρω από τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, τα τροφοδοτεί και τροφοδοτείται απ' αυτά. Αυτή η μη αναμενόμενη εξέλιξη τεκμηριώνεται κυρίως από το γεγονός ότι στο μεσοδιάστημα 1986-1998 αντί να υποχωρήσει ενισχύθηκε σημαντικά η χρήση της Ελληνικής ως αποκλειστικού κώδικα επικοινωνίας των μαθητών, μεταξύ τους και με τους γονείς τους.

- Στην περίπτωση των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής γλώσσας στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία η εξέλιξη ως προς τη γλωσσική τους συμπεριφορά είναι ακριβώς η αντίθετη. Η Ελληνική υποχωρεί ως αποκλειστικός κώδικας επικοινωνίας παραχωρώντας τη θέση της στη Γερμανική.
- Επίσης παρατηρείται μια σημαντική υποχώρηση των ποσοστών φοίτησης στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, έτσι ώστε το 1998 να φοιτούν στα ΤΜΓ οι μισοί ενταγμένοι μαθητές, ενώ το 1986 το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 65-70%.
- Από την άλλη πλευρά παρατηρείται μια σημαντική βελτίωση της σχολικής ένταξης αυτών των μαθητών σε γερμανικά γυμνάσια. Το ποσοστό εκείνων που αποκτούν το απολυτήριο (Abitur), που οδηγεί στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν είναι μεν στο ίδιο επίπεδο με εκείνο των γερμανών μαθητών, αλλά είναι αρκετά ικανοποιητικό και απέχει από το μέσο όρο των λοιπών αλλοδαπών μαθητών (βλ. κεφ. 5.3.1).
- Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες μαθητών (μαθητές των Ελληνικών Σχολείων και των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας) ως προς τη μεταναστευτική και σχολική τους βιογραφία, ως προς τη γλωσσική τους συμπεριφορά και ως προς τους προσανατολισμούς τους και σχηματοποιώντας τις μεταξύ τους διαφορές θα καταλήγαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:
 - ⇒ Οι μαθητές των ελληνικών Σχολείων είναι σε μεγάλο βαθμό παιδιά «νεομεταναστών», φοιτούν εξ' αρχής και αποκλειστικά σε Ελληνικά Σχολεία, επικοινωνούν κατά κανόνα στην Ελληνική, και δευτερευόντως και στις δύο γλώσσες, είναι προσκολλημένοι στην παροικία τους και προσανατολίζονται έντονα προς την Ελλάδα (παλιννόστηση).
 - ⇒ Αντίθετα, οι μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας είναι κατά κανόνα «γέννημα θρέμμα» στη Γερμανία, φοιτούν εξ' αρχής σε γερμανικά σχολεία, επικοινωνούν κατά κανόνα και στις δύο γλώσσες, ή μόνο στη Γερμανική, δεν προσανατολίζονται σε μια «παλιννόστηση» στην Ελλάδα, αλλά και δεν είναι αποκομμένοι και αποξενωμένοι από την παροικία τους. Αντίθετα, διατηρούν μια έντονη θετική συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα και ότι είναι ελληνικό.
- Από τη συγκριτική ανάλυση των δύο ομάδων των μαθητών προκύπτει, λοιπόν, ότι από τη μια έχουμε ένα μαθητικό πληθυσμό (εκείνο των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας) που κινείται ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα –και μ' αυτή την έννοια έχει ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό– και από την άλλη έχουμε ένα μαθητικό πληθυσμό που συσπειρώνεται όλο και περισσότερο γύρω από τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία και περιχαράκωνεται στις διαμορφούμενες ελληνικές «παράλληλες κοινότητες».

7.1. «Παράλληλες κοινότητες»: Φαινόμενο προς διερεύνηση

Στο φαινόμενο των «παράλληλων κοινοτήτων» αναφερθήκαμε ήδη στα προηγούμενα κεφάλαια, αλλά πάντα σε σχέση με την εκπαίδευση, και συγκεκριμένα τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία.

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τους παράγοντες που οδηγούν στη δημιουργία «παράλληλων κοινοτήτων», αλλά και να εξετάσουμε συνολικότερα αυτό το φαινόμενο, αξιοποιώντας από τη μια τις πολυετείς εμπειρίες και παρατηρήσεις μας στο χώρο της Γερμανίας, αλλά και σε άλλες χώρες, και διατυπώνοντας από την άλλη μια σειρά σκέψεων, που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στην περαιτέρω διερεύνηση αυτού του φαινομένου.

Ας ξεκινήσουμε, όμως, από την οριοθέτηση των εννοιών «*παροικία*» και «*κοινότητα*», τις οποίες χρησιμοποιήσαμε ήδη στα προηγούμενα κεφάλαια, χωρίς ωστόσο να τις έχουμε οριοθετήσει.

Τον όρο *παροικία* τον αντιλαμβανόμαστε ως ένα εργαλείο περιγραφής και ανάλυσης ενός συνόλου ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και που με κριτήριο την εθνοπολιτισμική ή και θρησκευτική τους προέλευση αυτοπροσδιορίζονται ως μία ιδιαίτερη (διαφορετική) ομάδα, σε σύγκριση με την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα ή με άλλες μη κυρίαρχες εθνοπολιτισμικές ομάδες στην ίδια γεωγραφική περιοχή. Στην περίπτωση αυτή η εθνοπολιτισμική ιδιαιτερότητα που χρησιμεύει ως κριτήριο οριοθέτησης και διαφοροποίησης της παροικίας στη χώρα διαμονής χρησιμεύει συγχρόνως ως δίαυλος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τη χώρα προέλευσης.

Κάθε άτομο που θεωρεί τον εαυτό του φορέα των εθνοπολιτισμικών στοιχείων, που χαρακτηρίζουν την παροικία, εντάσσεται δυνητικά σ' αυτή και είναι «*παροικος*», ανεξάρτητα από την ενεργό ή μη συμμετοχή του στους θεσμούς της, στις οργανώσεις της, στις εκδηλώσεις της και εν γένει στην παροικιακή ζωή.

Η συσσωμάτωση των παροικίων σε οργανώσεις με βάση επιμέρους κριτήρια όπως: εθνοπολική προέλευση (π.χ. Εθνοπολιτικοί Σύλλογοι Κρητών, Ηπειρωτών κ.λπ.), εθνικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά και οικονομικά κριτήρια (π.χ. Αστικές Κοινότητες), επαγγελματικά συμφέροντα (π.χ. Επιμελητήρια), θρησκεία (Εκκλησιαστικές Κοινότητες), κοινά ενδιαφέροντα (π.χ. Αθλητικοί Σύλλογοι, Σύλλογοι Γονέων) οδηγούν στη δημιουργία *κοινοτήτων* (βλ. σχετικά Χασιώτης 1993, 15 κ.ε).

