

4

Osnove aktuelne pedagogije u imigracionim zemljama I: „Pogled na svet“ elementi oko kojih postoji konsenzus

4A

Polazišni tekst

Judith Hollenweger [Judit Holenveger], Rolf Gollob [Golob]

Odnos prema raznovrsnosti i priznanje drugoga

1. Uvod

U velikim zapadnoevropskim, srednjoevropskim i severnoevropskim imigracionim zemljama, o kojima je u ovom priručniku reč, postoji širok konsenzus o čitavom nizu pedagoških načela i postulata, koji se tiču i pogleda na svet. Misli se na, recimo, postulate o jednakim šansama, o jednakosti polova (ravnopravnost devojčica i dečaka, upor 4 B.2), odgoju u duhu demokratije, priznavanju mnogostrukosti i raznovrsnosti i u smislu kulture i jezika (upor. 4 B.3), po mogućstvu neideološkog pristupa temama i sadržajima itd. Mnoga od ovih načela su, naravno, prihvaćena ili se sprovode i u nekim ili svim zemljama porekla. S obzirom na kontekst u kojem se koristi ovaj priručnik – pomoć nastavnicima dopunskih škola u orijentaciji u imigracionim zemljama – zadržaćemo se na standardima i načelima prihvaćenim u ovim zemljama.

U daljem tekstu predstavimo nekoliko osnovnih načela i zahteva; o ostalima će biti reč u poglavljima 5 i 9.

2. Društvena očekivanja od škole

Obrazovanje osposobljava ljude za odgovorno učestvovanje u društvenom životu, njegovom oblikovanju i bogaćenju. Zbog toga se obrazovna stremjenja uvek moraju posmatrati u kontekstu socijalnih, političkih i ekonomskih odnosa i razvoja. U različitim državama vladaju različite predstave o tome kome je potrebno koliko i kakvog obrazovanja.

Je li strašno kada devojčice nakon obaveznih godina u školi prekinu školovanje? Koliko sama škola treba da se bori za obavezu školovanja ako roditelji u nekim kulturama ili društvenim klasama školu ne smatraju važnom? Mora li ministarstvo obrazovanja nešto da učini kada deca iz manjinskih društvenih grupa nemaju pristup višim nivoima obrazovanja?

Kada učešće određenih socijalnih grupa u oblikovanju društva nije poželjno ili se smatra nebitnim, obično se u te grupe investira manje obrazovanja. Tako društvena struktura ostaje očuvana i postojeće obespravljeno-sti se prenose na sledeću generaciju.

Ali, kada društvenu poziciju više ne određuju samo socijalna struktura, porodica i poreklo, budućnost je u suštini otvorena za svaku individuu (Hradil 2009, str. 89). To je izrazita težnja današnjih demokratskih društava, koja se više zalažu za neprestan razvoj ljudskih resursa, a manje za iskorišćavanje prirodnih resursa. Obrazovanje tako povećava socijalnu mobilnost i otvara šanse za uspon na društvenoj lestvici. Zato je postindustrijskim društvima veoma važno obezbeđivanje što boljeg obrazovanja za svu decu i mlade ljude. Kada društvo dostigne visok nivo stvaranja vrednosti, pre svega uz pomoć visokokvalifikovane radne snage, ono ima jak interes da svim talentovanim mladim ljudima omogući pristup što boljem obrazovanju. Dobro obrazovani građani i građanke hoće da učestvuju u političkom životu. Na taj način politička, socijalna i ekonomska kontrola ne leži više u rukama malobrojne elite; svi članovi društva moraju preuzeti odgovornost da bi se društvo dobro razvijalo (Turowski, 2006, str. 447).

Sve zapadnoevropske, srednjoevropske i severnoevropske imigracione zemlje su demokratske, s manje-više liberalnim shvatanjem države koje podrazumeva kako odgovornost pojedinca, tako i spremnost za učešće u izgradnji društva. U zavisnosti od tipa demokratije (direktna, reprezentativna itd), problemi se rešavaju ili na licu mesta ili centralno. U Švajcarskoj, koja predstavlja primer direktne demokratije, jaki kantoni se solidarišu sa slabijim putem transfera novca, dok socijalna osiguranja brinu o obezbeđivanju životnog minimuma za najslabije. Tako se stvara ravnoteža i omogućava zajednički život različitih grupa i jezičkih i kulturnih regiona. Nezavisno od države, u većini zemalja se ljudi angažuju za civilno društvo. U socijalnoj mreži postoje mnoga udruženja koja pomažu ljudima. Ona im daju potporu tamo gde državni aparat to ne može ili kada problemi ne mogu adekvatno da se reše putem državnih intervencija (Emmerich [Emerih], 2012).

