

Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σχολείο της μεταναστευτικής κοινωνίας – Η εκδοχή της Δικαιοσύνης Αναγνώρισης (Anerkennungsgerechtigkeit)

Χρήστος Γόβαρης

Οι εκθέσεις του προγράμματος PISA (Programme for International School Assessment) επανέφεραν στο προσκήνιο του παιδαγωγικού προβληματισμού το ζήτημα των σχολικών ανισοτήτων. Δεν συνιστά υπερβολή η θέση ότι αυτές οι εκθέσεις αναζωπύρωσαν και ανατροφοδότησαν σε πολλές χώρες όχι μόνο το επιστημονικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό ενδιαφέρον για το θέμα της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, το οποίο είχε παραμείνει, για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, στο περιθώριο των ενδιαφερόντων των Επιστημών της Αγωγής.¹ Αναδείχθηκαν ιδιαίτερα οι σχολικές ανισότητες απέναντι στις οποίες είναι εκτεθειμένοι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, σε όλες τις εκθέσεις του προγράμματος PISA οι σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών είναι κατά κανόνα χαμηλότερες από αυτές των γηγενών μαθητών. Οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις αυτών των ομάδων μαθητών ποικίλουν από χώρα σε χώρα και αυτό οφείλεται σε μια σειρά από παράγοντες (βλ. Γκόβαρης & Καλδή 2009). Πραγματικότητα παραμένει σε κάθε περίπτωση το γεγονός της ύπαρξης μιας ισχυρής συσχέτισης μεταξύ κοινωνικοοικονομικής/πολιτισμικής προέλευσης και σχολικών επιδόσεων (για την περίπτωση της Ελλάδας βλ. σχετ. Ρετάλη & Χατζηνικήτα 2015). Η ύπαρξη αυτής της σχέσης συνιστά τεκμήριο (ανα)παραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εις βάρος των μεταναστών μαθητών. Σύμφωνα με το PISA²,

¹ Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Radtke (2004), το ενδιαφέρον της Παιδαγωγικής για το ζήτημα των σχολικών ανισοτήτων καθώς και για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή αυτών είχε ατονήσει από τη δεκαετία του 1960, κυρίως λόγω επικράτησης της ιδεολογικά φορτισμένης αντίληψης ότι η διεύρυνση των εκπαιδευτικών θεσμών και η συμπερίληψη στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού θα έλυνε από μόνη της τις όποιες εκπαιδευτικές ανισότητες.

² Παρά τη δικαιολογημένη κατά ένα μέρος κριτική που δέχτηκε το πρόγραμμα PISA, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε τη σημασία των διεθνών συγκριτικών αποτελεσμάτων που μας προσφέρει και τα οποία αναδεικνύουν, μεταξύ άλλων, και τη σχέση που υφίσταται μεταξύ σχολικών ανισοτήτων αφενός, όπως αυτές αντικατοπτρίζονται στις διαφορές των σχολικών επιδόσεων, και των ελλείψεων στα επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής, γενικότερα, και της

αποτελεσματικό και δίκαιο είναι εκείνο το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο δεν ανιχνεύονται σχέσεις μεταξύ κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών και των σχολικών τους επιδόσεων. Με βάση τα παραπάνω τίθενται τα ερωτήματα αναφορικά με τους παράγοντες οι οποίοι ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη σχολική επιτυχία αυτής της ομάδας μαθητών καθώς και για το «πώς» της επίτευξης εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Θα αναφερθούμε στη συνέχεια, με συνοπτικό τρόπο, σε δυο μοντέλα ερμηνείας των ανισοτήτων στις σχολικές επιδόσεις με στόχο να αναδείξουμε ζητήματα τα οποία οφείλει η συζήτηση περί εκπαιδευτικής δικαιοσύνης να λάβει υπόψη της. Τα ζητήματα αυτά θα τα εξειδικεύσουμε, σε ένα δεύτερο βήμα, στο πλαίσιο της παρουσίασης των βασικών στοιχείων της *δικαιοσύνης αναγνώρισης* (Anerkennungsgerechtigkeit).

1. Το μοντέλο του ανθρώπινου κεφαλαίου

Από τη σκοπιά της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης ορίζονται ως το αποτέλεσμα σύνθετων και ποσοτικά μετήσιμων προσπαθειών επένδυσης και μετασχηματισμού υλικών και άυλων πόρων (κεφαλαίων) σε ανθρώπινο κεφάλαιο (π.χ. αξίες, γνώσεις, δεξιότητες, προσανατολισμοί) στη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας. Κατά συνέπεια, οι διαφορές ως προς την *ποσότητα* και *ποιότητα* των πόρων που επενδύονται από του γονείς με στόχο τη δημιουργία και συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου είναι αυτές που τελικά καθορίζουν και τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής βιογραφίας μαθητών, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες. (Kristen & Granato 2007, Granato & Kristen 2004). Σύμφωνα, λοιπόν, με την επιχειρηματολογία αυτού του μοντέλου, οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών οφείλονται σχεδόν αποκλειστικά στις διαφορές ως προς την έκταση και την ποιότητα της επενδυτικής δραστηριότητας

οργάνωσης των καθημερινών παιδαγωγικών πρακτικών του σχολείου ειδικότερα. Οι ελλείψεις αυτές εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή συγκεκριμένων ομάδων μαθητών στο σχολείο (βλ. επ. Gomolla 2006). Στην ουσία καταρίπτεται, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Radtke (2004), ο μύθος περί δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων, συστημάτων τα οποία αξιολογούν δίκαια τις ατομικές επιδόσεις.

