

13A Polazišni tekst

Anja Giudici [Đudiči]

1. Uvod

Podsticanje učenja jezika ima visoki prioritet na celokupnom evropskom političkom nivou. Dugo se kao cilj deklariralo učenje standardnog školskog jezika i još jednog stranog evropskog jezika.

Sa jačanjem internacionalnih migracija, evropskih integracija i sve većom pažnjom posvećenom jezicima manjina i regionalnim jezicima od 1990-ih godina naovamo, i jezici zemalja porekla koje govore deca koja pohađaju evropske škole dospeli su jače u politički fokus.

Savet Evrope je, istina, još 1977. svojom „Preporukom 814 o modernim jezicima u Evropi“ („Recommendation 814 on modern languages in Europe“) upozorio na važnost nastave maternjih jezika u dopunskim školama, ali su prve preporuke bile prilično difuzne. Sem toga, često je pravljena minimalna, ili nije uopšte pravljena razlika između regionalnih jezika nacionalnih manjina i migracionih jezika (vidi npr. „Beli papir o obrazovanju“ – „White Paper on Education and Training“ Evropske komisije iz 1995, ili Uneskovu Rezoluciju 12 iz 1999).

To se promenilo. U najnovijim preporukama iz 2006, „Preporuka 1740, mesto maternjeg jezika u školskom obrazovanju“ – „Recommendation 1740, The place of mother tongue in school education“ – Savet Evrope razlikuje „jake“ i „slabe“ dvojezične obrazovne modele u vezi sa dopunskim školama. Za „jake“ važe oni obrazovni sistemi čiji je cilj obrazovanje učenika sa stranim maternjim jezikom u dvojezične ili višejezične individue i u pogledu govora i u pogledu pisanja. Nasuprot tome, „slabi“ su oni modeli u kojima dopunske škole služe samo efektivnijem podsticanju poznavanja školskog jezika. Savet Evrope preporučuje zemljama članicama da daju potporu „jakim“ dvojezičnim modelima, jer bi oni doneli prednosti celom društvu. Sem toga, Savet Evrope podržava, recimo putem platforme REPA-CARAP (carap.eclm.at; sve internet-stranice su poslednji put ažurirane 17. novembra 2014.), pedagoške napore na tom planu.

Ove preporuke se, međutim, različito interpretiraju u evropskim državama. Cilj ovog poglavlja je da sistematizuje različite praktične pristupe i da pokaže njihove prednosti i mane.

Poznavanje sistema u koji je uključena dopunska škola u kojoj radite omogućuje bolju orijentaciju, poznavanje svojih prava i prepoznavanje mogućnosti koje iz toga proizlaze. Sem toga, iskustva i doprinosi drugih država mogu poslužiti kao informativna osnova za rad na daljem razvoju dopunske škole u zemlji u kojoj živite.

Informacije koje ovde predstavljamo potiču uglavnom iz tri izvora: a) iz Eurydice-dokumenata, nastalih u okviru rada Evropske komisije; b) iz izveštaja „Language Rich Europe“ (Extra & Kutlay, 2012), nastalog po nalogu Saveta Evrope; i c) iz baze podataka o dopunskim školama Švajcarske konferencije kantonalnih direktora za vaspitanje (EDK) (<http://www.edk.ch/dyn/18777.php>) i izveštaja „Nastava maternjeg jezika i kulture u dopunskim školama, primeri dobre prakse iz Švajcarske“ – „HSK-Unterricht, Beispiele guter Praxis aus der Schweiz“ (Giudici & Bühlmann, 2014). Ovi dokumenti su preporučljivi kao osnova za dalja istražavanja, pre svega zato što sadrže mnoštvo izvora i uputa na druge izvore.

2. Istorija i širenje dopunskih škola

(upor. i pogl. 1 A.7)

Danas neka vrsta dopunskih škola postoji verovatno u većini evropskih zemalja. Dve trećine država članica Evropske unije izdalo je u međuvremenu preporuke za tu oblast (Eurydice, 2009, 22). Ipak, organizacioni i finansijski nosioci dopunskih škola su većinom u potpunosti migracione zajednice. Državna potpora je mnogo gde veoma ograničena.

Najdužu tradiciju dopunske škole imaju u klasičnim imigracionim regionima. Francuska, Nemačka, Švedska ili urbaniji švajcarski kantoni poznaju dopunsku školu kao dodatnu ponudu redovne škole – regulisanu formalnim ugovorima sa odgovarajućim najvažnijim zemljama porekla – od prvih većih imigracionih talasa 1970-ih godina; ali, ta ponuda je tu i tamo postojala još 30-ih godina. Nekadašnji cilj nastave maternjeg jezika u dopunskim školama, međutim, nije primarno bio podsticanje jezičkih kompetencija doseljene dece, nego očuvanje njihove veze sa zemljom porekla, da bi po povratku tamo mogla da se uključe u tamošnji školski sistem. Takva tradicija i danas igra određenu ulogu, u tom smislu da je državna pomoć ograničena na te tradicionalne imigracione zemlje, tj. grupe.

Sa jačanjem internacionalnih migracija i evropskih integracija počele su i druge države da priznaju dopunske škole i delimično da im daju potporu. Priznavanje nacionalnih manjina je posebno u novim državama-članicama EU odvelo iniciranje brojnih programa za podsticanje njihovih (manjinskih) maternjih jezika, od čega su mogle profitirati i migracione zajednice.