Κύριο χαρακτηριστικό των *κοινοτήτων* είναι η οργάνωση, η επωνυμία και η, κατά κανόνα, οικειότητα των μελών τους, καθώς και η λίγο-πολύ ενεργός συμμετοχή των μελών τους στην κοινοτική ζωή.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι η παροικία μπορεί να αποτελείται από πολλές κοινότητες ή αλλιώς από πολλές παροικιακές οργανώσεις.

Οι κοινότητες, με τη σειρά τους μπορεί να λειτουργούν μεταξύ τους είτε συμπληρωματικά, οπότε υπάρχει παροικιακή γαλήνη, είτε ανταγωνιστικά, οπότε υπάρχουν εντάσεις ή και παροικιακές συγκρούσεις.

Η συμπληρωματικότητα και η γαλήνη διασφαλίζονται όταν οι παροικιακές οργανώσεις (κοινότητες) καλύπτουν συγκεκριμένες επιμέρους ανάγκες της παροικίας και επομένως απευθύνονται σ' ένα συγκεκριμένο παροικιακό υποσύνολο.

Αντίθετα, συγκρούσεις εμφανίζονται ιδιαίτερα τότε, όταν δύο ή περισσότερες

οργανώσεις έχουν την αξίωση να καλύψουν το σύνολο των μελών της παροικίας, να ηγηθούν της παροικίας και να λειτουργήσουν ως οι μοναδικοί εκφραστές και εκπρόσωποι της έναντι των θεσμών της κοινωνίας προέλευσης και της κοινωνίας υποδοχής.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα παροικιακών εντάσεων ή και συγκρούσεων αποτελούν οι συγκρούσεις μεταξύ των «αστικών» και των «εκκλησιαστικών κοινοτήτων», προπάντων στην Αυστραλία (βλ. Τάμης 2001), αλλά και στον Καναδά (βλ. Κωνσταντινίδης 2001) και εν μέρει και στη Γερμανία (βλ. Δαμανάκης 1987, 65 κ.ε).

Παρόλο που η ελληνορθόδοξη εκκλησία συμπεριλαμβάνει στους κόλπους της τη συντηρητική πλειοψηφία των μελών της εκάστοτε παροικίας δεν μπορεί να εμφανιστεί ως ο μοναδικός καθολικός παροικιακός θεσμός και να λειτουργήσει ως εκφραστής και εκπρόσωπος της συνολικής παροικίας, δεδομένου ότι εκ της φύσεως και εκ της αποστολής της δεν καλύπτει το σύνολο των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών αναγκών των μελών της παροικίας. Αυτές οι ανάγκες καλύπτονται εν μέρει από τις λοιπές παροικιακές οργανώσεις και προπάντων από τους καθ' ύλη αρμόδιους θεσμούς της χώρας διαμονής.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς η εκκλησία μπορεί να θεωρηθεί ως ο πλέον καθολικός παροικιακός θεσμός. Αντίθετα, οι λοιπές παροικιακές οργανώσεις – συμπεριλαμβανομένων, σε μεγάλο βαθμό, και των αστικών κοινοτήτων – χαρακτηρίζονται εκ των πραγμάτων από μερικότητα και αποσπασματικότητα και άρα δεν μπορούν να εκφράσουν συνολικά την παροικία.

Επειδή τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται, ιδιαίτερα στη γερμανόγλωσση βιβλιογραφία, ο όρος «*παράλληλες κοινωνίες*» (*Parallelgesellschaften*) κρίνουμε αναγκαίο ένα σύντομο σχολιασμό του και μια αποσαφήνιση της σχέσης του με τον όρο παροικία (βλ. σχετικά: Oberndörfer 2001, Bielefeldt/Heitmeyer 2000, Heitmeyer/Müller/Schröder 1997, Müller –Maln 2000).

Παρόλο που δεν έχει οριοθετηθεί το περιεχόμενο του συγκεκριμένου όρου, φαίνεται αυτό να μη διαφοροποιείται σημαντικά από εκείνο του όρου «*Kolonie*» (παροικία), ο οποίος θεωρείται επιστημονικά δόκιμος και έχει αναλυθεί διεξοδικά και συστηματικά από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες, όπως για παράδειγμα από τον Heckmann (1981, 129 κ.ε, 1991).

Κατά τον Heckmann (1991, 26) η παροικία δημιουργείται για να καλύψει ανάγκες των μελών της κυρίως κατά την πρώτη φάση προσαρμογής τους στη χώρα υποδοχής. Μπορεί όμως να είναι και προϊόν μεταφοράς και «μεταφύτευσης» κοινωνικών σχέσεων, που προϋπήρχαν στη χώρα προέλευσης (βλ. Müller –Maln 2000). Η διατήρηση της παροικίας επί πολλά χρόνια και επί πολλές γενιές αποτελεί, τέλος, έκφραση του βαθμού ένταξης των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής (Heckmann 1991, 8).

Μπορεί επίσης, συμπληρώνουμε εμείς, να αποτελεί έκφραση των δυνατοτήτων που παρέχει μια πολυπολιτισμική κοινωνία στις επιμέρους εθνοτικές ομάδες να αυτοοργανώνονται προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες πολιτιστικές τους ανάγκες.

Παρόλο που η παροιμία μπορεί, πέρα από το αίσθημα της σιγουριάς και της αλληλεγγύης που παρέχει στα μέλη της, να ικανοποιήσει και υλικές ανάγκες τους και προπάντων να λειτουργήσει ως φορέας κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς, δεν είναι, κατά τον Heckmann (1991, 37), «αντάρξης» και «αυτόνομη κοινωνία», αλλά λειτουργεί ως ένας «ενδιάμεσος κόσμος» (Zwischenwelt) μεταξύ της κοινωνίας προέλευσης και της κοινωνίας υποδοχής.

Σε κοινωνίες που είναι μεν οργανωμένες σ' ένα εθνικό κράτος, αλλά αποδέχονται την εθνοπολιτισμική πολλαπλότητα και αφήνουν περιθώρια κοινωνικής ένταξης και ανέλιξης στα μέλη των «εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων» η παροιμία μπορεί να λειτουργεί υποστηρικτικά για τα μέλη της και να συμβάλλει στην επιτυχή ένταξή τους στο κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα της κοινωνίας υποδοχής.

Βέβαια, ανάλογα με την πολιτική που επιφυλάσσει η κοινωνία υποδοχής στις μεταναστευτικές μειονοτικές ομάδες, και προπάντων ανάλογα με τις δυνατότητες αυτών των ομάδων για κοινωνική ένταξη και ανέλιξη, η παροιμία μπορεί να λειτουργήσει και ως πόλος συσπείρωσης των μελών της και να επιδιώξει να καλύψει κατά το δυνατό το σύνολο των αναγκών τους, πράγμα που οδηγεί στην αποκοπή της από τον κύριο κορμό της κοινωνίας και σε μια παράλληλη λειτουργία της.

