



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ
ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Διπλωματική εργασία

Τίτλος

Η προσχολική εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Γερμανίας:
Μελέτη, Ανάλυση και Αξιολόγηση δύο προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης

Της

ΚΛΕΟΝΙΚΗΣ ΣΑΝΟΖΙΔΟΥ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια :

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία

Επιτροπή: Βασιλική Πλιόγκου, Γεώργιος Τζάρτζας

Φλώρινα, Ιούνιος 2024

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
Μεθοδολογία της έρευνας.....	10
Κεφάλαιο 1^ο Η προσχολική εκπαίδευση/νηπιαγωγείο.....	11
1.1 Ιστορική αναδρομή.....	11
1.2 Το νηπιαγωγείο μετά το 1945.....	13
1.3 Προσχολική εκπαίδευση στη Γερμανία.....	14
Κεφάλαιο 2^ο Μετανάστες/τριες και εκπαίδευση στη Γερμανία.....	21
2.1 Οι μεταναστευτικές ροές στη Γερμανία.....	21
2.2 Μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη Γερμανία.....	27
Κεφάλαιο 3^ο Η πρόσβαση σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης στη Γερμανία.....	30
3.1 Ζητήματα πρόσβασης και ένταξης στην κοινωνία.....	30
3.2 Πρωτοβουλίες της Ομοσπονδίας για ευκολότερη πρόσβαση.....	37
Κεφάλαιο 4^ο Η σημασία της γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση.....	38
4.1 Ζητήματα γλωσσικής ποικιλομορφίας στις προσχολικές δομές.....	38
4.2 Ο ρόλος ης προσχολικής εκπαίδευσης στην άμβλυνση των ανισοτήτων.....	41
4.3 Γλωσσική ενίσχυση στην προσχολική αγωγή.....	43
Κεφάλαιο 5^ο Μελέτη, Ανάλυση και Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Γλωσσικής Υποστήριξης στη Γερμανία. Η έρευνα.....	46
5.1 Πρακτικές και προγράμματα ενίσχυσης της γερμανικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση.....	46
5.2 Το πρόγραμμα «Πες κάτι» του Ινστιτούτου της Βάδης Βυρτεμβέργης: Ανάλυση-Αξιολόγηση.....	48

5.3 Το πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης «Rucksack – Programm»: Ανάλυση-Αξιολόγηση.....	50
Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	58
Περιορισμοί της έρευνας.....	65
Βιβλιογραφία.....	66

Περίληψη

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο για την εκπαιδευτική πορεία και την κοινωνική ένταξη των παιδιών. Η συμμετοχή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί κρίσιμο στάδιο για την ομαλή ένταξή τους στη νέα κοινωνία. Η παρούσα εργασία είναι μια βιβλιογραφική έρευνα που αποσκοπεί να διερευνήσει το ρόλο και τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης ως παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Γερμανίας μέσω της μελέτης και ανάλυσης των πρακτικών ενίσχυσης της γερμανικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία με προγράμματα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα εξετάζονται και αξιολογούνται προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης, το πρόγραμμα «Πες κάτι» του Ινστιτούτου της Βάδης Βυρτεμβέργης και το πρόγραμμα «Rucksack-Programm» (σακίδιο πλάτης). Πολλαπλοί είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ισότιμη πρόσβαση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις προσχολικές δομές. Αυτοί περιλαμβάνουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, την οικονομική ανισότητα, την έλλειψη πρόσβασης σε ειδικά προγράμματα ένταξης και την έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί προσεγγίσεις που να συνδυάζουν εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτικά μέτρα προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας. Η εργασία αναδεικνύει τη σημασία της γλωσσικής εκπαίδευσης και των στοχευμένων προγραμμάτων ενίσχυσης του γλωσσικού εκπαιδευτικού κώδικα. Η μελέτη, ανάλυση και αξιολόγηση δύο γλωσσικών προγραμμάτων ενίσχυσης της δεύτερης γλώσσας που εφαρμόζονται στα περισσότερα γερμανικά νηπιαγωγεία με υψηλό ποσοστό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι απαραίτητη, καθώς προσφέρει πολύτιμα συμπεράσματα για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτά τα προγράμματα συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη και στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επομένως, η διασφάλιση προγραμμάτων γλωσσικής ενδυνάμωσης στην προσχολική εκπαίδευση είναι ουσιώδους σημασίας στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα προάγει την πολυπολιτισμική κατανόηση και τη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής και ισότιμης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, εκμάθηση γλώσσας, γλωσσικά προγράμματα, πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Abstract

Preschool education is a cornerstone for the educational journey and social integration of children. The participation of children with a migratory background in preschool structures is a crucial stage for their smooth integration into the new society. This work is a literature review aiming to investigate the role and significance of preschool education as a developmental factor in the educational journey of children with a migration background in the multicultural environment of Germany through the study and analysis of practices for strengthening the German language in kindergartens with educational programs. More specifically, language support programs are examined and evaluated, including the «Say something» program of the Baden-Württemberg institute and the «Rucksack Program». Several factors hinder equal access to preschool structures for children with a migratory background. These include linguistic and cultural differences, economic inequality, lack of access to special integration programs and lack of social support. Addressing these challenges requires approaches that combine educational, social and political measures to ensure effective learning of the German language and successful integration into the German educational system and society. The work highlights the importance of language education and targeted programs to enhance the learning of the German language. The study, analysis and evaluation of two language enhancement programs for the second language, implemented in most German kindergartens with a high percentage of children with a migratory background, are essential as they offer valuable conclusions for understanding how these programs contribute to language development and the enhancement of children's language skills. Therefore, ensuring language empowerment programs in preschool education is crucial in creating an environment that promotes multicultural understanding and the formation of an inclusive and equitable educational policy that ensures the active participation of all children in the wider society.

Key-words: preschool education, children with a migratory background, language learning, language learning programs, multicultural environment

Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο που έχει επηρεάσει τη Γερμανία από το 1955 και έπειτα με αποτέλεσμα ο πληθυσμός της να έχει επηρεαστεί λόγω των διαδοχικών μεταναστευτικών ροών. Ως εκ τούτου, έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολικό σύστημα, το οποίο αποτελεί σήμερα μια ποικιλόμορφη και πολυπολιτισμική κοινωνία μαθητών και μαθητριών, προσφέροντας προκλήσεις και ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές¹ και την κοινωνία εν γένει.

Το θέμα της εργασίας επιλέχθηκε βάσει της επικαιρότητας του φαινομένου της μετανάστευσης και των αυξανόμενων μεταναστευτικών ροών στη Γερμανία. Προκύπτει από την κοινωνική ανάγκη να ερευνηθεί η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, εστιάζοντας στον ρόλο της για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ο προβληματισμός επικεντρώνεται στην ανάγκη των παιδιών από μεταναστευτικές κοινότητες να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική προσχολική εκπαίδευση, η οποία θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους για την ομαλή κοινωνική τους ένταξη.

Ο σκοπός της εργασίας είναι να προσεγγίσει, να ερευνήσει και να αναλύσει τον ρόλο και τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης και των γλωσσικών προγραμμάτων ενίσχυσης της δεύτερης γλώσσας που εφαρμόζονται στα περισσότερα γερμανικά νηπιαγωγεία με υψηλό ποσοστό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως παράγοντες ενίσχυσης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους ένταξης στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Γερμανίας.

Ο στόχος της εργασίας είναι να αναλύσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά σε σχέση με την πρόσβασή τους στις προσχολικές δομές και με την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας σε προσχολική ηλικία και την ανάδειξη της σημασίας της ανάπτυξης και εφαρμογής στοχευμένης γλωσσικής υποστήριξης μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των παιδιών.

¹ Για λόγους ευκολότερης αναγνωσιμότητας χρησιμοποιείται σε αυτή την εργασία η μορφή του ανδρικού φύλου. Να σημειωθεί ότι απευθύνομαι πάντα σε όλα τα φύλα με πνεύμα ίσης μεταχείρισης.

Ως εκ τούτου προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τη δομή και την οργάνωση του συστήματος της προσχολικής εκπαίδευσης στη Γερμανία;

Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Συμβάλει η συμμετοχή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση στην εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας;

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο 1ο κεφάλαιο επιδιώκεται η διερεύνηση της εξέλιξης του νηπιαγωγείου από την εποχή του Friedrich Fröbel μέχρι τις σύγχρονες πρακτικές και προκλήσεις που αντιμετωπίζει η προσχολική εκπαίδευση. Επιπλέον, αναλύεται το τοπίο της προσχολικής εκπαίδευσης στη Γερμανία εστιάζοντας στη νομική βάση και την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Διερευνώνται οι φορείς των προσχολικών δομών, τόσο οι δημόσιοι όσο και οι ανεξάρτητοι και οι ιδιωτικοί, καθώς και οι τρόποι χρηματοδότησής τους.

Το 2^ο κεφάλαιο διερευνά τη μετανάστευση στη Γερμανία από το 1955 και έπειτα, καθώς η χώρα βίωσε μια έντονη μεταναστευτική ροή λόγω της ανάγκης για εργατικό δυναμικό για τη μεταπολεμική οικονομική ανάκαμψη. Στην έλευση αυτών των μεταναστών προστίθενται οι προσφυγικές ροές των τελευταίων χρόνων. Όλα αυτά διαμόρφωσαν την πολυπολιτισμική κοινωνία της Γερμανίας και το εκπαιδευτικό τοπίο της χώρας, με αποτέλεσμα μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να αποτελεί μια πραγματικότητα στα γερμανικά σχολεία.

Στο 3ο κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε και θα εμβαθύνουμε στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες/τριες στη Γερμανία όσο αφορά στην πρόσβαση των παιδιών τους στις προσχολικές δομές. Εξετάζεται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι δήμοι στην εξεύρεση λύσεων και την βοήθεια που παρέχουν για την ευκολότερη πρόσβαση και συμμετοχή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτό συχνά αντιμετωπίζεται με δυσκολία λόγω των περιορισμένων πόρων, της έλλειψης θέσεων και παιδαγωγικού προσωπικού, καθώς και της ανεπάρκειας των υποδομών.

Η σημασία της εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο εξετάζεται στο 4ο κεφάλαιο, καθώς επίσης και τα

ζητήματα γλωσσικής ποικιλομορφίας. Επιπλέον, αναλύεται ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης στην άμβλυνση των ανισοτήτων, καθώς και τα γενικά χαρακτηριστικά και οι βασικές αρχές των μέτρων της γλωσσικής ενίσχυσης που εφαρμόζονται για την υποστήριξη αυτών των παιδιών.

Στο 5^ο κεφάλαιο εξετάζονται οι πρακτικές ενίσχυσης και τα προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης που εφαρμόζονται για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης με αυξημένο αριθμό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και αναλύονται οι διάφορες προσεγγίσεις και μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους. Στη συνέχεια, επικεντρώνεται στη μελέτη, ανάλυση και αξιολόγηση δύο προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης, συγκεκριμένα του προγράμματος «Πες κάτι» του Ινστιτούτου της Βάδης-Βυρτεμβέργης και του προγράμματος «Rucksack» (σακίδιο πλάτης), το οποίο απευθύνεται τόσο σε γονείς όσο και σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε συνδυασμό με τις προσχολικές δομές. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, ενθαρρύνοντας τη συνεχή επικοινωνία και την υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών σε καθημερινή βάση.

Μεθοδολογία της εργασίας

Με τη συγκεκριμένη εργασία αποσκοπούμε στη διερεύνηση του ρόλου και της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης ως παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Γερμανίας μέσω της μελέτης και ανάλυσης των πρακτικών ενίσχυσης της γερμανικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση με προγράμματα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα εξετάζονται και αξιολογούνται προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης, το πρόγραμμα «Πες κάτι» του Ινστιτούτου της Βάδης Βυρτεμβέργης και το πρόγραμμα «Rucksack-Programm» (σακίδιο πλάτης).

Η εξέταση περιορίστηκε σε δεδομένα και έρευνες / μελέτες που δημοσιεύτηκαν μετά το έτος 2005, και τούτο διότι τότε ψηφίστηκε ο νόμος για τον έλεγχο και περιορισμό της μετανάστευσης και τη ρύθμιση της διαμονής και ένταξης πολιτών και αλλοδαπών (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts von Unionsbürgern und Ausländern, §§7, 8 ZuwanderungG), (Zuwanderungsgesetz, 2005). Από τη χρονική στιγμή που άρχισε να τίθεται σε εφαρμογή ο νόμος αυτός, ξεκίνησαν επί της ουσίας αλλαγές σε πολλούς τομείς που σχετίζονται με τη μετανάστευση, μεταξύ αυτών και στην εκπαίδευση. Η επιλογή αξιόπιστων επιστημονικών πηγών, βιβλίων, άρθρων και επίσημων κειμένων θεσμικών οργάνων των τελευταίων είκοσι ετών προσφέρει ένα σφαιρικό και ενημερωμένο πλαίσιο που αντικατοπτρίζει την εξέλιξη των προσεγγίσεων, των προγραμμάτων και των πολιτικών του εν λόγω θέματος. Μέσω της κριτικής ανάγνωσης επιχειρείται η ανάλυση, καταγραφή και σύνοψη των βασικών ευρημάτων που καλύπτουν το θέμα της έρευνάς μας προκειμένου να κατανοηθεί η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Κεφάλαιο 1^ο Η προσχολική εκπαίδευση /νηπιαγωγείο

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο πυλώνα στη διαμόρφωση της παιδικής ανάπτυξης και της εκπαιδευτικής πορείας. Η ιστορία του νηπιαγωγείου στη Γερμανία έχει βαθιές ρίζες που φτάνουν πίσω στον 19^ο αιώνα και στο πρώτο νηπιαγωγείο του Friedrich Fröbel το 1840. Η συνεισφορά του στο πλαίσιο αυτό υπήρξε καθοριστική, καθώς συνεισέφερε στην ανάγκη για προσχολική φροντίδα, επίβλεψη και αγωγή. Η πρωτοποριακή του ιδέα ήταν ότι τα παιδιά θα πρέπει να εκφράζονται δημιουργικά μέσα από το παιχνίδι με τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παιχνιδιών και υλικών, όπως για παράδειγμα παιχνίδια με χαρτί ή απλές ξύλινες κατασκευές. Με αυτό τον τρόπο προώθησε μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση που έθετε το παιδί στο κέντρο της διαδικασίας μάθησης και του προσέφερε τη δυνατότητα να αναπτύξει τις δεξιότητές του φυσικά και δημιουργικά. Μέσα από την παρουσίαση της ιστορίας του νηπιαγωγείου στη Γερμανία από τον 19^ο αιώνα ως τις μέρες μας, είναι δυνατό να αναδειχθούν οι εξελίξεις και οι προκλήσεις που έχουν διαμορφώσει το σημερινό τοπίο της προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα αυτή.

Στις 28 Ιουνίου του 1840 ο παιδαγωγός Friedrich Wilhelm Fröbel (1782 – 1852) ίδρυσε στη Γερμανία το «Γερμανικό Νηπιαγωγείο» (Deutscher Kindergarten) στην πόλη Blankenburg της Θουριγγίας (σημερινό όνομα Bad). Σε αυτή την πόλη ξεκινά η ιστορία αυτής της ευφυούς πρώιμης παιδικής δομής που σήμερα ονομάζεται νηπιαγωγείο. Το σημείο εκκίνησης για τις παιδαγωγικές του σκέψεις ήταν λιγότερο η κοινωνικοπολιτική αναγκαιότητα των δομών φροντίδας για μικρά παιδιά και περισσότερο το ζήτημα της εκπαιδευτικής επιρροής σε αυτά. Το επίτευγμα του έγκειται στην ανάπτυξη μιας θεωρίας της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης, η οποία ανεξάρτητα από την ταξική και οικονομική θέση επικεντρωνόταν στην εκπαίδευση του ανθρώπου. Ο Fröbel είδε το παιχνίδι ως το θεμέλιο λίθο για την εκπαιδευτική ενασχόληση του παιδιού με τον κόσμο και τον εαυτό του. Η ανακάλυψη του παιχνιδιού ως έναν ειδικό παιδικό τρόπο οικειοποίησης και διείσδυσης στον κόσμο οδήγησε στη απαίτηση για καλλιέργεια του παιχνιδιού, αναπτύσσοντας μια σειρά από παιχνίδια, των οποίων η χρήση είχε σκοπό να δείξει στο παιδί τον κόσμο με έναν πρακτικό, μαθηματικό και αισθητηριακό τρόπο. (Kessels, 1978).

Το όνομα «νηπιαγωγείο» (Kindergarten) περιγράφει από μόνο του εύστοχα την ιδέα του Fröbel για την προσχολική εκπαίδευση. Σε αυτήν την πλήρως αναπτυγμένη ιδέα, σύμφωνα με την οποία ο κήπος (Garten) που προσομοιάζει στον παράδεισο, επαναπροσφέρεται στα παιδιά (Kinder) ως τόπος εργασίας και παραγωγής (Kirchhoefer, 1988). Στο χώρο του νηπιαγωγείου, εάν είναι εφικτό, κάθε παιδί θα πρέπει να έχει το δικό του κομμάτι κήπου, στο οποίο θα μπορεί να δουλεύει για να φυτεύει ό,τι και όπως θέλει, να μεταχειρίζεται τα φυτά όπως νομίζει, έτσι ώστε να καταλάβει, ότι αν δεν τα μεταχειριστεί σωστά και προσεκτικά, θα αντιλαμβάνεται από μόνο του τις συνέπειες που έχει προκαλέσει το ίδιο. Σε αυτό τον παράδεισο της παιδικής ηλικίας το παιδί βρίσκεται σε ένα μικρό ιδανικό κόσμο, σε μια όσο το δυνατό πιο αδιατάρακτη συμφωνία και αρμονία με το περιβάλλον του και δημιουργεί τις εντυπώσεις του για το για το Καλό, το Αληθινό και το Όμορφο. Θα πρέπει να είναι ένα μέρος στο οποίο το παιδί, μεταξύ άλλων, θα μπορεί να παρατηρεί και να αντιλαμβάνεται, να δραστηριοποιείται σωματικά και να δημιουργεί τις δικές του ιδέες.

Στα τέλη του 18ου αιώνα και ιδιαίτερα από τις αρχές έως τα μέσα του 19ου αιώνα εμφανίστηκαν διαφοροποιημένες μορφές θεσμοθετημένης προσχολικής εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Αγγλία προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες οικογενειακής φροντίδας (Berger, 2016). Η αναγκαιότητα για την επέκταση της δημόσιας εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά υπήρξε απαραίτητη για οικονομικούς λόγους, καθώς η φτώχεια και η ανέχεια ήταν τεράστια. Συνέβαλε επίσης η ανάγκη για το διαχωρισμό σπιτιού και εργασίας, η αλλαγή που επήλθε στην οικογένεια καθώς η γυναίκα ξεκίνησε να εργάζεται, η αυξανόμενη σημασία της παιδικής ηλικίας, καθώς και η αναδιοργάνωση του σχολείου. Η άθλια κατάσταση διαβίωσης του γενικού πληθυσμού κατέστησε αναγκαία τη δημιουργία προσχολικών δομών προκειμένου να αποτραπεί η σωματική, ψυχική, συναισθηματική και ηθική παραμέληση των παιδιών λόγω έλλειψης επίβλεψης.

Μετά το Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο και τις τρομερές συνέπειες για τον λιμοκτονούντα γερμανικό λαό, στον αγώνα για φαγητό, στέγαση, ρούχα, ζεστασιά, η ανάγκη και η δυστυχία των ανθρώπων και ιδιαίτερα των μικρών παιδιών, αλλά και τα προβλήματα που προέκυψαν ήταν τόσο μεγάλα που θεωρήθηκε απαραίτητη η νομική ρύθμιση της φροντίδας και της υποστήριξής τους. Το εκπαιδευτικό συνέδριο τον Ιούνιο του 1920 δεν μπόρεσε να καταλήξει σε ψηφίσματα, αλλά οι συστάσεις του είχαν καθοριστική επιρροή στο νόμο περί ευημερίας των νέων που τέθηκε σε ισχύ την 1^η Απριλίου του

1924 (RJWG). Το νηπιαγωγείο, όπως καθορίστηκε, θα έπρεπε να είναι μια δομή φροντίδας των παιδιών. Δεν θα πρέπει να υπόκειται στην εκπαιδευτική νομοθεσία και καθορίστηκε η βασική δομή και τυποποίηση του πλαισίου της προσχολικής αγωγής που ισχύει ακόμη και σήμερα: χρηματοδότηση από τους δήμους και επιχορηγήσεις από ανεξάρτητους φορείς και ιδιαίτερα από τις εκκλησίες (Wasmuth, 2011).

1.2 Το νηπιαγωγείο μετά το 1945

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο το νηπιαγωγείο ήταν κατά κύριο λόγο μια δομή φροντίδας για παιδιά ορφανά και παραμελημένα. Υπήρχε σημαντική έλλειψη θέσεων στα νηπιαγωγεία, των οποίων η δημιουργία γινόταν όλο και πιο επιτακτική λόγω της αυξανόμενης απασχόλησης των μητέρων. Η καθολική και η προτεσταντική εκκλησία που ήταν οι πιο σημαντικοί φορείς της προσχολικής εκπαίδευσης προσπάθησαν να ανοικοδομήσουν και να επισκευάσουν τα νηπιαγωγεία. Το νέο όμως ξεκίνημα χαρακτηριζόταν από δυσκολίες χρηματοδότησης, έλλειψη προσωπικού και έλλειψη χώρων μέχρι και τη δεκαετία του 1950 (Kinderheim, 1946).

Τη δεκαετία του 1960 ο θεσμός του νηπιαγωγείου αμφισβητήθηκε από τις δημόσιες αρχές, τους γονείς, την επιστημονική κοινότητα και την κοινή γνώμη με το επιχείρημα ότι υστερούσε στην παροχή πνευματικών επιδόσεων και ακαδημαϊκών ικανοτήτων. Ζητήθηκε πιο εντατική γνωστική υποστήριξη στα παιδιά και επιπλέον να αναπτυχθούν η ευφυΐα και το ταλέντο. Επικρίθηκε η κανονικότητα της καθημερινής ρουτίνας, η αυταρχική δομή, η έλλειψη εμπλοκής των γονέων στις εργασίες του νηπιαγωγείου καθώς και καταπίεση της σεξουαλικότητας των παιδιών (Konrad, 2012).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 αναπτύχθηκαν και δοκιμάστηκαν διάφορες έννοιες του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, καθώς θέλησαν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίζουν καταστάσεις στην τρέχουσα και μελλοντική τους ζωή με κατευθυντήριους στόχους την αυτονομία, την αλληλεγγύη και την ικανότητα. Ο πυρήνας αυτής της προσέγγισης ήταν το πρόγραμμα σπουδών «κοινωνική μάθηση» το οποίο αποτελούνταν από διδακτικές ενότητες που είχαν σχέση με την καθημερινή ζωή των παιδιών (Hebenstreit, 1980).

Το 1990 και με την επανένωση των δύο γερμανικών κρατών (ανατολικής και δυτικής Γερμανίας) το νηπιαγωγείο αφαιρέθηκε από τον κρατικό εκπαιδευτικό τομέα της

πρώην ανατολικής Γερμανίας και υπήχθη στο «Νόμο για την ευημερία των παιδιών και των νέων» της ενωμένης πια Γερμανίας. Σύμφωνα με αυτό το νόμο το νηπιαγωγείο έγινε υπόθεση των δήμων και των κοινοτήτων και όχι του κράτους, όπως ίσχυε στην πρώην ανατολική Γερμανία (KJHG).

