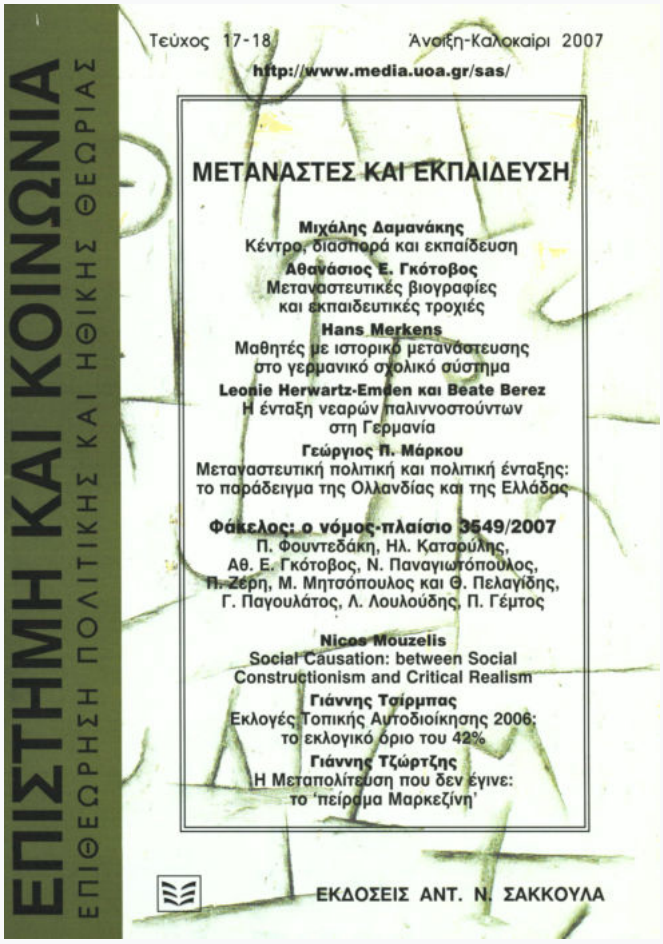
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας

Τόμ. 17 (2007)

Τόμ. 17-18 (2007): Μετανάστες και Εκπαίδευση



Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα: η αποτυχία μιας πρόκλησης

Hans Merkens

doi: 10.12681/sas.491

Copyright © 2015, Hans Merkens

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Merkens, H. (2015). Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα: η αποτυχία μιας πρόκλησης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, *17*, 101–121. https://doi.org/10.12681/sas.491

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 12/10/2024 05:21:34

Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Η αποτυχία μιας πρόκλησης

Hans Merkens*

Το άρθρο αναφέρεται στον ρόλο που παίζουν στη συζήτηση για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη Γερμανία οι θεωρίες περί εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας, με την έννοια ότι για μεγάλο διάστημα θεωρείτο πως οι συλλογικές (εθνοτικές ή πολιτισμικές) ταυτότητες αναφέρονταν στην προσωπική βιογραφία και την ατομική ιστορία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών υποδοχής. Πρόκειται για αντιλήψεις εν μέρει υπεύθυνες για την ανάπτυξη ορισμένων εκδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες επικρίνουν το σχολείο για τη μάλλον συνολική φύση και το πολιτισμικά μονοδιάστατο αναλυτικό του πρόγραμμα καθώς αυτός ακριβώς ο προσανατολισμός θεωρήθηκε υπεύθυνος για τη σχετικά κακή επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η αποκαλούμενη ασάφεια ταυτότητας που δημιουργεί το σχολείο σε αυτούς τους μαθητές θεωρήθηκε αρνητικός παράγοντας στη διαδικασία ένταξής τους. Την ίδια στιγμή δεν έχει υπάρξει στη Γερμανία επαρκώς μακροχρόνια έρευνα που θα μπορούσε να υποστηρίξει αυτές τις υποθέσεις. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτούργησε τελικά ως κοινωνικός λειτουργός επιχειρώντας να συνδράμει τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην αντιμετώπιση των δυσχερειών εντός του σχολικού περιβάλλοντος ενώ δεν ήταν πάντοτε σαφές ότι τα κίνητρα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως αυτονόητα για τους μαθητές και τους γονείς τους συνέπιπταν με τα πραγματικά τους κίνητρα. Δεν υπάρχουν επίσης στη Γερμανία επαρκή εμπειρικά στοιχεία για το ότι η σχολική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει αποτύχει λόγω της μονογλωσσικής και όχι δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ο συγγραφέας παρουσιάζει πιθανές αιτίες για τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά καθώς και ορισμένες προτάσεις για τον χειρισμό τους.

* Καθηγητής Πανεπιστημίου, merken@zedat.fu-berlin.de

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Ήδη στα μέσα της δεκαετίας του 1950 σημειώνεται στη Δυτική Γερμανία έλλειψη σε τομείς του εργατικού δυναμικού εξαιτίας της 'εκρηκτικής' - τότε- οικονομικής ανάπτυξης. Η έλλειψη αυτή δημιουργήθηκε παρά την αναγκαστική ενσωμάτωση των φυγάδων από τις πρώην γερμανικές περιοχές εκείθεν των ποταμών Όντερ /Νάισε που σχημάτιζαν πλέον τα νέα σύνορα με την Κεντρική Ευρώπη. Αυτό οδήγησε σε συμφωνίες με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, για τη μετανάστευση εργατών στη Γερμανία. Μετά την ανέγερση του τείχους του Βερολίνου διεκόπη το ρεύμα των προσφύγων από την Ανατολική στη Δυτική Γερμανία.[1] Εξαιτίας αυτού, η ήδη χρόνια - εκείνη την εποχή- έλλειψη εργατικού δυναμικού στη Δ. Γερμανία οξύνθηκε ακόμη περισσότερο χωρίς να μπορεί να περιοριστεί ούτε από την ένταξη στο δυτικογερμανικό σύστημα απασχόλησης εργαζομένων που είχαν εκπαιδευτεί στην Ανατολική Γερμανία. Έτσι, η δυτικογερμανική βιομηχανία άρχισε να προσλαμβάνει σε μεγάλους αριθμούς εργάτες από άλλες ευρωπαϊκές χώρες με την πρόβλεψη ότι αυτοί θα παρέμεναν στη Γερμανία προσωρινά και με την ολοκλήρωση του έργου θα επέστρεφαν στην πατρίδα τους (βλ. Münz, Seifert και Ulrich 1997: 38):

> ο ιδανικός φιλοξενούμενος εργάτης βρισκόταν στην πλέον παραγωγική ηλικία, ήταν υγιής, ανύπαντρος, χωρίς δεσμεύσεις, με στόχο να επιστρέψει στην πατρίδα του και με δυνατότητα να αντικατασταθεί ύστερα από ορισμένο χρονικό διάστημα' (Siewert 1980: 1059).

Το σκεπτικό ήταν η άφιξη προσωρινού εργατικού δυναμικού στη Γερμανία και η αντικατάστασή του -μετά από κάποια χρόνια, κατά κανόνα πέντε- με νέο. Με αυτόν τον τρόπο η μετανάστευση συνδεόταν με τις εκάστοτε ανάγκες της οικονομίας (Münz, Seifert και Ulrich 1997: 37 κ.ε.).[2]

Οι προσληφθέντες εργαζόμενοι εντούτοις δεν υιοθέτησαν αυτό το μοντέλο, αλλά σε πολλές περιπτώσεις έφεραν, μετά από ένα διάστημα, στη Γερμανία τις οικογένειές τους. Έτσι δημιουργήθηκε ένα πρόβλημα και για το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι τα παιδιά των μεταναστών έπρεπε να φοιτήσουν στα γερμανικά σχολεία. Όσο επρόκειτο για μεμονωμένες περιπτώσεις μέσα στην τάξη, η παρουσία τους περνούσε απαρατήρητη. Από πλευράς εκπαιδευτικού συστήματος δεν υπήρξε προφανώς για αρκετό διάστημα καμία ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης: θεωρήθηκε επαρκές να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στο σχολείο για τα παιδιά των οικονομικών μετα-

ναστών, στον βαθμό που αυτά διέμεναν στη Γερμανία και βρισκόταν σε σχολική ηλικία. Το πρόβλημα αναγνωρίστηκε ως τέτοιο για πρώτη φορά όταν σε συγκεκριμένες συνοικίες πυκνοκατοικημένων βιομηχανικών περιοχών μεγάλος αριθμός παιδιών με ιστορικό μετανάστευσης[3] έπρεπε να παρακολουθήσουν ξεχωριστά σχολεία. Έκτοτε, το εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε αντιμέτωπο με μια νέα πρόκληση, για την οποία αναζητούνταν απαντήσεις (βλ. Herwartz-Emden 2003).