των γονέων στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών τους, δηλαδή στα κεφάλαια, υλικά ή συμβολικά, που διαθέτουν οι οικογένειές τους καθώς και στις δυνατότητες και πρακτικές μετασχηματισμού αυτών σε ανθρώπινο κεφάλαιο ικανό να στηρίξει την αποτελεσματική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη σκοπιά αυτής της θεώρησης, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν μπορούν παρά να εξηγηθούν ως αποτέλεσμα των εκ προοιμίου «ελλειμματικών» και «περιορισμένων» κεφαλαίων - βλ. *Υπόθεση του Ελλείμματος* - που έχουν στη διάθεσή τους και μπορούν να επενδύσουν οι οικογένειες αυτών των μαθητών (π.χ χρήμα, χρόνος, μαθησιακή στήριξη, μαθησιακά ερεθίσματα του οικογενειακού περιβάλλοντος) (Diefenbach 2008, 240). Στο ερώτημα «γιατί είναι δύσκολο για μετανάστες γονείς να επενδύσουν με αποτελεσματικό τρόπο στην εκπαίδευση των παιδιών τους;», η απάντηση που δίνεται από τη σκοπιά του συγκεκριμένου μοντέλου υπογραμμίζει τα εξής (Kristen & Granato 2007, 26): η μετανάστευση επιφέρει αλλαγές στο πλαίσιο ζωής τους και συνεπώς αλλαγές στους όρους, στις δυνατότητες και στις ευκαιρίες αξιοποίησης των διαθέσιμων συμβολικών κεφαλαίων της οικογένειας. Η μετανάστευση μπορεί υπό συγκεκριμένες συνθήκες να οδηγήσει στην απομείωση ή και στην καθολική απαξίωση και αδρανοποίηση της λειτουργικότητας και αξίας όλων εκείνων των συμβολικών κεφαλαίων που αποκτήθηκαν στη χώρα προέλευσης. Οι Kristen & Granato (ο.π.) επισημαίνουν τη διαφορά μεταξύ κεφαλαίων γενικής αξίας, δηλαδή κεφαλαίων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο αποκτήθηκαν και κεφαλαίων τα οποία χαρακτηρίζονται ως ειδικά, καθώς η χρηστικότητά τους είναι δεδομένη μόνο εντός του πλαισίου στα οποίο αποκτήθηκαν. Ως παράδειγμα αναφέρεται η περίπτωση της γλώσσας. Εάν η πρώτη γλώσσα ομιλείται στη χώρα υποδοχής τότε το γλωσσικό κεφάλαιο θεωρείται αξιοποιήσιμο, εάν όχι, τότε χαρακτηρίζεται ως μη λειτουργικό και δύσκολο, σύμφωνα με τη θεωρία, μπορεί να μετασχηματιστεί σε ανθρώπινο κεφάλαιο ικανό να στηρίξει την εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής. Όπως θα αναφέρουμε και στη συνέχεια αυτή η προσέγγιση αποτελεί μια παραλλαγή της *υπόθεσης του ελλείμματος* καθώς δεν εμπεριέχει στο συλλογισμό της τη δυνατότητα

μετασχηματισμού αυτού του κεφαλαίου, στην περίπτωση μας του γλωσσικού κεφαλαίου, σε χρήσιμο εκπαιδευτικό κεφάλαιο.

Στο ερώτημα αναφορικά με την εμπειρική επαλήθευση των υποθέσεων του εν λόγω μοντέλου οι Nauck & Lotter (2016, βλ. επ. Diefenbach 2004) επισημαίνουν, στη βάση μιας συστηματικής και κριτικής ανασκόπησης των σχετικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία είκοσι χρόνια στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., μεταξύ άλλων, και τα εξής:

Τα ευρήματα αναφορικά με το βαθμό επιρροής του κοινωνικοοικονομικού στάτους μιας οικογένειας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών της δεν είναι ενιαία. Στη Γερμανία, για παράδειγμα, η σχέση μεταξύ διαθέσιμου οικογενειακού οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου και σχολικής επιτυχίας των μαθητών είναι υψηλότερη στην περίπτωση των Γερμανών μαθητών και χαμηλότερη στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών. Αντίθετα, στις Η.Π.Α. υφίσταται μια γραμμική σχέση μεταξύ οικογενειακού εισοδήματος και σχολικών επιδόσεων στην περίπτωση των μεταναστών.

Για το σύνολο των ερευνών ισχύει ότι δεν είναι σε θέση να εξηγήσουν με ακρίβεια τον τρόπο με τον οποίο ένα υψηλότερο εισόδημα επηρεάζει στη σχολική επιτυχία (ο.π., 126). Σχετική ασάφεια επικρατεί και ως προς το «πως» της επίδρασης του χρόνου, που διαθέτουν οι γονείς για τα παιδιά τους, στη σχολική επιτυχία. Ούτε φαίνεται να επαληθεύεται η υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις μεταναστών μαθητών σχετίζονται με τα σχέδια των οικογενειών τους για γρήγορη επιστροφή στη χώρα προέλευσης. Σε μια τέτοια περίπτωση, και σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, οι οικογένειες μεταναστών δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να επενδύσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους στη χώρα υποδοχής. Οι έρευνες της Diefenbach (2002) δεν επιβεβαίωσαν όμως τα παραπάνω (βλ. επ. Diefenbach 2008, 232).