Η συνεχιζόμενη εντατική συζήτηση σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση, την ανατροφή και τη φροντίδα των παιδιών οδήγησε σύμφωνα με την Lueck (2003) στην ανάπτυξη προγραμμάτων ανατροφής και εκπαίδευσης για παιδιά σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία στις επιμέρους ομοσπονδιακές πολιτείες. Καταρτίστηκαν και στα 16 ομοσπονδιακά κρατίδια προγράμματα ανατροφής και εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν πεδία μάθησης και κατευθυντήριες γραμμές, όπως η κατανόηση της σημασίας της εκπαίδευσης, η αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών και της πολιτισμικής διαφορετικότητας, η συνάφεια του παιχνιδιού με τη μάθηση και η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ένταξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο παιδιών και παιδιών με αναπηρίες. Μέσα από φιλικά προς τα παιδιά επιστημονικά προγράμματα και με γνώμονα την έρευνα και την κατανόηση, μέσω της ατομικής εξερεύνησης και της συνεργασίας με άλλα παιδιά προωθούνται διαφορετικές εμπειρίες και δεξιότητες στους αισθητηριακούς, κοινωνικούς, γλωσσικούς και γνωστικούς τομείς μέσω ανταλλαγής και κοινού προβληματισμού.

Από το 1996 κάθε παιδί έχει νόμιμο δικαίωμα συμμετοχής στο νηπιαγωγείο από την ηλικία των τριών ετών μέχρι να ξεκινήσει το σχολείο και από το 2013 το δικαίωμα αυτό επεκτάθηκε και σε παιδιά ηλικίας από ενός έως τριών ετών για τον παιδικό σταθμό (§ 24 (1) SGB VIII). Οι δημόσιοι φορείς κοινωνικής πρόνοιας και ευημερίας για τη νεολαία πρέπει να διασφαλίσουν ότι διατίθενται θέσεις βάσει των αναγκών για αυτές τις ηλικιακές ομάδες.

1.3 Προσχολική εκπαίδευση στη Γερμανία

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό πυλώνα στην εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών, συμπεριλαμβανομένης της Γερμανίας. Στη χώρα αυτή η προσχολική εκπαίδευση εμπεριέχει μια ποικιλία πτυχών που καλύπτουν την εκπαιδευτική πολιτική, τη νομική βάση καθώς και τη χρηματοδότηση των φορέων λειτουργίας της, δημόσιων, ανεξάρτητων και ιδιωτικών. Παρά το γεγονός ότι η

προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, αποτελεί σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού τοπίου της χώρας. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται οι παραπάνω πτυχές που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συνολική εικόνα της προσχολικής αγωγής στη Γερμανία.

Από το 1996 τα παιδιά στη Γερμανία έχουν νόμιμο δικαίωμα για μια θέση σε δομές προσχολικής ηλικίας μόλις συμπληρώσουν το τρίτο έτος τους, ενώ από το 2013 το δικαίωμα αυτό επεκτάθηκε και σε παιδιά ηλικίας από ενός έως τριών ετών για τον παιδικό σταθμό. Ενώ η υποχρεωτική σχολική φοίτηση, είναι νομικά ρυθμισμένη με σαφήνεια και ξεκινάει από την ηλικία των έξι ετών, εντούτοις σύμφωνα με τη γερμανική νομοθεσία δεν υπάρχει υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο (Bundesministerium, 2020). Οι ίδιοι οι γονείς αποφασίζουν εάν και πότε το παιδί τους θα επισκεφθεί μια προσχολική δομή. Αν και προς το παρόν δεν αναμένεται να γίνει υποχρεωτική η φοίτηση στις προσχολικές δομές, το θέμα συζητιέται αρκετά χρόνια, καθώς οι υποστηρικτές μια τέτοιας υποχρέωσης τονίζουν τις θετικές πτυχές της. Ένα από τα κύρια επιχειρήματα που υποστηρίζουν την υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι η ενίσχυση των κοινωνικά μειονεκτούντων παιδιών, καθώς σύμφωνα με την ομοσπονδιακή στατιστική υπηρεσία (Statista, 2024), το 90% των παιδιών πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο, αλλά το υπόλοιπο 10% είναι κυρίως παιδιά που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούσες οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο. Μεταξύ αυτών πολλά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα οποία πηγαίνουν λιγότερο συχνά στο νηπιαγωγείο από ότι τα παιδιά χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη, η οποία θα πρέπει να παρέχεται όσο το δυνατόν νωρίτερα, καθώς τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι κρίσιμα για την κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη (Voschulzeit, 2023).

Την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών μέχρι την ηλικία των πέντε ετών έχουν οι γονείς τους σύμφωνα με το σύνταγμα (§ 24 (1) SGB VIII). Είναι απόφαση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε μια προσχολική δομή, καθώς στη Γερμανία δεν υφίσταται υποχρεωτική φοίτηση στην προσχολική ηλικία. Ως εναλλακτική του υποχρεωτικού νηπιαγωγείου συζητείται επανειλημμένα ένα υποχρεωτικό προσχολικό έτος, το οποίο θα έχει ως στόχο να προετοιμάσει τα παιδιά πριν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Σε επιμέρους πολιτείες γίνεται επί του παρόντος λόγος τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και παιδιά προσφύγων που δεν μιλούν τη γερμανική

γλώσσα να επωφελούνται αυτού του προσχολικού έτους, ώστε να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες για την ομαλότερη ένταξή τους (Hamburger, 2023).

Στη Γερμανία οι δομές προσχολικής φροντίδας και αγωγής αποτελούν μέρος της κρατικής ευημερίας και πρόνοιας των παιδιών και των νέων και οι ευθύνες μοιράζονται μεταξύ των ομοσπονδιακής κυβέρνησης, των ομοσπονδιακών κρατιδίων και των δήμων (Achtes Buch, SGB VIII). Από την αλλαγή της χιλιετίας υπήρξε έντονη συζήτηση για το πώς μπορεί να ενισχυθεί η εκπαιδευτική πολιτική για την ημερήσια φροντίδα των παιδιών. Τα νηπιαγωγεία αναφέρονται επανειλημμένα ως εκπαιδευτικά ιδρύματα, γεγονός που δίνει την εντύπωση ότι ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Σύμφωνα με τον Νόμο περί ευημερίας των νέων (RJWG), ο οποίος τέθηκε σε ισχύ το 1924 για την ενίσχυση και υποστήριξη των παιδιών και των νέων, τα νηπιαγωγεία λειτουργούν μέχρι και σήμερα ως υποστηρικτικές δομές ανατροφής και φροντίδας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ακόμη και αν μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των δεκαετιών του 1960 και 1970 κατά την οποία οι δομές αυτές χρίστηκαν τυπικά ως πρωτοβάθμιος τομέας του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν υπήρξε κάποια δομική αλλαγή. Η σχέση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ακόμη ασαφής στη Γερμανία, καθώς μέχρι σήμερα υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να λειτουργεί και να συμβάλλει με προπαρασκευαστικές πρακτικές για την μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (BMFSJ, 2004).

Νομική βάση

Η νομική βάση για την ημερήσια φροντίδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας ρυθμίζεται σε τρία επίπεδα: σε ομοσπονδιακό επίπεδο, σε επίπεδο πολιτειών και σε επίπεδο περιφερειών, δήμων και κοινοτήτων. Σε ομοσπονδιακό επίπεδο ορίζεται το νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο εμπεριέχονται οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές και οι δεσμευτικοί στόχοι που πρέπει να τηρούν όλα τα ομοσπονδιακά κρατίδια. Αυτό περιλαμβάνει για παράδειγμα το νόμιμο δικαίωμα συμμετοχής και υποστήριξης σε κέντρα παιδικής φροντίδας για παιδιά ηλικίας έως έξι ετών. Οι λεπτομερείς προδιαγραφές περιεχομένου, οι οποίες θα πρέπει να ρυθμίζονται σε επίπεδο πολιτειών, περιέχουν κανονισμούς που αφορούν στην εφαρμογή της προσχολικής εκπαίδευσης.

Σε αυτές ορίζονται τα καθήκοντα και οι στόχοι των προσχολικών δομών, προϋποθέσεις οργανωτικού πλαισίου σχετικά με τις ώρες λειτουργίας των εγκαταστάσεων, την υγειονομική περίθαλψη, τη συνεργασία με τους γονείς, την εκπαιδευτική αποστολή, την παιδαγωγική αντίληψη, τη συνεργασία με τα δημοτικά σχολεία, τη γλωσσική υποστήριξη, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη χρηματοδότηση των δομών. Τέλος, οι δήμοι είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό και την σωστή εφαρμογή των προϋποθέσεων που έχουν τεθεί από την πολιτεία, καθώς και για την διαχείριση της χρηματοδότησης των προσχολικών δομών (Auszug aus dem Sozialgesetzbuch - Achtes Buch VIII).

Αυτή η κοινή ευθύνη που κατανέμεται από την ομοσπονδία στις πολιτείες και από αυτές στους κατά τόπους δήμους και κοινότητες για τις προσχολικές δομές βασίζεται στην ιδέα της αποκέντρωσης, με κύριο στόχο να ενισχυθεί η ανεξαρτησία και της πιο μικρής κρατικής μονάδας και να αναλάβει πρωτοβουλίες ανάλογες με τις υπάρχουσες ανάγκες (§ 74 (1) Nr.7 GG).

Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο για την πρόνοια και την ευημερία των παιδιών και των νέων (§ 22 Abs. 3 SGB VIII), οι προσχολικές δομές θα πρέπει:

- να προάγουν την ανάπτυξη του παιδιού σε μια υπεύθυνη και κοινωνικά ικανή προσωπικότητα
- να υποστηρίζουν και να συμπληρώνουν την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών εκτός της οικογένειας
- να βοηθούν τους γονείς να συνδυάζουν καλύτερα την εργασία και την ανατροφή των παιδιών τους.

Οι φορείς των προσχολικών δομών

Οι προνοιακές αρχές νεότητας των περιφερειών και των δήμων ορίζονται ως υπερτοπικοί δημόσιοι φορείς, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη συνολική ευθύνη για την εποπτεία, το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προδιαγραφών των προσχολικών δομών (§ 69 SGB VIII). Ωστόσο, υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ δημόσιων και ανεξάρτητων φορέων. Οι δημόσιοι είναι κρατικοί διοικητικοί φορείς. Εντούτοις, οι δομές αυτές δεν διοικούνται μόνο από δημόσιους, αλλά κυρίως από ανεξάρτητους φορείς, οι οποίοι πρέπει να αναγνωρίζονται ως τέτοιοι στο πλαίσιο μιας διαδικασίας που ορίζει ο νομοθέτης (§ 75 SGB VIII). Πολλές δομές προσχολικής εκπαίδευσης

χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους. Οι δήμοι έχουν το δικαίωμα να μεταβιβάσουν την ευθύνη σε τρίτους, σε ανεξάρτητους δηλαδή φορείς, όπως είναι εκκλησιαστικές και θρησκευτικές κοινότητες της προτεσταντικής και της καθολικής εκκλησίας, ο Ερυθρός Σταυρός, φιλανθρωπικά ιδρύματα, κοινωνικοί σύλλογοι, σύλλογοι πρόνοιας, πρωτοβουλίες γονέων, οι οποίοι είναι στην ουσία ανεξάρτητοι φορείς που επιδοτούνται και από κρατικούς πόρους. Οι πρωτοβουλίες των γονέων για τη δημιουργία μιας τέτοιας αυτοδιαχειριζόμενης προσχολικής δομής εκκινούν από διάφορα κίνητρα, όπως για παράδειγμα η έλλειψη επιλογών παιδικής φροντίδας, η δυσαρέσκεια για τις υπάρχουσες επιλογές, ή η επιθυμία τους να βοηθήσουν ενεργά. Επιπλέον, υπάρχει μια άλλη ομάδα ιδιωτικών φορέων, όπως είναι οι μη κερδοσκοπικοί και μη κυβερνητικοί οργανισμοί, καθώς και ιδιωτικές επιχειρήσεις που λειτουργούν ως χορηγοί προσχολικών δομών, οι οποίοι ωστόσο εξαιρούνται των δημοσίων επιχορηγήσεων. Οι ιδιωτικοί μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί αντιπροσωπεύουν τη μειοψηφία μεταξύ των ανεξάρτητων φορέων παιδικής φροντίδας.

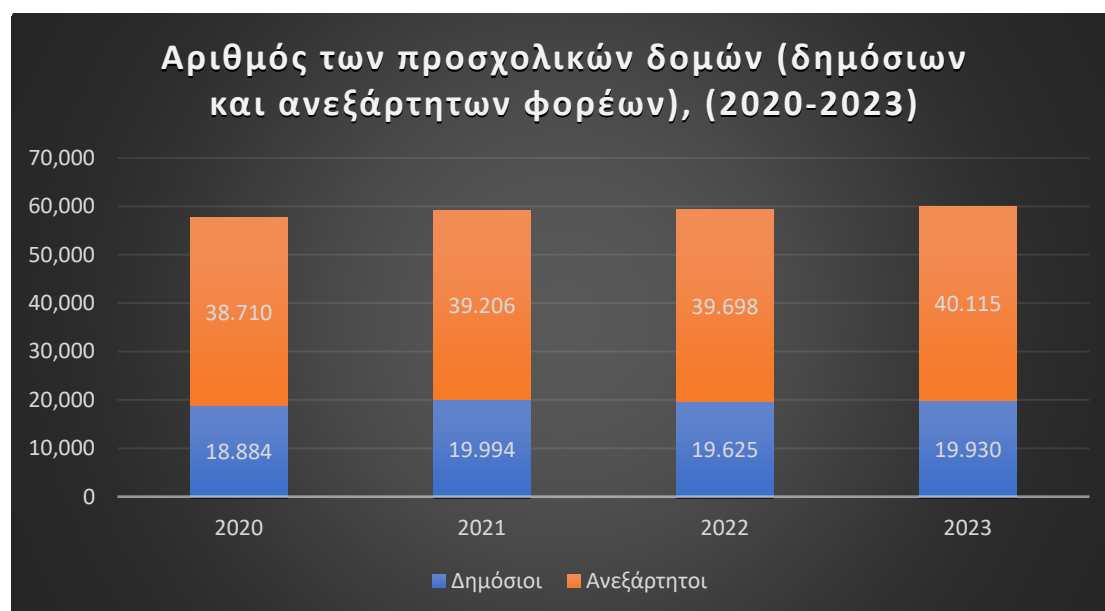
Δημόσιοι και Ανεξάρτητοι φορείς προσχολικών δομών

Η αρχή της επικουρικότητας, η οποία είναι μία από τις σημαντικότερες βασικές αρχές της ευημερίας των παιδιών και των νέων στη Γερμανία, καθορίζει τη σχέση μεταξύ των δημοσίων και των ανεξάρτητων φορέων. Σύμφωνα με το άρθρο 74 (§ SGB VIII), οι ανεξάρτητοι φορείς αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δημιουργία προσφοράς θέσεων στις προσχολικές δομές. Οι δημόσιοι φορείς θα πρέπει να αναλαμβάνουν δράση σε περίπτωση που οι υπάρχουσες ανάγκες δεν μπορούν να καλυφθούν από τους ανεξάρτητους φορείς. Η πλειονότητα των υπηρεσιών φροντίδας για παιδιά προσχολικής ηλικίας παρέχεται από ανεξάρτητους φορείς.

Οι ανεξάρτητοι και οι δημόσιοι φορείς οφείλουν να συνεργάζονται ώστε να παρέχουν θέσεις στις προσχολικές δομές για τα παιδιά (§ 4 Abs. 1 SGB VIII). Οι δημόσιοι φορείς έχουν τη συνολική και προγραμματική ευθύνη για την παροχή θέσεων με στόχο την έγκαιρη παροχή ολοκληρωμένης και βασισμένης στις ανάγκες προσφοράς. Στους ανεξάρτητους φορείς έχει ανατεθεί η ευθύνη να εκτελούν τα καθήκοντα για την ευημερία των παιδιών και των νέων, αυτό σημαίνει, ότι αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις προσφορές και την υλοποίησή τους, καθώς και για τις υπηρεσίες που παρέχονται από τους υπαλλήλους τους.

Εκτός από την αρχή της επικουρικότητας, η αρχή της ποικιλομορφίας των προσφορών και των φορέων για την πρόνοια των παιδιών και των νέων διαμορφώνει το σύστημα προσχολικής αγωγής στη Γερμανία. Αυτή η αρχή βασίζεται στο νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα των γονέων να επιθυμούν και να επιλέγουν την καταλληλότερη για αυτούς προσχολική δομή (§ 5 SGB VIII). Στους γονείς θα πρέπει να παρέχονται ποικίλες και πλουραστικές προσφορές, ώστε να μπορούν να επιλέξουν από διαφορετικούς φορείς, εγκαταστάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές που τους ταιριάζουν.

Σύμφωνα με το τμήμα στατιστικών ερευνών (Statista, 2024), κατά το προηγούμενο έτος υπήρχαν συνολικά 60.045 προσχολικές δομές στη Γερμανία. Από αυτές, οι 40.115 ανήκαν σε ανεξάρτητους φορείς. Εξ αυτών, οι 18.792 τελούσαν υπό την διεύθυνση της καθολικής και της ευαγγελικής εκκλησίας. Στο δημόσιο τομέα ανήκαν συνολικά 19.930.



Πηγή: Statista (2024)

Κρατική χρηματοδότηση

Την 1^η Ιανουαρίου του 2019 τέθηκε σε ισχύ ο νόμος για την περαιτέρω ανάπτυξη της ποιότητας και συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση, ο λεγόμενος «Gute-Kita-Gesetz», δηλαδή «ο καλός νόμος για τις δομές προσχολικής εκπαίδευσης». Με το νόμο αυτό η ομοσπονδία υποστήριξε τις ομοσπονδιακές πολιτείες στη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής αγωγής και φροντίδας των παιδιών επενδύοντας

5.500.000.000 δισεκατομμύρια ευρώ μέχρι το 2022. Τα ίδια τα κρατίδια είχαν την ευχέρεια να επιλέξουν τους τομείς στους οποίους θα επένδυαν και επιπλέον θα αποφάσιζαν ποια μέτρα θα έπρεπε να ληφθούν. (Das gute Kita-Gesetz, 2019).

Από την 1^η Ιανουαρίου του 2023 τέθηκε σε ισχύ ο δεύτερος νόμος περί ποιότητας των προσχολικών δομών, ο οποίος αποτελεί εξέλιξη και βελτίωση του προηγούμενου νόμου για την ποιότητα της προσχολικής φροντίδας σε εθνικό επίπεδο. Ο νόμος αυτός θα παραταθεί έως το τέλος του 2024 και θα αναπτυχθεί περαιτέρω με βάση τα αποτελέσματα της παρακολούθησης και της αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος. Η ομοσπονδία παρέχει συνολικά 4.000.000.000 δισεκατομμύρια ευρώ για τα επόμενα δύο χρόνια. Οι πολιτείες καλούνται να επενδύσουν τουλάχιστον το 50% των κεφαλαίων τους δίνοντας προτεραιότητα στους εξής επτά τομείς δράσης:

- προσφορά θέσεων με βάση τις υφιστάμενες ανάγκες, προσφέροντας για παράδειγμα εκτεταμένες ώρες λειτουργίας
- πρόσληψη ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού
- ισχυρή ηγεσία, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς οργανώνει το εκπαιδευτικό έργο και είναι τα πρόσωπα επαφής για τις οικογένειες και το παιδαγωγικό προσωπικό
- προώθηση της ανάπτυξης του παιδιού, της υγείας, της διατροφής και της άσκησης, υποστηρίζοντας την ισορροπημένη διατροφή και την άσκηση
- γλωσσική εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να βιώνουν και να ανακαλύπτουν τη γλώσσα σε όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στις προσχολικές δομές
- ενίσχυση σχέσης εκπαιδευτικού προσωπικού και παιδιού

Στόχος είναι να προωθηθούν οι ίσες ευκαιρίες με επόμενο βήμα τον υπό σχεδίαση νόμο με συγκεκριμένες προδιαγραφές για όλες τις προσχολικές δομές. Μια ομάδα εργασίας με εκπροσώπους από την ομοσπονδία, από τις πολιτειακές και τοπικές κυβερνήσεις αναπτύσσει επί του παρόντος συγκεκριμένες προτάσεις, ανταλλάσσοντας τακτικά ιδέες με ειδικούς από ενώσεις, συνδικάτα, εκπροσώπους γονέων και επιστημονικούς συμβούλους (Kinderbetreuung bundesweit, 2022).

Κεφάλαιο 2^ο Μετανάστες/ριες και εκπαίδευση στη Γερμανία

2.1 Οι μεταναστευτικές ροές στη Γερμανία

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στη μετανάστευση, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο που σηματοδότησε μια εποχή δυναμικών μετασχηματισμών από το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα στην κοινωνική και πολιτισμική δομή της χώρας της Γερμανίας. Αυτός ο μετασχηματισμός ανέδειξε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία η ποικιλομορφία των πολιτισμών και των ανθρώπινων εμπειριών διαμορφώνουν το κοινωνικό τοπίο. Η μετανάστευση και η ένταξη των μεταναστών αντιμετωπίζονται ως βασικοί παράγοντες για τη σύγχρονη κοινωνική διαμόρφωση του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος της χώρας. Επιπρόσθετα, εστιάζει στον πληθυσμό της Γερμανίας του σήμερα, ο οποίος διαμορφώθηκε λόγω των διαδοχικών μεταναστευτικών ροών που εισήλθαν στη χώρα από το 1955, έτος κατά το οποίο ξεκίνησε η σύναψη συμφωνιών για πρόσληψη εργατικού δυναμικού με διάφορες χώρες. Επιπλέον, το σχολικό σύστημα της Γερμανίας φιλοξενεί έναν μεγάλο αριθμό μαθητριών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε αυτό το πλαίσιο, η ερμηνεία του μεταναστευτικού υποβάθρου σε ερευνητικό επίπεδο αναδεικνύει τις προκλήσεις και ευκαιρίες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για το μαθητικό σύνολο.

Η συνειδητοποίηση των Γερμανών ότι η χώρα τους είναι μια χώρα μετανάστευσης άργησε να γίνει αποδεκτή. Από το 1955, έτος κατά το οποίο μετανάστευσαν στη Γερμανία οι πρώτοι Ιταλοί Gastarbeiter (φιλοξενούμενοι εργαζόμενοι) χρειάστηκε να παρέλθει μισός αιώνας, ώσπου η χώρα να αναγνωριστεί ως μια χώρα και κοινωνία μετανάστευσης από την πολιτική, τους πολιτικούς και τα μέσα ενημέρωσης. Την 1^η Ιανουαρίου του 2005 τέθηκε σε ισχύ ο νόμος για τη μετανάστευση, ο οποίος στόχευε στον έλεγχο των μεταναστευτικών ροών, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το οικονομικό συμφέρον και την πολιτική για την αγορά εργασίας. Επιπλέον, ορίστηκε η προώθηση της ένταξης του μεταναστευτικού πληθυσμού ως κρατικό καθήκον και υποχρέωση (Beauftragte fuer Migration, 2016).