Με τη χρήση του όρου «παράλληλες κοινωνίες» φαίνεται να επιχειρείται η περιγραφή ή και ανάλυση, ακριβώς μιας τέτοιας κατάστασης, όπου *«ένα μεγάλο μέρος των αναγκών του υποκειμένου καλύπτονται εντός των ορίων της κοινότητάς του και με πόρους που διαθέτει η εν λόγω κοινότητα»* (Γκότοβος 2002, 8).

Ας σημειωθεί ότι τουλάχιστον στο χώρο της Γερμανίας ο όρος «παράλληλες κοινωνίες» συζητείται σε άμεση συνάρτηση με τη λειτουργία τουρκετικών, μουσουλμανικών κοινοτήτων κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα αυτής της χώρας, όπως για παράδειγμα: Βερολίνο, Duisburg, Mannheim (βλ. Bielefeldt und Heitmeyer 2000).

Αυτό που φαίνεται να απασχολεί και να φοβίζει τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας είναι ότι το αίτημα των Τούρκων για αναγνώριση της «θρησκευτικής τους ταυτότητας» συνδέεται με το αίτημα για δικαίωμα σε μια πολιτισμική πατρίδα (Kulturelles Heimatrecht) στη Γερμανία (βλ. Bielefeldt und Heitmeyer 2000, 255).

Φαίνεται πως στα μάτια του γερμανικού «λαού», και ενδεχομένως και κάποιων επιστημόνων, η λειτουργία μιας «θρησκευτικής κοινότητας», στα πλαίσια της οποίας ικανοποιούνται οι θρησκευτικές ανάγκες των πιστών, είναι κάτι περισσότερο: είναι μια άλλη, παράλληλη, αυτονομημένη και από το κύριο κοινωνικό σώμα αποκομμένη κοινωνία. Και αυτό είναι κακό, γιατί η οργάνωση και ύπαρξη «παράλληλων κοινωνιών», με βάση την εκάστοτε ιδιαιτερότητα των ομάδων που τις συγκροτούν, οδηγεί στον κατακερματισμό και στη «διαμερισματοποίηση» της κοινωνίας και άρα απειλεί την κοινωνική συνοχή της.

Φυσικά, υπάρχει και μια άλλη άποψη, σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη «παράλληλων κοινωνιών» δεν είναι καινούργιο φαινόμενο και ούτε είναι κατ' ανάγκη κάτι

κακό. Αντίθετα, νομιμοποιείται η ύπαρξή τους στο βαθμό που ικανοποιούν ανάγκες που δεν ικανοποιούνται από τους θεσμούς της κοινωνίας υποδοχής (βλ. π.χ. Oberndörfer 2001, 21 κ.ε).

Σύμφωνα με μια τρίτη άποψη, το θέμα της συγκέντρωσης εθνοτικών ομάδων σε συγκεκριμένα αστικά διαμερίσματα των μεγαλουπόλεων και η δημιουργία εθνοτικών κοινοτήτων που λειτουργούν εν μέρει αποκομμένες από τον κύριο κοινωνικό κορμό πρέπει να θεωρηθούν σε άμεση συνάρτηση με τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη συνακόλουθη δημιουργία γκέτο (βλ. Boos- Nünning 2002).

Από την πρώτη κιόλας ανάγνωση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο όρος «παράλληλες κοινωνίες» είναι ελλιπώς οριοθετημένος και σ' ένα βαθμό ιδεολογικά φορτισμένος.

Αν ορίσουμε την «παράλληλη κοινωνία» ως ένα σύνολο ατόμων τα οποία είναι θεσμικά και κοινωνικά έτσι οργανωμένα ώστε να μπορούν να ικανοποιούν εξ ολοκλήρου ή έστω μερικώς και με ίδιους πόρους τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές τους ανάγκες, τότε είναι προφανές ότι τέτοιου είδους παράλληλες κοινωνίες υπάρχουν μόνο σε χώρες όπως ο Καναδάς (γαλλόφωνος και αγγλόφωνος), η Ελβετία, το Βέλγιο.

Σε κοινωνίες που είναι ανστηρά οργανωμένες στη λογική του ενιαίου ομοιογενούς εθνικού κράτους, αλλά είναι συγχρόνως και πολυεθνοτικές, πολυθρησκευτικές, πολυγλωσσικές, ο όρος «παράλληλη κοινωνία» δεν έχει θεσμικό αντίκρισμα ούτε και υλική βάση, και λειτουργεί περισσότερο ως η συμπύκνωση κοινωνικών, πολιτιστικών, ιδεολογικών και ψυχολογικών στάσεων, αντιλήψεων ή και προκαταλήψεων προπάντων της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και της μειονοτικής.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι όροι «παροιμία» και «παράλληλη κοινωνία» δεν είναι ταυτόσημοι και ότι ο δεύτερος περιγράφει μια κατάσταση που εγγίζει τα όρια της αυτόνομα οργανωμένης κοινωνίας. Το περιεχόμενο αυτό καθιστά τον όρο «παράλληλη κοινωνία» επιστημονικά δύσχρηστο. Γι' αυτό εμείς χρησιμοποιούμε αντί αυτού τον όρο «παροιμία» όπως τον οριοθετήσαμε παραπάνω. Και για να αναλύσουμε διαδικασίες που τείνουν σε καταστάσεις αυτονομίας και απομόνωσης χρησιμοποιούμε τον όρο «παράλληλη κοινότητα».

Συγκεκριμένα, ως *παράλληλη κοινότητα* ορίζουμε ένα υποσύνολο ατόμων μιας παροιμίας, τα οποία με βάση επιμέρους κριτήρια, ενδιαφέροντα ή συμφέροντα είναι θεσμικά και κοινωνικά έτσι οργανωμένα, ώστε να ικανοποιούν εξ ολοκλήρου ή μερικώς συγκεκριμένες επιμέρους ανάγκες, ενδιαφέροντα ή συμφέροντά τους.

Μια παροιμία μπορεί να συγκροτείται από κοινότητες που ικανοποιούν συγκεκριμένες ανάγκες των μελών τους (οι οποίες δεν ικανοποιούνται από τους θεσμούς της κοινωνίας υποδοχής) και συγχρόνως βοηθούν τα μέλη τους να ενταχθούν επιτυχώς στους θεσμούς της κοινωνίας υποδοχής. Μπορεί όμως συγχρόνως να περιέχει στους κόλπους της και κοινότητες οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την ένταξη των μελών τους στην κοινωνία υποδοχής.

Μετά τις παραπάνω εννοιολογικές αποσαφηνίσεις μένει να εξετάσουμε παραδειγματικά, αν στην περίπτωση των Ελλήνων της Γερμανίας μπορεί να γίνει λόγος για ύπαρξη και λειτουργία «παράλληλων κοινωνιών» ή «παράλληλων κοινοτήτων».