2. Ιστορική ανασκόπηση

Σχετικά γρήγορα, ωστόσο -ήδη μετά το 1960-, αποδείχθηκε ότι οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών στα σχολεία δεν επαρκούσαν για να παρασχεθούν στην πλειονότητα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ευκαιρίες μόρφωσης παρόμοιες με εκείνες των παιδιών των γηγενών, στα πλαίσια του γερμανικού σχολικού συστήματος (βλ., για παράδειγμα, Münz, Seifert και Ulrich 1997: 104 κ.ε.).[4] Όλο και συχνότερα υπήρχαν ενδείξεις ότι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο εγκατέλειπαν σε μεγάλα ποσοστά το σχολείο πριν από την απόκτηση απολυτηρίου πράγμα που δημιουργούσε προβλήματα (βλ. Merkens 1991, Herwartz-Emden 2003)[5] επαρκούς ενσωμάτωσης στο σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης (βλ. Hopf 1987: 16). Τα αρμόδια υπουργεία στα κατά τόπους κρατίδια δεν μπόρεσαν να καταλήξουν σε λύσεις ανάλογες με εκείνη που εφαρμόστηκε στην Πρωσία για την ταχεία ενσωμάτωση των παιδιών των πολωνών μεταναστών στην περιοχή Ρουρ και άλλες πυκνοκατοικημένες βιομηχανικές περιοχές. Η Πρωσία είχε λάβει δύο μέτρα για να επισπεύσει τη διαδικασία ενσωμάτωσης των πολωνών μεταναστών: πρώτον, απαγόρευσε την ίδρυση ξεχωριστών πολιτιστικών ιδρυμάτων συνυφασμένων με τη χώρα προέλευσης και, δεύτερον, μετέθεσε τους ικανότερους εκπαιδευτικούς στα σχολεία εκείνα που έπρεπε να παρακολουθήσει ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός παιδιών πολωνικής καταγωγής (βλ. Krüger-Potratz 1992). Και τα δύο μέτρα, που εδώ αναφέρονται επιγραμματικά, οδήγησαν στη σχετικά ταχεία ενσωμάτωση των πολωνών μεταναστών και των παιδιών τους. Βέβαια - έναντι της αντίστοιχης πρόκλησης της δεκαετίας του 1960- θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι ο αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχολεία της Πρωσίας ήταν μικρός σε σχέση με εκείνον που αφορούσε το νέο μεταναστευτικό κύμα στη Γερμανία.

Στη διάρκεια της μετανάστευσης η οποία ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1950, έγινε προσπάθεια τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά να βρεθούν απαντήσεις στη νέα πρόκληση. Στην πράξη, στις λεγόμενες 'τάξεις των ξένων' (τάξεις όπου διδάσκονταν μόνο παιδιά οικονομικών μεταναστών και οι οποίες υποτίθεται ότι είχαν προσωρινό χαρακτήρα), η προσπάθεια έγκειτο στην κάλυψη των ελλειμμάτων στη γερμανική γλώσσα στο συντομότερο δυνατό χρονικό διάστημα, ώστε αυτά τα παιδιά να μπορέσουν στο τέλος να ενταχθούν στην κανονική ροή του μαθήματος.[6]

Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως απόπειρα επίλυσης χαρακτηριστική για το σχολικό σύστημα: όταν εμφανίζονται προβληματικές περιπτώσεις ή γίνονται αντιληπτές συστηματικές διαφορές μεταξύ των παιδιών, καταβάλλεται προσπάθεια ώστε μέσω της διαφοροποίησης σε επίπεδο συστήματος, να εγκαθιδρυθούν ειδικές συνθήκες για τις μαθησιακές ομάδες για τις οποίες υποθέτουμε ότι εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά.[7] Αυτή η τάση μπορεί να περιγραφεί ως προσπάθεια συστηματικής εξομάλυνσης των διαφορών, ώστε να σχηματισθούν ομοιογενείς ομάδες.[8]

Από αυτό σε γενικές γραμμές προκύπτει η προσπάθεια ομογενοποίησης των επιπέδων των σχολικών τύπων και τάξεων. Πρόκειται για προσέγγιση που παρατηρείται ακόμη και στα ενιαία σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [Gesamtschulen], όπου η διαφοροποίηση των τμημάτων με βάση την επίδοση αποτελεί το σύστημα μέσω του οποίου το σχολείο διαχειρίζεται τις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών. Η κατευθυντήρια παραδοχή για τα παραπάνω είναι ότι, με αυτόν τον τρόπο, ό,τι προσφέρεται κατά τη διδασκαλία σε όλους τους μαθητές αντιστοιχεί στις μαθησιακές τους προϋποθέσεις.[9]

Η βασική υπόθεση για διαμόρφωση ειδικών συνθηκών, μέσω ομογενοποιημένων ομάδων, για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίες μακροπρόθεσμα θα καθιστούσαν δυνατό ένα σχολικό αποτέλεσμα όμοιο με εκείνο των παιδιών του αυτόχθονου πληθυσμού, δεν αποδείχθηκε ρεαλιστική. Η σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο βρίσκεται ακόμη και σήμερα σε μη ικανοποιητικό επίπεδο, παρότι σε διάφορα κρατίδια της Γερμανίας προτιμήθηκε η δημιουργία σχολικών τάξεων αποκλειστικά για τους ξένους (βλ. Baumert και Schümer 2001, Gogolin 2000, Ramm, Prenzel, Heidemeier και Walter 2004). Για την αποτυχία αυτού του πειράματος 'ενοχοποιείται' -εκ των υστέρων, κυρίως, όπως συνάγεται

και από τη μελέτη BeLesen[10] (βλ. Merkens 2005)- το ότι σε εκείνες τις τάξεις τα παιδιά δεν ήταν, σε πολλές περιπτώσεις, υποχρεωμένα να χρησιμοποιούν την επίσημη γλώσσα του μαθήματος, τα γερμανικά, στη μεταξύ τους επικοινωνία: έβρισκαν άλλα παιδιά με τα οποία είχαν την ίδια μητρική γλώσσα και χρησιμοποιούσαν εκείνη. Από αυτό το φαινόμενο 'υπέφεραν' ιδιαιτέρως οι τάξεις ξένων που σχηματίστηκαν από μαθητές ίδιας εθνικής καταγωγής.

2.2 Θεωρητικά θεμελιωμένες προσεγγίσεις

Από θεωρητικής πλευράς μπορούν να επισημανθούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η μία εστιάζεται σε χώρες που έχουν εμπειρία στην ενσωμάτωση μειονοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία.[11] Στον Καναδά, την Αυστραλία, τις ΗΠΑ και τη Μ. Βρετανία πιθανολογήθηκαν π.χ. αντίστοιχες εμπειρίες ενώ παράλληλα δημιουργήθηκε ένα ζήτημα το οποίο για πολύ καιρό κυριάρχησε στις συζητήσεις στη Γερμανία: τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τις εθνοτικές ταυτότητες[12] και, στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή σε συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα -εθνοτική ταυτότητα- συνδέθηκε με την ατομική βιογραφική ταυτότητα. Ήδη στη Διάσκεψη του Dahlem, το 1982, υπήρξε εκτενής αναφορά σε αυτό το ζήτημα. Στο πλαίσιο αυτό συνδέθηκε τόσο η προσωπική όσο και η ομαδική ταυτότητα με το εθνοτικό γνώρισμα (βλ. π.χ. Patterson 1983, Pettigrew 1983). Βεβαίως οι δυσκολίες με την έννοια της 'εθνοτικής ταυτότητας' και με την έννοια του 'πολιτισμικού' η οποία χρησιμοποιείτο συχνότερα στη Γερμανία δεν αφορούσαν μόνον εκείνη τη διάσκεψη. Σε πρώτη φάση, πάντως, δεν ήσαν τόσο εμφανείς κατά τη χρήση των όρων στην καθημερινή ομιλία.[13]