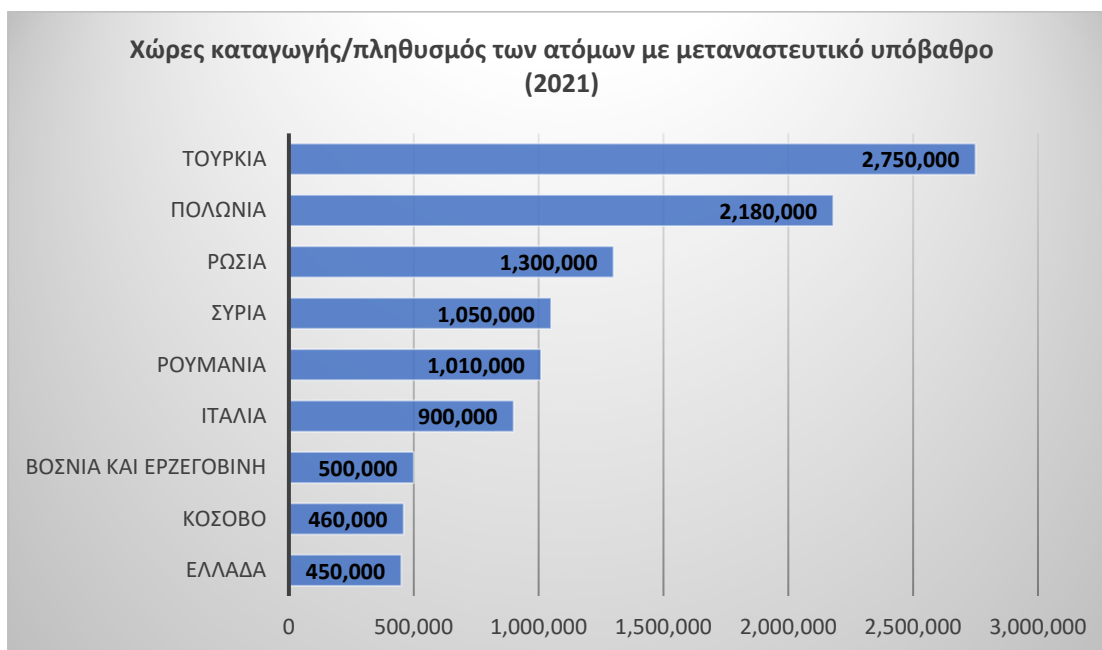
Όταν γίνεται λόγος για μια χώρα μετανάστευσης, τότε πρόκειται για μια χώρα που επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη μετανάστευση ανθρώπων από άλλες χώρες και ως εκ τούτου ο πληθυσμός της αυξάνεται σημαντικά, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού της να αντιπροσωπεύεται από αυτούς. Η κοινωνία της μετανάστευσης αναφέρεται συγκεκριμένα στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση αφενός ανθρώπων που

ζουν ήδη στη χώρα και αφετέρου ανθρώπων που έρχονται από άλλη χώρα και θέλουν να μείνουν μόνιμα (Pust, 2009).

Τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας γνώρισε μεγάλη οικονομική άνθηση που συνοδεύτηκε από μια τεράστια επέκταση της αγοράς εργασίας. Επειδή το εγχώριο εργατικό δυναμικό δεν επαρκούσε για να καλύψει τη ζήτηση, σύναψε τις πρώτες συμφωνίες με την Ιταλία το 1955, και το 1960 με την Ελλάδα και την Ισπανία για την πρόσληψη εργαζομένων. Ακολούθησαν αντίστοιχες διμερείς συμφωνίες με την Τουρκία (1961), το Μαρόκο (1963), την Πορτογαλία (1964), την Τυνησία (1965) και τέλος τη Γιουγκοσλαβία (1968). Οι μετανάστες εργάτες αναλάμβαναν γενικά ανειδίκευτες θέσεις εργασίας στη βιομηχανική παραγωγή με υψηλές σωματικές απαιτήσεις και μισθολογικές συνθήκες, τις οποίες πολλοί γηγενείς δεν ήθελαν να αποδεχθούν. Η πρόσληψη των αποκαλούμενων Gastarbeiter (φιλοξενούμενων εργαζόμενων) τερματίστηκε το 1973 με τη διακοπή προσλήψεων. Το υπόβαθρο αυτής της απόφασης ήταν κυρίως ότι οι Gastarbeiter είχαν εγκατασταθεί στη Γερμανία και δεν επέστρεψαν στις χώρες τους, κάτι που επικρίθηκε στην αυτοαποκαλούμενη μη μεταναστευτική χώρα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 ως τη διακοπή προσλήψεων το 1973 περίπου 14 εκατομμύρια ξένοι εργάτες είχαν μεταναστεύσει στη Γερμανία. Από αυτούς, 11 εκατομμύρια έμειναν στη χώρα προσωρινά και αργότερα επέστρεψαν στις χώρες καταγωγής τους, ενώ άλλοι έμειναν και έφεραν τις οικογένειές τους μαζί. (Rainer Muenz, 1998).

Στη δεκαετία του 1980 εκατομμύρια άνθρωποι με γερμανικές ρίζες από την Ανατολική Ευρώπη, καθώς επίσης πρόσφυγες και άτομα από όλο τον κόσμο που αιτήθηκαν άσυλο μετανάστευσαν στη Γερμανία, με αποτέλεσμα στο τέλος της ίδιας δεκαετίας ο αριθμός αυτών των ανθρώπων να φτάσει στα 2,5 εκατομμύρια.

Στα επόμενα χρόνια η μετανάστευση στη Γερμανία μειώθηκε σημαντικά. Από το 2015 και έπειτα εξαιτίας των πολέμων στη Συρία και το Αφγανιστάν δέχτηκε μεγάλο αριθμό προσφύγων, με αποτέλεσμα να ζουν σήμερα στη Γερμανία περίπου 900.000 Σύροι και περίπου 400.000 Αφγανοί. Κατά τα έτη 2019 και 2020, σύμφωνα με την ομοσπονδιακή στατιστική υπηρεσία, η μετανάστευση μειώθηκε σημαντικά, μέχρι την έναρξη του πολέμου στην Ουκρανία, από τον οποίο διέφυγαν στη Γερμανία πάνω από 1,1 εκατομμύρια άνθρωποι (Bundesministerium des Innern, 2022).



Πηγή: Statistisches Bundesamt (2022)

Ο όρος «πολυπολιτισμική κοινωνία» βρισκόταν στο επίκεντρο των συζητήσεων για τη μετανάστευση και την ένταξη στη Γερμανία για πολλά χρόνια. Ωστόσο, τις τελευταίες δύο δεκαετίες δεν χρησιμοποιείται πλέον τόσο συχνά, αλλά κυριαρχεί περισσότερο η συζήτηση για το πώς μπορεί να διασφαλιστεί η ενότητα στην πολυμορφία.

Παρά το γεγονός ότι η σύναψη συμφωνιών μεταξύ των διαφορετικών χωρών και της Γερμανίας για την πρόσληψη εργατικού δυναμικού ξεκίνησε από το 1955, η ίδια η χώρα άργησε πολύ να δεχτεί ότι είναι μια χώρα μετανάστευσης. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας έγινε όλο και περισσότερο αντικείμενο επιστημονικών και πολιτικών συζητήσεων (Schulte, 1990a). Ο όρος «πολυπολιτισμική κοινωνία» και «πολυπολιτισμικότητα» αναφέρεται σε μια κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία. Οι εθνοτικές ομάδες είναι πληθυσμιακές κοινότητες στη νέα κοινωνία που χαρακτηρίζονται από ιδέες κοινής προέλευσης, αίσθηση του ανήκειν, κοινά στοιχεία στον πολιτισμό και τη γλώσσα, μια συλλογική ταυτότητα που βασίζεται και συνδέεται με κοινούς θεσμούς και συστήματα σχέσεων (Schulte, 1990b). Η πολυπολιτισμικότητα αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των πολιτισμών και ενθαρρύνει το σεβασμό και τη σημασία της συνύπαρξης μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων. Ωστόσο, δεν είναι απλώς μια

θεωρητική έννοια, αλλά ένα πρακτικό πλαίσιο που αντιμετωπίζει προκλήσεις και προσφέρει ευκαιρίες σε κάθε κοινωνία. Στη Γερμανία, η πολυπολιτισμική κοινωνία είναι ένα ζωντανό παράδειγμα αυτής της ποικιλομορφίας, καθώς η χώρα έχει υποδεχθεί μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων από διάφορα μέρη του κόσμου. Είναι ένα μείγμα διαφορετικών πολιτισμών, γλωσσών, θρησκειών και παραδόσεων, καθώς οι μετανάστες και οι πρόσφυγες φέρνουν μαζί τους τις δικές τους προσεγγίσεις στη ζωή και τον πολιτισμό ενισχύοντας την πολυμορφία της χώρας. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική κοινωνία συνεπάγεται προκλήσεις, όπως η διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών, η ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία και την αγορά εργασίας, καθώς και αντιμετώπιση των διακρίσεων και της ξενοφοβίας. Παράλληλα, προσφέρει ευκαιρίες για τη δημιουργία νέων ιδεών στον εμπλουτισμό της κοινωνίας με νέες παραδόσεις και πρακτικές και την ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης και δυναμικής κοινότητας (Richter, 1993).

Σύμφωνα με τον Woellert (2009), η ένταξη είναι μια αμοιβαία διαδικασία εναρμόνισης μεταξύ ανθρώπων με μεταναστευτικό υπόβαθρο και του γηγενούς πληθυσμού της χώρας. Η διαδικασία αυτή θεωρείται επιτυχημένη, όταν οι μετανάστες γίνονται ισότιμα μέλη της κοινωνίας της χώρας-στόχου και εντάσσονται στους διάφορους τομείς της πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής σφαίρας της κοινωνίας. Δεν υπάρχει ενιαίος ορισμός της ένταξης. Οι ορισμοί για την ένταξη έχουν κοινά σημεία, αλλά παραμένουν σε μεγάλο βαθμό συγκεκριμένοι για το πλαίσιο της εκάστοτε χώρας. Η ένταξη με την ευρύτερη έννοια μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία με την οποία οι μετανάστες εντάσσονται στην κοινωνία της χώρας-στόχου με την έννοια της διαδικασίας της αμοιβαίας προσαρμογής των μεταναστών και της κοινωνίας υποδοχής και περιλαμβάνει δικαιώματα και υποχρεώσεις και από τις δύο πλευρές. Ωστόσο, η πολιτική, όπως και οι πολιτικοί της Γερμανίας δεν αναγνώρισαν για αρκετές δεκαετίες την αναγκαιότητα να αναπτύξουν πρακτικές για την ένταξη των μεταναστών. Η πλευρά των πολιτικών της χώρας συχνά επαναλάμβαναν ότι η Γερμανία δεν είναι μια χώρα μετανάστευσης. Η μακρόχρονη κοινωνική πραγματικότητα της μετανάστευσης επισημοποιήθηκε μόλις την 1^η Ιανουαρίου του 2005 με τον νόμο για τη μετανάστευση. Η Γερμανία είχε τότε 15,5 εκατομμύρια ανθρώπους με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δηλαδή σχεδόν το 1/5 του συνολικού πληθυσμού της (Statistisches Bundesamt, 2010). Σήμερα η Γερμανία είναι μια χώρα μετανάστευσης με ανθρώπους από διαφορετικές

χώρες, οι οποίοι με το πέρασμα των χρόνων έχουν δημιουργήσει τις οικογένειές τους και έτσι ζουν πλέον στη χώρα άτομα δεύτερης και τρίτης γενιάς.

Προϋπόθεση για την ένταξή τους είναι σύμφωνα με το πλαίσιο της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής η αξία της πολυγλωσσίας (Gemeinsame Erklärung des Europarates und der Europäischen Kommission, 2011). Αυτό σημαίνει πως από την πλευρά της πολιτείας προσφέρεται βοήθεια για την διατήρηση και περαιτέρω εκμάθηση των γλωσσών προέλευσης, καθώς επίσης ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι εκπαιδευμένο σχετικά με τις δυνατότητες ενίσχυσης της πολυγλωσσίας. Ωστόσο, η πραγματικότητα απέχει αρκετά από την πολιτική της ενεργής πολυγλωσσίας, καθώς υφίσταται το εξής οξύμωρο στις αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής: από τη μία μεριά γίνεται λόγος για ενίσχυση της πολυγλωσσίας με την παροχή μαθημάτων των διάφορων γλωσσών όσο γίνεται νωρίτερα, από την άλλη μεριά οι γλώσσες αυτές δεν λαμβάνονται υπόψη στα προγράμματα σπουδών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Σε έναν όλο και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, ο οποίος αποδίδει μεγάλη αξία στις γλωσσικές δεξιότητες και στον οποίο οι γνώσεις ξένων γλωσσών ανήκουν στη γενική μόρφωση, θα ήταν επιθυμητή η σύνδεση της ενίσχυσης της γερμανικής γλώσσας και της πολυγλωσσίας στα γερμανικά σχολεία. Αυτό σημαίνει, ότι για να είναι επιτυχημένη η ένταξη των μεταναστών είναι απαραίτητες δύο προϋποθέσεις: αφενός θα πρέπει οι ίδιοι οι μετανάστες να κατέχουν την γερμανική γλώσσα, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή της χώρας και αφετέρου η γλώσσα και η κουλτούρα της χώρας προέλευσης θα πρέπει να είναι ουσιαστικό χαρακτηριστικό της ταυτότητας των μεταναστών. Μόνο αν αυτό αναγνωριστεί από την κοινωνία της πλειοψηφίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αμοιβαίας εκτίμησης μια επιτυχημένη ένταξη και μια ειρηνική συνύπαρξη των μεταναστών και των γηγενών (Cantone, 2011).

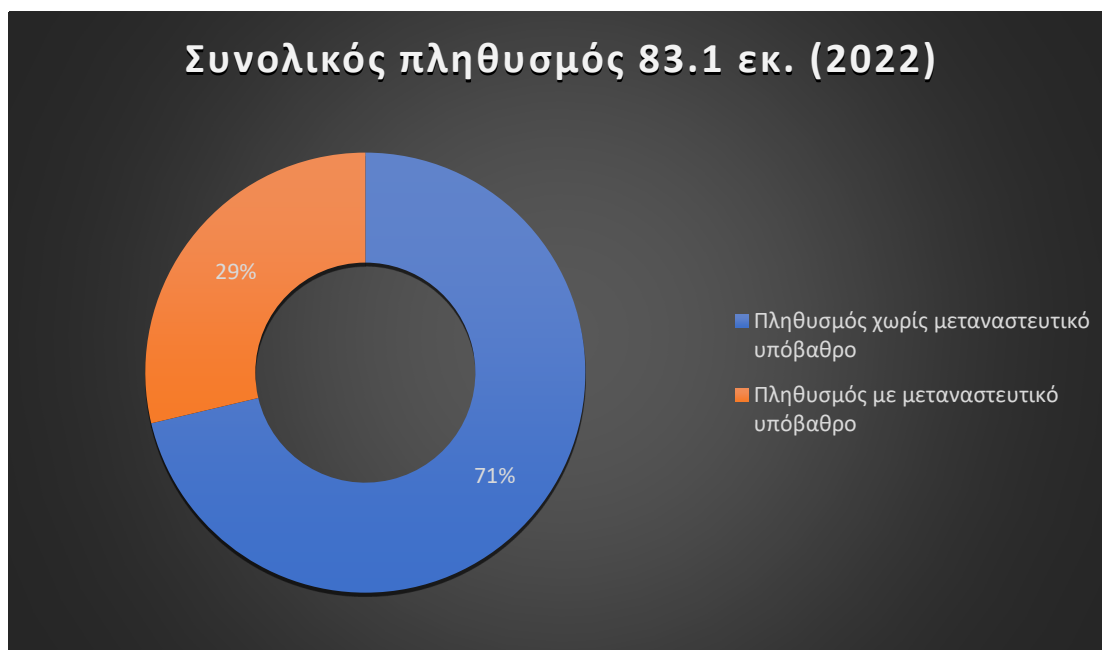
Το 2005 με το νόμο² για την μετανάστευση (Zuwanderengesetz, 2005) το θέμα της μετανάστευσης και της ένταξης προστέθηκε στο πρόγραμμα έρευνας για την μικροαπογραφή³ του πληθυσμού. Έκτοτε είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ του

² Ο νόμος για τη μετανάστευση τέθηκε σε ισχύ την 1^η Ιανουαρίου του 2005. Είναι ο πρώτος νόμος στη γερμανική ιστορία για τον έλεγχο και τον περιορισμό της μετανάστευσης, καθώς και για τη ρύθμιση της διαμονής και της ένταξης των αλλοδαπών πολιτών.

³ Ο όρος «μικροαπογραφή» σημαίνει «απογραφή μικρού ποσοστού του πληθυσμού» και αποτελεί τη μεγαλύτερη ετήσια έρευνα των νοικοκυριών που διεξάγεται από επίσημες στατιστικές υπηρεσίες στη Γερμανία. Η έρευνα πραγματοποιείται από κοινού από την ομοσπονδία και τις στατιστικές υπηρεσίες των ομοσπονδιακών πολιτειών από το 1957 σε περίπου 810.000 άτομα και περίπου 370.000 ιδιωτικά νοικοκυριά και κοινόχρηστα καταλύματα, περίπου δηλαδή στο 1% του πληθυσμού στη Γερμανία.

πληθυσμού με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ο ορισμός του πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο που χρησιμοποιείται λαμβάνει υπόψη την επιθυμία των πολιτικών να επικεντρωθούν στη μετανάστευση και την ένταξη όχι μόνο των ίδιων των μεταναστών, αλλά να συμπεριλάβει και τους απογόνους τους που γεννήθηκαν στη Γερμανία. Ο πληθυσμός με μεταναστευτικό υπόβαθρο περιλαμβάνει όλα τα άτομα που δεν έχουν γερμανική υπηκοότητα εκ γενετής ή που έχουν τουλάχιστον έναν γονέα για τον οποίο ισχύει το ίδιο. Επιπλέον, περιλαμβάνει αλλοδαπούς παλιννοστούντες και άτομα που έλαβαν τη γερμανική υπηκοότητα μέσω υιοθεσίας από Γερμανούς γονείς και τα παιδιά αυτών των προαναφερθεισών ομάδων.

Το 2022 23,8 εκατομμύρια από τους συνολικά 83,1 εκατομμύρια κατοίκους της Γερμανίας, δηλαδή το 29% είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Από τα 23,8 εκατομμύρια άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο τα 12,2 εκατομμύρια ήταν Γερμανοί (είχαν δηλαδή γερμανική υπηκοότητα) και τα 11,6 ήταν αλλοδαποί (51,2% και 48,2% αντίστοιχα). Σχεδόν τα 2/3 των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο (15,2 εκατομμύρια ή 63,8%) μετανάστευσαν οι ίδιοι (πρώτη γενιά), ενώ το 36,2% γεννήθηκαν στη Γερμανία. (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus mit Migrationshindergrund, 2022).



Πηγή: Statistisches Bundesamt Mikrozensus-Bevölkerung nach Migrationshindergrund (2022)

2.2 Μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη Γερμανία

Σύμφωνα με τον Kemper (2015), είναι δύσκολο στην περίπτωση των εθνοτικών ανισοτήτων να συγκρίνονται άτομα με και χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί που τίθενται υπό αμφισβήτηση. Επιπλέον, έχει ιδιαίτερη σημασία ποιος ορισμός από αυτούς που επιλέγετε για μια έρευνα έχει μεγάλη επιρροή στο αποτέλεσμα. Για μεγάλο διάστημα η εθνικότητα χρησιμοποιήθηκε κυρίως ως κριτήριο για τον προσδιορισμό του μεταναστευτικού υποβάθρου. Στη συνέχεια συγκρίθηκαν άτομα με γερμανική και ξένη υπηκοότητα. Αυτή η διαδικασία είναι μέχρι και σήμερα ευρέως διαδεδομένη στις επίσημες στατιστικές, δηλαδή στις ομοσπονδιακές και πολιτειακές στατιστικές υπηρεσίες, καθώς βασίζεται κυρίως σε δεδομένα που συλλέγονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα για διοικητικούς σκοπούς. Σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιείται συνήθως μόνο η εθνικότητα του ατόμου που βρίσκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό αποτελεί πρόβλημα όταν περιγράφονται οι εθνοτικές εκπαιδευτικές ανισότητες, επειδή ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν γερμανική υπηκοότητα και ως εκ τούτου εκπίπτει των ερευνών.

Από την καθιέρωση εθνικών ερευνών σχολικής απόδοσης έγινε καταγραφή με μεγαλύτερη ακρίβεια της ομάδας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ως μέρος αυτών των μελετών οι μαθητές ερωτώνται για την οικογενειακή τους καταγωγή, συμπεριλαμβανομένου ενός πιθανού ιστορικού μετανάστευσης. Για να προσδιοριστεί ένα υπόβαθρο μετανάστευσης μπορεί στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί η χώρα γέννησης του ατόμου που ερωτήθηκε και αυτή των γονέων του, ενώ σε πιο πρόσφατες έρευνες καταγράφεται και η χώρα γέννησης των παππούδων/γιαγιάδων (Dollmann et al. 2014· Olczyk et al. 2016). Ένας άλλος τρόπος για να οριστεί το υπόβαθρο της μετανάστευσης αναφέρεται και πάλι στην εθνικότητα. Επιπλέον, λαμβάνεται υπόψη και η πιθανή πολιτογράφηση του ατόμου-στόχου ή των γονέων του (Gresch & Kristen, 2011). Αν χρησιμοποιηθεί ένας ευρύτερος ορισμός του μεταναστευτικού υποβάθρου, στον οποίο μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού αναγνωρίζονται ως άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τότε οι εθνοτικές διαφορές στην εκπαιδευτική επιτυχία είναι συνήθως μικρότερες από ότι με έναν στενότερο αριθμό.

Ο βαθμός του εκπαιδευτικού μειονεκτήματος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από το ποιος στην οικογένεια

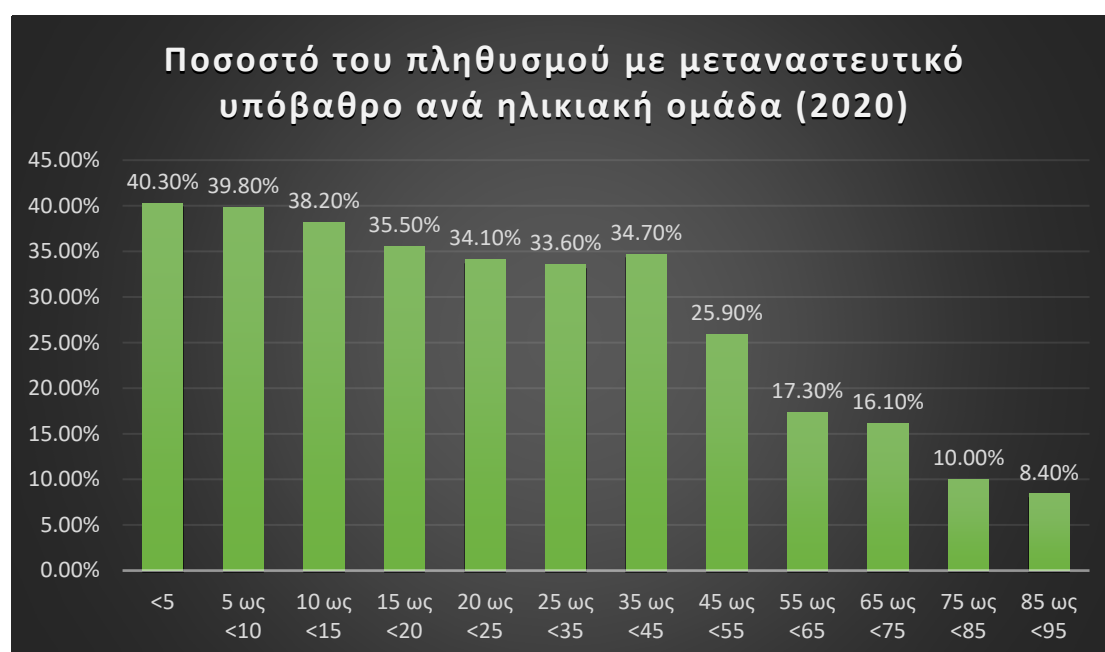
γεννήθηκε στο εξωτερικό και επομένως είναι «υπεύθυνος» για το μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι μαθητές τρίτης γενιάς, των οποίων μόνο οι παππούδες και γιαγιάδες γεννήθηκαν στο εξωτερικό έχουν συγκριτικά καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που γεννήθηκαν οι ίδιοι στο εξωτερικό και έχουν τη δική τους μεταναστευτική βιογραφία, είναι δηλαδή πρώτης γενιάς (Olczyk et al, 2016).