Συνολικά, όπως επισημαίνει η Diefenbach (2007, 43-44), είναι περιορισμένη η ερμηνευτική ικανότητα στατιστικών μοντέλων τα οποία στηρίζονται σε συγκεκριμένα μεγέθη και δείκτες της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (εισόδημα, διαθέσιμος χρόνος, αριθμός αδερφών) για να εξηγήσουν τη σχολική επιτυχία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με την ίδια (2008,

240), η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου κινείται πολύ κοντά στην υπόθεση του *πολιτισμικού ελλείμματος*, στη λογική της οποίας δεν εμπίπτει η θεματοποίηση πιθανών εμποδίων σχολικής και κοινωνικής ένταξη των μεταναστών και των παιδιών τους, τα οποία μπορούν να προκύψουν εξαιτίας του χαρακτήρα των ασκούμενων πολιτικών ένταξης και εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής. Αν το βασικό ζήτημα από τη σκοπιά αυτής της προσέγγισης είναι αυτό του μετασχηματισμού του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μεταναστών σε χρήσιμο για την ένταξή τους στη χώρα υποδοχής κεφάλαιο, τότε είναι απορίας άξιο γιατί μένουν εκτός προβληματισμού οι θεσμικού τύπου δυνατότητες/περιορισμοί μετασχηματισμού και αξιοποίησης αυτών των κεφαλαίων. Την απορία αυτή ενισχύουν και εμπειρικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία μετανάστες μαθητές της ίδιας εθνικής προέλευσης σημειώνουν στατιστικά σημαντικά διαφορετικές σχολικές επιδόσεις από χώρα σε χώρα υποδοχής. Άξια προσοχής είναι η περίπτωση μαθητών τούρκικης καταγωγής οι οποίοι έχουν στην Ολλανδία και στη Σουηδία κατά πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις και υψηλούς εκπαιδευτικούς τίτλους σε σύγκριση με τη Γερμανία όπου ισχύει ακριβώς το αντίθετο (Wilmes et al 2011). Για τους λόγους που αναπτύχθηκαν παραπάνω, προκύπτει αντικειμενικά ως αναγκαιότητα να μετατοπισθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον από τα γνωρίσματα της μεταναστευτικής οικογένειας στις πρακτικές του σχολείου, προκειμένου να μην συσκοτισθούν αλλά να αναδειχθούν σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών. Αξίζει εδώ να υπενθυμίσουμε ότι παλιότερες θεωρητικές ερμηνείες της σχολικής ανισότητας και του σχολικού αποκλεισμού έχουν επισημάνει ότι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές στο σχολείο – π.χ. οργάνωση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, πρακτικές οργάνωσης της σχολικής κουλτούρας, πρακτικές αξιολόγησης, μέθοδοι διδασκαλίας – λειτουργούν ως πεδίο άνισης κατανομής ευκαιριών αναγνώρισης και αξιοποίησης των πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων που φέρνουν μαζί τους στο σχολείο ομάδες *διαφορετικών* μαθητών (βλ. Γκόβαρης 2005). Η ανισότητα στις παιδαγωγικές σχέσεις αναγνώρισης εμποδίζει συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, π.χ. παιδιά μεταναστών,

να συμμετάσχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ελλιπής αναγνώριση βιώνεται κυρίως ως μη παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων διαπραγμάτευσης και αξιοποίησης του πολιτισμικού και γλωσσικού τους κεφαλαίου στις διαδικασίες παραγωγής γνώσης (βλ. Σκούρτου 2011). Όλα τα παραπάνω θα συζητηθούν, αρχικά, από τη σκοπιά του μοντέλου της εθνοτικής διάκρισης στο σχολείο και στη συνέχεια από την οπτική του μοντέλου της Δικαιοσύνης της Αναγνώρισης (Anerkennungsgerechtigkeit).

2. Το μοντέλο της εθνοτικής διάκρισης στο σχολείο

Στον αντίποδα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου βρίσκεται το μοντέλο της *εθνοτικής διάκρισης* στο σχολείο, το οποίο συναντάμε σε δυο διακριτές εκδοχές (βλ. Diehl & Fick 2016). Στην εκδοχή (α) της *ατομικής διάκρισης*, με την έννοια των πρακτικών διάκρισης που ασκούν μεμονωμένα άτομα, π.χ. εκπαιδευτικοί και (β) στην εκδοχή της *θεσμικής διάκρισης*, η οποία εστιάζει αποκλειστικά σε άμεσες ή έμμεσες διακρίσεις οι οποίες εκπορεύονται από δομικά γνωρίσματα και παιδαγωγικές πρακτικές του σχολείου. Εφόσον αναφερόμαστε στο φαινόμενο της ανισότητας των σχολικών επιδόσεων οι οποίες επιτυγχάνονται και αξιολογούνται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης, θεωρείται αντικειμενικό απ'τη σκοπιά του μοντέλου να αναζητηθούν εντός αυτού του πλαισίου παράγοντες που ασκούν θετική ή αρνητική επιρροή στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών.

Στην εκδοχή της *ατομικής διάκρισης* εντός του σχολείου αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Διερευνάται, συγκεκριμένα, η επίδραση που ασκούν σε αυτούς τους μαθητές οι προσδοκίες και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών. Έχει διαπιστωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στερεοτυπικά και με αρνητικές αντιλήψεις τους μετανάστες μαθητές και ειδικότερα τη διγλωσσία τους (βλ. σχετ. Alleman-Ghionda et al. 2006, Hirschauer, M. & Kullmann 2010) και ότι συχνά υποτιμούν τις μαθησιακές τους ικανότητες καθώς και τις δυνατότητές τους για υψηλές σχολικές επιδόσεις.

Επίσης, έχει καταγραφεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις προσδοκίες τους έναντι μαθητών με συγκρίσιμο κοινωνικοοικονομικό στάτους, ανάλογα με την εθνοτική τους προέλευση. Αυτό σημαίνει ότι έναντι γηγενών μαθητών εκφράζουν υψηλότερες προσδοκίες, πρακτική που δεν ακολουθούν βέβαια έναντι των μεταναστών μαθητών. Οφείλουμε, βέβαια, να επισημάνουμε ότι οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι πιθανές αρνητικές επιπτώσεις αυτών στις επιδόσεις των μαθητών δεν πρέπει να ερμηνεύονται ως συνειδητά στοχευμένες πρακτικές³.