Ο όρος 'εθνοτική ταυτότητα' αποτελεί μια κατασκευή η οποία θέτει συνεχώς θεωρητικά προβλήματα αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται κατανοητή ως έννοια.[14] Η έννοια έθνος, για παράδειγμα, στα ελληνικά αναφέρεται στον λαό. Σε κράτη όπως η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας συνυπάρχουν αρκετές εθνοτικές ομάδες. Αυτές οι ομάδες, κατά την άποψη της πλειοψηφίας της κοινωνίας, διαφέρουν από αυτή την ίδια, όπως διαφέρουν κατά τη δική τους άποψη και από κάθε άλλη ομάδα. Όμως αυτό, όπως μπορεί κάποιος να βιώσει στην πράξη, δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες στον προσδιορισμό των εννοιών 'εθνοτικό', 'εθνικό' και 'πολιτισμικό', έτσι ώστε να μπορεί, αφενός, να προβαίνει σε εθνοτικές ταξινομή-

σεις ανεξαρτήτως εθνικότητας και, αφετέρου, όλα τα μέλη της ομάδας να λειτουργούν κατά τέτοιο τρόπο ώστε, όταν τα ίδια κατατάσσουν τον εαυτό τους σε μια ομάδα, να συμπεριλαμβάνονται πλήρως σε αυτήν (βλ. Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte 2005). Τα φαινομενικά ευκρινή χαρακτηριστικά οριοθέτησης των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων καθίστανται ασαφή, όταν κάποιος, κατά τη διαδικασία ταξινόμησης, προσπαθήσει να εισαγάγει κριτήρια όπως η γλώσσα, η θρησκεία κ.λπ. ως μέτρο αξιολόγησης.[15] Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα, πρέπει από πλευράς ατομικών γνωρισμάτων να γίνει διάκριση μεταξύ προσωπικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, σύμφωνα με την αποδοχή ενός ορίου και μιας αιτιολογημένης ταξινόμησης για τη θέση τους αναφορικά με τα όρια: γλώσσα, ήθη, έθιμα κ.λπ. Βάσει αυτής της προσέγγισης διατυπώθηκε η υπόθεση ότι στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο προκύπτουν δυσκολίες κατά τη διαμόρφωση της ταυτότητας εξαιτίας, αφενός, της φύσης του μαθήματος στο γερμανικό σχολείο και, αφετέρου, της ταυτόχρονης πρόσδεσης στην οικογένεια με ιστορικό μετανάστευσης καθώς και της συνεπαγόμενης πρόσδεσης σε μια εθνοτική ομάδα. Ο όρος-κλειδί 'ασάφεια ταυτότητας'[16] και η αδυναμία να σημειωθούν στο σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής επιδόσεις που θα μπορούσαν να είχαν σημειωθεί, τέθηκαν ως καθοριστικά ζητήματα στην αναδυόμενη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Από αυτή την άποψη, η διατυπωθείσα βασική θεωρητική απαίτηση για πρακτική εφαρμογή μπορεί να περιγραφεί ως 'λαμβάνω υπ' όψη την πολιτισμική ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού'. Με βάση αυτή την ιδέα εμφανίστηκαν πολυάριθμες εργασίες στις οποίες συνεχώς διατυπωνόταν η κατηγορία ότι στο γερμανικό σχολικό σύστημα δεν λαμβάνονταν επαρκώς υπόψη οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Υποβλήθηκαν πολυάριθμες προτάσεις, οι οποίες είχαν ως στόχο να ληφθούν περαιτέρω υπόψη η γλώσσα και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών στο σχολείο, ώστε να καταργηθεί αυτή η ασάφεια ταυτότητας. Είναι ενδιαφέρον, ότι δεν υπάρχει ούτε μία έρευνα, η οποία στη βάση ενός μακροχρόνιου ερευνητικού σχεδίου, να μπόρεσε να δείξει τέτοιου είδους αδικίες.[17] Η πολιτισμική ομοιομορφία του γερμανικού σχολείου όφειλε να μετατραπεί σε πολιτισμική ποικιλία. Για την προηγούμενη συζήτηση έχει ενδιαφέρον ότι η ανάγκη των παιδιών να κινούνται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα -περιβάλλον της χώρας υποδοχής στο σχολείο

και περιβάλλον εθνικής ομάδας στην οικογένεια- δεν αντιμετωπίστηκε ως ευκαιρία αλλά ως έλλειμμα. Οι Hamburger, Seus και Wolter (1981) είναι εκείνοι που εισήγαγαν για πρώτη φορά την άποψη περί πιθανού πλεονεκτήματος και, αντιστοίχως, ακαταλληλότητας της αρχικής παραδοχής περί ελλείμματος. Τόνισαν επίσης ότι παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν ικανά να λειτουργούν καταλλήλως σε περιβάλλοντα διαμορφωμένα από διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα.[18] Το υποθετικό έλλειμμα - ασάφεια ταυτότητας- μετατράπηκε στο πλεονέκτημα της δυνατότητας ενός ατόμου να διαθέτει σε διαφορετικά συγκροτημένα πολιτισμικά συμφραζόμενα μία, κάθε φορά, συμβατή πολιτιστική ταυτότητα.[19] Το έλλειμμα, λοιπόν, μεταλλάσσεται έτσι σε ικανότητα που πρέπει να αξιολογηθεί θετικά. Είναι χαρακτηριστικό σε σχέση με την προηγούμενη συζήτηση, ότι δεν διεξήχθησαν έρευνες στις οποίες να έχουν ελεγχθεί τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των διαφορετικών υποθέσεων. Με παρόμοια έλλειψη ερευνητικού υπόβαθρου δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι η συζήτηση διεξήχθη κατ' ουσία σε φορτισμένο ιδεολογικά κλίμα: ήταν γνωστό τι ήταν σωστό και κατάλληλο και δεν υπήρχε ανάγκη εμπειρικής τεκμηρίωσης.[20]

Στενά συνδεδεμένες με αυτή την πολιτισμικά φορτισμένη συζήτηση ήσαν οι έρευνες γύρω από την πολιτισμική ένταξη [Akkulturation] των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Διατυπώθηκε -εμμέσως πλην σαφώς- η κατηγορία ότι το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίστηκε αποκλειστικά στην αφομοίωση και δεν έδωσε τη δέουσα προσοχή στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα των εθνικών μειονοτήτων.[21] Αναφορικά με τη σχολική επίδοση και την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, οι έρευνες αυτές δεν είχαν καμία επιρροή παρότι συζητήθηκαν με μεγάλη έμφαση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Με τη βοήθειά τους θα ήταν δυνατόν να ερευνηθούν ακόμη και τα κίνητρα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ώστε αυτά να αναζητήσουν τη δυνατότητα επιτυχίας στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ασκήθηκε κριτική ότι το θέμα των απαιτήσεων που απορρέουν αναφορικά με την προσοχή στην εθνοτική ταυτότητα δεν βρήκε καμία απήχηση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν πρέπει να υποτιμηθεί, ως προς την επίδρασή της, μια περαιτέρω πτυχή της προηγούμενης συζήτησης: από την πλευρά της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής υπήρξε προσπάθεια να εξακριβωθεί πώς θα έπρεπε να δράσουν τα μέλη εθνοτικών μειονοτήτων, για να υλοποιήσουν καλύτε-

ρα αξιώσεις που υποθετικά και όχι εμπειρικά εγείρονταν εκ μέρους τους. Υπό το πρίσμα της αρωγής και υποστήριξης, η διαπολιτισμική παιδαγωγική επέλεξε μια υποβοηθητική στάση.[22] Αυτή για τους παιδαγωγούς είναι μια συμπεριφορά που καλλιεργείται συχνά: φροντίζουν αντιπροσωπευτικά για ενδιαφέροντα τα οποία υποθέτουν ότι θα έπρεπε να είναι και τα βασικά ενδιαφέροντα των θιγομένων. Η κοινωνικο-παιδαγωγική αρχή να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ακόμη και ενάντια στη θέληση των γονέων, μεταφέρθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα σε μεμονωμένες ομάδες.