Τέλος είναι άξιο αναφοράς, ότι η εκπαιδευτική επιτυχία μετριέται με διαφορετικούς τρόπους. Στις διαθέσιμες μελέτες για παράδειγμα μετριέται με βάση τις δεξιότητες στην ανάγνωση και τα μαθηματικά ή με το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Και σε αυτές, ανάλογα με τον «δείκτη» που εξετάζεται, μπορεί να προκύψουν διαφορετικές εκτιμήσεις για την έκταση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Για παράδειγμα υπάρχουν μεγαλύτερες εθνοτικές διαφορές όταν εξετάζονται οι δεξιότητες ανάγνωσης και μικρότερες στα μαθηματικά. Η εξέταση διαφορετικών σταδίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας δημιουργεί περαιτέρω διαφορές στις αξιολογήσεις, καθώς υφίσταται στενή συσχέτιση με την ηλικιακή εκπαιδευτική περίοδο στην οποία αναφέρεται. Γενικά μπορεί να ειπωθεί, ότι το φαινόμενο των εθνοτικών εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν είναι τόσο σαφές, όσο ίσως να δίνεται η εντύπωση (Diehl et al., 2016).

Πόσοι μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο φοιτούν στη Γερμανία δεν μπορεί να απαντηθεί εύκολα, διότι τα δεδομένα είναι ελλιπή και τα αποτελέσματα συχνά δεν είναι συγκρίσιμα. Σύμφωνα με την μικροαπογραφή του 2021 πάνω από το 1/3, δηλαδή περίπου το 39% των μαθητών και μαθητριών στη Γερμανία είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ωστόσο, τα δεδομένα της μικροαπογραφής δεν βασίζονται σε επίσημα στατιστικά στοιχεία των σχολείων, αλλά σε αντιπροσωπευτική έρευνα σε περίπου 810.000 άτομα (Statistisches Bundesamt, 2022). Το μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αποτελεί κατηγορία στα στατιστικά των σχολείων σε εθνικό επίπεδο. Αν και η διάσκεψη των υπουργών παιδείας και πολιτιστικών υποθέσεων αποφάσισε το 2005 να καταγράψει το μεταναστευτικό υπόβαθρο στις σχολικές στατιστικές, παρόλα αυτά μέχρι στιγμής μόνο μερικά από τα ομοσπονδιακά κράτη έχουν εφαρμόσει αυτή την απόφαση. Οι στατιστικές των σχολείων σε εθνικό επίπεδο περιέχουν δεδομένα μόνο για μαθητές με ξένη υπηκοότητα. Κατά το σχολικό έτος 2022/ 2023, 1,6 εκατομμύρια από τα περίπου 11,1 εκατομμύρια μαθητές στη Γερμανία δεν είχαν γερμανικό διαβατήριο, ποσοστό που αντιστοιχεί περίπου στο 14%. Σε σύγκριση με το

προηγούμενο έτος ο αριθμός αυξήθηκε κατά 18%, κυρίως λόγω των παιδιών που εισήλθαν στα γερμανικά σχολεία εξαιτίας του πολέμου στην Ουκρανία

Σύμφωνα με την μικροαπογραφή του 2021 από τα περίπου 2,63 εκατομμύρια παιδιά μεταξύ τριών και επτά ετών στη Γερμανία, τα 820.364 είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 31,2%, δηλαδή περίπου στο 1/3 του συνολικού αριθμού. Το ποσοστό των παιδιών από οικογένειες μεταναστών αυξάνεται, καθώς το 2008 ήταν περίπου 600.000. Επιπλέον, 161.114 παιδιά κάτω των 3 ετών ήταν στους παιδικούς σταθμούς, συνολικά δηλαδή υπήρχαν περισσότερα από 981.000 παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε δομές προσχολικής ηλικίας στη Γερμανία. Μεταξύ των παιδιών τριών ως έξι ετών το 81% των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο επωφελήθηκαν από το νηπιαγωγείο, ενώ για τα παιδιά χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο το αντίστοιχο ποσοστό έφτανε στο 91% σύμφωνα με τη στατιστική υπηρεσία (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus mit Migrationshintergrund, 2022).



Πηγή: Statistisches Bundesamt: Mikrozensus - Bevölkerung mit Migrationshintergrund, (2020)

Κεφάλαιο 3^ο Η πρόσβαση σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης στη Γερμανία

3.1 Ζητήματα πρόσβασης και ένταξης στην κοινωνία

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στάδια στη ζωή των παιδιών, ιδιαίτερα αυτών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Γερμανίας. Καθώς τα παιδιά εντάσσονται σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον, η προσχολική εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ένταξης τους και της κοινωνικής τους επιτυχίας. Είναι σημαντικό να υποστηριχθούν και να ενισχυθούν σε αυτές τις δομές, καθώς αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια και προκλήσεις. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται τα εν λόγω εμπόδια για την παροχή ισότιμης πρόσβασης σε προσχολικές δομές για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που διέπουν το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας μπορεί να αποτελούν εμπόδιο για την πρόσβαση τους, όπως επίσης και η έλλειψη γνώσης της γερμανικής γλώσσας. Επιπλέον, έχουν να αντιμετωπίσουν δομικά εμπόδια, όπως η έλλειψη θέσεων και παιδαγωγικού προσωπικού, το κόστος με το οποίο επιβαρύνονται οι γονείς, ενώ εξετάζεται και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν οι δήμοι να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων..

Τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι αποφασιστικά για τις μελλοντικές ευκαιρίες των ανθρώπων σε σχέση με την υγεία, την επιτυχία και την κοινωνική ευημερία στην ενήλικη ζωή. Το οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά και οι δυνατότητες μόρφωσης και εξέλιξης που τους προσφέρονται σε αυτό, επιδρά σε πολυάριθμους παράγοντες στη μετέπειτα ζωή τους (Cunha & Heckaman, 2007). Εκτός της οικογένειας, το οποίο αποτελεί το πρώτο περιβάλλον μάθησης των παιδιών, ακολουθεί το θεσμικό περιβάλλον μάθησης των προσχολικών δομών.

Στο οικογενειακό περιβάλλον μάθησης τα πρώτα χρόνια της ζωής διαδραματίζουν ένα κεντρικό ρόλο για την γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ποιες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης έχουν τα παιδιά στα συγκεκριμένα οικογενειακά περιβάλλοντα, εξαρτάται από το οικονομικό, επιστημονικό και κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας (Becker, 2019).

Σύμφωνα με τους Winton & McCollum (2008) οι προσχολικές δομές λειτουργούν, σε αντίθεση με το οικογενειακό περιβάλλον, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η συμμετοχή των παιδιών στις προσχολικές δομές μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος τους, ανεξάρτητα από τις οικογενειακές συνθήκες, καθώς εκεί μαθαίνουν περαιτέρω

πράγματα με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα μέσω της παρατήρησης και της αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους τους, μέσα από το παιχνίδι με διαφορετικά υλικά και επίσης μέσω της επαφής με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα παιδαγωγικά προγράμματα. Ιδιαίτερα υψηλής ποιότητας προσχολικές δομές προσφέρουν διεγερτικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία ενισχύουν τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών.

Προκειμένου όλα τα παιδιά να επωφεληθούν των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η προσχολική εκπαίδευση απαιτούνται καταρχάς ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης. Το τελευταίο διάστημα γίνεται μεγάλη συζήτηση επισημαίνοντας το πρόβλημα της άνισης πρόσβασης. Είναι αναγκαίο να μειωθούν τα υπάρχοντα εμπόδια, ειδικά για οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, της φροντίδας και της ανατροφής, έθεσε την πρόσβαση ως κεντρικό κριτήριο ενός άρτιου συστήματος παιδικής μέριμνας (Europäische Kommission, 2019). Ωστόσο, πολλά παιδιά των οποίων οι οικογένειες κινδυνεύουν από φτώχεια ή έχουν μεταναστεύσει, πηγαίνουν λιγότερο συχνά στις προσχολικές δομές από ότι τα γηγενή παιδιά ή από συνομήλικους που προέρχονται από γονείς με αυξημένο επιστημονικό κεφάλαιο (Blossfeld et al., 2017). Σύμφωνα με την μικροαπογραφή του 2020, το ποσοστό των παιδιών στη Γερμανία σε δομές προσχολικής αγωγής ποικίλλει σημαντικά, τόσο μεταξύ των παιδιών ηλικίας κάτω των τριών ετών όσο και μεταξύ αυτών μεταξύ τριών και έξι ετών, ανάλογα με το αν οι γονείς έχουν χαμηλό ή υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Εκτός από το τυπικό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων υπάρχει και ένας επιπλέον λόγος για την άνιση πρόσβαση, ο οποίος οφείλεται σε δομικά εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι γονείς (Lochner, 2020). Το 2020, παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και στις δύο ηλικιακές ομάδες πήγαιναν σημαντικά λιγότερο συχνά στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με τον μέσο όρο των γηγενών παιδιών στην αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα. Παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ιδιαίτερα εκείνα που έχουν τα ίδια μεταναστευτική εμπειρία μεγαλώνουν συχνότερα σε κοινωνικά και οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες. Η άνιση πρόσβαση οφείλεται και στις συνειδητές λήψεις αποφάσεων των γονέων, με την έννοια ότι οι λιγότερο κοινωνικοοικονομικά προνομιούχες οικογένειες πλήττονται σαφώς περισσότερο, καθώς οι οικονομικοί πόροι συχνά δεν επαρκούν για να υποστηρίξουν την πρόσβαση των παιδιών τους σε προσχολικές δομές (Pavolini & Van, 2018). Οι γονείς παιδιών με και χωρίς

μεταναστευτικό υπόβαθρο εκφράζουν εξίσου την επιθυμία για αγωγή, αλλά αυτό εφαρμόζεται λιγότερο συχνά για την πρώτη κατηγορία (Olszenka & Meiner-Teubner, 2020).

Τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα συνεχίσουν να είναι κεντρικής σημασίας στο μέλλον στο πλαίσιο της συνεχούς αύξησης του αριθμού των παιδιών κάτω των έξι ετών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Με το ισχυρό κύμα των προσφύγων στη Γερμανία το 2015/2016 υπήρξε σημαντική αύξηση στον αριθμό των παιδιών που είχαν μεταναστεύσει ακόμα και σε αυτή τη νεαρή ηλικιακή ομάδα. Ταυτόχρονα, όλο και περισσότερα παιδιά μεγαλώνουν σε οικογένειες που μιλούν κυρίως μια διαφορετική γλώσσα από την γερμανική στο σπίτι. Το 2021 αυτό ίσχυε για ένα στα πέντε παιδιά ηλικίας από 3 ετών ως και την ημέρα που ξεκίνησαν το σχολείο (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αυτά τα παιδιά να πηγαίνουν νωρίς στις προσχολικές δομές προκειμένου να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις γερμανικών μέχρι την έναρξη του σχολείου. Παρόλα αυτά, τα επιστημονικά ευρήματα σχετικά με τα αποτελέσματα εξισορρόπησης δεν είναι πάντα σαφή (Felfe & Lalive, 2014· Kluczynok, 2017· Melhuish et al., 2015).



Πηγή: Statista (2024)

Το οικονομικό κόστος του νηπιαγωγείου

Το κόστος του νηπιαγωγείου για τους γονείς στη Γερμανία εξαρτάται από πολλούς και διάφορους παράγοντες και ποικίλλει σε όλα τα ομοσπονδιακά κρατίδια.

Το πόσο μπορεί να κοστίζει στους γονείς μια θέση σε μια προσχολική δομή για τα παιδιά τους ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με το ομοσπονδιακό κρατίδιο και τους κατά τόπους ισχύοντες κανονισμούς. Έτσι το κόστος καθορίζεται καταρχάς από τους δήμους της κάθε πολιτείας. Επιπλέον, το ποσό το οποίο θα πρέπει να διαθέσουν οι γονείς εξαρτάται άμεσα από το αν ζητήσουν επίβλεψη για το παιδί τους εκτός του τακτικού ωραρίου λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων. Επιπροσθέτως, το κόστος διαφέρει, αν πρόκειται για δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα, (Schuett, 2023). Σε γενικές γραμμές τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία έχουν υψηλότερο κόστος από τα δημόσια νηπιαγωγεία, τα οποία χρηματοδοτούνται στο 100% από τον εκάστοτε δήμο. Οι επιχορηγήσεις από την ομοσπονδία και την τοπική κυβέρνηση είναι διαφορετικές σε κάθε πολιτεία. Ως εκ τούτου, ο τόπος διαμονής είναι καθοριστικός για το ύψος των τελών του νηπιαγωγείου. Για να διασφαλιστεί ότι όλες οι οικογένειες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να επωφεληθούν από την προσχολική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, το ύψος των τελών καθορίζεται σε κάποιο βαθμό από την οικονομική κατάσταση των γονέων. Ωστόσο, αυτή η οικονομική κλιμάκωση του κόστους είναι μόνο εν μέρει επιτυχής στην ουσιαστική διασφάλιση της ίσης πρόσβασης για όλα τα παιδιά. Στην πραγματικότητα ο τόπος διαμονής μιας οικογένειας είναι μερικές φορές πιο καθοριστικός για το ποσό των γονικών εισφορών από την οικονομική της κατάσταση. Οικογένειες με τα ίδια κοινωνικά χαρακτηριστικά επιβαρύνονται με πολύ διαφορετικό οικονομικό κόστος για την πρόσβαση των παιδιών τους σε μια προσχολική δομή, ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους (Meiner-Teubner, 2014). Οι διαφορές αυτές σχετίζονται με τον τρόπο που ρυθμίζεται η προσχολική εκπαίδευση στη Γερμανία, καθώς το κόστος των δομών παιδικής μέριμνας δεν καθορίζεται κεντρικά, αλλά από τους κατά τόπου δήμους και βασίζονται σε κριτήρια που ορίζονται από την αντίστοιχη περιφέρεια. Πολλοί δήμοι επιδιώκουν να συνεισφέρουν οι γονείς στο κόστος της προσχολικής αγωγής ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες τους, ώστε να μην επιβαρύνονται οι οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες. Γι' αυτό το λόγο ορίζονται επίπεδα εισφορών ανάλογα με το εισόδημα.

Το κόστος που επωμίζονται οι γονείς για το παιδί τους στο νηπιαγωγείο περιλαμβάνει έξοδα περίθαλψης και διατροφής. Τα βασικά έξοδα περίθαλψης καλύπτουν την φροντίδα του παιδιού στο τακτικό χρονοδιάγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Οι πρόσθετες χρεώσεις καλύπτουν τις επιπλέον ώρες περίθαλψης του παιδιού είτε πριν είτε μετά το τακτικό ωράριο λειτουργίας της προσχολικής δομής, λόγω των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των γονέων. Στα έξοδα διατροφής περιλαμβάνονται δύο γεύματα στο νηπιαγωγείο, πρωινό και μεσημεριανό, στην περίπτωση που η σίτιση του παιδιού θα λαμβάνει χώρα στην προσχολική δομή. Σε αυτά μπορεί να προστεθεί επιπλέον κόστος, αν οι γονείς ζητήσουν συγκεκριμένη διατροφή για τα παιδιά τους, καθώς επίσης για υλικά χειροτεχνίας ή για συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως παραδείγματος χάρη για μουσική αγωγή (Meul, 2023).

Το κόστος για τις προσχολικές δομές των ανεξάρτητων και ιδιωτικών φορέων είναι συχνά υψηλότερο από αυτό των δημοτικών νηπιαγωγείων. Οι συγκεκριμένες προσχολικές δομές είναι υπό την επίβλεψη ανεξάρτητων φορέων, όπως για παράδειγμα του Ερυθρού Σταυρού, ιδιωτικών επιχειρήσεων ή από πρωτοβουλίες των γονέων. Η χρηματοδότησή τους πραγματοποιείται εν μέρει από δημόσιους πόρους, καθώς επίσης από δωρεές, επιχορηγήσεις και εισφορές των μελών τους (Mansfeld, 2023). Λόγω της έλλειψης θέσεων στις δημόσιες προσχολικές δομές οι γονείς καταφεύγουν στη λύση των νηπιαγωγείων που τελούν υπό την επίβλεψη ανεξάρτητων και ιδιωτικών φορέων.

Το Γερμανικό Οικονομικό Ινστιτούτο (IW, 2023) συγκρίνοντας τα τέλη των προσχολικών δομών των μεγαλύτερων γερμανικών πόλεων και όλων των πρωτευουσών των ομοσπονδιακών κρατιδίων, εντόπισε μεγάλες διαφορές σε εθνικό επίπεδο, ανάλογα με την πόλη και τα οικογενειακά εισοδήματα. Στις δημόσιες προσχολικές δομές και ανάλογα με τον τόπο διαμονής το κόστος κυμαίνεται μεταξύ 130€ και 350€ μηνιαίως, ενώ στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία το αντίστοιχο κόστος ανέρχεται μεταξύ 500€ και 1.300€. Από τις δαπάνες αυτές επιστρέφεται με την εκκαθάριση της ετήσιας φορολογίας τα 2/3 του συνολικού ποσού, με ανώτατο όριο τα 4.000€.

Ελλείψεις θέσεων και παιδαγωγικού προσωπικού

Στη Γερμανία εξακολουθούν να υπάρχουν λιγότερες προσχολικές δομές από αυτές που απαιτούνται για να καλύψουν τη ζήτηση. Σύμφωνα με μια μελέτη του ιδρύματος Bertelsmann υπήρχαν το 2023, 384.000 λιγότερες θέσεις στις προσχολικές δομές σε

όλη τη Γερμανία, 291.000 λιγότερες για την ηλικιακή ομάδα ενός ως τριών ετών και 87.000 λιγότερες θέσεις για παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών (Laendermonitoring Fruehkindliche Bildungssysteme, 2023). Σύμφωνα με τη Γερμανική Στατιστική Υπηρεσία το 19% των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν βρίσκουν θέση στο νηπιαγωγείο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι στο 1% (Statistisches Bundesamt, 2021). Το πρόβλημα γίνεται ακόμη μεγαλύτερο και υπονομεύει την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς το 68% όλων των παιδιών στις προσχολικές δομές σε εθνικό επίπεδο εξακολουθεί να φροντίζεται σε ομάδες, των οποίων η αναλογία προσωπικού και παιδιών δεν ανταποκρίνεται στις επιστημονικές συστάσεις. Σύμφωνα με αυτές ένας παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για 7,5 παιδιά στα νηπιαγωγεία, στην πραγματικότητα όμως το ποσοστό αυτό είναι αρκετά μεγαλύτερο και φτάνει στα 10,5 παιδιά ανά παιδαγωγό. Προκειμένου να διασφαλιστεί όχι μόνο η προσφορά επαρκών θέσεων στις προσχολικές δομές, αλλά και η κατάλληλη αναλογία εκπαιδευτικών και παιδιών, θα πρέπει να απασχοληθούν επιπλέον πάνω από 300.000 ειδικευμένοι παιδαγωγοί.

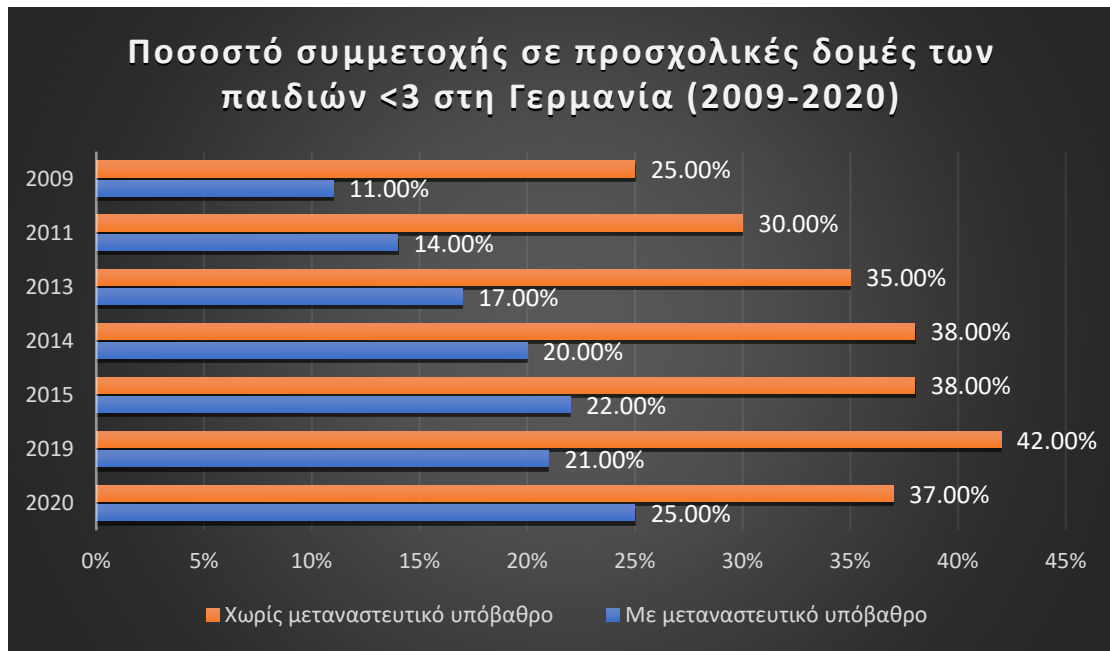
Το ερώτημα πώς μπορεί να διασφαλιστεί η πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και πώς μπορούν να ξεπεραστούν τα δομικά εμπόδια είναι κεντρικής σημασίας για τη ρύθμιση ολόκληρου του συστήματος της προσχολικής αγωγής. Εκτός από το δικαίωμα πρόσβασης εκ του νόμου, το οποίο ισχύει σε όλα τις πολιτείες στη Γερμανία και τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές της ομοσπονδίας, υπεύθυνοι για την οργάνωση των αποκεντρωμένων προσχολικών δομών είναι οι δήμοι και οι κοινότητες. Οι εκάστοτε συνθήκες πρόσβασης σε τοπικό επίπεδο προκύπτουν από την αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων. Ιδιαίτερα οι διοικήσεις, οι διάφοροι φορείς και οι επιχορηγήσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Menzel & Scholz, 2022).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια για την πρόσβαση στις προσχολικές δομές, πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφοροι παράγοντες (Vandenbroek & Lazzari, 2014). Μέχρι σήμερα οι συζητήσεις σχετικά με την επέκταση των θέσεων προσχολικής αγωγής είχαν επικεντρωθεί κυρίως στη διαθεσιμότητα και στο κατά πόσο είναι προσιτοί από οικονομικής άποψης. Ενόψει της αυξανόμενης κοινωνικής ετερογένειας και των διαφορετικών αναγκών φροντίδας και υποστήριξης των παιδιών, γίνονται όλο και πιο σημαντικές άλλες διαστάσεις πρόσβασης, όπως παραδείγματος χάρη να δίνεται η δυνατότητα για πρόσβαση σε δομές που βρίσκονται σε κοντινή απόσταση στις μειονεκτούσες οικογένειες, καθώς και επάρκεια των προσφορών των θέσεων. Ιδιαίτερα

για τους γονείς που μόλις έχουν μεταναστεύσει στη χώρα, είναι λογικό να μην έχουν επαρκή εξοικείωση με τη γλώσσα και επιπλέον να μην είναι σε θέση να διαθέσουν τον χρόνο που απαιτείται στην περίπτωση που οι δομές βρίσκονται μακριά από τον τόπο κατοικίας (Schmitz & Spiess, 2019).