Εμπόδια στις σχολικές επιδόσεις μπορούν να προκύψουν και εξαιτίας της «απειλής του στερεότυπου» (Stereotype Threat). Η «απειλή του στερεότυπου» αναφέρεται στον φόβο ενός ατόμου να επιβεβαιώσει ένα διαδεδομένο στερεότυπο για την εθνοτική του ομάδα. Αυτή η απειλή βιώνεται σε περιπτώσεις όπου το άτομο καλείται να φανερώσει τις γνώσεις/ικανότητές του ακριβώς σε εκείνον τον τομέα στον οποίο αναφέρεται και το στερεότυπο (Schofield & Alexander 2012, 66). Στην περίπτωση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αυτή η κατάσταση αυξημένου άγχους και φόβου μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Schofield 2006 15, βλ. επ. Herwartz-Emden, 2008). Η απειλή του στερεότυπου δεν έχει μόνο άμεσες και στιγμιαίες επιπτώσεις στις επιδόσεις. Οι Aronson & Good (2002) επισημαίνουν μια σειρά μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιπτώσεων οι οποίες συνίστανται κυρίως στη διαμόρφωση μιας συμπεριφοράς αποφυγής των χώρων και των δραστηριοτήτων στις οποίες τα πρόσωπα νιώθουν ότι εκτίθενται ιδιαίτερα στην απειλή του στερεότυπου. Σύμφωνα με την Schonfield (2006), μαθητές οι οποίοι βιώνουν την απειλή του στερεότυπου σε συγκεκριμένα μαθήματα προσπαθούν να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους μέσω της μη ταύτισης με τα συγκεκριμένα μαθήματα. Συμπερασματικά, οι πρακτικές ατομικής διάκρισης μπορούν να εκδηλώνονται με τις εξής μορφές και να προκαλούν τα ακόλουθα

³ Οι Harris & Rosenthal (1985, βρέθηκε στο Schauenburg 2011, 175), αναφέρουν τις ακόλουθες περιπτώσεις συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και προσδοκιών επίδοσης οι οποίες επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών: (α) κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα της σχολικής τάξης (αρνητικές ή θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών, συχνότητα υποστηρικτικών αντιδράσεων), (β) τρόποι ανατροφοδότησης (συχνότητα επιβράβευσης ή κριτικής, θετική ανταπόκριση ή αδιαφορία), (γ) συχνότητα παροτρύνσεων του μαθητή για συμμετοχή στο μάθημα.

βιώματα στους μαθητές (Mansel 2010, 214-218): (α) διάκριση ως αποτέλεσμα έμμεσης απόδοσης γνωρισμάτων με ελλειμματικό χαρακτήρα στο μετανάστη μαθητή, π.χ. ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στο μετανάστη μαθητή σε «σπαστά» ελληνικά, τοποθετώντας τον έτσι σε μια μειονεκτική θέση και παραγνωρίζοντας συνάμα τη θέλησή του και τις δυνατότητές του να μάθει και να μιλά σωστά την Ελληνική, (β) διάκριση του μετανάστη μαθητή, μη παρέχοντας σε αυτόν ευκαιρίες να παρουσιάσει και να αξιοποιήσει το «διαφορετικό» πολιτισμικό/γλωσσικό κεφάλαιο που διαθέτει, στερώντας του με αυτόν τον τρόπο σημαντικά για την αναπτυξή του βιώματα αναγνώρισης, (γ) διάκριση μέσω χρήσης διαφορετικών μέτρων αξιολόγησης και πρόκληση συναισθημάτων άδικης αντιμετώπισης.

Η δεύτερη εκδοχή εθνοτικής διάκρισης, αυτή του θεσμικού στιγματισμού, έχει ως αφετηρία τις υπαρκτές σχολικές ανισότητες και εστιάζει στη σημασία των πρακτικών του σχολείου στην αναπαραγωγή αυτών. Η έννοια κινείται προς την ίδια κατεύθυνση με αυτή του θεσμικού ρατσισμού, είναι όμως περισσότερο συνυφασμένη με τη θεωρητική προσπάθεια ανάλυσης της θεσμικής υπόστασης των σχολικών ανισοτήτων, στοχεύοντας στη θεωρητική υπέρβαση των προβλημάτων του θεσμικού ρατσισμού (Gomolla 2011, 184). Αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με την μη διαφοροποιημένη χρήση της έννοια του ρατσισμού, χρήση η οποία ενσωματώνει τους συνήθεις περιορισμούς των απλουστευτικών διακρίσεων μεταξύ «θύτη» και «θύματος». Η αναλυτική χρήση του όρου «θεσμική διάκριση» δεν καθορίζει εξ αρχής ποιες διαφορές διαδραματίζουν έναν ρόλο στην (ανα)παραγωγή διακρίσεων. Αυτό συνιστά αντικείμενο της εμπειρικής έρευνας. Σύμφωνα με την Gomolla (2011, 182), η έννοια «θεσμικός» εντοπίζει τις αιτίες του στιγματισμού στις οργανωτικές δομές κεντρικών κοινωνικών θεσμών και πιο συγκεκριμένα στις καθιερωμένες οργανωτικές ρουτίνες οι οποίες συχνά μπορεί να είναι και άτυπες. Η ίδια (2010, 78) αναφέρει ως βασικά ενδιαφέροντα της θεωρίας του θεσμικού στιγματισμού τα εξής: α) ανίχνευση και καταγραφή φαινομένων στιγματισμού εντός των ασκούμενων θεσμικών πρακτικών και β) καταγραφή και ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο εντός των θεσμικών πρακτικών κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται

κοινωνικές διαφορές, οι οποίες λειτουργούν εν τέλει και ως πηγή διάκρισης, άνισης μεταχείρισης και αποκλεισμού. Ένα βασικό εύρημα της θεωρίας του θεσμικού στιγματισμού είναι το εξής: στο σημερινό σχολείο δεν λαμβάνονται αποφάσεις αποδοχής ή μη των μαθητών με βάση το κριτήριο της εθν(ο)τικής τους προέλευσης. Τα σχολεία ως οργανισμοί ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο για το εάν οι μαθητές, άσχετα με την καταγωγή τους, πληρούν τα κριτήρια κανονικότητας του μαθητικού ρόλου που τα ίδια ορίζουν (ο.π., 157). Σε αρκετές περιπτώσεις ενδέχεται οι νεοεισερχόμενοι σε ένα σχολείο μαθητές από οικογένειες μεταναστών μαθητών να μην είναι σε θέση, αρχικά, να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που εμπεριέχει το κανονιστικό πρότυπο του μαθητικού ρόλου. Οι όποιες «αποκλίσεις» από την παραπάνω κανονικότητα αξιολογούνται από τον οργανισμό «σχολείο» συνήθως ως επιβάρυνση για τις καθημερινές λειτουργίες ρουτίνας και η αντιμετώπισή τους σε οργανωσιακό επίπεδο χαρακτηρίζεται στηρίζεται σε πρακτικές διάκρισης. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε εδώ σε ένα παράδειγμα από την ελληνική εμπειρία. Ως παράδειγμα θεσμικού στιγματισμού μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την πρακτική να εντάσσονται παιδιά από οικογένειες μεταναστών σε τάξεις μικρότερες της ηλικίας τους. Η ελλιπής γνώση της Ελληνικής ερμηνεύεται ως απόκλιση από την κανονικότητα του μαθητικού ρόλου και αντιμετωπίζεται μέσω μιας πρακτικής διάκρισης. Από τα στατιστικά στοιχεία για τη σχολική χρονιά 2002-2003 προκύπτει ότι το 13,2% του συνόλου των μαθητών από οικογένειες μεταναστών του δημοτικού σχολείου φοιτούσε σε τάξεις που δεν αντιστοιχούσαν στην ηλικία τους (βλ. Σκούρτου/Βρατσάλης/Γκόβαρης 2004). Η ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις και με μοναδικό κριτήριο το βαθμό γνώσης της Ελληνικής συνιστά μια διαδικασία στιγματισμού αυτών των μαθητών καθώς τους αξιολογεί ως «αναλφάβητους», αδιαφορώντας έτσι για τις γνώσεις και τις επικοινωνιακές ικανότητες που έχουν κατακτήσει ήδη στη σχολική τους σταδιοδρομία πριν από τη μετανάστευση.

Δικαιοσύνη Αναγνώρισης

Στη βάση της διαπίστωσης ότι οι σχολικές ανισότητες εις βάρος των μαθητών από οικογένειες μεταναστών οφείλονται κατά κύριο λόγο στις εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές εντός του σχολείου, οφείλει κανείς να αναζητήσει απαντήσεις στο βασικό ερώτημα για τα χαρακτηριστικά μιας δίκαιης εκπαιδευτικής αντιμετώπισης αυτής της ομάδας μαθητών, και όχι μόνο.

Στην Παιδαγωγική, η θεωρητική συζήτηση γύρω από το αίτημα για εκπαιδευτική δικαιοσύνη τροφοδοτήθηκε κυρίως από τις θέσεις του διανεμητικού μοντέλου δικαιοσύνης (βλ. Giesinger 2007). Η βασική επιχειρηματολογία αυτής της εκδοχής κοινωνικής δικαιοσύνης, έτσι όπως την αναλύει ο Rawls (1975, βρέθηκε στο Giesinger 2007, 367), έχει ως εξής: Άτομα με τις ίδιες ικανότητες και την ίδια ετοιμότητα να τις χρησιμοποιήσουν είναι δίκαιο να αξιώνουν το ίδιο μέγεθος επιτυχίας, ανεξάρτητα από την αρχική τους κοινωνική θέση και κατάσταση. Για να επιτευχθεί αυτή η αξίωση πρέπει κοινωνικά να ληφθεί μέριμνα έτσι ώστε και πιθανά εμπόδια να εξαλειφθούν αλλά και να καλυτερεύσουν οι ευκαιρίες των κοινωνικά μειονεκτούντων ομάδων. Μεταφέροντας αυτή τη βασική εκδοχή περί δικαιοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτό που οφείλει κανείς να περιμένει από ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η αντιστάθμιση του συνόλου των κοινωνικά παραγόμενων μειονεξιών που εμποδίζουν ομάδες μαθητών να συμμετέχουν επί ίσοις όροις στην εκπαιδευτική διαδικασία (ο.π., 369). Με άλλα λόγια, άδικο είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα όταν δεν είναι σε θέση να αποτρέψουν εκείνες τις περιπτώσεις σχολικής ανισότητας οι οποίες οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι δεν μπορούν να ελεγχθούν από τα άτομα, εν προκειμένω από τους μαθητές. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα άτομα παρεμποδίζονται, χωρίς να φέρουν τα ίδια ευθύνη, στην απόκτηση εκπαιδευτικών πόρων οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την πρόσβαση σε δημόσια αγαθά. Αιτιολογημένες είναι μόνο εκείνες οι ανισότητες, οι οποίες παρουσιάζονται σε καθεστώς τυπικής διασφάλισης ίσως ευκαιριών και οι οποίες οφείλονται στις διαφορές μεταξύ των ατομικών επιδόσεων (η ατομική επίδοση ως κριτήριο δικαιοσύνης). Σε αυτή την

περίπτωση η ανισότητα προκύπτει ως αποτέλεσμα των τυπικά ίσων ευκαιριών (Hadjar 2008).

Συνολικά, από τη σκοπιά της συγκεκριμένης θεωρίας δικαιοσύνης, η βασική μέριμνα μιας δίκαιης κοινωνίας, συνακόλουθα κι ενός δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος, συνίσταται στην αναδιανομή και διάθεση πόρων οι οποίοι θα επιτρέψουν σε όλους, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, να έχουν πρόσβαση σε ίσες δυνατότητες επιλογής προκειμένου να ακολουθήσουν τους στόχους ζωής που οι ίδιοι έχουν ορίσει (Stojanov 2011). Οι δράσεις αντισταθμιστικής εκπαίδευσης υπακούουν ακριβώς στη λογική αυτής της εκδοχής εκπαιδευτικής δικαιοσύνης καθώς στοχεύουν στην απομείωση ελλειμμάτων, π.χ. γλωσσικών, για τα οποία δεν ευθύνονται τα παιδιά και τα οποία μετά βεβαιότητα δεν θα τους επιτρέψουν να έχουν ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση στην περίπτωση που δεν αντιμετωπισθούν και απαλειφθούν.