Στην περίπτωση των παραδειγμάτων μας, Düsseldorf και Wuppertal όπου λειτουργούν τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, δημιουργήθηκαν παροικίες ήδη τη δεκαετία του 1960. Εκτός της Ελληνορθόδοξης Εκκλησίας, η οποία και στις δύο περιπτώσεις είναι πολύ καλά οργανωμένη και διαθέτει εκτός των ναών και πνευματικά κέντρα, υπάρχουν αστικές κοινότητες, εθνοτοπικοί σύλλογοι, πολιτιστικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων κ.λπ.

Οι ανάγκες που καλύπτονται από τις παροικιακές οργανώσεις και θεσμούς περιορίζονται κατά κανόνα στις θρησκευτικές, πολιτιστικές και ψυχαγωγικές.

Οι λοιπές ανάγκες καλύπτονται από τους θεσμούς της χώρας διαμονής και σπανιότερα από εκείνους της χώρας προέλευσης.

Η οργάνωση και οι πόροι που διαθέτει η παροικία δεν αρκούν για την έστω μερική κάλυψη των πολλαπλών αναγκών της. Σε επίπεδο οργάνωσης η κάθε παροικία, π.χ. παροικία του Düsseldorf, δεν διαθέτει ενιαία κεντρική ηγεσία κοινά αποδεκτή από όλα τα μέλη της παροικίας και ικανή να αναλάβει την κάλυψη των αναγκών της, και φυσικά ούτε ίδιους πόρους διαθέτει.

Αν υπάρχει ένας θεσμός που διαθέτει την οργανωτική δομή και εν μέρει τα μέσα για να ηγηθεί της παροικίας και να την οργανώσει, σ' ένα βαθμό, στη λογική μιας «παράλληλης κοινωνίας», αυτός είναι η Ελληνορθόδοξη Εκκλησία, η οποία είναι αναγνωρισμένη ως η τρίτη χριστιανική εκκλησία της Γερμανίας.

Η εκκλησία, ωστόσο, εκ της φύσεως και της αποστολής της καλύπτει πρωταρχικά τις θρησκευτικές ανάγκες των μελών της, και από την άλλη πλευρά το status και το πνεύμα λειτουργίας της Ελληνορθόδοξης Εκκλησίας στη Γερμανία δεν αφήνουν περιθώρια για λογικές και πρακτικές που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη δημιουργία «παράλληλων κοινωνιών», και συνακόλουθα σε καταστάσεις περιχαράκωσης και απομόνωσης του ποιμνίου της από το οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι της χώρας διαμονής.

Μ' άλλα λόγια, η εκκλησία δεν λειτουργεί ως θεσμός και παράγοντας περιχαράκωσης και απομόνωσης, αλλά πολύ περισσότερο ως παράγοντας ένταξης στη κοινωνία υποδοχής με παράλληλη διατήρηση και καλλιέργεια της θρησκευτικότητας.

Μ' αυτή την έννοια, λοιπόν, η εκκλησία δεν συμβάλλει στη δημιουργία «παράλληλων κοινωνιών» ούτε καν «παράλληλων κοινοτήτων», εκτός φυσικά εκείνης της εκκλησιαστικής κοινότητας, η οποία έτσι κι αλλιώς είναι εξ αρχής δεδομένη.

Θα μπορούσε βέβαια να υποθέσει κανείς ότι η εκκλησία επιφυλάσσει μια διαφορετική αντιμετώπιση στην κοινότητα των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία. Μια τέτοια υπόθεση, ωστόσο, δεν φαίνεται να είναι τεκμηριώσιμη, δεδομένου μάλιστα ότι η Ελληνορθόδοξη Εκκλησία της Γερμανίας έχει νομικά τη δυνατότητα να ιδρύσει ανεξάρτητα «Θρησκευτικά Σχολεία»

(Konfensionsschulen), πράγμα που μέχρι σήμερα δεν έχει επιχειρήσει, και απ' ό,τι φαίνεται δεν θα το επιχειρήσει ούτε στο ορατό μέλλον.

Αν όμως ο πλέον ισχυρός θεσμός, η εκκλησία, δεν συμβάλλει στην οργάνωση της παροικίας, έτσι ώστε αυτή να μπορεί να λειτουργήσει ως «παράλληλη κοινωνία», αλλά ούτε και στην οργάνωση παράλληλων κοινοτήτων, τότε πώς δημιουργήθηκαν οι ιδιότυπες κοινότητες των γονέων στο Düsseldorf και στο Wuppertal, και ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που τις τροφοδοτούν και τις κρατούν στη ζωή;

7.2. Παράλληλες κοινότητες, παράλληλα δίκτυα και εθνικό κράτος

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα έχει σε μεγάλο βαθμό δοθεί στο κεφάλαιο 4.2.1. Όπως προκύπτει με σαφήνεια από το εν λόγω κεφάλαιο οι Σύλλογοι Γονέων των αμιγών Ελληνικών Σχολείων είναι κοινότητες κοινών συμφερόντων (Interessegemeinschaften)²⁸.

Στο παρόν κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να προχωρήσουμε αυτές τις σκέψεις πιο πέρα σκιαγραφώντας τον τρόπο λειτουργίας, ανατροφοδότησης και διατήρησης αυτών των κοινοτήτων κοινών συμφερόντων. Για το σκοπό αυτό θα κάνουμε χρήση του όρου «κοινωνικά δίκτυα», όπως τον οριοθετεί ο Δερτιλής (2000, 120 κ.ε).

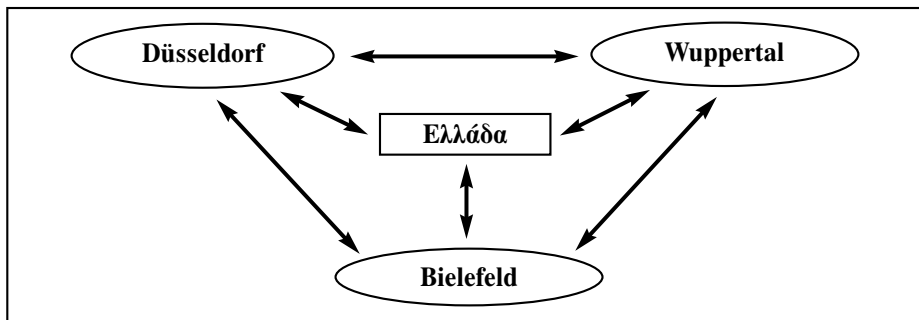
Η ίδρυση των αμιγών Ελληνικών Σχολείων ανάγεται κατά κύριο λόγο στην εκπαιδευτική πολιτική της πρώτης κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ 1982-1985 (βλ. Μιχελακάκη 2001, κυρίως σελ. 114 κ.ε). Αυτή η πολιτική ήταν, με την σειρά της, αποτέλεσμα μιας κομματικής οργάνωσης και δράσης στην οποία είχαν ενσωματωθεί μεγάλα τμήματα των τότε υπαρχόντων και λειτουργούντων Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων.