U prvoj polovini 19. veka u mnogim zemljama je uvedeno obavezno pohađanje osnovne škole, pa tako i u kantonu Cirihi (Zakon o školovanju iz 1832. god). Na taj način je država preuzela odgovornost za obrazovanje sve dece bez obzira na socijalni status. Koliko su opštine i kantoni u ono vreme bili ponosni na taj novi zadatak moguće je i danas prepoznati po reprezentativnosti ondašnjih školskih zgrada. Tada se radilo o borbi protiv dečjeg rada i prenošenju osnovnih znanja; danas su zadaci društva i obrazovanja postali kompleksniji. Tada su zadaci škole i porodice bili jasno razdvojeni (obrazovni zadatak / vaspitni zadatak), danas su ti zadaci nužno isprepletani i uzajamno se pomažu. Ostao je zadatak da se osigura kohezija društva i kvalificiranja dece i mladih (Tröhler & Hardegger 2008).

Današnja se obrazovna stremljenja u imigracionim zemljama moraju razumevati s obzirom na ovakvu društvenu i istorijsku pozadinu.

Škola mora, u smislu jednakih, odnosno, sličnih šansi, ne samo da obezbedi to da sva deca, nezavisno od porekla, dobiju što bolje obrazovanje. Ona mora i da prenosi socijalne i društvene vrednosti. Višeglasje današnjeg stanovništva se ogleda i u školskoj svakondevisi; svi učesnici ovog procesa su pozvani da tome konstruktivno doprinose.

Odlučujući principi su pritom očuvanje poštovanja vrednosti i priznanja. To zahteva aktivan i respektabilan odnos prema kulturnoj i jezičkoj višestrukosti. Reč je trudu i solidarnosti, o interesima pojedinca i dobrobiti zajednice, o zahtevima, ali i doprinosima. „Obrazovanje je multidimenzionalan posao u kojem dimenzije moraju jedna drugu držati pod kontrolom“, ustanovio je Prisching [Prišing] (2008, str. 226). To se mora postići s jedne strane daljim razvojem škole i s druge strane osiguravanjem prava svih učenika.

3. Živeti demokratiju – šta to znači za školu?

Kada govorimo o demokratiji u vezi sa školom, prvo najčešće pomislimo na pitanja o mogućim nastavnim sadržajima. Šta učenici treba da uče, šta treba da znaju o strukturama demokratije? Koji sadržaji spadaju u koji predmet? Pritom je u prvom planu deklarativno znanje: reč je poznavanju činjenica u vezi s demokratijom, dakle, o „znanju da...“. Na drugom mestu se onda pominju pitanja o učešću đaka u organizaciji škole: pravno regulisani zastupnici učenika, formalno učešće u odlukama nastavnika ili zastupnici roditelja u raznim odborima. Tu je reč o „znanju kako...“, dakle, o poznavanju procedura, odnosno upoznavanju i oblikovanju demokratskih tokova. Međutim, demokratija je i vrednost po sebi, ona je u svim zapadnoevropskim i severnoevropskim imigracionim zemljama pozitivno vrednovan cilj.

Demokratski orijentisanoj školi je stalo da đaci razviju pozitivan odnos prema demokratiji. Oni treba da razviju demokratska uverenja, a škola treba da doprinese tome da učenici postanu demokrati.

Radi se, dakle, o spremnosti i sposobnosti odgovornog korišćenja osnovnih načela demokratije u oblikovanju života. Kada diskutujemo o demokratiji u okviru škole (gde se, naravno, ubrajaju i dopunske škole), uvek moramo misliti na oba aspekta: kako na nastavne sadržaje, tako i na postojeće strukture i procese u školi. A uvek se neizbežno radi i o stavu o vrednostima i očekivanjima, koja se u svakoj školi, na svakom kursu maternjeg jezika i kulture u dopunskoj školi, izražavaju i doživljavaju na jedinstven način. (Retzl [Recl] 2014)