Κατά τον Stojanov (2006, 2011, 2013), προκύπτει εδώ το ακόλουθο ζήτημα: η διανεμητικού τύπου εκδοχή δικαιοσύνης στηρίζει την επιχειρηματολογία της, όταν συγκεκριμένα αναφέρεται σε στόχους ζωής που έχουν επιλέξει και ορίσει τα άτομα, στην εικόνα ενός αυτόνομου προσώπου, δηλαδή ενός προσώπου που είναι σε θέση να κρίνει και να κάνει επιλογές που αφορούν στον τρόπο ζωής του. Μπορούμε όμως να αντιμετωπίσουμε τους μαθητές ως υποκείμενα με συγκροτημένη την προσωπική αυτονομία ήδη πριν την είσοδό τους στο σχολείο ή και ακόμη μετά από κάποια χρόνια εκπαίδευσης; Η απάντηση είναι σαφώς αρνητική. Κατά συνέπεια, είναι προβληματικό να μεταφέρει κανείς μια θεωρία δικαιοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης όταν μια βασική προϋπόθεση επίτευξης αυτής –συγκροτημένη ατομική αυτονομία – δεν συντρέχει στη συγκεκριμένη περίπτωση των μαθητών, καθώς τελεί υπό διαμόρφωση. Η διαδικασία διαμόρφωσης της ατομικής ηθικής αυτονομίας συνιστά εξάλλου κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια δεν μπορεί θεωρητικά να ορίζεται ως δεδομένη (Stojanov 2006, 37). Με άλλα λόγια, καθώς μια βασική προϋπόθεση του διανεμητικού μοντέλου δικαιοσύνης δεν συντρέχει στην περίπτωση των μαθητών, θα πρέπει να θεωρηθεί ως προβληματικό το εγχείρημα μεταφοράς και χρήσης αυτής της εκδοχής δικαιοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη ορίζεται από τον Stojanov (2011) ως αυτόνομη κατηγορία κατανόησης των κανονιστικών προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση ως θεσμοθετημένος χώρος μόρφωσης παιδιών και νέων. Για να κατανοηθεί επακριβώς το πεδίο αναφοράς της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης είναι απαραίτητο να ορισθεί ο χαρακτήρας του αγαθού της παιδείας. Ο ίδιος (ο.π., 17) επιχειρηματολογεί ως εξής: *«Η παιδεία δεν αποτελεί αγαθό το οποίο μπορεί κάποιος να κατέχει αλλά μια διαδικασία ανάπτυξης στο πλαίσιο της οποίας το άτομο ξεδιπλώνει την ανθρώπινη ύπαρξή του»*. Η διαδικασία ανάπτυξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συγκρότηση του ατόμου ως ηθικά αυτόνομου υποκειμένου. Στη *Θεωρία της Παιδείας* η αυτονομία ορίζεται ως μια *«διαδικασία διαρκούς εξέλιξης και εμπλουτισμού των εμπειριών οι οποίες καθιστούν εφικτή μια δυναμική σχέση με τον εαυτό, η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση εκείνων των γνωρισμάτων της προσωπικότητας που χαρακτηρίζουν τη μοναδικότητα του ατόμου»* (Stojanov 2006, 82). Η απόκτηση της αυτονομίας δεν έγκειται στην ελεύθερη βούληση του ατόμου, αλλά οικοδομείται και προϋποθέτει ένα πλαίσιο διϋποκειμενικών σχέσεων αναγνώρισης. Στο πλαίσιο αυτό το άτομο αποκτά την ικανότητα να είναι ηθικά αυτόνομο, με την έννοια ότι απεγκλωβίζεται από τις κλίσεις του, προσανατολίζεται σε αρχές οι οποίες είναι ευρύτερα αποδεκτές ως *λογικές αρχές* (Honneth 200, 241) και διαθέτει την κρίση προκειμένου να αποφασίσει ελεύθερα για τις βιογραφικές του επιλογές. Το περιεχόμενο της αυτονομίας για την οποία συζητάμε είναι ταυτόσημο με αυτό της *«ψυχικής ωριμότητας*, η οποία επιτρέπει στο υποκείμενο να οργανώσει τη βιογραφία του ως μια ιδιαίτερη και *απαράλλαχτη βιογραφία»*. (ο.π., 242). Η ανάπτυξη της αυτονομίας του ατόμου συνιστά κατ' ουσία διαδικασία παιδείας και το αποτέλεσμά της εξαρτάται από την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων στο βίοκοσμο της καθημερινότητας, γενικότερα, και στο βίοκοσμο του σχολείου ειδικότερα (Stojanov 2011). Συνεπώς, στη λογική αυτής της προσέγγισης περί παιδείας, τα ερωτήματα που πρέπει να μας απασχολήσουν αναφορικά με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης είναι τα εξής: (α) συγκαταλέγεται η απόκτηση ηθικής αυτονομίας για όλους τους μαθητές στους βασικούς στόχους της σχολικής εκπαίδευσης και

(β) ποιές είναι εκείνες οι μορφές κοινωνικών σχέσεων εντός του σχολείου που θεωρητικά μπορούν να συμβάλλουν στην απόκτηση της ηθικής αυτονομίας;

Η επίκαιρη και σχετική με τα παραπάνω ερωτήματα παιδαγωγική συζήτηση εστιάζει στη έννοια της αναγνώρισης και επισημαίνει ότι η απόκτηση ηθικής αυτονομίας είναι εφικτή μόνο σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικών σχέσεων αναγνώρισης (βλ. Prengel 2013, Balzer 2014, Wischmann 2010). Ειδικότερα, η συγκρότηση της υποκειμενικότητας είναι εφικτή μόνο ως κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία εσωτερίκευσης σχέσεων αναγνώρισης: το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ιδιαίτερο και πλήρες κοινωνικό μέλος, όταν οι κοινωνικές του σχέσεις τού επιτρέψουν να νιώσει σιγουριά για τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, τα οποία συνιστούν τη βάση της ανάπτυξής του ως ιδιαίτερο υποκείμενο. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα δεν νοούνται ως στατικές σταθερές της προσωπικότητας, αλλά ως δυναμικά, εν εξελίξει ευρισκόμενα σημεία αναφοράς της αυτοαντίληψης και της ανάπτυξης του ίδιου του ατόμου.