Το ποσοστό των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αυξάνεται όχι μόνο πληθυσμιακά, αλλά και στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης, φροντίδας και ανατροφής σύμφωνα με επίσημες στατιστικές (Statistisches Bundesamt, 2020). Τα παιδιά κάτω των τριών ετών με μεταναστευτικό υπόβαθρο πηγαίνουν στον παιδικό σταθμό σε σημαντικό βαθμό λιγότερο συχνά από ότι τα παιδιά χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Τον Μάρτιο του 2019 περίπου 942.800 παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο επωφελήθηκαν από τις υπηρεσίες προσχολικής αγωγής πριν μεταβούν στο δημοτικό σχολείο. Περίπου 176.200 από αυτά ήταν κάτω των τριών ετών (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Ειδικά σε αυτή την ηλικιακή ομάδα ο αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει αυξηθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία. Ενώ το 2009 περίπου το 11% των παιδιών κάτω των τριών ετών με μεταναστευτικό υπόβαθρο πήγαιναν στον παιδικό σταθμό, το ποσοστό αυτό σχεδόν διπλασιάστηκε μέχρι το 2019 φτάνοντας στο 21%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα παιδιά χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο της ίδιας ηλικιακής ομάδας ήταν 42%. Αυτό οφείλεται από την μία πλευρά στην αύξηση του πληθυσμού και από την άλλη υπήρξε σημαντική αύξηση της συμμετοχής στην προσχολική αγωγή κάτω των τριών ετών. Σε αυτό το πλαίσιο, μελέτες έχουν δείξει ότι αυτό σχετίζεται λιγότερο με τις μικρότερες ανάγκες ή την προτίμηση για φροντίδα εκ μέρους των γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο και περισσότερο στις υφιστάμενες ελλείψεις θέσεων και στα δομικά εμπόδια που δυσκολεύουν τους γονείς να αποκτήσουν πρόσβαση σε δομές προσχολικής αγωγής (Pavolini & Van Lancker, 2018).



Πηγή: Statista (2024)

3.2 Πρωτοβουλίες της Ομοσπονδίας για ευκολότερη πρόσβαση

Η εκπαιδευτική πολιτική στη Γερμανία ανέλαβε διάφορες πρωτοβουλίες για να εξισορροπήσει τα ποσοστά πρόσβασης σε προσχολικές δομές των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο με αυτά των παιδιών χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως για παράδειγμα το νόμο του 2005 για τα ολόημερα νηπιαγωγεία, το δικαίωμα πρόσβασης σε παιδικούς σταθμούς από το 2013, καθώς και τις μεγάλες μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο του νόμου για την καλή προσχολική αγωγή (Gute-Kita-Gesetz) του 2019. Από το 2014 το ποσοστό των παιδιών χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο ηλικίας τριών ως έξι ετών είναι σταθερό μεταξύ 96% και 99%. Στα συνομήλικα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται από το 2014 ανάμεσα στο 81% και 88%.

Σαφείς διαφορές παρατηρούνται και στα ποσοστά πρόσβασης των παιδιών με και χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο κάτω των τριών ετών. Κατά το έτος 2020 το ποσοστό των παιδιών χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν κατά μέσο όρο 43% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν 21% (Statistisches Bundesamt, 2020).

Κεφάλαιο 4^ο Η σημασία της γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση

4.1 Ζητήματα γλωσσικής ποικιλομορφίας στις προσχολικές δομές

Η εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα της χώρας-στόχου για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μεταναστευτικό υπόβαθρο δύναται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και να αποτελέσει παράγοντα εξέλιξης για την μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία. Με την αύξηση του αριθμού των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και γλωσσικά περιβάλλοντα η κατανόηση της δυναμικής της γλώσσας και το πώς επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Στο κεφάλαιο αυτό θα εξεταστούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και οι διαφορετικές προσεγγίσεις που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο προκειμένου να υποστηριχθούν αποτελεσματικά.

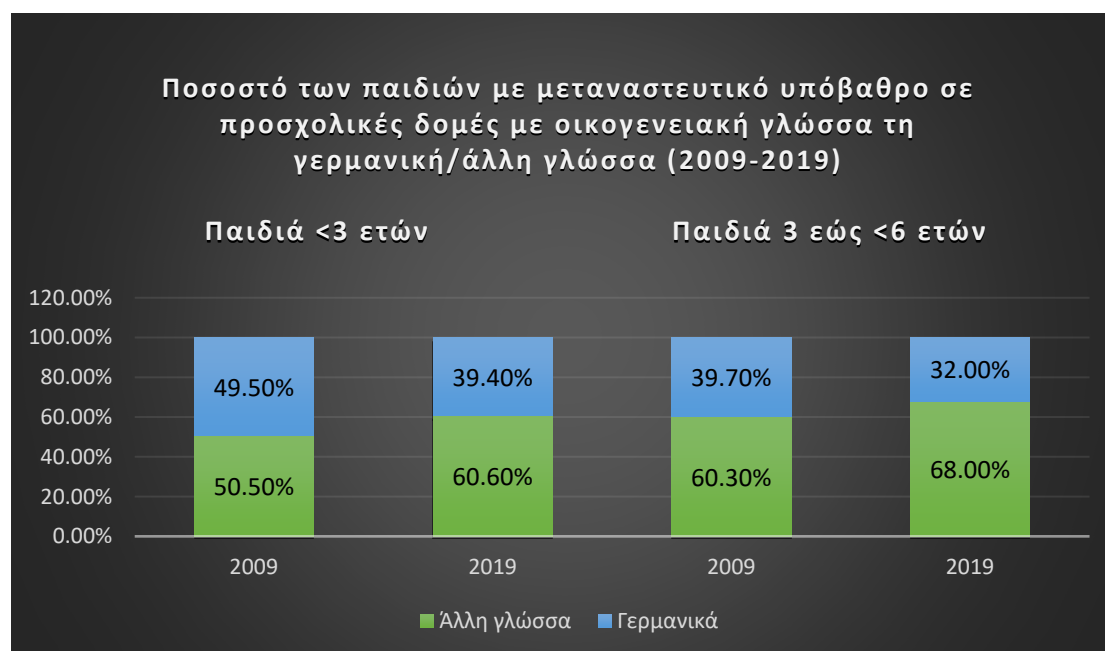
Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός στην κοινωνία της Γερμανίας και ταυτόχρονα πρόκληση για τις δομές προσχολικής αγωγής του σήμερα. Εάν περισσότερα από ένα στα πέντε παιδιά ηλικίας μεταξύ τριών και έξι ετών έχουν ως οικογενειακή γλώσσα μια άλλη εκτός της γερμανικής, τότε αυτό είναι σαφής ένδειξη της πολυμορφίας που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό σε καθημερινή βάση (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Σύμφωνα με τον Bader (2019) η πολυμορφία στις προσχολικές δομές στη Γερμανία είναι ιδιαίτερα έντονη συγκριτικά με άλλες χώρες. Ένα στα τέσσερα άτομα από τα διευθυντικά στελέχη προσχολικών δομών που ρωτήθηκαν, απάντησε ότι περισσότερο από το 30% των παιδιών του βρίσκονται στις προσχολικές δομές στις οποίες εργάζονται μιλούν μια άλλη γλώσσα στην οικογένεια και όχι τη γερμανική. Αυτό είναι το υψηλότερο ποσοστό μεταξύ των εννέα χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα: τη Χιλή, τη Δανία, την Ισλανδία, το Ισραήλ, την Ιαπωνία, τη Νορβηγία, τη Νότια Κορέα, την Τουρκία και τη Γερμανία.

Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών και μαθητριών κάτω των δεκαέξι ετών μιλούν κυρίως ή αποκλειστικά μια άλλη γλώσσα εκτός της γερμανικής στο σπίτι. Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά θα έχουν τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη σχολική μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση της γλώσσας στην οικογένεια. Τα παιδιά και οι νέοι με ιστορικό μετανάστευσης έχουν μερικές φορές λιγότερες ευκαιρίες να αποκτήσουν τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες στο σπίτι. Σύμφωνα με την ομοσπονδιακή στατιστική υπηρεσία (Statistisches Bundesamt, 2021)

σε εθνικό μέσο όρο το 2021 περίπου το 1/5, ποσοστό δηλαδή 20,4% των μαθητών κάτω των δεκαέξι ετών μιλούσαν κυρίως ή αποκλειστικά μια άλλη γλώσσα και όχι τη γερμανική στην οικογένειά τους. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάλογα με το ομοσπονδιακό κρατίδιο, καθώς στις πολιτείες της Ανατολικής Γερμανίας το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών είναι στο 10% ή ακόμη μικρότερο. Αντίθετα, σε άλλα ομοσπονδιακά κρατίδια το ποσοστό είναι πολύ μεγαλύτερο, όπως για παράδειγμα στο Αμβούργο ή στο Βερολίνο, ενώ στη Βρέμη φτάνει ακόμη και πάνω από το 1/3 των μαθητών, δηλαδή στο 34,3%.

Στην προσχολική ηλικία το ποσοστό των παιδιών κάτω των τριών ετών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε παιδικούς σταθμούς που κατά κύριο λόγο δεν μιλούν γερμανικά στο σπίτι ήταν 51% το 2009 και αυξήθηκε στο 61% το 2019, ενώ ξεπερνούσε τα 2/3 του συνόλου των παιδιών στην ηλικιακή ομάδα από τα τρία έτη μέχρι την έναρξη του σχολείου.



Πηγή: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020)

Μια συνολική ματιά στο ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα ομοσπονδιακά κρατίδια της Γερμανίας δείχνει ότι η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία είναι η κανονικότητα. Κατά μέσο όρο τέσσερα στα δέκα

παιδιά σχολικής ηλικίας (ποσοστό 38,2%) έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, αν και το ποσοστό μεταξύ των κρατιδίων διαφέρει σημαντικά. Στο κρατίδιο της Θουριγγίας για παράδειγμα, ένα προς δέκα παιδιά έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο (ποσοστό 12,8%), ενώ στο κρατίδιο της Βρέμης είναι σχεδόν έξι στα δέκα παιδιά (ποσοστό 58,6%). Στους μετανάστες πρώτης γενιάς το ποσοστό είναι ένα στα δέκα παιδιά (ποσοστό 9,9%) και σχεδόν τρία στα δέκα παιδιά δεύτερης γενιάς, τα οποία γεννήθηκαν στη Γερμανία (ποσοστό 28,3%) (Statistisches Bundesamt, 2020).

Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο πηγαίνουν συνήθως σε δομές προσχολικής ηλικίας στις οποίες η πλειοψηφία των άλλων παιδιών έχει επίσης μεταναστευτικό υπόβαθρο (Olszenka & Meiner-Teubner, 2020). Μόνο λίγες μελέτες μέχρι στιγμής έχουν εξετάσει τις συνέπειες που έχει αυτό στα παιδιά. Σύμφωνα με αυτές, το γεγονός ότι ένα υψηλό ποσοστό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο βρίσκεται σε τέτοιες τάξεις, ενδεχομένως να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας και στην ποιότητα της διαδικασίας εν γένει (Kuger & Kluczniok, 2008 · Biedinger & Becker, 2010 · Tietze et al., 2013). Όταν στις τάξεις αυτές δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με παιδιά που να μιλούν τη γερμανική γλώσσα, το λεξιλόγιο δεν μπορεί να εμπλουτιστεί μέσω του παιχνιδιού ή της μίμησης. Επιπλέον, στα τμήματα που υπάρχουν πολλά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η γλωσσική επικοινωνία δυσχεραίνει το καθημερινό πρόγραμμα της τάξης, καθώς απαιτεί χρόνο για να επιτευχθεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παραμελούνται άλλες πτυχές της αγωγής (Lehrl et al., 2014).

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας για την λιγότερο καλή παρεχόμενη ποιότητα σε δομές προσχολικής ηλικίας στις οποίες υπερτερούν σε ποσοστό τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, θα μπορούσε να είναι το λιγότερο εξειδικευμένο ή/και το λιγότερο σε αριθμό παιδαγωγικό προσωπικό, καθώς και οι ελλείψεις γνώσεις διαπολιτισμικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού (Herzog, 2017). Όσο αφορά στο τελευταίο, υπάρχει η εξής αντίφαση: από τη μία πλευρά η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού θεωρούν σημαντικές τις πρακτικές που με ευαισθησία προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα, αλλά από την άλλη πλευρά οι προσεγγίσεις αυτές αντικατοπτρίζονται μόνο εν μέρει σε πρακτικές όπως είναι η χρήση υλικών που αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς πολιτισμούς ή γλώσσες. Στη Γερμανία αποδίδεται μεγάλη σημασία στην προώθηση των δεξιοτήτων της γερμανικής γλώσσας στα παιδιά, ταυτόχρονα όμως ένα στα πέντε άτομα από το εκπαιδευτικό προσωπικό

προσυπογράφει την ανάγκη περαιτέρω εκπαίδευσης και επιμόρφωσης όσο αφορά στα πολύγλωσσα παιδιά (Bader et al., 2019).

Άλλες μελέτες δείχνουν επίσης ότι το σύστημα της προσχολικής αγωγής στη Γερμανία έρχεται συχνά αντιμέτωπο με την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στην καθημερινή ζωή (Kratzmann et al., 2013). Στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης έχει ανατεθεί πρωτίστως ο ρόλος της αντιστάθμισης των λεγόμενων γλωσσικών ελλειμμάτων σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι γλωσσικοί κώδικες των πολύγλωσσων παιδιών δύσκολα αναγνωρίζονται και συχνά υποτιμώνται και περιθωριοποιούνται. Επιπλέον, σπάνια λαμβάνεται υπόψη ότι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι διπλά επιφορτισμένα προκειμένου να γεφυρωθούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια μεταξύ των εκπαιδευτικών δομών και της οικογένειάς τους. Τα πράγματα θα μπορούσαν να είναι τελείως διαφορετικά, καθώς η πολυγλωσσία και οι πολλαπλές ταυτότητες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στοχευμένα, ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση ως πηγή για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών και δημοκρατικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα απαιτηθούν περισσότερο από ποτέ στην κοινωνία του μέλλοντος.

4.2 Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης στην άμβλυνση των ανισοτήτων

Οι οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν τα παιδιά τους μια απαιτητική εκπαιδευτική πορεία. Σύμφωνα με την έρευνα των Kristen & Dollmann (2009), η πλειονότητα των οικογενειών των μεταναστών έχει υψηλό κίνητρο, όσο αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους και αυτό αντανακλάται σε μάλλον αισιόδοξες εκπαιδευτικές αποφάσεις. Το γεγονός ότι μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι λιγότερο πιθανό να βρεθούν σε απαιτητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως στο γυμνάσιο (Gymnasium) ή το πανεπιστήμιο οφείλεται κυρίως στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, για τις οποίες το κοινωνικό τους υπόβαθρο παίζει βασικό ρόλο. Συχνά η σχολική επίδοση, επηρεασμένη από το κοινωνικό υπόβαθρο, δεν αρκεί για να γίνει η μετάβαση σε έναν πιο απαιτητικό τύπο σχολείου. Αυτό το συγκεκριμένο σημείο είναι καθοριστικό, καθώς είναι το σημείο στο οποίο μπορούν να γίνουν μετατοπίσεις για να επέλθει η ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα. Εξ αυτού, είναι αναγκαίο να ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις για την

αντιμετώπιση πρώιμων διαφορών στην επίδοση, οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν στην προσχολική ηλικία (Becker & Biedinger, 2016).

Στη Γερμανία τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο με διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες (Heimler, 2018). Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα οποία επικοινωνούν στο σπίτι πρωτίστως στη μητρική τους γλώσσα και έχουν πριν την έναρξη του σχολείου περιορισμένη επαφή με τη γερμανική γλώσσα, έρχονται αντιμέτωπα με περισσότερες προκλήσεις σε σχέση με τα παιδιά που μεγαλώνουν έχοντας ως μητρική τη γερμανική γλώσσα, καθώς πρέπει να αποκτήσουν ταυτόχρονα δύο γλώσσες, τη μητρική τους και τη γλώσσα της εκπαίδευσης (Michalak et al., 2015). Η εκμάθηση λεξιλογίου ειδικού περιεχομένου μπορεί να γίνει δυσκολότερη λόγω των γλωσσικών εμποδίων. Για αυτά ακριβώς τα παιδιά που έχουν περιορισμένη επαφή με τη γερμανική γλώσσα είναι η συμμετοχή στις προσχολικές δομές καθοριστική, ώστε να αποκτήσουν πριν τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο τις απαραίτητες δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα. Οι έρευνες έχουν δείξει, ότι τόσο η μεγάλη σε χρονικό διάστημα συμμετοχή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε προσχολικές δομές όσο και τα πολλά και εντατικά γλωσσικά ερεθίσματα, συνδέονται με βελτιωμένες γλωσσικές δεξιότητες (Ballantyne et al., 2008· Becker, 2010· Giesen et al., 2013· Paradis, 2011). Από την άλλη πλευρά, τα στοιχεία δείχνουν ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των παιδιών με μεταναστευτική ιστορία δεν συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση.

Για να έχουν τα παιδιά μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία στο σχολικό σύστημα οι γλωσσικές ικανότητες στο γλωσσικό εκπαιδευτικό κώδικα αποτελούν προϋπόθεση (McElvany et al., 2023). Η παροχή υποστήριξης για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο το δυνατόν νωρίτερα σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της απόκτησης δεξιοτήτων για την αντιστάθμιση των πρώιμων μειονεκτημάτων, ιδίως όσον αφορά στην κατάκτηση της γερμανικής γλώσσας. Πολλοί επιστήμονες (Schoeler & Roos, 2011· Wolf et al., 2011) θεωρούν ότι η όσο το δυνατό γρηγορότερη ενίσχυση είναι απαραίτητη, για αυτό και ζητούν επανειλημμένα να το λάβει υπόψη της η πολιτεία και να προχωρήσει σε εποικοδομητικές παρεμβάσεις. Στην πραγματικότητα, μεθοδολογικά, όσο αφορά σε επιστημονικά ευρήματα σε αυτό τον τομέα είναι λίγες οι διαθέσιμες μελέτες και επιπλέον δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν με ευκολία. Για αυτό το λόγο δεν είναι εύκολο επί του παρόντος να ειπωθεί με βεβαιότητα αν τέτοιου είδους μέτρα συμβάλλουν πράγματι στη βιώσιμη μείωση των εθνοτικών εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Αυτό ισχύει με παρόμοιο τρόπο και για άλλα μέτρα, όπως η συμμετοχή σε προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης, ορισμένα από τα οποία δεν μπόρεσαν να προσφέρουν τα θετικά αποτελέσματα που αναμενόταν και εξ αυτού το πεδίο αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας.

4.3 Γλωσσική ενίσχυση στην προσχολική αγωγή

Η ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης είναι πλέον αναμφισβήτητα ένα από τα κεντρικά καθήκοντα της προσχολικής υποστήριξης εν γένει. Η καλή γνώση της γερμανικής γλώσσας αποτελεί βασικό προσόν για τη σχολική μάθηση και συνεπώς για την εκπαιδευτική επιτυχία, αλλά και για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Η γλωσσική ενίσχυση αποτελεί κεντρικό θέμα συζητήσεων στην επιστημονική κοινότητα την τελευταία δεκαετία, ιδιαίτερα ως αποτέλεσμα μελετών των σχολικών επιδόσεων και των ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα (Baumert & Schuemer, 2001· Schwippert et al., 2007). Δεδομένου του γεγονότος ότι περισσότερα από ένα στα τρία παιδιά κάτω των έξι ετών στη Γερμανία έχουν πλέον μεταναστευτικό υπόβαθρο (Statistisches Bundesamt, 2022) η σημασία της γλωσσικής υποστήριξης αυξάνεται συνεχώς. Η πλειοψηφία αυτών των παιδιών μαθαίνει γερμανικά ως δεύτερη γλώσσα και δεν είναι ασυνήθιστο να έρχονται σε επαφή με τη γερμανική γλώσσα για πρώτη φορά σε εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής ηλικίας. Κατά συνέπεια, πολυάριθμες πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της γλώσσας έχουν ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια και έχουν συνταχθεί εκθέσεις εμπειρογνομόνων των ευρημάτων των μελετών (Jampert et al., 2007· Ehlich et al., 2007· Lengyel, 2012· Lisker, 2011· Redder et al., 2011). Ως αποτέλεσμα αυτών υπάρχει πλέον μεγάλος αριθμός προγραμμάτων υποστήριξης και ενίσχυσης της γλώσσας.

Η γλωσσική ενίσχυση στην προσχολική εκπαίδευση πραγματοποιείται με πολλούς τρόπους, αφ' ενός με τη χρήση ειδικών υποστηρικτικών μέτρων, αλλά σε μεγάλο βαθμό σιωπηρά μέσω της καθημερινής επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των παιδιών, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους. Ιδιαίτερα για τα παιδιά που έχουν ως δεύτερη γλώσσα τα γερμανικά και συχνά έχουν ανεπαρκή εμπειρία με τη γερμανική γλώσσα πριν οδηγηθούν στην προσχολική αγωγή αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό (Gold

& Dubowy, 2013). Ωστόσο, από μια πλούσια γλωσσική υποστήριξη στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου ωφελούνται και τα παιδιά που μεγαλώνουν μιλώντας γερμανικά σε ένα γλωσσικό περιβάλλον με μικρή διέγερση από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Γίνεται διάκριση αφενός μεταξύ των ολιστικά προσανατολισμένων προσεγγίσεων που δίνουν έμφαση στη γλωσσική ενίσχυση, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου και αφετέρου μεταξύ των γλωσσικών προγραμμάτων, τα οποία εστιάζουν στην πρόσθετη υποστήριξη μικρών ομάδων. Στην πρώτη περίπτωση το παιδαγωγικό προσωπικό μιας προσχολικής δομής θα πρέπει να λειτουργεί και να ενεργεί ενισχυτικά στην γλωσσική παιδαγωγική καθημερινότητα και επιπλέον να είναι σε θέση στο χρόνο που έχει να ενισχύει με ευέλικτο τρόπο τις γλωσσικές δεξιότητες όλων των παιδιών (Jampert et al., 2007).

Στη δεύτερη περίπτωση το περιεχόμενο του προγράμματος καθορίζεται συνήθως εκ των προτέρων από ειδικευμένο παιδαγωγικό προσωπικό, έχει συγκεκριμένη διάρκεια και απευθύνεται σε μια επιλεγμένη ομάδα παιδιών, με τα οποία θα γίνει η πρακτική εφαρμογή του προγράμματος εκτός της καθημερινότητας του νηπιαγωγείου (Beckerle, 2017).

Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των δύο αυτών διαφορετικών πρακτικών γλωσσικής ενίσχυσης για τον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης αυξάνεται συνεχώς. Τα θετικά αποτελέσματα των μέτρων γλωσσικής ενίσχυσης τα οποία είναι ενσωματωμένα στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου έχουν αποδειχθεί ήδη σε πολλές περιπτώσεις (Kammermeyer, 2019). Αντίθετα, η εξέταση της αποτελεσματικότητας της στοχευμένης υποστήριξης μικρών ομάδων δεν έχει προς το παρόν οδηγήσει σε σταθερά αποτελέσματα. Στην πρώτη περίπτωση δίνεται έμφαση στην ενίσχυση του γλωσσικού δυναμικού σε καθημερινές καταστάσεις και στην χρήση στοχευμένων στρατηγικών γλωσσικής ενίσχυσης. Ιδιαίτερα σε ισχυρά δομημένες παιδαγωγικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα στην ανάγνωση βιβλίων, η οποία περιέχει πολλά διαλογικά αποσπάσματα, έχει αποδειχθεί ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε μεμονωμένους τομείς της γλωσσικής εκμάθησης και ιδιαίτερα όσο αφορά την εκμάθηση της γραμματικής (Handley et al., 2022 · Pillinger & Vardy, 2022).

Πλέον υπάρχουν πολλά προγράμματα γλωσσικής ενίσχυσης, τα οποία στοχεύουν στη χρήση στρατηγικών σε διαφορετικές καθημερινές κατάστασης στο νηπιαγωγείο

(Baldaeus et al., 2021 · Geyer & Mueller, 2020 · Kammermeyer, 2019 · Salisch et al., 2021).