Demokratija je, dakle, sadržaj koji treba opisati. S druge strane, demokratija je vrednost koju zastupamo iz uverenja i želimo praktično da je realizujemo u nastavi. Sadržaji se mogu preneti, za to postoji određen broj časova, a koliko se naučilo može biti ispitano. Međutim, izjednačiti vrednosti sa sadržajima je velika greška. Kad se vrednosti prenose kao nastavni sadržaj, dolazi do indoktrinacije. Vrednosti imaju svoj koren u iskustvu. Demokratija kao vrednost neminovno zavisi od iskustva. Nastava, škola koja đacima ne omogućava da demokratiju iskuse u samom načinu vođenja nastave, treba u krajnjoj liniji da odustane od toga da predaje demokratiju kao nastavni sadržaj. (Krainz [Krajnc] 2014)

Veliki bi nesporazum nastao kada bi se od škole tražilo da simulira demokratiju. Ona to ne može i ne treba da čini. Škola ima jasnu strukturu i jasnu podelu uloga. Škola je instrument demokratije i istovremeno životno polje za buduće demokrate na kojem se, u skladu sa uzrastom, stepenom razvoja i specifičnim situacijama, doživljava i uvežbava preuzimanje odgovornosti i učešće. Drugačije rečeno: učenici tokom školskog vremena (uključujući dopunske škole!) treba da steknu demokratske navike koje su održive i van

škole. Da bi se te navike konkretno ispoljile, potrebno je stvoriti prostore u kojima je moguće razviti i proživeti demokratske kompetencije pojedinca i demokratski kvalitet škole.

Podrazumeva se da u tome, u kontekstu škole, nastava ima veoma važnu ulogu. Nastavu učenici doživljavaju kao mesto i okvir za procese razmene i dobijanje povratnih informacija, kao mesto kooperacije, na kojem učenici i nastavnici prilaze jedni drugima u smislu uzajamnog priznavanja. Ljudska prava i prava dece, na primer, osnov su demokratsko-pedagoški orijentisane školske prakse (upor. linkove u bibliografiji).

Školski projekti su odlična mogućnost uvežbavanja zajedničkog planiranja, ravnopravnog učešća, zajednički osmišljene organizacije, kao i transparentne evaluacije i ocenjivanja. Demokratsko-pedagošku vrednost pokazuju često projekti koji se rade uz cilj da se uči kroz angažovanje, tzv. service learning (npr. zajednički projekat izložbe i prodaje samostalno napravljenih predmeta za neku humanitarnu akciju). Koji god sadržaj i cilj bio odabran, u središtu uvek mora biti proces oblikovanja, što je već samo po sebi podsticanje demokratije. Takvi projekti omogućavaju učenicima lična iskustva i postignuća i treba ih, kad god je to moguće, dokumentovati u obliku portfolija.

Cela jedna škola može bez velikih promena biti iz osnova demokratski organizovana. Ako je legitimisana moć, rešenja se traže zajedno, putem komunikacije, delegiranja i reprezentacije. Škola se, međutim, otvara za društvo i pokazuje učenicima kako se smisleno postavljanje u aktuelnom životnom okruženju može povezati sa nastavom koja prati projekte. Takve projekte karakteriše to što aktivno delovanje uključuju u nastavu kao njen predmet. Na koji način se demokratski principi sprovode u zemljama, obrazovnom sistemu i pojedinačnim školama u kojima rade nastavnici dopunskih škola, kao i koji se materijal koristi, saznaće se u svim pojedinostima u razgovoru s lokalnim kolegama.

Upućujemo na seriju priručnika EDC/HRE „Living Democracy“ Evropskog saveta, koji su odlično primenljivi i na nastavu u dopunskim školama ili na šire projekte. Priručnici su, u zavisnosti od toma, objavljeni već na 10 različitih jezika i moguće ih je naći u obliku knjige, ili fajla koji se može preuzeti s interneta: (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp).

4. Zajedničko življenje mnogostrukosti – raznolikost i inkluzija

Kao što je pokazalo pogl. 4.3, obrazovanje ne treba samo da osposobi mlade ljude da razviju sopstvenu ličnost, nego je daleko značajnije da uzmu aktivno učešće u oblikovanju društva. Demokratsko društvo živi od mnogostrukosti, od sučeljavanja s mišljenjem drugog i uključivanja svih u nalaženje zadovoljavajućih rešenja. Ali, ono živi i od obavezivanja svih zajedničkom shvatanju države, zajedničkim vrednostima i poštovanju interesa manjina. Iz toga nužno proizlaze, na svim životnim poljima, napetosti između razlika i identičnosti, koje valja konstruktivno rešavati. Osnovna škola, kao državna ustanova, ne može se izolovati od takve dinamike i ima zadatak da razvije smislen odnos prema tome. Njena misija je da doprinese socijalnoj koheziji društva i istovremeno da osigura pravo svakog deteta na obrazovanje. Raznolikost i inkluzija su zbog toga ključni koncepti tretmana razlika u školi. (Ainscow, Booth & Dyson [Ajnskou, But i Dajson] 2006)