Οι σχέσεις αναγνώρισης ορίζονται ως περιεχόμενο και στόχος της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (Stojanov 2006 και 2011, Borst 2011). Πρόκειται για σχέσεις αναγνώρισης οι οποίες πραγματώνονται με τις μορφές της αλληλεγγύης, του ηθικού σεβασμού και της κοινωνικής εκτίμησης του υποκειμένου (Honneth 2006). Η αλληλεγγύη καθιστά εφικτή την πρόσβαση στους σημαντικούς για την αυτοπραγμάτωση του υποκειμένου κοινωνικούς πόρους (συμβολικούς και υλικούς). Η αναγνώριση με τη μορφή του ηθικού σεβασμού αναφέρεται στην αναγνώριση της ικανότητας του κάθε ατόμου να λαμβάνει μέρος σε διαδικασίες διαλογικής θεμελίωσης κανόνων με γενική ισχύ. Αυτή η μορφή αναγνώρισης έχει και μια άλλη διάσταση: την προσδοκία προς το άτομο να υπερβεί τη σχετικότητα της δικής του οπτικής, όχι με τη μορφή της άρνησης των θέσεών του αλλά με τη μορφή του μετασχηματισμού και της διατύπωσης αυτών στη βάση μιας λογικής με γενικότερη ισχύ (Stojanov 2006, 140-141). Συναφής με αυτή τη μορφή είναι και η τρίτη μορφή αναγνώρισης, αυτή της κοινωνικής εκτίμησης. Κοινωνική εκτίμηση σημαίνει αναγνώριση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του ατόμου ως σημαντικών για το κοινό καλό, υπό την προϋπόθεση της συμβατότητάς τους με τον γενικά αποδεκτό αξιακό ορίζοντα.

Υπό αυτή την έννοια η κοινωνική εκτίμηση δεν αποτελεί πράξη κατάφασης ή ουδέτερης αποδοχής ενός τρόπου ζωής, αλλά μια προϋπόθεση συγκρότησης της υποκειμενικότητας, μέσα ακριβώς από την εξασφάλιση ευκαιριών κοινωνικής συμμετοχής στη βάση των ιδιαίτερων ατομικών γνωρισμάτων και ικανοτήτων. Στο βαθμό που η κοινωνική εκτίμηση συμβάλλει στην οικοδόμηση του αισθήματος της αυτο-εμπιστοσύνης, συμβάλλει και στη δημιουργία μιας σταθερής βάσης για την οικουμενικοποίηση του εαυτού (ο.π., 2006). Σημαίνει, με άλλα λόγια, αναγνώριση όλων των μαθητών ως ατόμων που είναι σε θέση να αναπτύξουν τις αναγκαίες ικανότητες για την υπέρβαση των (πιθανών) περιορισμών που χαρακτηρίζουν την ιδιαίτερη καταγωγή τους προς την κατεύθυνση μιας διεκπεραιούμενης και σχετικά αυτόνομης συμμετοχής στην δημοκρατική κοινότητα του σχολείου. Υπό αυτή την έννοια, η κοινωνική εκτίμηση προϋποθέτει και συνδιαμορφώνει την ετοιμότητα του ατόμου για αναστοχασμό των προσανατολισμών και δράσεων του στον ορίζοντα κοινά αποδεκτών αξιών (*οικουμενικοποίηση του εαυτού*). Έτσι, η εκπαίδευση δεν ισοδυναμεί με μια πράξη πιστοποίησης ενός ιδιαίτερου και «δεδομένου» πολιτισμικού εαυτού αλλά με πράξη η οποία στηρίζει την συγκρότησή του στο πνεύμα της ηθικής αυτονομίας. Από αυτή τη σκοπιά η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών συνιστά μια πράξη στήριξης του ατόμου προς την κατεύθυνση της υπέρβασης της μερικότητας της πολιτισμικής του προέλευσης (ο.π. 181).

Από τα παραπάνω συνάγεται, ότι η εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σημερινό σχολείο προϋποθέτει παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες δεν περιορίζονται στη διδακτικού τύπου διαχείριση μεσολάβησης ενός σώματος ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά συγκροτημένα προωθούν δυνατότητες οικοδόμησης βιωμάτων ικανών να διευρύνουν τον ορίζοντα βάσει του οποίου οι μαθητές ερμηνεύουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και τις μελλοντικές τους επιδιώξεις, οικοδομώντας έτσι την ικανότητα να αναστοχαστούν τις πολιτισμικές τους ταυτίσεις, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες αυτών. Σε ότι αφορά ειδικά τους μετανάστες μαθητές τα αναγκαία για αυτούς βιώματα αναγνώρισης μπορούν να προκύψουν μέσα από την κριτική προσέγγιση και κατανόηση εκείνων των κοινωνικών