Για να ακριβολογούμε, αρκετοί Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων ιδρύθηκαν ή ανασυγκροτήθηκαν στα πλαίσια ενός «εκπαιδευτικού κινήματος», το οποίο εκαθοδηγείτο από τις κομματικές δυνάμεις του ΠΑΣΟΚ στη Γερμανία. (Σχετικά μ' αυτό το θέμα βλ. επίσης Kanavakis 1989 και Zografou 1982).

Προϊόν, λοιπόν, αυτού του κινήματος ήταν μεταξύ των άλλων και τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, προπάντων στο Κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας, όπου διαβιεί το ένα τρίτο των Ελλήνων της Γερμανίας.

Παρόλο που οι κομματικές οργανώσεις του ΠΑΣΟΚ καθώς και τα δευτεροβάθμια συλλογικά όργανα των γονέων συνεχίζουν να υφίσταται, φαίνεται ότι τα δίκτυα που ωστόσο έχουν δημιουργηθεί με πυρήνα τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία αυτονομούνται και διεκδικούν ένα δικό τους ξεχωριστό ρόλο στο εκπαιδευτικοπολιτικό τοπίο.

²⁸ Ο εκάστοτε Σύλλογος Γονέων αποτελεί τον πυρήνα κάθε σχολικής κοινότητας. Η σχολική κοινότητα ωστόσο δεν εξαντλείται στο Σύλλογο Γονέων, αλλά συμπεριλαμβάνει στους κόλπους της τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση του σχολείου και ενδεχομένως και άλλους γονείς που είχαν ή θα στείλουν τα παιδιά τους στο εν λόγω σχολείο.

Σχήμα 7.2.1: Τοπικά δίκτυα και υπερ-τοπικό διαδίκτυο

Αναλυτικότερα, οι γονείς κάθε σχολείου προκειμένου να υπερασπισθούν και να προωθήσουν τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντά τους δικτυώνονται και αναζητούν συμμάχους μεταξύ: των εκπαιδευτικών, των παραγόντων των αστικών ή/και των εκκλησιαστικών κοινοτήτων, των πολιτικών της Ελλάδας και σε σπάνιες περιπτώσεις και μεταξύ των επιστημόνων. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα δίκτυο δρώντων υποκειμένων με κοινή ιδεολογία και κοινές επιδιώξεις. Τον πυρήνα αυτού του δικτύου αποτελεί ο εκάστοτε Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.

Από την άλλη πλευρά υπάρχει μια στενή και συνεχής συνεργασία μεταξύ των κοινοτήτων των αμιγών Ελληνικών Σχολείων, μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα μεταξύ των Ελληνικών Σχολείων, Düsseldorf, Wuppertal και Bielefeld, με συνέπεια να δημιουργείται ένα υπερ-τοπικό διαδίκτυο (βλ. σχήμα 7.2.1).

Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι ότι τόσο οι επιμέρους κοινότητες γονέων όσο και το δίκτυό τους διασυνδέονται με το εθνικό κέντρο και στηρίζονται απ' αυτό.

Δεν είναι οι κοινότητες που διαθέτουν τους πόρους που απαιτούνται για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων, αλλά το εθνικό κράτος προέλευσης. Και αν αυτές οι κοινότητες έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν ως παράλληλες κοινότητες αποκομμένες από το εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους υποδοχής και να αδιαφορούν για τις εκπαιδευτικές πολιτικές του και τους εκπαιδευτικούς πόρους που διαθέτει για την εκπαίδευση και των μαθητών ελληνικής καταγωγής, αυτό οφείλεται στην πολιτική του εθνικού κράτους προέλευσης.

Οι εκάστοτε ελληνικές κυβερνήσεις, με τη σειρά τους, συντηρούν αυτή την κατάσταση ή επειδή είναι πεπεισμένες ότι έτσι υπηρετούν το «εθνικό συμφέρον», ή επειδή φοβούνται το «πολιτικό κόστος», που θα είχε μια πολιτική μη στήριξης των Ελληνικών Σχολείων, ή επειδή έχουν εγκλωβιστεί κομματικά στα λειτουργούντα παράλληλα δίκτυα, τα οποία σ' ένα βαθμό διαθέτουν τη δική τους πολιτική δυναμική και επιρροή.

Τα τοπικά δίκτυα και το υπερ-τοπικό διαδίκτυο αποτελούν πια πολύ σημαντική παράμετρο, η οποία σε συνδυασμό με τα επιχειρήματα που συζητήσαμε ήδη σε προηγούμενα κεφάλαια και συζητούμε εκ νέου και παρακάτω συμβάλλει στη διατήρηση των αμιγών Ελληνικών Σχολείων.

Όπως αναφέρθηκε ήδη στα προηγούμενα κεφάλαια, το πλέον ισχυρό επιχείρημα που χρησιμοποιείται για τη νομιμοποίηση των αμιγών Ελληνικών Σχολείων είναι ότι αυτά δίδουν διέξοδο προς τα ελλαδικά Πανεπιστήμια σε αρκετούς μαθητές, οι οποίοι διαφορετικά θα κατέληγαν στα γερμανικά *Hauptschulen* (κύρια σχολεία), και από εκεί στο status του ανειδίκευτου ή στην καλύτερη των περιπτώσεων του ειδικευμένου εργάτη.

Το παραπάνω επιχείρημα φαίνεται καταρχήν λογικό, προϋποθέτει όμως σιωπηρά α) ότι όλοι οι απόφοιτοι των Ελληνικών Σχολείων αποκτούν μια θέση σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια, πράγμα που δεν ισχύει όπως προκύπτει από τους πίνακες 4.2.2 και 4.2.3 και β) ότι όσοι απόφοιτοι των Ελληνικών Λυκείων Γερμανίας εισάγονται στα ελληνικά Πανεπιστήμια αποφοιτούν και επιτυχώς απ' αυτά, υπόθεση που πρέπει να διερευνηθεί και να τεκμηριωθεί²⁹.

Σε περίπτωση που θα καταπέσει το επιχείρημα της ακαδημαϊκής επιτυχίας των αποφοίτων των Ελληνικών Σχολείων, θα καταρρεύσει σε μεγάλο βαθμό, αν όχι εξολοκλήρου, και η νομιμοποίησή τους ως θεσμού ξένου προς το εκπαιδευτικό τοπίο της χώρας διαμονής.

Ένα δεύτερο επιχείρημα που χρησιμοποιείται για τη νομιμοποίηση των αμιγών Ελληνικών Σχολείων της Γερμανίας είναι ότι αυτά λειτουργούν ως εστίες καλλιέργειας του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικότητας των μαθητών τους. Δηλαδή, ως ένα είδος «κοιτίδων εθνογένεσης», κατά τους πλέον ένθερμους υποστηρικτές τους.