Korišćenje termina „nejednakost“ znači naglašavanje i ocenjivanje razlika; nasuprot tome, termini „razlikovanje“, odnosno „raznolikost“ priznaju razlike a da ih istovremeno ne ocenjuju. U savremenoj naučnoj diskusiji opštepriznata kategorija raznolikosti označava svesno suočavanje s razlikama i mnogostrukošću. Osobnosti kao što su pol, starost, nacionalnost, etnicitet, jezik, socijalna situacija, seksualna orijentacija, zdravstveno stanje odnosno posebne potrebe, služe opisanju raznolikosti. Pritom odnos prema manjinama ne treba da podrazumeva tek da ih trpimo i očekujemo da se prilagode, odnosno, asimiluju. Naprotiv, pripadnici manjina postaju učesnici u traženju rešenja za probleme, tamo gde ih ima. Pojam „inkluzija“ se odnosi na taj proces i u školi služi pre svega prevazilaženju problema i teškoća u učenju i kooperaciji. Dok kategorija „integracija“ označava pre svega očekivanje da se manjine prilagode, aktuelni termin „inkluzija“ polazi od aktivnog učešća u zajedničkim rešenjima (Vojtová, Bloemers & Johnstone [Vojtova, Blemers i Džonstoun] 2006). Inkluzivna škola se, dakle, aktivno bavi raznolikošću i osigurava pravedan pristup obrazovanju za sve. Istovremeno, ona ima visoke zahteve u pogledu kvaliteta, kako prema sebi, tako i prema đacima. (Nasir i dr. 2006)

Zašto se deci sa migracionom pozadinom natprosečno često dodeljuju posebne pedagoške mere? Kako je moguće da omladina sa socijalnim deficitima do kraja svog školovanja stekne jedva nešto malo obrazovanja? Zašto je put do jednakih, ili makar sličnih šansi u mnogim sredinama još veoma dug (upor. i pogl. 4 B.1)? Zašto su obrazovne ambicije roditelja odlučujuće u toliko velikoj meri? Ova pitanja stoje na početku razvojnih procesa, od škole i nastave do inkluzivne škole. Novi Zakon o osnovnim školama u kantonu Cirihi, da navedemo samo jedan primer, insistira na integrativnim posebnim pedagoškim merama sa ciljem da predupredi negativne posledice odvojenog obrazovanja. U nekim školama prave se grupe đaka različitog uzra-

sta ili nivoa znanja, da bi se postigla jača personalizacija nastave. Osnivanjem roditeljskih odbora i jačanjem saradnje s roditeljima škole pokušavaju da stvore stabilnu mrežu zajedničke odgovornosti. Projekat „Obrazovni pejzaži“ („Bildungslandschaften“) Jakobsove zadužbine i Sekretarijata za obrazovanje kantona Ciriha (upor. linkove u bibliografiji) ide i korak dalje i uključuje i vanškolska mesta. Potpuno konkretno, radi se i o prevazilaženju postojećih prepreka sa kojima se deca s posebnim potrebama i danas svakodnevno susreću.

Inkluzivna škola se neprestano razvija, ali i svakodnevno zalaže za poštovanje individualnih prava sve dece i omladine. Osnovu ne čini samo Konvencija o pravima dece Ujedinjenih nacija, nego i prava ljudi s posebnim potrebama, koja su pobrojana u Konvenciji prava ljudi s invaliditetom. Većina zapadnoevropskih i severnoevropskih imigracionih zemalja potpisala je i ratifikovala obe konvencije. Ove konvencije ne obezbeđuju samo besplatno obrazovanje za svu decu i omladinu, nego traže od škola da odstrane sve što deci može da šteti, a prouzrokovano je njihovim poreklom, posebnim potrebama ili zdravstvenim problemima. Obrazovna ponuda mora suštinski biti prilagođena dečjim potrebama, jer ista prava ne znače da svima treba isto ponuditi. Takve „premise o homogenosti“ današnji nastavnici moraju biti u stanju da odbace i da se priklone individualizovanom shvatanju učenja. Pritom moraju posebnu pažnju posvetiti sopstvenom shvatanju pravičnosti (Bloch [Blöh] 2014).