Μια περαιτέρω παραλλαγή της ενασχόλησης με τα προβλήματα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναγνωρίζεται στη θεωρία του τομέα της γλωσσολογίας. Καταρχάς, σε αυτή την περίπτωση εφαρμόστηκαν για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμπειρίες από τη διδασκαλία ξένων γλωσσών: το βασικό ερώτημα ήταν ποιες σχέσεις μπορούν να εντοπισθούν μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας, όπου πρώτη γλώσσα θεωρήθηκε η εκάστοτε μητρική.[23] Βάσει διαφόρων γλωσσολογικών θεωριών διατυπώθηκαν προβληματισμοί γύρω από τις υποθέσεις που μπορούν να γίνουν για τις πιθανές σχέσεις με τη μητρική γλώσσα, κατά τη διαδικασία εκμάθησης των γερμανικών, και τι συνεπάγεται αυτό για τη διδασκαλία.[24] Έχει δε σημασία ότι οι σχετικές συζητήσεις προήλθαν από τη γλωσσολογία, καθώς στο επίκεντρο των συλλογισμών τέθηκε ιδιαίτερα η γραμματική της γλώσσας. Στην ουσία το βασικό ερώτημα ήταν ποιοι κανόνες μετάφρασης προσφέρονται. Σε αυτόν τον τομέα -τον οποίο χαρακτήρισα ως γλωσσολογικό- ανήκουν και οι θέσεις των Cummins (2000) και Skutnab-Kangas (1990). Ο Cummins ερεύνησε ιδιαιτέρως δίγλωσσα παιδιά και την παράλληλη εκμάθηση των δύο γλωσσών τους. Η Skutnab-Kangas ασχολήθηκε με την εκμάθηση της γλώσσας της πλειοψηφίας εκ μέρους των μειοψηφιών στα σουηδοφινλανδικά σύνορα και την ταυτόχρονη διατήρηση της δικής τους γλώσσας. Από το αμάλγαμα της γλωσσολογίας και των απόψεων των δύο προαναφερθέντων συγγραφέων προέκυψαν δεδομένα γύρω από τη λεγόμενη εκμάθηση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτά δε τα δεδομένα καταλήγουν, σε τελική ανάλυση, διαρκώς στο αίτημα ότι για να είναι επιτυχής η εκμάθηση της γλώσσας της πλειοψηφίας εκ μέρους των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, πρέπει να επιτευχθεί και στη γλώσσα της μειοψηφίας. Αυτή η παραδοχή ίσχυσε ι-

διαιτέρως στο θέμα της εκμάθησης της γραπτής γλώσσας.[25] Το παράδειγμα είναι ενδιαφέρον, επειδή μέσω αυτού παρουσιάζεται η σημασία ευλογοφανών υποθέσεων: στην απλούστατη περίπτωση μεταφέρθηκαν εμπειρίες από το μάθημα των ξένων γλωσσών στο νέο γνωστικό πεδίο. Μοντέλα, τα οποία αποδείχθηκαν στο μάθημα ξένων γλωσσών χρήσιμα, εφαρμόσθηκαν και για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Και σε αυτή την περίπτωση αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε επιχειρηματολογία βάσει αποτελεσμάτων μακροχρόνιων μελετών, αλλά μέσω ευλογοφανών υποθέσεων και αποτελεσμάτων συγχρονικών ερευνών.

Η προαναφερθείσα παράδοση των ευλογοφανών υποθέσεων έχει στη Γερμανία αντιπροσώπους διαφορετικής προέλευσης. Στην διαπολιτισμική παιδαγωγική επικρατεί ακόμη σε σημαντικό βαθμό η υπόθεση ότι η επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο θα μπορούσε να βελτιώνεται διαρκώς, εάν προηγούνταν η εκμάθηση του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Παράλληλα επισημάνθηκε ότι οι γνώσεις στη μητρική γλώσσα και η γλωσσική υποστήριξη της μητρικής γλώσσας στο σχολείο είναι σημαντικά για τους δεσμούς με την κοινωνία καταγωγής (βλ. π.χ. Gogolin 2000: 88 κ.ε.).[26] Αυτό που επικρίνεται είναι η μονογλωσσική συμπεριφορά του γερμανικού σχολείου (Gogolin 1994). Η κατηγορία αποκτά ενδιαφέρον, διότι απεδείχθη ότι υπάρχει έλλειψη αντίστοιχων εμπειρικών δεδομένων (Söhn 2005a, 2005b). Ο γλωσσολογικός παράγοντας παίζει μέχρι σήμερα πολύ μεγάλο ρόλο στην κατάρτιση του διδακτικού υλικού για τη γερμανική ως δεύτερη γλώσσα. Κατ' ουσίαν εδώ δίνεται σημασία στην εκμάθηση της γραμματικής. Ούτε και αυτή η εναλλακτική λύση επιβεβαιώθηκε έως τώρα ως κατάλληλη. Έτσι, στο πρόγραμμα BeLesen δεν ανιχνεύτηκαν διαρκή αποτελέσματα που να αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετη επιμόρφωση στη διδασκαλία της γερμανικής ως Δεύτερης Γλώσσας θα επιτύχουν καλύτερη μαθησιακή απόδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από τους εκπαιδευτικούς χωρίς αντίστοιχη επιπρόσθετη επιμόρφωση (Merkens 2005).

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμη ακόμη μια ματιά στη σχολική πράξη. Κάτι που εύκολα μπορεί κάποιος να παρατηρήσει στο μάθημα των γερμανικών είναι οι γνώσεις των παιδιών στην ορθογραφία και τη γραμματική. Στην ορθογραφία αποδεικνύονται ελάχιστες οι διαφορές μεταξύ Γερμανών και παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλ. Merkens 2005). Η γνώση της

ορθογραφίας όμως, δεν αποδεικνύει ότι τα γλωσσικά σύμβολα γίνονται κατανοητά έτσι όπως αυτά εννοούνται από τα εκάστοτε συμφραζόμενα ενός κειμένου. Σημαίνει ότι αυτά μόνον επιφανειακά μπορούν να αναπαραχθούν σωστά. Μέχρι τώρα δεν έχει ερευνηθεί ο συσχετισμός γλωσσικής κατανόησης και παραγωγής άψογων γραμματικά προτάσεων ή λογιζόμενων ως τέτοιων. Έτσι, ελάχιστα θα θεωρήσει κάποιος τη σωστή χρήση οριστικών άρθρων ως ένδειξη αντίστοιχης κατανόησης της γλώσσας. Το να πει π.χ. κάποιος 'das' Herd' ή 'der' Herd είναι εν τέλει παραλλαγές που γίνονται κατά τη χρήση της γλώσσας. Δεν επιτρέπεται όμως η εξαγωγή του συμπεράσματος ότι ο εκάστοτε χρήστης της γλώσσας έχει έλλειμμα στην κατανόηση της λέξεως Herd επειδή η δεύτερη παραλλαγή -ασυνήθιστη στην καθημερινότητα- ενοχλεί. Αυτό το μικρό παράδειγμα καταδεικνύει ότι η υπογράμμιση των γλωσσολογικών απόψεων ίσως δεν επαρκεί σε σχέση με το βασικό ερώτημα. Σημαντικότερο για το πρόβλημα που μας απασχολεί είναι να αναλογιστούμε μια σύνδεση της γλωσσολογίας με την πραγματολογία (βλ. Ehlich et al. 2005). Έτσι τοποθετούνται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος η χρήση και η κατανόηση της γλώσσας.[27]

3. IGLU και PISA ως προειδοποίηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας IGLU (Bos et al. 2003) και ιδιαιτέρως της PISA προκάλεσαν κατάπληξη στη Γερμανία (Deutsches PISA-Konsotrium 2001; PISA-Konsotrium Deutschland 2004), διότι δείχνουν ότι στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο υπάρχει κατά μέσο όρο ένας συστηματικά μεγάλος βαθμός δυσκολιών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου διατυπώθηκε η κατηγορία ότι στη Γερμανία δεν υπήρξαν κατά το παρελθόν επαρκείς προσπάθειες για την ένταξη αυτών των παιδιών. Αυτό αποδεικνύεται επιπλέον από το ότι το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας, μεταξύ των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, είναι πολύ υψηλό και πολλά από αυτά δεν έχουν καμία επιτυχία στην αναζήτηση θέσεων επαγγελματικής εκπαίδευσης ή στη μετάβαση στο σύστημα απασχόλησης.