Η παραπάνω επιχειρηματολογία αποτελεί συμπύκνωση και έκφραση μιας συγκεκριμένης αντίληψης περί ελληνικότητας και ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, γι' αυτό και θα τη συζητήσουμε διεξοδικότερα στο επόμενο κεφάλαιο.

7.3. Εκφάνσεις της ελληνικότητας και ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία

Στο θέμα της ελληνικότητας των δύο ομάδων μαθητών (ελληνικών Σχολείων και Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας) αναφερθήκαμε ήδη ακροθιγώς στο τέλος του κεφαλαίου 6. Το ζήτημα της ελληνικότητας στη διασπορά, γενικότερα, το έχουμε συζητήσει σε παλαιότερες εργασίες μας (βλ. Δαμανάκης 1999 και 2001α), από τις οποίες θα χρησιμοποιήσουμε μερικές βασικές σκέψεις και έννοιες, προκειμένου να αναλύσουμε και να κατανοήσουμε την περίπτωση της Γερμανίας.

Συνοψίζοντας τις αναλύσεις των παραπάνω εργασιών μας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τουλάχιστον τρεις εκφάνσεις της ελληνικότητας.

²⁹ Από έρευνα που διεξήγαμε το 1990 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων προκύπτει ότι οι επιδόσεις και η επιτυχία (απόκτηση πτυχίου) των ομογενών φοιτητών σ' αυτό το Πανεπιστήμιο δεν ήταν ικανοποιητικές, σε σύγκριση με εκείνες των ελλαδικτών φοιτητών (βλ. Δαμανάκης 1993). Για να αποσαφηνισθεί, ωστόσο, πλήρως το παραπάνω ζήτημα απαιτείται μια έρευνα σ' όλα τα Πανεπιστήμια, τις Σχολές και τα Τμήματα της Ελλάδας.

α) Η ελληνικότητα, όπως αυτή εκφράζεται στην Ελλάδα από τις εκάστοτε ισχυρές /κυρίαρχες ομάδες.

β) Μια εξωελλαδική και εντούτοις έντονα ελλαδοκεντρική ελληνικότητα.

γ) Μια επίσης εξωελλαδική ελληνικότητα, η οποία στερείται συγχρονικών στοιχείων και περιορίζεται σ' αυτό που έχουμε ορίσει ως «πολιτισμικό ελάχιστο».

Εννοείται ότι υπάρχουν και ενδιάμεσες εκφάνσεις, δεδομένου ότι πολιτισμός και ταυτότητα δεν είναι στατικά, αλλά δυναμικά μεγέθη.

Το «πολιτισμικό ελάχιστο» εμφανίζεται, κατά κανόνα, ως ιδεολόγημα, ως συναισθηματικός δεσμός με ό,τι είναι ελληνικό, ως πεποίθηση σε μια ελληνική καταγωγή, καμιά φορά και ως μύθος, χωρίς όμως να συνοδεύεται από συγχρονικά στοιχεία όπως: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, θεσμοί, ήθη-έθιμα, αλλά στην καλύτερη περίπτωση από κάποια ελληνογενή πολιτισμικά και γλωσσικά ψήγματα (Δαμανάκης 2001α, 31).

Η ως πολιτισμικό ελάχιστο εκφραζόμενη ελληνικότητα απαντάται κυρίως στην ιστορική ελληνική διασπορά, στις παρεξέινιες χώρες, αλλά και σε χώρες με μια μακροχρόνια ελληνική μεταναστευτική διασπορά, όπως για παράδειγμα στις Η.Π.Α.

Δεν αποκλείεται βέβαια να εμφανίζεται, ωστόσο, και στη Γερμανία, π.χ. σε παιδιά τρίτης γενιάς από μικτούς γάμους, πράγμα όμως που εμείς δεν μπορούσαμε να διαπιστώσουμε στην έρευνά μας, λόγω του ότι αυτή η ομάδα παιδιών δεν συμπεριλήφθηκε στα δείγματά μας.

Με βάση τα δικά μας ερευνητικά δεδομένα μπορούμε να διακρίνουμε δύο εκφάνσεις της ελληνικότητας στη Γερμανία.

Η πρώτη είναι έντονα ελλαδοκεντρική, έχει ως σημείο αναφοράς και προσανατολισμού σχεδόν αποκλειστικά την Ελλάδα και ως φορέα της τους μαθητές των αμιγών Ελληνικών Σχολείων.

Φορέας της δεύτερης έκφανσης της ελληνικότητας είναι οι ελληνικής καταγωγής μαθητές που φοιτούν σε γερμανικά σχολεία και παράλληλα και στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας.

Η ελληνικότητά τους χαρακτηρίζεται επίσης από συγχρονικά ελληνικά στοιχεία, δεν είναι όμως ελλαδοκεντρική, αλλά λειτουργεί σε συνάρτηση με τις λοιπές πτυχές της πολυεπίπεδης κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των φορέων της.

Το ζήτημα που τίθεται στη Γερμανία –όχι μόνο από τους γονείς των Ελληνικών Σχολείων, αλλά και από τα λοιπά μέλη των δικτύων τους– είναι ότι η ελλαδοκεντρική ελληνικότητα των μαθητών των αμιγών Ελληνικών Σχολείων είναι η «αυθεντική» (αλήθεια με ποια κριτήρια κρίνεται η αυθεντικότητα;) και η επιθυμητή (βλ. κεφ. 4.2.1), ενώ η ελληνικότητα των μαθητών που φοιτούν σε γερμανικές κανονικές τάξεις συναρτάται συχνά με όρους όπως: πολιτισμική αποξένωση, αφομοίωση ή και «αφελληνισμός».

Αυτός ο διχοτομικός τρόπος σκέψης και επιχειρηματολογίας είναι ιδιαίτερα προσφιλής στα μέλη των «παράλληλων κοινοτήτων», αλλά και σε πολιτικούς παράγοντες της παροικίας, οι οποίοι διασυνδέονται άμεσα με το εθνικό κέντρο, την Ελλάδα, και

τους κοιμματικούς σχηματισμούς της, και φυσικά είναι προσφιλής και σ' εκείνους που κινούνται στα πλαίσια μιας «εθνικιστικής ιδεολογίας».

Τα ζητήματα που ανακύπτουν από έναν τέτοιο τρόπο σκέψης είναι τουλάχιστον τρία: δύο πολιτικά κι ένα παιδαγωγικό.

Το πρώτο πολιτικό ζήτημα που προκύπτει είναι, αν και μέχρι ποιο βαθμό νομιμοποιείται και μπορεί το εθνικό κράτος προέλευσης να ασκεί μια εθνική εκπαιδευτική πολιτική για τους ομοεθνείς του στα όρια της επικράτειας ενός άλλου εθνικού κράτους.

Το ζήτημα αυτό δεν θα το συζητήσουμε στην παρούσα εργασία επειδή είναι σύνθετο, πολυεπίπεδο και ξεπερνά κατά πολύ τα όρια της στοχοθεσίας της.