Nastavnici dopunskih škola mogu značajno doprineti dostizanju ciljeva jednakih šansi i inkluzije. To se može praktikovati, s jedne strane, odgovarajućom potporom i orijentacijom na samim časovima (upor. i pogl. 5.1), a s druge strane van nastave, putem razgovora i savetovanja s roditeljima i nastavnicima redovne škole (upor. pogl. 12).

5. Predavanje i učenje kao zajednički proces rešavanja problema

Kad svi učenici više ne rade isto u isto vreme, nastavnik ne može da se osloni samo na jedan udžbenik i jedan fiksni nastavni plan. Goreopisana personalizacija i demokratizacija obrazovanja se ne očituje samo u načinu organizacije nastave od strane nastavnika, nego i u nastavnim materijalima i planovima zapadnoevropskih, srednjoevropskih i severnoevropskih imigracionih zemalja. Prilikom oblikovanja nastave vodi se računa o tome da učenici, pored sekvenci koje se predaju, dobiju mogućnost da samostalno uče (Kiper & Mischke [Miške] 2008). Nastavna sredstva sve više uključuju kompleksnije osmišljene zadatke, koji podrazumevaju različite tehnike i socijalne puteve za rešavanje. Aktuelni nastavni planovi – kao, na primer, Nastavni program 21 za švajcarske kantone sa nemačkim jezikom, koji je još u izradi – orijentišu se na kompetencije koje treba steći i koristiti u različitim situacijama. Umesto striktnih uputstava o „inputu“, dakle onome što učenicima treba da bude ponuđeno, više pažnje se poklanja „outputu“, dakle rezultatima obrazovanja (upor. i pogl. 5 A.1).

U skladu sa aktuelnim, širokoprihvatećenim shvatanjem, učenje se smatra aktivnim i interaktivnim procesom. Preuzimanje informacija predstavlja i dalje osnovni preduslov za učenje, ali posle toga učenik mora da se potruži da razume.

Da bi moglo biti upotrebljeno za rešavanje kompleksnih pitanja, znanje mora biti povezano. Nakon što je neki zadatak savladan, rezultat mora biti proveren i evaluiran. Predavanje i učenje se moraju upotpunjavati i zajednički doprinositi rešavanju problema. Nastavnici pomažu u biranju pitanja i tema koje su primerene uzrastu i interesima, kao i u razvijanju sposobnosti razumevanja problema i u jačanju motivacije učenika da se zainteresuju za neki problem i da ga reše. Informacije i znanje neophodno za rešavanje prikupljaju se zajednički; nastavnik učenicima daje potporu onoliko koliko je neophodno i pomaže pri strukturiranju. Kada su prvi koraci urađeni, kreće se na konkretno planiranje. Kada se nađe put koji vodi ka cilju, učenici izvode potrebne korake i na kraju proveravaju dobijeni rezultat. Procesi predavanja i učenja se prepliću i to preplitanje učenicima, u meri koja odgovara njihovim potrebama, pomaže u strukturiranju, podstiče njihovu autonomnost i osećaj pripadanja (Rohlf [Rohlf] 2011). Sve ovo, naravno, važi i za nastavu u dopunskim školama i može se primeniti na časovima kao u redovnoj školi.

Teškoće u učenju i interakciji se uvek mogu pojaviti i njima se treba pozabaviti što je brže moguće, pre nego što se deca demoralizuju ili se učvrste u negativnim interakcionim paradigmatima. U dopunskim školama su posebno česti problemi u vezi sa standardnim jezikom i razumevanjem i čitanjem tekstova na prvom jeziku, jer mnogi učenici govore samo dijalekte i retko

čitaju ili pišu na standardnom jeziku (upor. i pogl. 8). Uloga nastavnika u prepoznavanju teškoća i njihovog izvora je od najveće važnosti. Pritom treba prvo poći od specifičnih situacija koje kod nekog deteta izazivaju probleme s učenjem. Uzrok je često to što dete još nije steklo određene kompetencije, ili je (kod kuće ili i u redovnoj školi) naviklo na drugačije stilove interakcije, odnosno, na drugačije strategije učenja. Ako deca uprkos individualizovanom načinu obrazovanja stagniraju, najčešće se tada vode takozvani školski roditeljski sastanci (nem. Standortgespräche; upor. linkove u bibliografiji, termin varira u zavisnosti od regiona). Njihova svrha je u sučeljavanju perspektiva svih učesnika u procesu, analiza situacije i artikulisanje zajedničkih ciljeva, na osnovu kojih se planiraju dalje mere. Na osnovu rezultata školskih roditeljskih sastanaka po pravilu se sastavlja plan za podsticanje učenja kod đaka. Nakon nekog vremena, koje se određuje zajednički, razgovor se ponavlja i proverava se da li su ciljevi ispunjeni. Ovakvi roditeljski sastanci se često vode i onda kada je učenicima neophodna dodatna nastava jezika zemlje domaćina kao drugog jezika. Podrazumeva se da su nastavnici iz dopunskih škola često od velike pomoći pri takvim sastancima.