Η σταδιακή εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα που μπορεί να εφαρμοστεί τόσο στην καθημερινή ομαδική ζωή του νηπιαγωγείου όσο και σε ομάδες ενίσχυσης, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη (Knapp et al., 2010 · Ruberg & Rothweiler, 2012). Παραδείγματα καταστάσεων εκμάθησης της γλώσσας περιλαμβάνουν την ομαδική ανάγνωση βιβλίων, την παρατήρηση βιβλίων με εικόνες, τα τραγούδια ή την απαγγελία τραγουδιών και στίχων, τη διήγηση ιστοριών από τα παιδιά καθήμενα σε κυκλικό σχήμα, καθώς και παιχνίδια και ασκήσεις που βοηθούν στην εκμάθηση της γλώσσας. Σημεία εκκίνησης για τη γλωσσική ενίσχυση μπορεί να είναι όλοι οι τομείς της γλώσσας. Στην πράξη, η γλωσσική υποστήριξη εστιάζει συνήθως στους ακόλουθους τομείς:

- στη σημασιολογία, το λεξικό της γλώσσας και τη σημασία των λέξεων
- στη μορφολογία και τη σύνταξη, τους κανόνες σχηματισμού λέξεων και προτάσεων
- στη πραγματολογία, τη γλωσσική επικοινωνία στον κοινωνικό λόγο
- στο γραμματισμό, την πρόωμη χρήση της γραφής.

Η Jampert (2007) υποστηρίζει πως βασική προϋπόθεση για την επιτυχία οποιουδήποτε μέτρου υποστήριξης είναι ένα περιβάλλον που ευνοεί τη μάθηση. Ένα τέτοιο περιβάλλον χαρακτηρίζεται κυρίως από μια ατμόσφαιρα χωρίς φόβο, αλλά με σεβασμό και με φιλική διάθεση εφαρμογής του περιεχομένου. Τα παιδιά δεν πρέπει να εξαναγκάζονται σε έναν παθητικό ρόλο, αλλά θα πρέπει να μπορούν να μιλούν όσο το δυνατόν περισσότερο. Είναι σημαντικό όλα τα παιδιά της ομάδας να λένε τη γνώμη τους σε τακτική βάση. Η ενίσχυση και υποστήριξη της χαράς της ομιλίας και της επικοινωνίας είναι ένας από τους κύριους στόχους κάθε μέτρου υποστήριξης. Επομένως τα παιδιά πρέπει να ενισχύονται και να ενθαρρύνονται για κάθε γλωσσική έκφραση. Για τα μικρότερα παιδιά έχει αποδειχθεί χρήσιμο να χρησιμοποιούν όσο το δυνατό περισσότερες μεθόδους και υλικά και να χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές δραστηριότητας, όπως παιχνίδια που εμπεριέχουν κίνηση για να διευκολύνουν τη διατήρηση της προσοχής.

Κεφάλαιο 5^ο Μελέτη, Ανάλυση και Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Γλωσσικής Υποστήριξης στη Γερμανία. Η έρευνα

5.1 Πρακτικές και προγράμματα ενίσχυσης της γερμανικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση

Η μεγάλη σημασία της πρώιμης γλωσσικής υποστήριξης για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο που δεν μιλούν τη γερμανική γλώσσα αντανακλάται στους εκπαιδευτικούς στόχους των ομοσπονδιακών κρατιδίων, καθώς και σε μια ποικιλία μέτρων και προγραμμάτων που εκπονούνται σε τοπικό επίπεδο (Dietz & Lisker, 2008). Οι προσπάθειες έχουν σκοπό να ενισχύσουν τα παιδιά που μεγαλώνουν πολύγλωσσα, έτσι ώστε όταν ξεκινήσουν το σχολείο να μπορούν να συμμετέχουν με επιτυχία στα μαθήματα. Ωστόσο, δεν είναι γνωστά πολλά στοιχεία για τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται αυτή η υποστήριξη και πως εφαρμόζεται στην πράξη.

Πολλά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο έρχονται σε επαφή με τη γερμανική γλώσσα για πρώτη φορά στις δομές προσχολικής αγωγής. Παρά την γρήγορη εξοικείωσή τους στο νέο γλωσσικό περιβάλλον, είναι σημαντικό οι γλωσσικές φράσεις να υποστηρίζονται με χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, με τη γλώσσα του σώματος, καθώς και με πράξεις. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας είναι μεταξύ άλλων, ότι το παιδί πρέπει να αλλάξει τα μοτίβα ομιλίας που είναι ήδη αυτόματα στην πρώτη γλώσσα. Αυτό περιλαμβάνει για παράδειγμα την εξάσκηση στην προφορά νέων ήχων και την εσωτερίκευση νέων συντακτικών δομών (Tracy, 2011). Από τη στιγμή που τα παιδιά θα έρθουν σε μια προσχολική δομή και μέχρι την έναρξη του σχολείου θα πρέπει οι ειδικοί παιδαγωγοί να δίνουν καθημερινά γλωσσικά ερεθίσματα. Επιπλέον, θα πρέπει να οργανώνουν και να συντονίζουν την εκμάθηση της γλώσσας σε μαθησιακά περιβάλλοντα, όσο γίνεται πιο ρεαλιστικά, ενσωματωμένα στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου. Το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι ότι θα πρέπει να αφορούν σε ολόκληρη την ομάδα του νηπιαγωγείου (Jampert et al., 2009 · Loos, 2004 · Schloesser, 2007). Ως προς το περιεχόμενο δίνεται έμφαση στο λεξιλόγιο του παιδιού, το οποίο θα πρέπει να εμβαθύνει και να επεκτείνεται μέσω ενοτήτων που επαναλαμβάνονται τακτικά. Τα τελευταία χρόνια μια σειρά από προγράμματα υποστήριξης των γερμανικών ως δεύτερη γλώσσα έχουν αναπτυχθεί και εδραιωθεί στις προσχολικές δομές. Τα προγράμματα που χρησιμοποιούνται ευρέως επί του παρόντος είναι:

- «Γερμανικά για την μετάβαση στο δημοτικό» (Deutsch fuer den Schulstart)
- «Πρώιμη γλωσσική υποστήριξη για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο» (Sprachliche Fruehforderung von Migrantenkinder)
- «KonLab- Programm»

Και τα τρία προγράμματα παρέχουν πρόσθετη γλωσσική υποστήριξη σε μικρές ομάδες, αλλά διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένα. Ενώ το πρόγραμμα «Πρώιμη γλωσσική παρέμβαση» προσφέρει στο παιδαγωγικό προσωπικό σχετικά μεγάλο πεδίο εφαρμογής, τα άλλα δύο προγράμματα έχουν πιο αυστηρή δομή. Ωστόσο, υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και για τις δύο δομές των προγραμμάτων. Στην περίπτωση που δίνονται λιγότερο αυστηρές οδηγίες, το προσωπικό υποστήριξης έχει την ευκαιρία να ανταποκριθεί ατομικά στα συγκεκριμένα γλωσσικά ελλείμματα των παιδιών και να τους επιτρέψει να έχουν αλληλεπιδράσεις προσαρμοσμένες σε αυτά. Από την άλλη πλευρά, η ελευθερία στην εφαρμογή των διαδικασιών θέτει υψηλές απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό, με αποτέλεσμα άτομα με μικρή εμπειρία στη γλωσσική υποστήριξη να αισθάνονται συνήθως πιο ασφαλή εντός ενός πιο αυστηρά δομημένου προγράμματος (Kaltenbacher & Klages, 2012).

Βασική προϋπόθεση και των τριών προγραμμάτων είναι η εντατική εκπαίδευση του παιδαγωγικού προσωπικού που εφαρμόζει το πρόγραμμα της γλωσσικής υποστήριξης. Ωστόσο, το πρόβλημα σε όλες τις περιπτώσεις είναι ότι απαιτείται πολύς χρόνος για την υλοποίηση του προγράμματος. Για αυτό το λόγο, πολλές φορές όταν χρησιμοποιούνται σύνθετα και επιπρόσθετα προγράμματα για παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα, τίθεται το ερώτημα αν αυτή η προσπάθεια μπορεί να είναι δικαιολογημένη και ρεαλιστική δεδομένων των διαφορετικών εκπαιδευτικών καθηκόντων των παιδαγωγών ή αν τα προγράμματα αυτά μπορούν να πραγματοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην λειτουργούν εις βάρος των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων για όλα τα παιδιά της τάξης (Koch et al., 2011).

Το πανεπιστήμιο του Braunschweig εξέτασε την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης από το 2008 μέχρι το 2013. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στην επιτυχή κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι η ποιότητα των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του

παιδαγωγού και του παιδιού και λιγότερο τα προγράμματα υποστήριξης (Viernickel, et al., 2013).

5.2 Το πρόγραμμα «Πες κάτι» του Ινστιτούτου της Βάδης-Βυρτεμβέργης: Ανάλυση-Αξιολόγηση

Σχεδόν όλη η επιστημονική κοινότητα επισημαίνει την έλλειψη εμπειρικής έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μέτρων γλωσσικής υποστήριξης στη προσχολική ηλικία στη Γερμανία (Jampert et al., 2007· Kany, 2007· Lisker, 2011· Mercator Institut, 2013). Αν και τα μέτρα ενίσχυσης της γλώσσας εφαρμόζονται πλέον σχεδόν καθολικά, εξακολουθούν να μην υπάρχουν ουσιαστικές μελέτες για την αποτελεσματικότητά τους. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους συχνά δεν πραγματοποιείται, είτε επειδή τα μέτρα θεωρούνται απολύτως απαραίτητα είτε επειδή χρησιμοποιούνται ήδη λόγω της δημόσιας πίεσης για δράση, πριν ολοκληρωθεί η ανάπτυξή τους και δοκιμαστεί η εφαρμογή τους.

Μία από τις λίγες εμπειρικές μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Sag mal was» («Πες κάτι») του ιδρύματος της Βάδης Βυρτεμβέργης το 2011 (Baden-Wuerttemberg- Stiftung, 2011). Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος χορηγήθηκαν συνολικά 39 εκατομμύρια ευρώ για την δημιουργία διαγνωστικών εργαλείων αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας και της ενίσχυσής της, καθώς και για την κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η συνοδευτική επιστημονική έρευνα περιλάμβανε δύο μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης πριν τη μετάβαση στο σχολείο (Roos, et al., 2010).

Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών ήταν αποθαρρυντικά, καθώς μετά την ολοκλήρωση των μέτρων που είχαν ληφθεί για την γλωσσική ενίσχυση, δεν υπήρξαν διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών που έχριζαν υποστήριξης, ανεξάρτητα από το αν είχαν ενταχθεί σε κάποιο ειδικό πρόγραμμα υποστήριξης ή υποστηρίζονταν μόνο από το καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τόσο τα παιδιά που έλαβαν στοχευμένη υποστήριξη όσο και τα παιδιά μιας ελεγχόμενης ομάδας

από την καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου εμφάνισαν βελτιώσεις στην επίδοση τους κατά την διάρκεια της υποστηρικτικής περιόδου, αλλά δεν έφτασαν στο επίπεδο εκείνων των παιδιών, τα οποία δεν έχριζαν υποστήριξης σε κανέναν από τους γλωσσικούς τομείς που εξετάστηκαν μετά την ολοκλήρωση των μέτρων (Gasteiger et al., 2011).

Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών δεν οδηγούν απαραίτητα στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα δομημένης γλωσσικής υποστήριξης είναι αναποτελεσματικά. Υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις, ότι τα προγράμματα συχνά δεν πραγματοποιήθηκαν όπως είχαν προγραμματιστεί από τους εμπνευστές τους, ειδικά όσο αφορά στη συνέπεια της υποστήριξης (Schoeler & Roos, 2011). Επιπλέον, οι ομάδες υποστήριξης ήταν πολύ μεγάλες με εννέα ως δώδεκα παιδιά και εκτός αυτού η υποστήριξη που έλαβαν τα παιδιά ήταν σχετικά καθυστερημένη, καθώς πραγματοποιήθηκε κατά το έτος πριν ξεκινήσουν το σχολείο. Στην περίπτωση που η συγκεκριμένη συνθήκη λάμβανε χώρα πιο έγκαιρα και σε μικρότερες ομάδες, θα μπορούσε δυνητικά να υποσχεθεί καλύτερα αποτελέσματα. Συνεπώς, δεν μπορεί να αποκλειστεί ότι η επίδραση των μέτρων γλωσσικής υποστήριξης υποτιμήθηκε στις αναφερόμενες μελέτες (Kucharz et al., 2011 · Tracy, 2011).

Συνοπτικά μπορεί να αναφερθεί ότι παρά τις εντατικές ερευνητικές προσπάθειες γνωρίζουμε ακόμη πολύ λίγα για το ποιος τύπος υποστήριξης είναι αποτελεσματικός και για ποιες ομάδες-στόχους (Kany, 2007 · Weinert & Lockl, 2008). Ειδικότερα, πολύ λίγα είναι γνωστά για το πώς τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των παιδιών αλληλοεπιδρούν με τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής υποστήριξης. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποια υποστηρικτικά μέτρα ενίσχυσης θα μπορούσαν να έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι απαραίτητο για τα παιδιά που μαθαίνουν τη γερμανική ως δεύτερη γλώσσα να εκκινούν όσο το δυνατό νωρίτερα. Από τη μία πλευρά είναι γνωστό από την έρευνα, ότι τα παιδιά μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πιο εύκολα όσο πιο μικρή ηλικία έχουν. Από την άλλη πλευρά, η πρόωμη γλωσσική υποστήριξη θα μπορούσε να βοηθήσει, έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η ανάπτυξη μαθησιακών ελλειμμάτων σε άλλους τομείς, εκτός της γλώσσας, σε πρώιμο στάδιο. Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά με ανεπαρκή γνώση του γλωσσικού κώδικα, συχνά δεν μπορούν να επωφεληθούν επαρκώς από τα προσφερόμενα ερεθίσματα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Εξ αυτού, αναπτύσσουν αρκετά νωρίς ελλειπείς γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες συνεχίζονται σωρευτικά στη σχολική ηλικία (Dubowy

et al., 2008). Συνεπώς, η γλωσσική υποστήριξη αυτών των παιδιών δεν θα πρέπει να ξεκινά μόνο κατά το έτος πριν από την έναρξη του σχολείου, αλλά μάλλον να περιλαμβάνεται σε όλη την προσχολική περίοδο, ώστε τα παιδιά να έχουν ρεαλιστικές πιθανότητες να αντισταθμίσουν τα κενά λόγω έλλειψης γλωσσικών εμπειριών σε σύγκριση με τα γηγενή παιδιά, μέχρι να ξεκινήσουν το σχολείο.

Τακτικά ζητείται η πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με μεταναστευτικό ιστορικό στη δεύτερη γλώσσα (Presse und Informationsamt der Bundesregierung, 2007). Μεταξύ άλλων θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτουργούν ως πρότυπα και είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη ζωή των οικογενειών των μεταναστών. Μια πολυπολιτισμική σύνθεση του διδακτικού προσωπικού θα μπορούσε επομένως να έχει θετική επίδραση (Neumann, 2005). Ωστόσο, τα διαθέσιμα επιστημονικά ευρήματα παρέχουν ελάχιστες σχετικές πληροφορίες. Μια μελέτη σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία των Neugebauer & Klein (2016), έδειξε ότι δεν υπήρχαν υψηλότερες γλωσσικές δεξιότητες για παιδιά από οικογένειες μεταναστών, αν ο/η εκπαιδευτικός είχε ιστορικό μετανάστευσης. Επίσης δεν εντοπίστηκαν πλεονεκτήματα όσο αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Το ίδιο συνέβη και για το ερώτημα, αν οι γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο συνεργάζονται στενότερα με τις δομές προσχολικής ηλικίας, όταν σε αυτές εργάζονται άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, με μια τέτοια πρόταση είναι πιθανό να θεωρηθεί δεδομένη η ετερογένεια του μαθητικού σώματος. Εάν η επιδιωκόμενη προσαρμογή στοχεύει σε ένα πανομοιότυπο υπόβαθρο μετανάστευσης εκπαιδευτικού και μαθητή σε σχολικές τάξεις με ετερογενή πληθυσμό μαθητών, τότε θα χρειαστεί διδακτικό προσωπικό με το ίδιο υπόβαθρο μετανάστευσης για κάθε ομάδα καταγωγής (Klein, Neugebauer & Jakob, 2019) που φυσικά δεν μπορεί να επιτευχθεί.

5.3 Το πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης «Rucksack – Programm»: Ανάλυση-Αξιολόγηση

Η εκπαίδευση είναι η προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική συμμετοχή. Η ζωή και η εκπαιδευτική διαδρομή του παιδιού ξεκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο. Οι γονείς έχουν τεράστια επιρροή στην επιτυχημένη

εκπαιδευτική σταδιοδρομία των παιδιών τους. Τα παιδιά και οι γονείς με ιστορικό μετανάστευσης στη Γερμανία μπορούν να επωφεληθούν στην προσχολική ηλικία από το γλωσσικό πρόγραμμα «Rucksack-Programm» (σακίδιο πλάτης). Αποτελεί ένα παράδειγμα γλωσσικού προγράμματος που στοχεύει στην προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης και έχει στόχο τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των γονέων και των παιδιών στη μητρική και τη γερμανική γλώσσα με τη βοήθεια εκπαιδευμένων γονικών συνοδών.

Τι είναι το «Rucksack-Programm»

Το «Rucksack-Programm» είναι ένα δωρεάν πρόγραμμα για την γλωσσική εκπαίδευση και υποστήριξη των γονέων και των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ελέγχεται, υποστηρίζεται και χρηματοδοτείται από τους δήμους και τις περιφέρειες, από χορηγίες, καθώς και από κοινωνικές οργανώσεις, μεταναστευτικούς συλλόγους και κέντρα οικογενειακής εκπαίδευσης. Ο πυρήνας του προγράμματος είναι η συνεργασία των προσχολικών δομών και των γονέων με ιστορικό μετανάστευσης και των παιδιών τους στη γλωσσική υποστήριξη ενσωματωμένη στην καθημερινότητα με γνώμονα την ευαισθητοποίηση για τη μετανάστευση, την πολυγλωσσία και την ποικιλομορφία. Απευθύνεται σε γονείς και παιδιά ηλικίας τριών ετών έως τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Αναπτύχθηκε εξ αρχής στο Ρότερνταμ της Ολλανδίας και προσαρμόστηκε στις συνθήκες και τις ανάγκες που επικρατούν στη Γερμανία, αρχικά στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας το 1999. Η εφαρμογή του ελέγχεται και υποστηρίζεται από το γραφείο συντονισμού του συγκεκριμένου κρατιδίου. Από το 2017 και μέσω του Υπουργείου του για τα Παιδιά, την Οικογένεια, τους Πρόσφυγες και την Ένταξη (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration) έχει αναλάβει την επιπλέον ευθύνη για όλα τα ομοσπονδιακά κρατίδια που επιθυμούν να εντάξουν το πρόγραμμα στις προσχολικές δομές τους, αλλά στα οποία δεν υπάρχει τοπικός φορέας συντονισμού. Με αυτόν τον τρόπο εποπτεύει και συντονίζει το πρόγραμμα σε ομοσπονδιακό επίπεδο σε συνεργασία με γραφεία και παρόχους και προσφέρει σεμινάρια και επιμορφώσεις. Στόχος είναι η ίδρυση γραφείων συντονισμού σε κάθε ομοσπονδιακό κρατίδιο στο οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα, προκειμένου να διασφαλιστεί η στοχευμένη υποστήριξη ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Όλοι οι φορείς του προγράμματος δεσμεύονται για την παροχή και διασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος. Σήμερα το πρόγραμμα πραγματοποιείται σχεδόν σε όλα τα

ομοσπονδιακά κρατίδια, των οποίων οι προσχολικές δομές εμφανίζουν μεγάλο αριθμό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Ruecksack-Kita, 2023).

Η ιδέα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η σύνδεση γονέων και παιδιών για την εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με πρακτικές ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των γονέων και των παιδιών στη γερμανική γλώσσα, ενώ παράλληλα ενισχύονται και οι γνώσεις της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Το υποστηρικτικό υλικό είναι διαθέσιμο στις ακόλουθες γλώσσες: αγγλικά, αλβανικά, αραβικά, βουλγαρικά, γαλλικά, ελληνικά, ιταλικά, ισπανικά, κροατικά, κουρδικά, πολωνικά, ρωσικά, σερβικά, τούρκικα, φαρσί και ουκρανικά.

Ταυτόχρονα το πρόγραμμα αποσκοπεί να μνήσει τις οικογένειες στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο το δυνατόν νωρίτερα. Επιπλέον, η αυξημένη επαφή με άλλους γονείς του προγράμματος βοηθάει στην υπέρβαση της απομόνωσης που μπορεί να αισθάνονται οι γονείς λόγω των γλωσσικών ελλειμμάτων στη γερμανική γλώσσα. Εκτός αυτού, μέσω της συνεργασίας με τους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα ομαδικά μαθήματα προωθείται η δικτύωση μεταξύ των γονέων εντός και εκτός των προσχολικών δομών.

Βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι:

- η συστηματική βελτίωση των γερμανικών γλωσσικών δεξιοτήτων
- η αναγνώριση και ενίσχυση της μητρικής γλώσσας
- η υποστήριξη ενός φιλικού προς την εκπαίδευση κλίματος στην οικογένεια
- η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού
- η εκτίμηση της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας
- η γνωριμία με τις εκπαιδευτικές ιδέες και τους εκπαιδευτικούς χώρους των προσχολικών δομών
- η υποστήριξη για τη δημιουργία συνεργασίας μεταξύ γονέα και των προσχολικών δομών (Kieferle, 2015).

Πως λειτουργεί το πρόγραμμα

Μια φορά την εβδομάδα, για δύο ώρες και για μια περίοδο εννέα μηνών, συναντιούνται οι γονείς των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε μια ομάδα, της οποίας ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν θα πρέπει να ξεπερνάει τα δέκα άτομα. Ο τόπος συνάντησής

τους είναι είτε σε κάποιο χώρο της προσχολικής δομής ή σε κάποιο άλλο χώρο που έχει διαθέσει ο δήμος ειδικά για τη διεξαγωγή του προγράμματος. Οι γονείς είναι ως επί το πλείστο μητέρες, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε προσχολικές δομές. Οι δραστηριότητες που πρόκειται να διεξαχθούν στη δώρη αυτή συνάντηση διευθύνονται από έναν ειδικά καταρτισμένο «γονικό συνοδό», ο οποίος έχει και ο ίδιος μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το γεγονός αυτό προσφέρει το πλεονέκτημα ότι έχει βιώσει παρόμοιες καταστάσεις λόγω μετανάστευσης και ως εκ τούτου είναι ένα άτομο το οποίο μπορούν να εμπιστευτούν. Οι γονικοί συνοδοί έχουν πολύχρονες γνώσεις και εμπειρίες στην εργασία με την πολυγλωσσία και ως εκ τούτου λειτουργούν ως μια γλωσσική πολιτισμική γέφυρα μεταξύ των οικογενειών και των προσχολικών δομών. Οι ίδιοι έχουν εκπαιδευτεί και καταρτιστεί από επαγγελματίες εκπαιδευτές με παιδαγωγική επάρκεια, πρακτική εργασία και εμπειρία στην πολυγλωσσία (Bildungsbuero, 2022).

Το πρόγραμμα στοχεύει στη γενική γλωσσική εκπαίδευση με βάση θέματα της καθημερινότητας, όπως για παράδειγμα η οικογένεια, το νηπιαγωγείο, η φύση, η παιδική χαρά, ο αθλητισμός. Η κάθε θεματική ενότητα καλύπτεται σε διάστημα τριών εβδομάδων. Τα παιδιά υποστηρίζονται από τους γονείς στη γλώσσα της οικογένειας και παράλληλα στη γερμανική γλώσσα. Οι γονείς εμβαθύνουν στη γλώσσα της οικογένειας παράλληλα με τη γερμανική γλώσσα για μια περίοδο εννέα μηνών και υποστηρίζονται από τους γονικούς συνοδούς, οι οποίοι αναλαμβάνουν την καθοδήγηση των γονικών ομάδων για αυτό το σκοπό.