Το άλλο πολιτικό ζήτημα είναι, αν συμφέρει τόσο τους Έλληνες της διασποράς όσο και την Ελλάδα η καλλιέργεια μιας ελλαδοκεντρικής ελληνικότητας και η προώθηση «παράλληλων κοινοτήτων» στη διασπορά.

Το παιδαγωγικό ζήτημα που ανακύπτει είναι, αν είναι δυνατή και σκόπιμη η κοινωνικοποίηση της εκάστοτε νέας γενιάς στη διασπορά με σημείο προσανατολισμού και αναφοράς την Ελλάδα.

Το ότι πολιτικά δεν συμφέρει τους Έλληνες της διασποράς η περιχαράκωσή τους σε «παράλληλες κοινότητες» και η αποκοπή τους από τον κύριο κορμό της κοινωνίας διαμονής αποτελεί κοινό τόπο στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία, και απορρέει από την ιστορία και την εμπειρία της ίδιας της ελληνικής μετανάστευσης.

Ότι πολιτικά δεν συμφέρει επίσης την ίδια την Ελλάδα να επιβάλει τη δική της πολιτισμική και πολιτική νόρμα στους Έλληνες της διασποράς, να καλλιεργεί ελλαδοκεντρικές αντιλήψεις και να προωθεί «παράλληλες κοινότητες» είναι προφανές. Γιατί σε μια τέτοια περίπτωση θα επηρέαζε αρνητικά τις ευκαιρίες ένταξής τους στο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα των κοινωνιών διαμονής καθώς και της πρόσβασής τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων σ' αυτές τις κοινωνίες.

Όπως έχουμε ήδη υπογραμμίσει σε παλαιότερη μελέτη μας: «Η Ελλάδα σήμερα δεν προσδοκά οφέλη από τους Έλληνες που είναι γκετοποιημένοι και πιστά προσανατολισμένοι στην ελλαδική πολιτισμική και πολιτική νόρμα, αλλά από τους Έλληνες που είναι επιτυχώς ενταγμένοι στις δομές των κοινωνιών υποδοχής, και συγχρόνως έχουν συνείδηση της καταγωγής τους ή διαθέτουν στοιχεία ελληνικότητας έστω και στη μορφή του πολιτισμικού ελάχιστου» (Δαμανάκης 2001α, 37).

Από παιδαγωγικής πλευράς η επιβολή της ελλαδικής πολιτισμικής νόρμας, μέσα από μια ελληνόγλωσση εκπαίδευση που θα αντλεί τα περιεχόμενα της μόνο από την Ελλάδα και θα προσανατολίζεται σ' αυτή, δεν είναι σκόπιμη και μόνο σε περιορισμένο βαθμό δυνατή.

Το άσκοπο μιας ελλαδοκεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής τεκμηριώνεται από τη συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι σε τέτοιες περιπτώσεις εγκαταλείπουν τις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και περιορίζονται στην κύρια εκπαίδευση της χώρας διαμονής.

Αυτή η συμπεριφορά των μαθητών είναι φυσιολογική και αναμενόμενη, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατή και προπάντων δεν είναι σκόπιμη μια κοινωνικοποίηση που αγνοεί τις πραγματικές συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή λαμβάνει χώρα και επιδιώκει τη δημιουργία μιας εικονικής πραγματικότητας.

Βέβαια, εδώ γεννάται το ερώτημα, τότε πώς είναι δυνατή η ίδρυση και λειτουργία αμιγών Ελληνικών Σχολείων στη Γερμανία, στα οποία ισχύουν τα ελλαδικά Αναλυτικά Προγράμματα, χρησιμοποιείται το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό με την Ελλάδα, διδάσκουν αποσπασμένοι από την Ελλάδα εκπαιδευτικοί, και γενικά λειτουργούν αυτά τα σχολεία σαν να ήταν στην Ελλάδα.

Η δημιουργία και λειτουργία αμιγών Ελληνικών Σχολείων, ξένων και αποκομμένων από τον άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό τους περίγυρο, είναι δυνατή κυρίως για δύο λόγους.

Πρώτον, το σχολείο είναι ένας από τους λίγους θεσμούς που μπορούν να δημιουργούν εικονικές πραγματικότητες στις οποίες εντάσσουν τους μαθητές τους.

Κατά πόσο βέβαια τα αποτελέσματα μιας τέτοιας αγωγής και εκπαίδευσης είναι ωφέλιμα ή όχι για τους μαθητές, και κατά πόσο μια εκπαιδευτική πολιτική που βασίζεται ή κατασκευάζει μια εικονική πραγματικότητα έχει προοπτικές, είναι άλλης τάξεως ερωτήματα, η απάντηση των οποίων είναι σχεδόν προφανής.

Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με τη νεομετανάστευση και με την εισαγωγή των μαθητών των αμιγών Ελληνικών Σχολείων στα ελλαδικά πανεπιστήμια, μέσα από ειδικές ευνοϊκές για τους υποψήφιους εξετάσεις.

Αν εκλείψουν αυτές οι προϋποθέσεις, και ιδιαίτερα η δεύτερη, τότε τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, στην σημερινή τους μορφή, δεν θα έχουν λόγο ύπαρξης και θα αυτοκαταρτηθούν, δεδομένου ότι η εισαγωγή στα Ελληνικά ΑΕΙ αποτελεί την υλική βάση της ιδεολογίας που αφορά στο ρόλο των Ελληνικών Σχολείων ως «κοιτίδων εθνογένεσης».

Στην παραπάνω συλλογιστική θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει τα ακόλουθα επιχειρήματα: Η λεγόμενη «νεομετανάστευση» θα συνεχιστεί και στο μέλλον, δεδομένης της δυνατότητας της ελεύθερης μετακίνησης προσώπων στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επίσης, ο θεμός της εισαγωγής των αποφοίτων των αμιγών Ελληνικών Σχολείων, με ειδικές εξετάσεις, στα ελληνικά ΑΕΙ θα διατηρηθεί και στο μέλλον.

Και οι δύο προϋποθέσεις, λοιπόν, μπορούν να θεωρηθούν ως δεδομένες. Επομένως και η μελλοντική λειτουργία των αμιγών Ελληνικών Σχολείων μπορεί να θεωρηθεί ως διασφαλισμένη.

Η παραπάνω επιχειρηματολογία έχει έντονα πολιτικά χαρακτηριστικά και δεν απαντά σ' ένα ειδικό και σ' ένα γενικότερο παιδαγωγικό ζήτημα.

Το ειδικό παιδαγωγικό ζήτημα αφορά στην παροχή των απαιτούμενων προσώπων και κατά συνέπεια στην εκπαιδευτική επίδοση και επιτυχία των μαθητών, καθώς και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Το γενικότερο παιδαγωγικό ζήτημα αφορά στις κατασκευασμένες και ξένες προς το γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Αυτά, καθώς και άλλα συναφή παιδαγωγικά ζητήματα μπορούν να απαντηθούν μέσω της άμεσης και δραστηκής μετεξέλιξης των αμιγών Ελληνικών Σχολείων σε θεμούς ενταγμένους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής· όπως είναι, για παράδειγμα, τα κρατικά «Ευρωσχολεία» (Europaschulen) του Βερολίνου.