Ovde opisana jača personalizacija obrazovanja znači i to da škola i nastavnici prihvataju i priznaju ukupan potencijal nekog deteta. Više se ne polazi isključivo od pojedinačnih osobina ili sposobnosti koje se smatraju korisnim za nastavu.

Da bi se individua osposobila za odgovornog čoveka u otvorenom društvu ona mora imati podsticaj za sve svoje talente i sposobnosti. To podrazumeva i bolje korišćenje postojećih resursa kod deteta, u šta spadaju i njegov maternji jezik, njegova specifična kulturna pozadina i njegova dosadašnja životna iskustva.

Za razliku od pogrešno shvaćene „individualizacije“, cilj „personalizacije“ nije svođenje obrazovanja na jedan uzak kolosek nego uvažavanje ličnosti deteta, kao i njegovih prava, odgovornosti i dužnosti (OECD 2006). Pritom su sva deca i mladi ljudi priznati kao jednako vredni (Emmerich [Emerih] & Hormel 2013). U središtu pažnje nije njihova korist kao dobrih đaka, nego njihovo sticanje kompetencija i njihov razvoj. Terminima „raznolikost“ i „inkluzija“ se ovaj proces promene najbolje opisuje. Bez priznavanja raznolikosti, inkluzija postaje prisilna mera, ali bez inkluzije raznolikost se pretvara u proizvoljnost i ravnodušnost. Tek kada su uzete zajedno one demokratskoj školi otvaraju put u budućnost koji moraju zajedno graditi svi učesnici procesa.

Bibliografija

- Ainscow, Mel; Tony Booth; Alan Dyson (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Bloch, Daniel (2014): *Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, Johannes (2012): *Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit. Eine Analyse kultureller und sozialstruktureller Bedingungen der Übernahme und Gestaltung von freiwilligem Engagement*. Münster: Lit-Verlag.
- Emmerich, Marcus; Ulrike Hormel (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hradil, Stefan (2008): *Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel*. U: Oscar W. Gabriel; Sabine Kropf (ur): *Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt* (3. izd.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 89–123.
- Kiper, Hanna; Wolfgang Mischke (2008): *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krainz, Ulrich (2014): *Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nasir, Na'ilah Suad; Ann S. Roseberry; Beth Warren; Carol D. Lee (2006): *Learning as a Cultural Process. Achieving Equity through Diversity*. U: R. Keith Sawyer (ur.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 489–504.
- OECD (2006): *Personalising Education*. Paris: OECD.
- Retzl, Martin (2014): *Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohlf, Carsten (2011): *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prisching, Manfred (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröhler, Daniel; Urs Hardegger (ur.) (2008): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: NZZ Verlag.
- Turowski, Jan (2006): *Voraussetzungen, Differenzen und Kongruenzen Sozialer Demokratie*. U: Thomas Meyer; Jan Turowski: *Praxis der Sozialen Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 447–485.
- Vojtová, Vèra; Wolf Bloemers; David Johnstone (2006): *Pädagogische Wurzeln der Inklusion*. Berlin: Frank & Timme.

Linkovi

- Centre of Human Rights Education, Lucern University of Teacher Education: <http://www.phlu.ch/en/dienstleistung/centre-of-human-rights-education>
- Children's Rights, Oxfam Education: <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/childrens-rights>
- Compasito. Manual on human rights education for children: <http://www.eycb.coe.int/compasito>
- Projekt Bildungslandschaften Jacobs-Stiftung: <http://bildungslandschaften.ch>
- Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools. United Nations: <http://www.ohchr.org/documents/publications/abcchapter1en.pdf>
- Training and Education Materials, Human Rights Education Series, United Nations High Commissioner for Human Rights: <http://www.ohchr.org/en/publicationsresources/pages/trainingeducation.aspx>
- Verfahren Schulische Standortgespräche, Bildungsdirektion Kanton Zürich: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare_ssg.html