Άρχισε έτσι σε όλη την Γερμανία μια έντονη συζήτηση με κυρίαρχη την άποψη ότι η διάρθρωση/ πολυμέλεια [Gliedrigkeit] του σχολικού συστήματος, από την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μετά, υπήρξε μια από τις κυριότερες αιτίες για την κακή απόδοση της Γερμανίας στην έρευνα γενικά και των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ειδικά. Η συζή-

τηση ξεκίνησε κυρίως από τον ΟΟΣΑ (OECD 2001), χωρίς όμως να λαμβάνει υπόψη της ότι στη βάση των συγχρονικών ερευνών δεν εντοπίζονται αιτίες για διαπιστωμένες επιδράσεις. Η επιχειρηματολογία κινήθηκε περισσότερο στο επίπεδο του ευλόγου. Επειδή πιο επιτυχημένες σε αυτά τα θέματα χώρες είχαν διαφορετική δομή σχολικού συστήματος, προέκυψε το συμπέρασμα ότι η αιτία για την κακή πορεία της Γερμανίας αφορούσε μάλλον την ειδική μορφή του σχολικού συστήματος. Επιβάλλεται εν τούτοις μια άλλη αιτιολόγηση εάν παρατηρήσει κανείς τα αποτελέσματα της έρευνας IGLU. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το δημοτικό, δεν παρουσιάζει καμία ιδιαίτερη διάρθρωση και όμως τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν και εκεί έκδηλα κακή απόδοση. Μια πιθανή αιτία μπορεί να είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στην ανομοιογένεια των τάξεων. Ως εκ τούτου θα έπρεπε να προγραμματισθούν αλλαγές στην αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Και αυτό το συμπέρασμα δεν καταδεικνύεται από τις κατονομασθείσες αιτίες: η έρευνα IGLU είναι επίσης συγχρονική έρευνα. Στο σημείο αυτό λοιπόν πρέπει να επιμείνουμε στο γεγονός ότι και οι δύο αναφερθείσες μελέτες αναγνωρίζουν την ανάγκη αλλαγών στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αλλά η έρευνα IGLU και, ιδιαιτέρως, η PISA αποκαλύπτουν και ιδιαιτερότητες της γερμανικής πραγματικότητας, οι οποίες παρουσιάζουν ενδιαφέρον σε σύγκριση με τα διεθνώς ισχύοντα: εάν παρατηρήσουμε τις χώρες στις οποίες η υστέρηση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι ελάχιστη, μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι εκεί οι οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμφανίζουν κοινωνική θέση παρόμοια με εκείνη του αυτόχθονος πληθυσμού.[28] Σε χώρες με κατευθυνόμενη και επιλεκτική μεταναστευτική πολιτική δεν γίνονται ορατές οι συστηματικές αδικίες σε βάρος αυτών των παιδιών που είναι τόσο ευδιάκριτες στη Γερμανία. Το επιχείρημα δεν παρατίθεται εδώ ως ένα είδος συγγνώμης, αλλά για να διασαφηνίσει ότι οι συσχετισμοί είναι πιο σύνθετοι και πιο περίπλοκοι. Η διέξοδος που φαίνεται να παρουσιάζεται ώστε να γίνει πραγματικότητα μια παρόμοια μεταναστευτική πολιτική και στη Γερμανία, δεν είναι εφαρμόσιμη, διότι α) θα προϋπέθετε μια συνεπή μεταναστευτική πολιτική, β) θα παρουσίαζε μια παραλλαγή του brain drain που εν τέλει αποστραγγίζει το κέρδος από τους κόπους των χωρών οι οποίες επενδύουν στη μόρφωση και γ) δεν θα έλυνε το πρόβλημα εκείνων των παιδιών των οποίων οι γονείς ή

οι παππούδες έχουν ήδη μεταναστεύσει στη Γερμανία. Ο συσχετισμός όμως επιτρέπει να αναγνωρίσουμε ότι είναι προφανής η ανάγκη για νέες θεωρητικές συλλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να καταργηθούν στο μέλλον συστηματικές αδικίες. Και σε αυτόν τον τομέα έχει επιτύχει μια χώρα όπως η Νέα Ζηλανδία, όπου ένα εκπληκτικά υψηλό ποσοστό ηλικιακών κλάσεων αποκτά το δικαίωμα εισαγωγής σε ανώτατη σχολή.

4. Νέες σκέψεις ως προς τους παράγοντες επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος

Ο Hopf (2005) σε έναν κριτικό απολογισμό της έρευνας σε σχέση με την κατάσταση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παρέπεμψε στις ελλείψεις των έως τώρα ερευνών που δεν μπορούν να συνδέσουν αιτίες και αποτελέσματα, διότι κατά κανόνα διεξάγονταν συγχρονικά εγκαρσίως και κυρίως δεν παρουσίαζαν πειραματικά σχέδια (πλάνα) βάσει των οποίων έπρεπε να γίνει η διάκριση σε ομάδες πειραματισμού και ελέγχου, σύμφωνα με την αρχή του τυχαίου δείγματος. Τέτοιες έρευνες δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, διότι και μόνον για ηθικούς λόγους δεν μπορούν να εφαρμοσθούν πειραματικά σχέδια. Στην έκθεση του Hopf υπάρχουν όμως υποδείξεις οι οποίες μπορεί να θεωρηθεί ότι έχουν δυνατότητες επιτυχίας, εάν στοχεύεται η με διάρκεια βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Hopf επισημαίνει κυρίως τη διάκριση του Carroll (1963), ο οποίος ασχολήθηκε με την αντιπαραβολή του επενδυόμενου χρόνου.

1. Εάν κάποιος λάβει ως αφετηρία τη βασική μορφή του μαθήματος, τότε τίθεται στη διάθεση των παιδιών, με τη μορφή διδακτικών ωρών, χρόνος στο πλαίσιο του οποίου αυτά μαθαίνουν. Αυτός ο χρόνος μπορεί να συμπληρωθεί με εκείνον τον οποίον χρειάζονται τα παιδιά για τη διεκπεραίωση των εργασιών στο σπίτι.
2. Από αυτόν τον χρόνο πρέπει να διακρίνουμε εκείνον τον οποίον τα παιδιά έχουν ανάγκη. Επομένως υπάρχουν πιο γρήγοροι και πιο αργοί μαθητές. Εάν λάβουμε σοβαρά υπόψη μας αυτό το επιχείρημα, τότε θα έπρεπε να διευρυνθεί ο χρόνος μάθησης, προσανατολιζόμενος στις ανάγκες των παιδιών. Μέχρι τώρα γίνονται βέβαια προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση, αφού υπό μορφή υποστηρικτικής διδασκαλίας 'χαρίζεται' επιπλέον προσφορά χρόνου στους

πιο αργούς μαθητές, για του οποίους ο ρυθμός του κανονικού μαθήματος είναι ίσως πολύ γρήγορος με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να εκμεταλλευθούν αυτόν τον χρόνο συστηματικά.

3. Ανάλογα, λοιπόν, πρέπει να γίνεται διάκριση του χρόνου που χρησιμοποιούν τα παιδιά.

Οι συνέπειες αυτών των διακρίσεων είναι ολοφάνερες: το μάθημα πρέπει να εξατομικευτεί και να προσανατολισθεί στις εκάστοτε ανάγκες των παιδιών μέσα στην τάξη. Αυτό φαίνεται να ισχύει σε χώρες όπως π.χ. η Σουηδία και η Φινλανδία, αν κρίνουμε από τις εκθέσεις σχετικά με τη διδασκαλία και την οργάνωση του σχολείου σε αυτές. Τούτο, ίσως οφείλεται λιγότερο στο ενιαίο σχολικό σύστημα -το οποίο υλοποιήθηκε εκεί για περισσότερο χρονικό διάστημα από ό,τι στη Γερμανία, όπου μόνο στο δημοτικό έγινε πράξη- αλλά δείχνει να σχετίζεται περισσότερο με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στη Σουηδία και στη Φινλανδία αντεπεξέρχονται καλύτερα στην ανομοιογένεια των παιδιών και δεν αναζητούν την επιτυχία μέσω της ομογενοποίησης, ενώ αυτό είναι τυπική διαδικασία για το μάθημα στην Γερμανία. Εκτός τούτου, πρόκειται για την ανάπτυξη έξυπνων υποστηρικτικών συστημάτων. Αυτά τα συστήματα καλό θα ήταν να αποφεύγουν επιδράσεις τόσο τυπικές για το υποστηρικτικό μάθημα, διότι η προσθήκη χρόνου μάθησης συχνά στιγματίζει τα συγκεκριμένα παιδιά. Τέτοια πιθανά μειονεκτήματα δεν αναφέρονται από τη Φινλανδία και τη Σουηδία.