Βιβλιογραφία:

- Baker Colin** (2001): Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Εισαγωγή-Επιμέλεια και Γλωσσάριο Μιχάλης Δαμανάκης, μετάφραση Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου. Gutenberg, Αθήνα.
- Beaufragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer** (1992): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn.
- Bielefeldt Heiner und Heitmeyer Wilhelm** (2000): Konflikte um religiöse Symbole: Moscheebau und Muezzinruf in deutschen Städten, in: Journal für Konflikt –und Gewaltforschung, Heft 2/2000 (S. 250-265).
- Boos-Nünning, Ursula** (2002): Armut von Kindern aus Zuwandererfamilien, in: Chr. Butterwegge (Hrsg): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Campus Verlag, Frankfurt/New York (S. 150-173).
- Bundesanstalt für Arbeit** (1993): Jugendliche ausländischer Herkunft vor der Berufswahl. Universum Verlagsanstalt, Wiesbaden.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin.
- Harbach Heinz** (1976): Internationale Schichtung und Arbeitsmigration. rororo, Hamburg.
- Harder Elisabeth** (1980): Rückkehr oder Verblei. Eine Befragung griechischer Arbeiter in Nordrhein –Westfalen. Hrsg. im Auftrag der Konrad– Adenauer-Stiftung Forschungsbericht 6. Verlag Ernst Knoth. Melle St. Augustin.
- Heckmann, Friedrich** (1991): Ethnische Kolonien, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Heft 3/1991 (S. 25-41).
- Heckmann, Friedrich** (1981): Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwanderungsminorität. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Heitmeyer W/Müller J/Schröder H** (1997): Verlockender Fundamentalismus. Suhrkamp, Frankfurt.
- Hopf Diether** (1987): Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Kinder. Max – Plank Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte 44, Berlin.
- Kanavakis Michalis** (1989): Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Peter Lang, Frankfurt a.M.
- Mehrländer Ursula** (1974): Soziale Aspekte der Ausländerbeschäftigung.

Schriftenreihe des Forschungsinstituts der Friedrich – Ebert – Stiftung, Band 103. Verlag Neue Gesellschaft GmbH, Bonn-Bad Godesberg.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein – Westfalen, Referat 614: Ausländische Schulerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2002/03. Statistische Übersicht Nr. 338 vom 12. Februar 2003.

Müller-Mahl, Dettel (2000): Ein ägyptisches Dorf in Paris. Eine empirische Studie zur Süd-Nord-Migration am Beispiel ägyptischer «Sans-papiers» in Frankreich, in: IMIS- Beiträge, Heft 15/2000 (S. 79-110).

Oberndörfer Dieter (2001): Integration der Ausländer in den demokratischen Verfassungsstaat: Ziele und Aufgaben, in: Klaus J. Bade (Hrsg): Integration und Illegalität in Deutschland. RFM, IMIS (S. 11-29).

Reich Hans H/Kuhs Katharina (1998): Μελέτη σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία από γερμανικής πλευράς. (αδημοσίευτη μελέτη που συντάχθηκε για λογαριασμό του έργου Παιδεία Ομογενών).

Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2001): Ausländische Schüler 1998 und 1999, Mai 2001.

Zografou Andreas (1982): Zwischen zwei Kulturen. Griechische Kinder in der Bundesrepublik. ISS Materialien 19, Frankfurt.

Γκότοβος Αθανάσιος (2002): Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Μεταίχιμο, Αθήνα.

Δαμανάκης Μιχάλης (1987): Μετανάστευση και Εκπαίδευση. Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης Μιχάλης (1988): Διερεύνηση των συνθηκών διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας για τα Ελληνόπουλα στην Ο.Δ. Γερμανίας: Κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών και η στάση τους απέναντι στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. (Νρ. 1) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα (σ. 11-272).

Δαμανάκης Μιχάλης (1993): Ομογενείς φοιτητές σε Ελληνικά Πανεπιστήμια. Σμυρνωτάκης, Αθήνα.

Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (1997): Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (1999): Σχέδιο Ίδρυσης Δίγλωσσων Σχολείων στη Γερμανία. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

Δαμανάκης Μιχάλης (1999α): Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά, στο: Δαμανάκης Μ./Μιχελκάκη Θ. (επιμ.) (1999): Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού Συνεδρίου. Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο (σ. 36-47).

- Δαμανάκης Μιχάλης** (2001): Η Ελληνική ως Δεύτερη και ως Ξένη Γλώσσα, στο: Βάμβουκας Μ./Δαμανάκης Μ./Κατσιμαλή Γ (2001): Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο (σ. 49-60).
- Δαμανάκης Μιχάλης** (2001α): Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς, στο: Βάμβουκας Μ./ Δαμανάκης Μ./Κατσιμαλή Γ (2001): Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο (σ. 15-48).
- Δερτιλής Γ. Β.** (2000): Ευρώπη. Δύο δοκίμια και τρία σχόλια. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Κωνσταντινίδης Στέφανος** (επιμ.) (2001): Η ελληνογλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Μιχελακάκη Θεοδοσία** (2001): Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85) Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο
- Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Μαΐου 1976** (74/846/ΕΟΚ).
- Συντονιστής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Γενικό Προξενείο της Ελλάδας στο Ντύσσελντορφ** (2000): Ετήσια Έκθεση Λειτουργίας Ελληνικών Σχολείων και Τμημάτων Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης. Δεκέμβριος 2000.
- Τάμης Αναστάσιος** (2001): Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία. Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Χασιώτης Ι. Κ.** (1993): Επισκόπηση της Νεοελληνικής Διασποράς. Βάννιας, Θεσσαλονίκη.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

- Ν^ο 1: **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- Ν^ο 2: **Κωνσταντινίδης Στέφανος** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- Ν^ο 3: **Μιγελακάκη Θεοδοσία**: Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- Ν^ο 4: **Τάμης Αναστάσιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- Ν^ο 5: **Βούρη Σοφία, Καψάλης Δ. Γεώργιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- Ν^ο 6: **Δαμανάκης Μιχάλης**: Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.

ΛΟΙΠΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- **Δαμανάκης Μιχάλης:** Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιχελακάκη Θ., Λυδάκη Μ.** (επιμ.): Πρακτικά Α' Συνάντησης Εργασίας, Ρέθυμνο 27 Ιουνίου - 2 Ιουλίου 1997, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιχελακάκη Θ.** (επιμ.): Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Πρακτικά Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Σχέδιο Ίδρυσης Δίγλωσσων Σχολείων στη Γερμανία, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- **Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ.** (επιμ.): Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.