Το εξειδικευμένο υλικό που πλαισιώνει το πρόγραμμα είναι διαθέσιμο για τους γονείς, οι οποίοι μπορούν να εργαστούν με αυτό μαζί με τα παιδιά τους στο σπίτι. Το υλικό του προγράμματος είναι προσανατολισμένο στη δράση και συνδυάζει την εκμάθηση γλωσσών με περιεχόμενο από τη ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους. Πολλοί γονικοί συνοδοί έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και μεταλαμπαδεύουν στους γονείς την αξία της λογοτεχνίας, των τραγουδιών, των παιχνιδιών, της ζωγραφικής και της επικοινωνίας για την ανάπτυξη του παιδιού τους. Οι γονείς «γεμίζουν» το σακίδιό τους με εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δραστηριότητες που μπορούν να δοκιμάσουν στο σπίτι με το παιδί τους με τη μορφή παιχνιδιών, τραγουδιών και άλλων δραστηριοτήτων. Παράλληλα διατίθεται ένα εγχειρίδιο για την προετοιμασία των γονικών συνοδών σε σχέση με το πρόγραμμα και ένα για τους γονείς και τα παιδιά τους. Επιπλέον, διατίθεται ένα βιβλίο με δραστηριότητες για τους παιδαγωγούς των προσχολικών δομών, οι οποίοι

θα κάνουν παράλληλη στήριξη των παιδιών στη γερμανική γλώσσα. Υπάρχουν θέματα που μπορούν να αναπτυχθούν και να προετοιμαστούν από κοινού, από τις οικογένειες και από το νηπιαγωγείο (Roth & Terhart, 2015).

Η προσχολική δομή

Τα καθήκοντα του παιδαγωγικού προσωπικού των προσχολικών δομών είναι πιο σύνθετα και ποικίλα από ποτέ. Εκτός από την εκπαίδευση, τη φροντίδα, την επίβλεψη και την ανατροφή των παιδιών υπάρχει σήμερα αυξανόμενη ανάγκη για την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης του περιβάλλοντος διαβίωσης, της διαφορετικότητας, της υποστήριξης της ένταξης και της συμπερίληψης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ώστε να εξουδετερωθούν η κοινωνική απομόνωση και η περιθωριοποίηση. Είναι επίσης σημαντικό να δημιουργηθούν συνεργασίες μεταξύ των γονέων, των γονικών συνόδων και των προσχολικών δομών. Για αυτές τις απαιτητικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται σαφώς υποστήριξη και ενίσχυση μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων και καταρτίσεων. Για αυτό το λόγο τους παρέχεται υποστήριξη και συμβουλευτική από τους συντονιστές του προγράμματος και επιπλέον βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία τόσο με τους γονικούς συνόδους όσο και με τους υπεύθυνους του προγράμματος.

Η σύνδεση με την προσχολική δομή είναι πολύ σημαντική, καθώς αναλαμβάνει την ευθύνη για την παράλληλη στήριξη της γερμανικής γλώσσας λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις οικογενειακές γλώσσες. Συντονίζει το πρόγραμμα των γονέων με τα παιδιά τους, το οποίο προωθεί τη γλωσσική εκπαίδευση ενσωματωμένη στην καθημερινή ζωή. Το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να χτίσουν γέφυρες μεταξύ των δύο γλωσσών, καθώς μεταφέρουν αυτά που έμαθαν από τη μητρική τους γλώσσα στη γερμανική και αντίστοιχα μαθαίνουν να εκφράζουν εμπειρίες από την προσχολική δομή στη γλώσσα της οικογένειας. Έτσι προάγεται η απόκτηση και των δύο γλωσσών και η ανάπτυξη της διγλωσσίας. Οι θεματικές ενότητες διδάσκονται στα παιδιά στη γερμανική γλώσσα παράλληλα με την ενασχόληση της οικογένειας στη μητρική τους γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε ό,τι συμβαίνει στο νηπιαγωγείο, καθώς γνωρίζουν ήδη εκ των προτέρων περί τίνος πρόκειται. Αυτό τους διευκολύνει να επεκτείνουν και να απομνημονεύουν το γερμανικό λεξιλόγιο. Οι γονείς ενημερώνονται για όσα διδάσκονται τα παιδιά τους στην προσχολική δομή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να εξοικειώνονται όλο και

περισσότερο για τη λειτουργία του νηπιαγωγείου και επιπλέον να βελτιώνεται η σχέση τους με το παιδαγωγικό προσωπικό. Αυτός είναι και ο λόγος που οι προσχολικές δομές που συμμετέχουν, επιθυμούν τη συνέχεια του προγράμματος, παρά την πρόσθετη εργασία που απαιτείται. Το πρόγραμμα δεν ενισχύει μόνο τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά διευκολύνει τη συνεργασία με τους γονείς, καθώς προωθεί ένα κλίμα αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού. Επιπλέον, οι προσχολικές δομές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μπορούν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές και να πυροδοτήσουν διαδικασίες που θα επιφέρουν σημαντικές αλλαγές (Deutsches Jugendinstitut, 2016).

Οι γονικοί συνοδοί

Για να αναλάβει κάποιος το ρόλο του γονικού συνοδού του προγράμματος οφείλει να έχει παιδαγωγικά προσόντα, μεταναστευτική εμπειρία, δεξιότητες στη θεωρία και πρακτική εφαρμογή της πολυγλωσσίας και εμπειρία στο πλαίσιο της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας. Επιπρόσθετα, απαιτείται συντονισμός με την τοπική υπηρεσία πρόνοιας των νέων, η οποία ελέγχει τις δραστηριότητες του προγράμματος με βάση τις γενικές και οικονομικές ανάγκες. Η ίδια η υπηρεσία δεν αναλαμβάνει την ευθύνη για το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς αυτό γίνεται συνήθως από τα κέντρα οικογενειακής εκπαίδευσης. Κάθε ομοσπονδιακό κρατίδιο επιλεγεί το ίδιο τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί το πρόγραμμα.

Οι γονικοί συνοδοί προετοιμάζονται για τις δραστηριότητές τους από τους υπεύθυνους συντονιστές πριν από την έναρξη του προγράμματος. Οι επιμορφώσεις είναι ποικίλες, συνεχόμενες και ανάλογες με τις εκάστοτε ανάγκες. Κατά κανόνα καλύπτουν, μεταξύ άλλων, τα εξής πεδία:

- Εισαγωγή στο πρόγραμμα και το υλικό του
- Διδακτική και μεθοδολογία για την άσκηση του ρόλου του γονικού συνοδού
- Τεχνικές συντονισμού και παρουσίασης του προγράμματος
- Δράσεις ευαισθητοποίησης για την διαπολιτισμικότητα και τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση
- Γλωσσική και πολυγλωσσική εκπαίδευση
- Συνεργασία με τις οικογένειες
- Δραστηριότητες και παιχνίδια (Berufsbildung, 2019).

Αξιολόγηση του προγράμματος

Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί αρκετές φορές και η αξιολόγησή του έδειξε πολυάριθμα θετικά αποτελέσματα. Μέσω της στοχευμένης γλωσσικής εκπαίδευσης στην οικογένεια και της προώθησης διαφόρων μαθησιακών διαδικασιών στο παιδί, το πρόγραμμα συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη γλωσσικών ελλειμμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη μετέπειτα σχολική του πορεία. Πολλοί γονείς εξακολουθούν να μην είναι σίγουροι για τη γλώσσα που πρέπει να χρησιμοποιήσουν για να επικοινωνήσουν με το παιδί τους στο σπίτι. Πολλές φορές προτιμούν να μιλούν στη γερμανική γλώσσα, παρά το γεγονός ότι οι γνώσεις τους είναι ελλιπείς. Αυτό συμβαίνει διότι εσφαλμένα υποθέτουν, ότι αυτό θα βοηθήσει να βελτιωθούν οι δεξιότητες του παιδιού. Άλλοι πάλι έχουν την ιδέα ότι μόνο το νηπιαγωγείο πρέπει να φροντίσει για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ οι ίδιοι δεν μπορούν να συνεισφέρουν στη γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι πολλοί γονείς ανακουφίζονται από τη διευκρίνιση ότι πρέπει να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι. Μέσα από το πρόγραμμα μαθαίνουν ότι η διγλωσσία δεν είναι έλλειμμα, αλλά μπορεί να είναι μια ιδιαίτερη ευκαιρία εμπλουτισμού για τα παιδιά (Begegnungszentrum, 2022). Οι μητέρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον να εμπλακούν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες με τα παιδιά τους και να προωθήσουν τη γλωσσική ανάπτυξη τόσο στα γερμανικά όσο και στη γλώσσα προέλευσης. Η εμπειρία της συμβολής στην εκπαιδευτική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους έχει ως αποτέλεσμα να βιώνουν τον εαυτό τους ως ενεργό μέλος που βοηθά τα παιδιά τους στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Εκτός αυτού, πολλές μητέρες που έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα δραστηριοποιούνται εν συνεχεία πολλές φορές επαγγελματικά απασχολούμενες ως βοηθοί άλλων γονέων. Επιπλέον, η τακτική συμμετοχή στο πρόγραμμα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση και την εντατικοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και προσχολικής δομής (FKMS, 2018).

Τα πιο σημαντικά αποτελέσματα από την αξιολόγηση:

- βελτιώνονται οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών και των μητέρων τους τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα
- βελτίωση κινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων
- βελτιώνεται η σχέση μεταξύ των μητέρων και των παιδαγωγών

- βελτιώνεται η σχέση μητέρας-παιδιού
- επιθυμία των μητέρων να διευρύνουν τις γνώσεις τους στη γερμανική γλώσσα
- αυξάνεται η χαρά της μάθησης στα παιδιά καθώς συμμετέχουν ενεργά
- αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών και νιώθουν λιγότερο άγχος
- οι γονείς νιώθουν περισσότερο αποδεκτοί από το παιδαγωγικό προσωπικό του νηπιαγωγείου
- αποδοχή της πολυγλωσσίας από την κοινωνία ως πηγή εμπλουτισμού

Επιπλέον, μέσα από την ενεργή συνεργασία της προσχολικής νομής με τις οικογένειες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο το πρόγραμμα έδειξε, ότι επιτυγχάνεται μια σημαντική και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού προσωπικού. Η συνεργασία με την προσχολική δομή ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών επιτρέποντας την ανταλλαγή πληροφοριών και την καλύτερη κατανόηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των παιδιών. Η αλληλεπίδραση αυτή όχι μόνο ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά προάγει επίσης την κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργώντας έτσι ένα υποστηρικτικό και εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά τους (mfkjks-nrw, 2016).

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκε εκτενώς το τοπίο της προσχολικής εκπαίδευσης στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Γερμανίας, εστιάζοντας στη σημασία και το ρόλο της για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα γλωσσικά προγράμματα ενίσχυσης της γερμανικής γλώσσας. Έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί η δομή και η λειτουργία του συστήματος της προσχολικής εκπαίδευσης και να εξεταστούν τα ζητήματα πρόσβασης στις προσχολικές δομές που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Δεδομένου του γεγονότος ότι η Γερμανία αποτελεί μία από τις κύριες χώρες υποδοχής μεταναστών στην Ευρώπη με συνεχώς αυξανόμενες μεταναστευτικές ροές, υπάρχει αυξημένη παρουσία παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις προσχολικές δομές. Εξ αυτού η προσχολική εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς τα παιδιά αυτά έρχονται αντιμέτωπα με την πρόκληση της εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, η σημασία της μελέτης, ανάλυσης και αξιολόγησης γλωσσικών προγραμμάτων ενίσχυσης της δεύτερης γλώσσας σε προσχολικές δομές με αυξημένο αριθμό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι σημαντική για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη και ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Μέσω της αξιολόγησης αυτών των προγραμμάτων διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητά τους, εντοπίζονται πιθανά προβλήματα και προτείνονται βελτιώσεις που θα ενισχύσουν την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Αναλύοντας τη δομή του συστήματος της προσχολικής εκπαίδευσης στη Γερμανία παρατηρούμε ότι την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών μέχρι την ηλικία των πέντε ετών έχουν οι γονείς τους σύμφωνα με το σύνταγμα (§ 24 (1) SGB VIII). Είναι απόφαση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε μια προσχολική δομή, καθώς στη Γερμανία δεν υφίσταται υποχρεωτική φοίτηση στην προσχολική ηλικία (Bundesministerium, 2020). Στη χώρα αυτή οι δομές προσχολικής φροντίδας και αγωγής αποτελούν μέρος της κρατικής ευημερίας και πρόνοιας των παιδιών και των νέων και οι ευθύνες μοιράζονται μεταξύ των ομοσπονδιακής κυβέρνησης, των ομοσπονδιακών κρατιδίων και των δήμων. Οι προνοιακές αρχές νεότητας των περιφερειών και των δήμων ορίζονται ως υπερτοπικοί δημόσιοι φορείς, οι οποίοι

αναλαμβάνουν τη συνολική ευθύνη για την εποπτεία, το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προδιαγραφών των προσχολικών δομών. Οι φορείς μπορούν να είναι τόσο δημόσιοι όσο και ανεξάρτητοι και ανάλογα με τον φορέα η χρηματοδότηση, η διοίκηση και οι προσφερόμενες υπηρεσίες μπορεί να διαφέρουν.

Μελετώντας τα εμπόδια πρόσβασης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις προσχολικές δομές, παρατηρούμε ότι πολλά παιδιά των οποίων οι οικογένειες κινδυνεύουν από φτώχεια ή έχουν μεταναστεύσει, πηγαίνουν λιγότερο συχνά στις προσχολικές δομές από ότι τα γηγενή παιδιά ή από συνομήλικους που προέρχονται από γονείς με αυξημένο επιστημονικό κεφάλαιο (Blossfeld et al., 2017). Εκτός από το τυπικό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, ένας επιπλέον λόγος για την άνιση πρόσβαση οφείλεται σε δομικά εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι γονείς (Lochner, 2020). Η άνιση πρόσβαση οφείλεται και στις συνειδητές λήψεις αποφάσεων των γονέων, με την έννοια ότι οι λιγότερο κοινωνικοοικονομικά προνομιούχες οικογένειες πλήττονται σαφώς περισσότερο, καθώς οι οικονομικοί πόροι συχνά δεν επαρκούν για να υποστηρίξουν την πρόσβαση των παιδιών τους σε προσχολικές δομές (Pavolini & Van, 2018). Επιπλέον, στη Γερμανία εξακολουθούν να υπάρχουν λιγότερες προσχολικές δομές από αυτές που απαιτούνται για να καλύψουν τη ζήτηση. Σύμφωνα με τη Γερμανική Στατιστική Υπηρεσία το 19% των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν βρίσκουν θέση στο νηπιαγωγείο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι στο 1% (Statistisches Bundesamt, 2021).

Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα οποία επικοινωνούν στο σπίτι πρωτίστως στη μητρική τους γλώσσα και έχουν πριν την έναρξη του σχολείου περιορισμένη επαφή με τη γερμανική γλώσσα, έρχονται αντιμέτωπα με περισσότερες προκλήσεις σε σχέση με τα παιδιά που μεγαλώνουν έχοντας ως μητρική τη γερμανική γλώσσα, καθώς πρέπει να αποκτήσουν ταυτόχρονα δύο γλώσσες, τη μητρική τους και τη γλώσσα της εκπαίδευσης. Για αυτά ακριβώς τα παιδιά που έχουν περιορισμένη επαφή με τη γερμανική γλώσσα είναι η συμμετοχή στις προσχολικές δομές καθοριστική, ώστε να αποκτήσουν πριν τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο τις απαραίτητες δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα. Δεδομένου του γεγονότος ότι περισσότερα από ένα στα τρία παιδιά κάτω των έξι ετών στη Γερμανία έχουν πλέον μεταναστευτικό υπόβαθρο (Statistisches Bundesamt, 2022) η σημασία της γλωσσικής υποστήριξης αυξάνεται συνεχώς. Η πλειοψηφία αυτών των παιδιών μαθαίνει γερμανικά ως δεύτερη γλώσσα

και δεν είναι ασυνήθιστο να έρχονται σε επαφή με τη γερμανική γλώσσα για πρώτη φορά σε εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής ηλικίας.

Η μεγάλη σημασία της πρώιμης γλωσσικής υποστήριξης για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο που δεν μιλούν τη γερμανική γλώσσα αντανακλάται στους εκπαιδευτικούς στόχους των ομοσπονδιακών κρατιδίων, καθώς και σε μια ποικιλία μέτρων και προγραμμάτων που εκπονούνται σε τοπικό επίπεδο (Dietz & Lisker, 2008). Κατά συνέπεια, πολυάριθμες πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της γλώσσας έχουν ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια και έχουν συνταχθεί εκθέσεις εμπειρογνομόνων των ευρημάτων των μελετών (Jampert et al., 2007· Ehlich et al., 2007· Lengyel, 2012· Lisker, 2011· Redder et al., 2011). Ως αποτέλεσμα αυτών υπάρχει πλέον μεγάλος αριθμός προγραμμάτων υποστήριξης και ενίσχυσης της γλώσσας.

Σχεδόν όλη η επιστημονική κοινότητα επισημαίνει την έλλειψη εμπειρικής έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μέτρων γλωσσικής υποστήριξης στη προσχολική ηλικία στη Γερμανία (Jampert et al., 2007· Kany, 2007· Lisker, 2011· Mercator Institut, 2013). Το πρόγραμμα «Πες κάτι» του Ινστιτούτου της Βάδης-Βυρτεμβέργης αποτελεί μία από τις λίγες εμπειρικές μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Sag mal was» («Πες κάτι») του ιδρύματος της Βάδης Βυρτεμβέργης το 2011 (Baden-Wuerttemberg- Stiftung, 2011). Στο πλαίσιο του προγράμματος χορηγήθηκαν συνολικά 39 εκατομμύρια ευρώ για την δημιουργία διαγνωστικών εργαλείων αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας και της ενίσχυσής της, καθώς και για την κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η συνοδευτική επιστημονική έρευνα περιλάμβανε δύο μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης πριν τη μετάβαση στο σχολείο (Roos, et al., 2010). Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών ήταν αποθαρρυντικά, καθώς μετά την ολοκλήρωση των μέτρων που είχαν ληφθεί για την γλωσσική ενίσχυση, δεν υπήρξαν διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών που έχριζαν υποστήριξης, ανεξάρτητα από το αν είχαν ενταχθεί σε κάποιο ειδικό πρόγραμμα υποστήριξης ή υποστηρίζονταν μόνο από το καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τόσο τα παιδιά που έλαβαν στοχευμένη υποστήριξη όσο και τα παιδιά μιας ελεγχόμενης ομάδας από την καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου εμφάνισαν

βελτιώσεις στην επίδοση τους κατά την διάρκεια της υποστηρικτικής περιόδου, αλλά δεν έφτασαν στο επίπεδο εκείνων των παιδιών, τα οποία δεν έχριζαν υποστήριξης σε κανέναν από τους γλωσσικούς τομείς που εξετάστηκαν μετά την ολοκλήρωση των μέτρων (Gasteiger et al., 2011).

Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών δεν οδηγούν απαραίτητα στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα δομημένης γλωσσικής υποστήριξης είναι αναποτελεσματικά. Υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις, ότι τα προγράμματα συχνά δεν πραγματοποιήθηκαν όπως είχαν προγραμματιστεί από τους εμπνευστές τους, ειδικά όσο αφορά στη συνέπεια της υποστήριξης (Schoeler & Roos, 2011). Επιπλέον, οι ομάδες υποστήριξης ήταν πολύ μεγάλες με εννέα ως δώδεκα παιδιά και εκτός αυτού η υποστήριξη που έλαβαν τα παιδιά ήταν σχετικά καθυστερημένη, καθώς πραγματοποιήθηκε κατά το έτος πριν ξεκινήσουν το σχολείο. Στην περίπτωση που η συγκεκριμένη συνθήκη λάμβανε χώρα πιο έγκαιρα και σε μικρότερες ομάδες, θα μπορούσε δυνητικά να υποσχεθεί καλύτερα αποτελέσματα. Συνεπώς, δεν μπορεί να αποκλειστεί ότι η επίδραση των μέτρων γλωσσικής υποστήριξης υποτιμήθηκε στις αναφερόμενες μελέτες (Kucharz et al., 2011· Tracy, 2011).

Συνοπτικά μπορεί να αναφερθεί ότι παρά τις εντατικές ερευνητικές προσπάθειες γνωρίζουμε ακόμη πολύ λίγα για το ποιος τύπος υποστήριξης είναι αποτελεσματικός και για ποιες ομάδες-στόχους (Kany, 2007· Weinert & Lockl, 2008). Συνεπώς, η γλωσσική υποστήριξη αυτών των παιδιών δεν θα πρέπει να ξεκινά μόνο κατά το έτος πριν από την έναρξη του σχολείου, αλλά μάλλον να περιλαμβάνεται σε όλη την προσχολική περίοδο, ώστε τα παιδιά να έχουν ρεαλιστικές πιθανότητες να αντισταθμίσουν τα κενά λόγω έλλειψης γλωσσικών εμπειριών σε σύγκριση με τα γηγενή παιδιά, μέχρι να ξεκινήσουν το σχολείο.

Στην πραγματικότητα, μεθοδολογικά, όσο αφορά σε επιστημονικά ευρήματα σε αυτό τον τομέα είναι λίγες οι διαθέσιμες μελέτες και επιπλέον δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν με ευκολία. Αυτό ισχύει με παρόμοιο τρόπο και για άλλα μέτρα, όπως η συμμετοχή σε προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης, ορισμένα από τα οποία δεν μπόρεσαν να προσφέρουν τα θετικά αποτελέσματα που αναμενόταν και εξ αυτού το πεδίο αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Το «Rücksack-Programm» εφαρμόζεται σχεδόν σε όλα τα ομοσπονδιακά κρατίδια της Γερμανίας, στα οποία εντοπίζεται αυξημένος αριθμός παιδιών με μεταναστευτικό

υπόβαθρο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα συμβάλει ουσιαστικά στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων τόσο των παιδιών όσο και των οικογενειών τους στην μητρική και στη δεύτερη γλώσσα. Η αξιολόγησή του έδειξε επίσης ότι τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά, γεγονός που τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Rücksack-Kita, 2023).

Η ενεργή συνεργασία της προσχολικής δομής με τις οικογένειες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσω του προγράμματος είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι γονείς συμμετέχοντας οι ίδιοι ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά τους. Αυτή η συνεργασία ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών επιτρέποντας την ανταλλαγή πληροφοριών και την καλύτερη κατανόηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των παιδιών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι βελτιώνεται η σχέση μεταξύ της οικογένειας και του παιδαγωγικού προσωπικού και προωθείται με αυτόν τον τρόπο η συνεργασία, η αποδοχή και η κατανόηση. Αυτή η ενισχυμένη σχέση δημιουργεί προϋποθέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ανοιχτού διαλόγου και ένα ισχυρό δίκτυο υποστήριξης για τα παιδιά, το οποίο ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας που είναι απαραίτητη για την ομαλή ανάπτυξή τους. Επιπρόσθετα, ενισχύει την έντονη αλληλεπίδραση γονέα και παιδιού. Μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος οι γονείς και τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο μαζί, γεγονός που βελτιώνει την επικοινωνία τους (Kieferle, 2015).

Επιπλέον, το πρόγραμμα ενισχύει τη διγλωσσία, διότι τα παιδιά και οι γονείς τους ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν και να αναπτύσσουν τη μητρική τους γλώσσα παράλληλα με τη γερμανική. Αυτό συμβάλλει στη διατήρηση της πολιτιστικής τους ταυτότητας, ενώ παράλληλα διευκολύνει την ένταξή τους στη γερμανική κοινωνία.