Κυρίως, θα έπρεπε να αλλάξει ένας βασικός προσανατολισμός ο οποίος παρεισφρέοντας φαλκιδεύει το μάθημα. Η άποψη του Carroll περί του χρόνου μάθησης των παιδιών συνίσταται στη με επιτακτικό τρόπο χρήση περαιτέρω χρόνου μαθήματος. Σε αυτή την παραλλαγή δόθηκε πολύ λίγη προσοχή στη μέχρι τώρα συζήτηση στη Γερμανία. Αν το μάθημα γίνεται με τρόπο ώστε να θέτει απαιτήσεις τις οποίες μπορούν να εκπληρώσουν τα παιδιά, να διεγείρει δηλαδή το ενδιαφέρον τους και να ληφθεί μέριμνα ώστε αυτό το ενδιαφέρον να διατηρηθεί, τότε μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι και τα παιδιά θα εκμεταλλευθούν τον εκάστοτε διατιθέμενο χρόνο. Ένα μάθημα το οποίο είναι έτσι σχεδιασμένο μπορεί, με προοπτική επιτυχίας, να επιφέρει την εσωτερική κινητοποίηση των παιδιών, διότι μέχρι τώρα στο προσκήνιο βρίσκονται περισσότερο τα εξωτερικά κίνητρα.

Μια περαιτέρω αιτία ίσως βασίζεται στο γεγονός ότι στο γερμανικό σχολείο πολύ λίγο υποστηρίζεται η κατανόηση του κειμένου και της γλώσσας. Τα αποτελέσματα της μελέτης BeLesen δείχνουν ότι σε σχολικές περιφέρειες, όπου δεν υπάρχει επαρκές υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, τόσο για τους γηγενείς γερμανόπαιδες όσο και για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στο τέλος της τέταρτης τάξης του δημοτικού οι επιδόσεις στα γερμανικά και τα μαθηματικά βρίσκονται πάνω από εκείνες οι οποίες είχαν προβλεφθεί βάσει των δυνατοτήτων των παιδιών στην αρχή της πρώτης τάξης.[29] Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι το δημοτικό κατά τα πρώτα τέσσερα χρόνια δεν είναι σε θέση να εξισορροπήσει ελλείμματα λεξιλογίου και αντίληψης στα γερμανικά ως γλώσσα προορισμού. Πολύ περισσότερο, αυτά τα ελλείμματα υφίστανται ακόμη και στο τέταρτο έτος του δημοτικού. Αυτό που φοβίζει στην έρευνα αυτή είναι ότι η επιρροή των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αυξήθηκαν στην τρίτη και τέταρτη τάξη. Προφανώς πρόκειται για μία εν υπνώσει συνέπεια στην οποία γίνεται εδώ αναφορά. Είναι αξιοσημείωτο ένα περαιτέρω συμπέρασμα αυτής της μελέτης: όσο το ποσοστό των γερμανόπαιδων είναι μικρότερο ή ίσο του 3 προς 10, από το συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δημιουργούνται μειονεκτήματα μόνο για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο από την Τουρκία. Τέτοια μειονεκτήματα δεν υφίστανται οι γερμανόπαιδες ούτε και τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο πλην του τουρκικού. Η εξήγηση βρίσκεται στο ότι παιδιά με άλλο, εκτός του τουρκικού, μεταναστευτικό υπόβαθρο, κατά κανόνα πρέπει να χρησιμοποιούν στην τάξη τη γερμανική γλώσσα, όταν θέλουν να συζητήσουν με συμμαθητές τους. Απεναντίας, τα παιδιά με τουρκικό μεταναστευτικό υπόβαθρο καθώς συναντούν συχνά συμμαθητές τους με αντίστοιχο μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν είναι υποχρεωμένα να χρησιμοποιήσουν τη γερμανική γλώσσα για να επικοινωνήσουν μαζί τους.

5. Συνοπτικό συμπέρασμα

Τα προβλήματα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο γερμανικό σχολικό σύστημα είναι προφανή. Οι μέχρι τώρα αντιπαραθέσεις για τις πιθανές αιτίες των διακρίσεων εις βάρος τους ήταν ιδεολογικής φύσης.

Οι μακροχρόνιες έρευνες λείπουν. Η μελέτη BeLesen, η οποία διεξήχθη ως μακροχρόνια έρευνα, διακρίνει ορισμένες πιθανές αιτίες:

1. Προφανώς δεν υπήρξε η καλύτερη διευθέτηση του χρόνου μάθησης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.
2. Η θεσμοθέτηση των ολοήμερων δημοτικών σχολείων έχει επείγοντα χαρακτήρα, διότι μέσω αυτής μπορεί να δοθεί περισσότερος χρόνος στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο για τη χρήση της γερμανικής ως γλώσσας προορισμού.
3.. Ο αλφαβητισμός στη μητρική γλώσσα στην έναρξη του δημοτικού σχολείου δεν βλάπτει αλλά ούτε και ωφελεί επιπλέον τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτήν τη διαδικασία.
4. Το μάθημα στο δημοτικό σχολείο πρέπει να σχεδιασθεί έτσι ώστε να διαμορφώνεται βασικά ως μάθημα γλώσσας στη γλώσσα προορισμού, τη γερμανική. Αυτό αφορά κυρίως τη συστηματική επέκταση του λεξιλογίου και την επεξεργασία των σημασιών της γλώσσας.
5. Στα έως τώρα μαθήματα πολύ λίγο έχει ληφθεί υπόψη ότι η σημασία των λέξεων εξαρτάται από τα συμφραζόμενα (ένα διευκρινιστικό παράδειγμα: παιδιά που γνωρίζουν την έννοια ήλιος, μπορεί να έχουν πρόβλημα όταν συναντήσουν τη χρήση της σε τύπους, όπως 'Hab Sonne im Herzen' [κυριολεκτικά: έχε ήλιο στην καρδιά] δηλαδή: 'να είσαι χαρούμενος', ή 'sonniges Gemüt' [κυριολεκτικά: ηλιακή διάθεση] δηλαδή: 'εύθυμος χαρακτήρας').

Μετάφραση από τα γερμανικά: Αγγελική Νικάκη

Σημειώσεις

1. Για τη διάσταση αυτής της μεταναστευτικής κίνησης βλ. Münz, Seifert και Ulrich 1997: 30.

2. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική επιβλήθηκε άρση προσλήψεων στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και έγινε προσπάθεια να σταματήσει η περαιτέρω εισροή οικονομικών μεταναστών. Μετά την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης δημιουργήθηκε καινούργιο κύμα μετανάστευσης: επέστρεψαν στη Γερμανία οι λεγόμενοι παλιννοστούντες. Αυτό το πρόβλημα δεν θα με απασχολήσει εδώ.

3. Εφεξής χρησιμοποιείται ο όρος 'μεταναστευτικό υπόβαθρο' διότι ο χαρακτηρισμός 'φιλοξενούμενος εργάτης' αποδεικνύεται ότι δεν ευσταθεί. Επίσης ο χαρακτηρισμός 'ξένος' δεν

επαρκεί, διότι πολλά από τα παιδιά διαθέτουν μεν γερμανική υπηκοότητα πλην όμως, λόγω της καταγωγής τους, δημιουργούνται με αυτά πολλά προβλήματα στο σχολείο. Έτσι επικράτησε ο χαρακτηρισμός 'μεταναστευτικό υπόβαθρο', που είναι ο πλέον κατάλληλος για τα ιδιαίτερα προβλήματα μιας μεγάλης ομάδας παιδιών των οποίων οι παππούδες, οι γονείς ή και τα ίδια έχουν μεταναστεύσει (βλ. Söhn και Özcan 2005).