διαδικασιών κατασκευής και αναπαραγωγής μιας πολιτισμικής διαφορετικότητας, η οποία τους εγκλωβίζει σε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και θέτει φραγμούς στην ισότιμη συμμετοχή τους στη μάθηση. Στην στερεοτυπική παρουσίαση των «άλλων» οι διαφορές παρουσιάζονται ως φυσικά, ουσιοκρατικού χαρακτήρα γνωρίσματα με αποτέλεσμα να σταθεροποιούνται και να αναπαράγονται τα σύνορα και οι ασύμμετρες σχέσεις μεταξύ γηγενών και «ξένων» και να νομιμοποιείται έτσι η άσκηση εξουσίας επάνω στους τελευταίους. Τέτοιες πρακτικές δεν οδηγούν στην αναγνώριση του «άλλου» ως υποκειμένου, καθώς του στερούν τις κοινωνικές δυνατότητες συμμετοχής στη βάση των δικών του αντιλήψεων περί ταυτότητας καθώς και τις δυνατότητες μετεξέλιξης της ταυτότητάς του. Αν οι παιδαγωγικές πρακτικές αποσκοπούν πράγματι στη στήριξη των μαθητών σε ότι αφορά την ανακάλυψη δυνατοτήτων μιας άλλης αυτοαντίληψης και μιας άλλης σχέσης με τον κόσμο, τότε οφείλουν καταρχάς να στηρίζουν τους μαθητές στην κατανόηση της εκάστοτε επίκαιρης κατάστασής τους. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει βέβαια την αναφορά στις ιδιαιτερότητες των τρόπων ζωής του μαθητικού πληθυσμού και στις κοινωνικές διαδικασίες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή τους. Συνεπώς, αφετηρία των παιδαγωγικών πρακτικών δεν μπορούν να είναι αφηρημένες εθνοτικοπολιτισμικές διαφορές, αλλά η πραγματικότητα ότι οι πολιτισμοί επιδέχονται διαφορετικούς προσδιορισμούς και ερμηνείες – ως αποτελέσματα συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων – και ότι η συγκρότηση των ταυτοτήτων χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα των σημείων αναφοράς τους, από διαρκείς διαπραγματεύσεις και συνακόλουθα από μια ανοιχτή δομή. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να περιγράψουμε τις σχέσεις αναγνώρισης με τη μορφή πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τους τις ελπίδες και τις ανησυχίες των μαθητών και, περαιτέρω, αξιοποιούν τις γνώσεις τους έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν το αίσθημα της βιογραφικής συνέχειας και εξέλιξης, να επεξεργαστούν την προσωπική τους ιστορία, να αναστοχαστούν τις συντεταγμένες της ταυτότητάς τους, να επικοινωνήσουν το υποκειμενικό νόημα της όποιας διαφορετικότητάς τους χωρίς το φόβο στιγματισμού και να

ανακαλύψουν και άλλες δυνατότητες προσωπικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού πέρα από τα όρια της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης.

Βιβλιογραφία

Allemann-Ghionda, Ch. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 350-362.

Aronson, J. & Good, C. (2002). The development and consequences of stereotype vulnerability in adolescents. In Pajares F, & Urdan, T (Eds.). *Academic motivation of adolescents* (229 -330). Greenwich: Information Age Publishing.

Diefenbach, H. (2008), Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In Becker, R. & Lauterbach (Hrsg.). *Bildung als Privileg*, s. 221-246, 3. Auflage. VS Verlag.

Diefenbach, H. (2007). Schulerfolg von ausländischen Schülern oder Schülern mit Migrationshintergrund als ergebnis individueller und insitutioneller Effekte. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, 43-54. Berlin.

Diehl, C. & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.) *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (243-286). Wiesbaden: Springer VS.

Giesinger, J. (2007), Was heist Bildungsgerechtigkeit? In *Zeitschrift für Pädagogik*, 53,3, 361-381.

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

Gomolla, M. (2003). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen im deutschen Schulsystem. In Auernheimer, G. (Hrsg.). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, 97-112. Leske und Budrich.

Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung. In Hormel, U. & Scherr, A. (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, 61-94. VS Verlag.

Gomolla, M. (2011). Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule. In Neumann, U. / Schneider, J. (Hrsg.). *Schule mit Migrationshintergrund*, 181-195. Waxmann Verlag.

Γκόβαρης Χ. (2005), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις Αναγνώρισης στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Στο Alluffi-Pentini, A. *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*, (9-24). Αθήνα, Ατραπός.

Granato, M. & Kristen C. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. *IMIS-Beiträge*, 23, 123-141.

Herwartz-Emden, L. (2008). Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Expertise der Enquetekommission "Chancen für Kinder". Landtag Nordrhein-Westfalen.

Hirschauer M, Kullmann H. Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In: Hagedorn J, Schurt V, Steber C, Waburg W, (Hrsg.) Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung (351-373). Wiesbaden: Springer VS.

Honneth, A. (2000). Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Suhrkamp Verlag.

Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungswesen. In Hormel, U. & Scherr, A. (Hrsg.) (2010). Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. VS Verlag 173-196. VS Verlag.

Hormel, U. & Scherr, A. (Hrsg.) (2010). Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. VS Verlag.

Kristen, C. & Granato, N. (2007). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik (27-44). Berlin.

Mansel, J. & Spaiser, V. (2010). Hintergründe von Bildungserfolgen und – misserfolgen junger Migrant/innen. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 209-226.

Nauck, B. & Lotter, V. (2016). Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.) *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (117-156). Springer VS.

Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In Bade, K., Bommers, M. (Hrsg.). *Migration, Integration, Bildung. Grundfragen und Problembereiche* (143-178). IMIS-Beiträge 23.

Schauenburg, B. (2011) Stereotype und Erwartungseffekte. Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte. In Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.). *Schule mit Migrationshintergrund*, (169-180). Waxmann Verlag.

Schofield, J.W. (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration. Wissenschaftszentrum Berlin.

Schofield, J.W. & Alexander, K.M (2012). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (65-89). Springer VS.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ (εμπειρογνωμοσύνη).

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.tanat, P (2006), Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In Baumer, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem*, 189-220. VS Verlag.

Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (57-70). Springer VS.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welterschließung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wilmes, M., Schneider, J. & Crul, M. (2011) Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.) *Schule mit Migrationshintergrund*, (30-46). Waxmann Verlag.

.

.