Επιπρόσθετα το γλωσσικό πρόγραμμα Rücksack προάγει την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών εννοιών που είναι προσανατολισμένες στην ποικιλομορφία και την ετερότητα. Αυτές οι έννοιες περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών και πολυγλωσσικών πρακτικών στη διδακτική προσέγγιση που ευαισθητοποιούν την ευρύτερη κοινωνία όσον αφορά στη μετανάστευση και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μεταναστευτικές κοινότητες (Begegnungszentrum, 2022).

Συμπερασματικά προκύπτει ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο στάδιο για την ανάπτυξη και ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη γερμανική κοινωνία. Μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης που προάγει τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ευαισθησία η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν μελλοντικά. Η ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης είναι πλέον αναμφισβήτητα ένα από τα κεντρικά καθήκοντα της προσχολικής υποστήριξης εν γένει.

Η έλλειψη γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην επικοινωνία, την κατανόηση του διδακτικού υλικού και την πρόοδο στο σχολείο. Η γνώση της γλώσσας είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχημένη σχολική και την μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία, καθώς η γλώσσα αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας και μάθησης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Η ικανότητα να επικοινωνούν και να κατανοούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις και την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρονται. Συνεπώς, η προσφορά αποτελεσματικών προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης και η ενίσχυση της γλωσσικής εκμάθησης αποτελούν κρίσιμες παρεμβάσεις για την επιτυχία και κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία γενικότερα.

Παρά την πρόοδο που έχει παρατηρηθεί, παραμένουν ανοιχτά ζητήματα και προκλήσεις που απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση και δράση. Ανάμεσα σε αυτά περιλαμβάνονται η βελτίωση της πρόσβασης σε προσχολικές δομές, καθώς τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν εμπόδια πρόσβασης. Η έλλειψη οικονομικών πόρων σε πολλές οικογένειες μεταναστών που ενδέχεται να πλήττονται από την ανεργία καθιστά δύσκολη την πρόσβαση σε προσχολικά προγράμματα και υπηρεσίες. Επιπλέον, κατοικούν σε υποβαθμισμένες περιοχές και αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες διαβίωσης. Εκτός αυτού, λόγω του γεγονότος ότι οι γονείς δεν κατέχουν επαρκείς γνώσεις της γερμανικής γλώσσας, έχουν ελλιπή ενημέρωση των κατάλληλων προγραμμάτων. Εξ αυτού, μπορούν ελάχιστα να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να είναι πιο ευάλωτα (Leibniz-Institut fuer Bildugsverlaeufe, 2021). Αυτά τα εμπόδια υπογραμμίζουν την ανάγκη για ανάπτυξη αποτελεσματικότερων προγραμμάτων υποστήριξης, και αντιμετώπισης των

κοινωνικών ανισοτήτων. Τέλος, η διαρκής έρευνα και παρέμβαση σε αυτούς τους τομείς είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και την ανάδειξη του πλήρους δυναμικού των παιδιών, ανεξαρτήτως κοινωνικής ή εθνοτικής καταγωγής.

Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους κύριους περιορισμούς της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ομοσπονδιακή δομή και η πολυπλοκότητα του νομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου της Γερμανίας, το οποίο διαφέρει σημαντικά μεταξύ των ομοσπονδιακών κρατιδίων. Κάθε κρατίδιο έχει μια σχετική αυτονομία στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και νομοθεσιών, οι οποίες συχνά προσαρμόζονται στις τοπικές ανάγκες και προκλήσεις. Αυτές οι διαφορές καθιστούν αρκετά δύσκολη τη συγκέντρωση και την ανάλυση δεδομένων σε εθνικό επίπεδο, καθώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις μπορεί να ποικίλλουν. Ορισμένα κρατίδια ενδέχεται να έχουν πιο αναπτυγμένα προγράμματα για την γλωσσική ενίσχυση και υποστήριξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ άλλα μπορεί να επικεντρώνονται σε διαφορετικές προτεραιότητες. Επιπλέον, ορισμένα προγράμματα μπορεί να εφαρμόζονται με διαφορετική ένταση, συνέπεια και σπουδή, καθώς διαφέρει η χρηματοδότηση που διαθέτουν τα κρατίδια για τα προγράμματα αυτά. Η ποικιλία των προσφερόμενων προγραμμάτων δημιουργούν δυσκολίες στην ενοποίηση και στην ανάλυση των πληροφοριών και καθιστά δύσκολη τη σύγκριση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Επιπλέον, υπάρχει σχετικά μικρός αριθμός ερευνών και μελετών για την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη Γερμανία.

Βιβλιογραφία

- Bader, S., Bloem, S., Riedel, B., Seybell, C. & Turani, D. (2018). *Kita Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der Fachkraeftebefragung.* (S.92-112). Beltz
- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbuechern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen (Sprachliche Bildung-Praxiskonzepte, Band 1).* Waxmann.
- Baumert, J. & Schuemer, G. (2001). Familiaere Lebensverhaeltnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. J., Weiss, M.(Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schuelerinnen und Schueler im internationalen Vergleich.* (S.323-407). Leske und Budrich
- Beauftragte fuer Migration, Fluechtlinge und Integration* (30.01.2017) (Statistisches Bundesamt, 2018b/2021b/2021c).
<https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Einwanderungsl and%20Deutschland.pdf>
- Becker, B. (2019). Early educational inequality: growing up in different environments. In Becker, R.(Ed.), *Research Handbook on the Sociology of Education.* (S. 223-252). Edward Elgar Publishing,
- Becker, R. (2007). Bildung als Privileg. In: Becker/Lauterbach. *Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit.* (S.157-185).VS
- Beckerle, C. (2017). Alltagsintegrierte Sprachfoerderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des Fellbach-Konzepts. (S.220-231). Juventa
- Begegnungszentrum* (n.d.) www.begegnungszentrum.org
- Berger, M. (2016). *Geschichte des Kindergartens: Von den ersten vorschulischen Einrichtungen des 18. Jahrhunderts bis zur Kindertagesstaette im 21. Jahrhundert.* (S.63-86). Brandes & Apsel.
- Bertelsmann Stiftung, *Studie fuer die Kita-Plaetze* (28.11.23)
<https://www.tageschau.de/inland/gesellschaft/kitaplaetze-studie-100.html>
- Berufsbildung* (30.07.2019)
<http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/social/laenderuebergr-ip-erzieher.pdf>
- Bevoelkerungsanteil* (n.d) <https://destatis.de/DE/Pressemitteilungen/2020/03/PD20-090-211>
- Biasi, B. (2021). The Labor Market for Teachers under Different Pay Schemes, *American Economic Journal: Economic Policy*, 13(3), 63-102.
- Biedinger, N. & Becker, B. (2010). Fruehe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartensbesuchs auf die deutsche Sprachfaehigkeit und die

allgemeine Entwicklung. In: Becker, B.(Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie.* (S.49-74). VS

Bildung fuer alle-Berliner Rede von Bundespraesidenten Horst Koehler in der Kepler-Oberstufe. Berlin-Neukoeln.
21.06.2006<https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2006/09/200609>

Bildungsbuero (n. d.) www.bildungsbuero.wordpress.com

Blossfeld, H. P., Kulic, N. & Skopek, J., Triventi, M. (Hrsg.) (2017). *Childcare, early education and social inequality: An international perspective.* Cheltenham.<https://hdl.handle.net/1814/46825>

BMFSFJ *Das Tagebetreuungsausbaugesetz (TAG)* (n.d). Gesetz zum qualitaetsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder und Jugendhilfe.<https://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/08/index.php?norm>

BMFSFJ *Kinder und Jugendhilfe.* (n.d). Achtes Buch Sozialgesetzbuch.<https://www.bundesrecht.juris.de/sgb>

Cantone, K. (2011): Foerderung der Zweisprachigkeit in Erwerb und Schulalltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In: Baur, R. & Hufeisen, B.(Hrsg) (2011): *Vieles ist sehr aehnlich. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism und Multiple Language Acquisition and Learning.* Herausgegeben von Hufeisen, B. und Lindemann, B. Band 6. Schneider Verlag.

Cornelissen, T., Dustmann, C., Raute, A. & Schoenberg, U. (2016). Who benefits from Universal Childcare. Estimating Marginal Returns to Early Childcare Attendance, *Journal of Political Economy*, 126 (6), 2356-2409.

Cunha, F. & Heckmann, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97, 31-47

Das deutsche Bildungssystem (n.d).<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Das gute Kita-Gesetz (15.05.2023)
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kindbetreuung/fuer-gute-kinderbetreuung-bundes>

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Fruehpaedagogische Fachkraefte (2016). *Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen fuer die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 11.*

Die Beauftragte der Bundesregierung fuer Migration, Fluechtlinge und Integration (2007). *Der Nationale Bildungsplan.* Berlin.

Dietz, S. & Lisker, A. (2008). Sprachstandfeststellung und Sprachfoerderung im Kindergarten. *Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.* DJI.

Dollmann, J., Jakob, K. & Kalter, F. (2014). *Examining the diversity of youth in Europe: a classification of generations and ethnic origins using CILS4EU data.* MZES Arbeitspapier, 156.

- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource fuer den Schulerfolg. Das Beispiel tuerkischer Grundschulkind. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 55. Beiheft, 123-146.
- Dollmann, J. & Rudolphi, F. (2020). Classroom composition and language skills: the role of school class and friend characteristics. *British Journal of Sociology of Education* <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1799754>
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J., Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie* 40 (3), 323-407.
- Ehlich, K., Bredel, U., Reich, H. (2008). (Hrsg.) *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsministerium fuer Bildung und Forschung. https://home.edo.tudortmund.de/hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf
- Europaeische Kommission (2019). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu hochwertiger fruekindlicher Betreuung, Bildung, und Erziehung*. <https://eur-lex.europa.eu>
- FKMS (05.02.2018) www.fmks-online.de/download.html.
- Gambaro, L. (2017). Kinder mit Migrationshintergrund: Mit wem gehen sie in die Kita? In: *DIW Wochenbericht*, Jg. 84, Nr. 51/52.1206-1213.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., Kucharz, D. (2011). Die wissenschaftliche Begleitforschung durch die Paedagogische Hochschule Weingarten, In: Baden-Wuerttemberg-Stiftung (Hrsg.): *Sag mal was-Sprachfoerderung fuer Vorschulkinder*. (S. 94-101). Francke.
- Gemeinsame Erklaerung des Europarates und der Europaeischen Kommission* (12.02.2012). http://ec.europa.eu/languages/news/pdf/joint_declaration_european_day_of_languages_de.pdf
- Geyer, S. & Mueller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachfoerderung fuer Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift fuer Angewandte Linguistik*, 2021(74), 31-60.
- Glass, G. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Research*, 5: 3-8.
- Gold, A. & Dubowy, M. (2013). Fruehe Bildung. *Lernfoerderung im Elementarbereich*. (S, 36-41). Kohlhammer. <https://frankfurt.de/-/media/frankfurtde/service-und-rathaus/verwaltung/aemter-und-institutionen/>
- Gresch, C. & Kristen, C. (2011). Staatsbuergerschaft oder Migrationshintergrund. Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift fuer Soziologie*, 40 (3), 208-227. VS.
- Haag, N., Boehme, K., Rjosk, C. & Stanat, P. (2015). Zuwanderungsbezogene Disparitaeten. In: P. Stanat, K. Boehme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg), *Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Laendervergleich*. (S.431-479). Waxmann.

- Hamburger, D. (2023). *Kindergartenpflicht*. <https://www.familie.de/kleinkind/ist-der-kindergarten-pflicht-01HD14K9BEJKQ0EZBT6V50E76>
- Handley, E. B., Barnes, E. M. & Hwang, H. (2022). Purposes, Places and Participants. A Systematic Review of Teacher Language Practices and Child Oral Language Outcomes in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 34 (4), 1-23.
- Hebenstreit, S. (1990). *Eifuehrung in die Kindergartenpaedagogik* (S.19-34). Klett
- Hermes, H., Lergetporer, P., Peter, F. & Wiederhold, S. (2021). Behavioral Barriers and the Socioeconomic Gap in Childcare Enrollment. *CESifo Working Paper*, 9282.
- Innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal* <https://www.kmk.org/themen/bildungsberichterstattung/bildungsbericht-2022>
- Jampert, K., Zehnbaue, A., Best, P. (Hrsg.) (2009). *Kinder-Sprache staerken. Sprachliche Foerderung in der Kita. Das Praxismaterial*. Das Netz.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Laemmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2019). *Mit Kindern im Gespraech (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachfoerderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen* (3. Auflage).
- Kany, W. (2007). Sprachfoerderprogramme. In: Schoeler, H. & Welling, A. (Hrsg.): *Handbuch Sonderpaedagogik. Band 1: Sonderpaedagogik der Sprache*. (S.767-814). Hogrefe.
- Kempert, T. (2015). Bildungsdisparitaeten von Schuelern nach Staatsangehoerigkeit und Migrationshindergrund: *Eine schulformspezifische Analyse allgemeinbildender Schulen in deutschen Bundeslaendern anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*. Waxmann https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14643/pdf/Kemper_2015_Bildungsdisparitaeten.pdf
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache fuer zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Kristen & Hunkler (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. (S.157-241). Springer VS
- Kessels, J. (1978). Geschichtliche Quellen der Kindergartenarbeit. In: Henibert Moersberger. *Der Kindergarten. 1. Der Kindergarten in der Gesellschaft*. (S.190-226). Herder.
- Kieferle, C. (2015). Unterstuetzung von Mehrsprachigkeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In: Reichert-Garschhammer, Eva u.a: *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch*. (S.126-140). Goettingen.
- Kinderbetreuung bundesweit* (n.d). Das gute Kita Gesetz. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/fuer-gute-kinderbetreuung-buntesweit-das-kita-qualitaetsgesetz-209046>
- Kinderheim, 1946. *Zeitschrift fuer Kleinkindererziehung und Hortwesen, Heft 2*.

- Kirchhoefer, D. (1988). Die Herausbildung der Individualitaet des Vorschulkindes. In: *Neue Erziehung im Kindergarten*. 41(9), (S.179-184).
- Kita-Gebuehren, (23.05.2023)
<https://www.eltern.de/kleinkind/kinderbetreuung/kindergartenbeitrag-12357664.html>
- Klages, H. & Kaltenbacher, E. (2012). Deutsch fuer den Schulstart. Foerdermaterialaen fuer Vorschueler mit Deutsch als Erst-oder Zweitsprache. *Inkl. Verfahren der Sprachstandsfeststellung*. Universität Heidelberg, IDF
- Klein, O., Neugebauer, M. & Jakob, M. (2019). *Migrant teachers in the classroom: a key to reduce ethnic disadvantages in school?*
<https://doi.org/10.31235/osf.io/2s8n6>
- Klieme, E. & Koeller, O. (Hrsg.), PISA 2018. *Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129-162). Waxmann.
- Klieme, S. & Sandner, M. (2021). Prenatal and Infancy Home Visiting in Germany: Results of a Randomized Controlled Trial on Child and Maternal Outcomes at Age 7, *Pediatrics*, 148 (2).
- Kluczniok, K. (2017). Laengsschnittliche Analysen der Auswirkungen fruekindlicher Lernumwelten. Chancen und Risiken ausserfamiliärer Betreuung. In: *Paedagogische Rundschau*, 71. Jg., H., 3.4 (S.247-260).
- Knapp, W., Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache foerdern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. (S.47-77). Beltz.
- Konrad, F.M., (2012). Der Kindergarten: Seine Geschichte von der Anfaengen bis zur Gegenwart. 2., ueberarbeitete und aktualisierte Auflage. Lambertus.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. *Ein Indikatorengeuetzter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Im Auftrag der KMK und des BMBF. Bonn.
- Koch, K., Juettner, A., Hofmann, O. (2011). Strukturen sprachbezogener Foerderung von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache in Kindertagesstaetten. In: *Zeitschrift fuer Grundschulforschung*, Jg. 4, Heft 2, 7-19
- Kratzmann, J., Smidt, W., Pohlmann-Rother, S, & Kuger, S. (2013). Interkulturelle Orientierungen und paedagogische Prozesse im Kindergarten. In: Faust G. (Hrsg.): *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzenentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*. (S.97-110). Muenster.
- Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera, B., Knapp. W., Roos, J., Schoeler, H. (2011). Schlussfolgerungen und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Baden-Wuerttemberg-Stiftung (Hrsg.): *Sag mal was-Sprachfoerderung fuer Vorschulkinder*. (S.113-117). Francke.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualitaet im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. In: *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., H.11.

- Lehrl, S., Kuger, S. & Andres, Y. (2014). Soziale Disparitaeten beim Zugang zu Kindergartenqualitaet und differenzielle Konsequenzen fuer die vorschulischen mathematische Entwicklung. In: *Unterrichtswissenschaft* 42 (2014) 2, 132-151.
- Leibniz-Institut fuer Bildungsverlaeuft (2021). *Bildungsbiografien in den Blick*. <https://doi.org/10.5157/LIfBi:Bericht:05:Kita:1.0>.
- Lengyel, D. (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Fruehpaedagogische Fachkraefte (WIFF). *Deutsches Jugendinstitut*.
- Lochner, S. (2020). Zuwanderung nach Deutschland: Demographische Entwicklungen. In: Lochner, S. & Jaehnert, A. (Hrsg.): *DJI Kinder und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. Bielefeld.
- Lück, G. (2007). *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten*. (S. 65-77). Herder.
- Menzel, B. & Scholz, A. (2020). Fruekindliche Bildung und soziale Ungleichheit. *Die lokale Steuerung des Zugangs im internationalen Vergleich*. (S.176-198). Beltz.
- Mercator Institut fuer Sprachfoerderung und Deutsch als Zweitsprache (2013). *Expertise: Wirksamkeit von Sprachfoerderung*. Bildungsdirektion des Kantons Zuerich. <https://www.stiftung-mercator.de/de/pressemitteilungen/studie-zu-wirksamer->
- Mfkjks, nrw (04.05.2016) <https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document>
- Migrationsbericht der Bundesregierung* (n.d). Bundesministerium des Innern, fuer Bau und Heimat/Bundesamt fuer Migration und Fluechtlinge. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsbericht>
- Neugebauer, M. & Klein, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von paedagogischen Fachkraeften mit Migrationshintergrund? *Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie*, 68 (2), 259-283.
- Neumann, U. (2005). Kindertagesangebote fuer unter Sechsjaehrige mit Migrationhintergrund. In Sachverstaendigenkommission Zwelfter Kinder und Jugendbericht (Hrsg.): *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. (S.175-226). DJI.
- Olszenka, N. & Meiner-Teubner, C. (2020). Kindertagesbetreuung. In: Lochner, S. & Jaehnert, A. (Hrsg.): *DJI Kinder und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. (S.98-110). Bielefeld.
- Pavolini, E. & Van Lancker, W. (2018). The Matthew effect in childcare use: A matter of policies or preferences? In: *Journal of European Public Policy*, 25.Jg., H.6, S.878-893.
- Pillinger, C. & Vardy, E. J. (2022). The story so far. A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533-548.
- Pisaergebnisse*
(2018). https://PISA2018_International.pdf/storage/emulated/O/Download/PISA2018_International.pdf

- Presse und Informationsamt der Bundesregierung (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/2065474/441038/acdb01cb90b28>
- Pust, C., (2009). Integrationsfoerderung als Praxisfeld interkultureller Arbeit. In: M. Otten, *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung* (S.103-109). Lit-Verlag.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K., Becker-Mrotzeck, M., Krueger-Potratz, M., Roßbach, H., Stanat, P., Weinert, S. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu Sprachdiagnostik und Sprachfoerderung*. Zuse. <https://w-fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/5179>
- Reis, K., Weis, M., Klieme, E., Koeller, O. (Hrsg.) 2019. *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* http://PISA2018_International.pdf
- Roth, T. & Klein, O. (2018). Effekte politischer Reformen auf die ausserfamiliaere fruekindliche Betreuungsbeteiligung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: *Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 70, H. 3, 449-467.
- Richter, Ingo (1993). Verfassungsfragen multikultureller Gesellschaften. In: Daeubler-Gmelin, Herta, M., Ernst, G. Gegenrede. Aufklärung, Kritik, Öffentlichkeit fuer Gottfried Mahrenholz. (S. 637-653) <https://library.fes.de/fulltext/asfo/00801007>
- Roth, H. & Terhart, H. (2015). Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm fuer mehrsprachigen Familien. Waxmann <https://katalog.slub-dresden.de/id/0-837679907>
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachfoerderung in der Kita*. Kohlhammer. <https://sop.kohlhammer.de/spracherwerb-und-sprachfoerderung-in-der-kita-21390.html>
- Rucksack-Programm* <https://www.griffbereit-rucksack.de>
- Ruecksack Kita und Griffbereit* (n. d.) www.lag-nds.de
- Salisch, M. von Hormann, O., Cloos, P., Koch, K. & Maehler, C. (Hrsg.) (2021). *Fuehlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Waxmann <https://www.researchgate.net/publication/364045328>
- Schmitz, S. & Spiess, K. (2019). *Familie im Zentrum. Unterschiedliche Perspektiven auf neue Ansatzpunkte der Kinder, Eltern und Familienfoerderung*. <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/autorinnen-der-fachbeitraege?view>
- Schneider, G.: Das junge Politik-Lexikon* (n.d). www.hanisausland.de
- Schulte, A. (1990a). Multikulturelle Gesellschaft: Chance, Ideologie oder Bedrohung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B. 23-24 vom 1. Juni 1990a, 13-15.
- Schulte, A. (1990b). Multikulturelle Gesellschaft: Ideologie oder realistische Perspektive. In: *Informationsdienst zur Auslaenderarbeit*, 4/1990, 19-26.

- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M., Stubble, T., (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.M., Schwippert, k., Valtin, R. (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. (S.249-269). Waxmann.
- Sozialgesetzbuch (SGB)-Achstes Buch (VIII)-Kinder-und Jugendhilfe-(Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163).*https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html
- Statista, (2023) *Kitas-Anzahl*
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1194803/umfrage/anzahl-der-kitas-in-deutschland/>
- Statistisches Bundesamt .Ergebnisse des Mikrozensus 2019. *Fachserie 1 Reihe 2.2.*<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004>.
- Statistisches Bundesamt, (2020). *Betreuungsquote von Kindern unter sechs Jahren mit und ohne Migrationshintergrund.*<https://www.destatis.de/DE/Themen/GesellschaftUmwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen>
- Tietze, W. (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der fruehen Kindheit.(Hrsg.). *Nubbek.*
<https://www.paedagogikblog.de/literaturempfehlungen-zum-thema-qualitaetsentw>
- Tracy, R. (2011). Was uns Sag mal etwas sagen kann: Impressionen einer Bildungsreise. In: Baden-Wuerttemberg-Stiftung (Hrsg.): *Sag mal was-Sprachfoerderung fuer Vorschulkinder*. (S.78-92). Francke.
- Vanderbroek, M. & Lazarri, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 22.Jg., H. 3, 327-335.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nikolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schluessel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung.http://www.derparitaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf
- Vorschulzeit*. (n.d). <https://schule-in-deutschland.de>
- Walter, O. (2008). Herkunftsassoziierte Disparitaeten im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften: Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 10: 149-168.
- Wasmuth, H. (2011). *Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen: Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der oeffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bis 1945*. (S. 33-45). Klinkhardt.
- Wendt, H., Schwippert, K., Stubbe, T. (2016). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schuelerinnen und Schueler mit Migrationshindergrund. In: Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Koeller, O.,

Schwippert, K., Kasper, D. (Hrsg.) *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* (S.327-328).

Winton, P. J. & McCollum, J.A. (2008). Preparing and supporting high-quality early childhood practitioners: issues and evidence. In Winton P. J., McCollum J. A., Catlett C. (Eds.), *Practical Approaches to Early Childhood Professional Development: Evidence, Strategies and Resources. Zero to Three*, (pp.1-12). Washington, DC.

Woellert, F., Kroehnert, S., Sippel, L., Klingholz, R. (2009). *Berlin-Institut fuer Bevoelkerung und Entwicklung: Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland.* (18.02.2013).http://www.berlininstitut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf

Zuwandergesetz. (n.d). veröffentlicht in: German History Intersections <https://germanhistory-intersrctions.org/de/migration/ghis:document-98>