4. Τα εκεί αναφερθέντα αποτελέσματα από το κοινωνικοπολιτικό δείγμα (πάνελ) εξηγούν σαφώς, αφενός, τις αποκλίσεις μεταξύ μη γερμανικού και γερμανικού πληθυσμού στις εξασκηθείσες επαγγελματικές δραστηριότητες οι οποίες συνδέονται προφανώς με τον βαθμό μόρφωσης. Αφετέρου, ήδη από τότε γίνεται φανερό ότι η καλή γνώση της γερμανικής γλώσσας είναι το κατάλληλο κλειδί για την ενσωμάτωση στο σύστημα απασχόλησης: 'Γενικώς είναι εμφανής μια στενή σχέση μεταξύ γνώσης της γλώσσας, κοινωνικής ικανότητας και θέσης των μεταναστών στην αγορά εργασίας. Οι γλωσσικές γνώσεις συνιστούν προϋπόθεση για την ανέλιξη σε υψηλότερες θέσεις απασχόλησης' (Münz, Seifert και Ulrich 1997: 107).

5. Δεν δόθηκε καμία προσοχή στο ιδιαίτερο πρόβλημα της ποιότητας των απολυτηρίων των γερμανών μαθητών, η οποία στο σχολικό σύστημα γενικής εκπαίδευσης βελτιώθηκε σημαντικά, ενώ οι ξένοι μαθητές, όταν κατόρθωναν να αποκτήσουν κάποιο απολυτήριο, δεν βελτίωναν τη σχετική θέση τους σε σύγκριση με τους Γερμανούς (βλ. Merkens 1991)

6. Αυτή είναι μία λύση η οποία ακόμη και σήμερα συναντιέται σε συγκεκριμένους τύπους σχολείων -δημοτικά και γυμνάσια. Τούτο αιτιολογείται παρεμπιπτόντως επειδή σε ορισμένες σχολικές περιφέρειες το ποσοστό των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι πολύ μεγάλο και για πρακτικούς λόγους πρέπει να δημιουργηθούν τάξεις στις οποίες να διδάσκονται μόνο τέτοια παιδιά. Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν πρόκειται για μέτρο προσωρινής πρόβλεψης αλλά λαμβάνεται για το διάστημα της εκάστοτε σχολικής περιόδου.

7. Στον δευτεροβάθμιο τομέα Ι [Sekundarstufe I] ορίζεται μια υποδιαίρεση σύμφωνα με διάφορους σχολικούς τύπους διαφορετικών μορφωτικών απαιτήσεων που αντιστοιχούν σε αυτή την αντίληψη. Το ειδικό σχολείο με τις διάφορες εκφάνσεις του μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ακόμη παράδειγμα εντός του σχολικού συστήματος.

8. Αυτό το δείγμα μπορεί εύκολα να ερευνηθεί εκ νέου κατά τις προσπάθειες ενσωμάτωσης στο γερμανικό σύστημα παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

9. Τα αποτελέσματα της PISA έδειξαν ότι η εκπλήρωση της υπόθεσης θα είναι στην καλύτερη των περιπτώσεων ατελής. Μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών κατευθύνσεων του δευτεροβάθμιου τομέα Ι φαίνονται πολύ έντονα κοινά σημεία (βλ. π.χ. Artelt, Stanat, Schneider και Schiefele 2001: 121).

10. Πρόκειται για μια έρευνα η οποία ανετέθη από τις διοικητικές αρχές της κυβέρνησης του ομόσπονδου κρατιδίου του Βερολίνου, για τη Μόρφωση, τη Νεολαία και τον Αθλητισμό, με στόχο την ανεύρεση των ωφέλιμων συνθηκών στα δημοτικά ή αντιθέτως εκείνων που παρακωλύουν τη μαθησιακή απόδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η έρευνα έγινε σε μακροπρόθεσμη βάση γεγονός που αποτελεί καινοτομία για την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας.

11. Ως πρωτότυπες για αυτή την προσέγγιση μπορούν να θεωρηθούν οι Διασκέψεις του Dahlem, στις οποίες πραγματοποιήθηκε το 1982 ένα εργαστήρι με θέμα τις μειονότητες: Community and Identity (βλ. Fried 1983).

12. Στη Γερμανία, βέβαια, το γνώρισμα της πολιτιστικής ταυτότητας κατέστη πλέον σημαντικό. Δεν θα υπεισέλθω περισσότερο σε αυτό το θέμα, διότι κατά την απόδοσή του προκύπτουν κατ' ουσίαν τα ίδια προβλήματα όπως και με τον όρο 'εθνότητα'.

13. Βασικά αυτό υπήρξε η μεγαλύτερη έκπληξη: όταν χρησιμοποιούνται η πολιτισμική ή η εθνική ταυτότητα ως κατασκευές, ελάχιστα ασχολείται κάποιος με την οριοθέτησή τους έναντι άλλων εννοιών και επιπροσθέτως με την ακριβή χρήση της εκάστοτε κατασκευής, προτιμώντας μια χρήση η οποία καλλιεργείται στην καθημερινή ομιλία.

14. Αυτό το επεξεργάστηκε ο Yinger (1994).

15. Καταβάλλεται προσπάθεια να αρθεί αυτή η κατάσταση στην έρευνα με το να μην διερευνάται πλέον η εθνικότητα αλλά το μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ωστόσο, αυτό δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα για τη συγκεκριμένη έρευνα, τα οποία δεν θα συζητήσουμε εδώ.

16. Εδώ πρόκειται για 'ψυχολογοποίηση' του προβλήματος. Ο Erikson (1973) υπέθεσε στις εργασίες του μια κρίση κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η οποία οφειλόταν στην ασάφεια των ρόλων και έπρεπε να αντιμετωπισθεί. Δημιουργείται, δηλαδή, στους νέους με μεταναστευτικό υπόβαθρο μια παρόμοια ασάφεια σε σχέση με τους ρόλους, επειδή στην κοινωνία της πλειοψηφίας και στην εθνική τους ομάδα αναλαμβάνουν κάθε φορά άλλους ρόλους, ασύμβατους μεταξύ τους. Ο σχεδιασμός στη λεγόμενη παιδαγωγική των ξένων δεν έχει τύχει επεξεργασίας προς αυτήν την κατεύθυνση. Όμως αποκτά νόημα για πρώτη φορά στα από τον γράφοντα προβληθέντα συμφραζόμενα, καθότι θεωρήθηκε ότι οι νέοι με ιστορικό μετανάστευσης θα υφίσταντο διακρίσεις συστηματικά λόγω αυτής της ασάφειας.

17. Με το παράδειγμα που παρατίθεται εδώ υποδεικνύεται η ορθή αντιμετώπιση της προηγηθείσας επιχειρηματολογίας: εισάγεται ένα θεωρητικά πειστικό επιχείρημα και πιθανολογείται η καταλληλότητά του να περιγράψει και μάλιστα να εξηγήσει την πράξη, χωρίς να έχει προηγηθεί λεπτομερής έλεγχος

18. Αυτό είναι ένα επιχείρημα, που αποδεικνύεται από τον Mead (1975), η σύλληψη του οποίου περί του σημαντικού Άλλου [significant other] δεν προϋπέθετε μια ενιαία μορφή, αλλά καθιστούσε δυνατή μια άποψη σχετική με την ομάδα.

19. Ούτε αυτή η υπόθεση κατέστη δυνατόν να επαληθευθεί μέσω αντιστοίχων ερευνών. Μια παραλλαγή όμως, η οποία έπρεπε να τύχει προσοχής, δεν συζητήθηκε.

20. Με αυτό δεν διατυπώνεται η κατηγορία ότι δεν υπήρξαν έρευνες που να αποδεικνύουν την ύπαρξη μειονεκτημάτων για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλ. Gogolin 1994). Το αντίθετο συμβαίνει: η αναγωγή όμως αυτών των μειονεκτημάτων σε συγκεκριμένες αιτίες δεν επαληθεύθηκε στις έρευνες. Αυτή είναι η βασική αδυναμία των μελετών.

21. Αυτή υπήρξε μια θέση η οποία, στη λεγόμενη ενδοπολιτισμική παιδαγωγική, υιοθετήθηκε από όλους σχεδόν τους συζητητές οι οποίοι επιφύλαξαν στους εαυτούς τους το δικαίω-

μα να είναι αυτοί που σέβονται τα συμφέροντα των μειονοτήτων. Στα πλαίσια που εξετάζουμε εδώ, η αξίωση αυτή απέκτησε ενδιαφέρον, όταν κατέστη εμφανές ότι δεν αφορά τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Δεν έγινε, δηλαδή, εκτίμηση αυτής αποκλειστικά της άποψης, αλλά αποδόθηκε μεγάλη σημασία και σε άλλες παράπλευρες απόψεις.

22. Αυτή η θέση μπορεί να χαρακτηρισθεί στην επιστήμη της διαπαιδαγώγησης γενικώς ως σύνδρομο αρωγής (βλ. Luhmann 1973).

23. Είναι μια ενδιαφέρουσα υπόθεση, αφού δεν εξετάστηκε έστω ποια γλώσσα μιλιόταν πραγματικά στα νοικοκυριά. Ο όρος 'μητρική γλώσσα' δίνει μια ψευδή αίσθηση ενιαιοποίησης της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα νοικοκυριά μη παρέχοντας ασφαλείς πληροφορίες περί του τι συμβαίνει στην πραγματικότητα. Επιπλέον, παίζει ρόλο εδώ και άλλη μια ιδιαιτερότητα: πολλά παιδιά χρησιμοποιούν μεικτές μορφές γλώσσας, από τη λεγόμενη μητρική και από εκείνη της χώρας υποδοχής. Αυτό ισχύει σε πολλές περιπτώσεις για τους γονείς καθώς και για τα αδέλφια. Η συγκεκριμένη άποψη δεν ενδιαφέρει εδώ περαιτέρω. Και σε αυτό το πρόβλημα υπάρχει έλλειψη ερευνών οι οποίες καταχωρίζονται θεματικά στο πρόγραμμα PISA (βλ. Deutsches PISA- Konsortium 2001, PISA Konsortium Deutschland 2004).

24. Δεν θα υπάρξει παράθεση των διαφόρων θέσεων εδώ, διότι στο επίκεντρο της περαιτέρω έρευνας δεν θα βρίσκεται το ερώτημα ποια από τις διαφορετικές θεωρητικές συλλήψεις του γλωσσολογικού πεδίου είναι η πλέον κατάλληλη.

25. Η παράθεση μεμονωμένων απόψεων συγγραφέων ήταν άδικη για αυτή τη θέση, επειδή γίνεται αποδεκτή από την πλειοψηφία. Εδώ ενδιαφέρει μόνον η μορφή της επιχειρηματολογίας η οποία χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συγγραφέων είχε ως αφετηρία μια συγκεκριμένη υπόθεση που διέθετε επιπλέον το πλεονέκτημα της επαλήθευσής της μέσω του ιστορικού της εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

26. Αυτή η άποψη βρίσκει υποστηρικτές και στις ΗΠΑ, όπως αποδεικνύεται από την τεκμηρίωση της Söhn (2005a).

27. Αυτή η άποψη θα βρεθεί εφεξής στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μου, διότι τα προς περιγραφή ελλείμματα ως προς την ικανότητα ανάγνωσης οδηγούν προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση.

28. Φαίνεται με άλλα λόγια, ότι υφίστανται σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών οι οποίες έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα PISA, σε ό,τι αφορά την ομοιότητα του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού υποβάθρου μεταξύ των παιδιών του αυτόχθονος και του μεταναστεύσαντος πληθυσμού. Σε χώρες όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία αυτές οι διαφορές είναι ελάχιστες. Ούτε προκύπτουν διαφορές στις επιδόσεις κατά τα τεστ. Στη Γερμανία οι διαφορές είναι ιδιαίτερα μεγάλες και εμφανίζονται επιπλέον οι μέγιστες αποκλίσεις (για τα δεδομένα, βλ. Ramm, Prenzel, Heidemeier και Walter 2004: 261).

29. Τα αποτελέσματα αυτά δεν έχουν δημοσιευθεί έως τώρα. Εδώ απλώς αναφέρονται.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte (επιμ.) (2005). *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik.* Bildungsreform Bd. 14. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Artelt, C., Stanat, P., Sschneider, W., Schiefele U. (2001). 'Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse', στο Deutsches PISA-Konsortium (επιμ.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske +Budrich.

Baumert, J., Schümer, G. (2001). 'Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb', στο Deutsches PISA-Konsortium (επιμ.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen : Leske+Budrich.

Bos, W. et. al. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Carroll, J. B. (1963). 'A Model of School Learning', *Teacher's College Record*, 64: 723-733.

Cummins, J. (2000). *Language and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.

Deutsches PISA-Konsortium (επιμ.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske +Buderich.

Ehlich, K. (2005). 'Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann', στο Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Bildungsreform Bd. II, Bonn : BMBF, 11-76.

Erikson, E.H. (1973). *Identität und Lebenszyklus.* Stw, Bd. 16, Frankfurt: Suhrkamp.

Fried, C. (1983). *Minorities: Community and Identity.* Berlin Springer.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (2000). 'Bildung und ausländische Familien', στο: Sachverständigerkommission 6. Familienbericht (επιμ.): *Materialien zum 6. Familienbericht.* Bd. II: *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Lebensalltag.*, Opladen: Leske+Budrich, 61-106.

Hamburger, Franz, Seus, Wolter, Otto (1981). 'Über die Unmöglichkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen', *Unterrichtswissenschaft*, 158-167.

Herwartz-Emden, L. (2003). 'Einwandererkinder im Deutschen Bildungswesen', στο Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K-U., Trommer, L. (επιμ.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick.* Rororo Bd. 61122, Reinbeck: Rowohlt, 661-710.

Hopf, D. (1978). *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.* Max-Plank-Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte 44. Berlin MPI.

Hopf, D. (2005). 'Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern', *Zeitschrift für Pädagogik*, 51.Jg., 236-251.

Krüger-Portratz, M. (1992). *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Luhmann, N. (1973). 'Formen des Helfens im gesellschaftlichen Wandel', στο Otto, H-U., Utermann, K. (επιμ.), *Sozialarbeit als Beruf*, Neuwied: Luchterhand, 21ff.

Mead, G. H. (1975). *Geist, Identität und Gesellschaft.* Stw Bd. 28. Frankfurt: Suhrkamp.

Merkens, H. (1991). 'Chancen von Schülern aus Minderheiten im deutschen Schulsystem und die Forderung nach allgemeiner Bildung unter besonderer Berücksichtigung von türkischen und Aussiedlerkindern', στο: Bott, P., Merkens, H., Schmidt, F. (επιμ.): *Türkische Jugentliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule. Theoretische und empirische Beiträge der pädagogischen Forschung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Merkens, H. (2005). *Schulkarrieren von Kindern mit Migrationshintergrund in den ersten drei Jahren der Grundschule.* Berichte aus der Arbeit des Arbeitbereichs Empirische Erziehungswissenschaft der FU Berlin. Nr. 43, Berlin: FU Berlin, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft.

Münz, R., Seifert, W., Ulrich, R. (1997). *Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven.* Frankfurt/M: Campus.

OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen.* Paris: OECD.

Patterson, O. (1983). 'The Nature, Causes, and Implications of Ethnic Identification', στο Fried, C. (επιμ.), *Minorities: Community and Identity*. Berlin Springer.

Pettigrew, T.F. (1983). 'Group Identity and Social Comparisons' στο Fried, C. (επιμ.): *Minorities: Community and Identity*. Berlin Springer.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster.

Ramm, C., Prenzel, M., Heidemeier, H., Walter, O. (2004). 'Soziokulturelle Herkunft: Migration', στο PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland-Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Siewert, P. (1980). 'Zur Entwicklung der Gastarbeiterpolitik und der schulpolitischen Abstimmung der Kultusministerkonferenz'. I: Projektgruppe Bildungsbericht (επιμ.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten Analysen*. Bd. 2, rororo, Bd. 7338, Reinbeck: Rowohlt, 1053-1112.

Skutnab-Kangas, T. (1990). *Language, Literacy and Minorities*. London: The Minority Rights Group.

Söhn, J. (2005a). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrationskinder. Ergebnisse der Evaluatiosforschung für seine Auswirkungen auf Zweispracherwerb und Schulerfolg*. AKI Forschungsbilanz Nr. 2. Wissenschaftszentrum Berlin: Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Berlin: WZB.

Söhn, J. (επιμ.) (2005b). *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*. Wissenschaftszentrum Berlin. Discussion Papers. Berlin: WZB.

Söhn, J., Özcan, V. (2005). 'Bildungsdaten und Migrationshintergrund', στο Bundesministerium für Bildung und Forschung (επιμ.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen*. Bildungsreform, Bd. 14. Bonn : BMBF.

Yinger, J. M. (1994). *Ethnicity Source of Strength? Source of Conflict?*, New York: State University of New York Press.