Na visinu i oblik državne potpore dopunskih škola utiče više faktora. Činjenica da su dopunske škole rasprostranjene pre svega u tradicionalnim imigracionim zemljama i gradovima, gde i dobijaju znatniju državnu potporu, ukazuje na to da prisustvo većih grupa imigranata sa stranim prvim jezikom može podstići državne napore na tom planu. Ipak, ovakva veza nije i dokazana (Eurydice, 2009, 31). Drugi faktori utiču, kao što su politički ciljevi neke zajednice, izgradnja i pre svega centralizacija školskog sistema, igraju po tom pitanju jednako važnu ulogu.

3. Modeli dopunskih škola u Evropi

Teško je kategorizovati pojedinačne države u pogledu njihovog tretmana dopunskih škola.

U decentralizovanim državama – posebno Velikoj Britaniji, Nemačkoj, Španiji i Švajcarskoj – ima različitih modela u zavisnosti od regiona. Ali i u nekim centralizovanim državama – npr. u Švedskoj – pojedinačne zajednice škola imaju kompetencije u vezi s tim. Mnogo gde su pojedini gradovi otpočeli, delom uz državnu potporu, sopstvene projekte saradnje dopunskih i

redovnih škola, recimo, u Švajcarskoj i Španiji. Iz tih razloga su i primeri koje dole navodimo različito organizovani (država, kanton / region / pokrajina, grad / zajednica škola).

Preciznu kategorizaciju sprečava i činjenica da je razlikovanje nastave jezika za nacionalne manjine i nastave maternjeg jezika u dopunskim školama za doseljenike ili decu sa migracionim poreklom ponegde teško. Ponekad je moguće da ponudu koja je zamišljena za određene nacionalne manjine koriste i deca sa migracionim poreklom. Dalji tekst se odnosi pre svega na nastavu maternjeg jezika za imigrante; preklapanja, međutim, ne mogu biti isključena.

Kompleksnost i višeslojnost ove oblasti je razlog zbog kojeg se ne mogu obrazovati striktno kategorije u koje bi zemlje Evrope mogle biti svrstane. S obzirom na tu činjenicu, mi predlažemo sistematizaciju u kojoj postojeći modeli mogu biti grupisani na osnovu dvaju razlikovnih kriterijuma: s jedne strane, s obzirom na očuvanje nastave dopunskih škola kao posebnog školskog predmeta (za razliku od integracije njenih sadržaja ili jezika porekla u redovnu školsku nastavu); s druge strane, s obzirom na stepen državne potpore nastavi u dopunskim školama, koje ili uopšte nema, ili je parcijalna, ili jaka. Uz svaki predstavljeni model ponuđen je i jedan ili više portreta odgovarajućih regiona ili zemalja, pri čemu različite osobine dolaze u središte pažnje, u zavisnosti od strukture određenog sistema. Alternativna sistematska poređenja na osnovu prethodno definisanih kriterijuma mogu se naći u gorecitiranim izveštajima i dokumentima.

3.1 Potpora dopunskim školama kao samostalnom obliku nastave

U većini zemalja dopunske škole postoje kao poseban, samostalan predmet ili nastavna ponuda, koja može u manjem ili većem stepenu biti umrežena s redovnom školom. Predstavljamo nekoliko modela, grupisanih prema stepenu potpore od strane imigracionih zemalja.

a) Nikakva ili slaba potpora

U mnogim evropskim imigracionim zemljama nastava u dopunskim školama nema aktivnu potporu institucija, tako da njena organizacija i finansiranje ostaju prepušteni lokalnim udruženjima ili zemljama porekla.

Takvu situaciju nalazimo pre svega u zemljama sa slabijom imigracijom, ili imigracijom novijeg datuma (npr. Irska). Na drugim mestima, međutim, svesno se odustalo od takve potpore, što pokazuje sledeći primer.

Dopunska škola u Holandiji

Holandija se 1970-ih godina još ubrajala u velike imigracione zemlje: od 1974. su dopunske škole dobijale državnu potporu (Benedictus-van den Berg, u Extra & Kutlay, 2012, 164). Nastava dopunske škole odvijala se u obliku samostalne ponude u okviru redovne škole i nastavnici su dobijali državnu platu. Međutim, 2003/04. je ta ponuda izbačena iz osnovnih škola, što je, između ostalog, imalo za posledicu to da je otpušeno 1400 nastavnika. Vlada je svoju odluku obrazložila time što je za glavni cilj holandske integracione politike postavila učenje lokalnog i školskog jezika. Državna potpora dopunskim školama, navodno, otežava dostizanje tog cilja (Extra & Kutlay, 2006, 55). Lokalne zajednice (posebno stanovništvo s turskim maternjim jezikom) pokušavaju od tada da održe tu ponudu. One za osnovne škole – u holandskim srednjim školama je moguće birati između mnogo stranih jezika, među kojima su i migracioni jezici: arapski, španski, turski i delom ruski – samostalno organizuju nastavu u dopunskim školama i pokušavaju pravnim putem da ponovo dobiju državnu potporu. Do sada bez uspeha: internacionalni sudovi zastupaju mišljenje da odluka holandske države nije u protivrečnosti sa evropskim preporukama i da je pitanje dopunskih škola stvar pojedinačnih zemalja (upor. www.aa.com.tr/en/world/251542--turks-in-netherlandsstruggle-for-education-in-mother-tongue).

Druge zemlje, u kojima nema državne potpore dopunskim školama, su Italija, Mađarska, Portugal, ili Vels (v. Extra & Kutlay, 2012).

b) Delimična potpora

Po drugom modelu je odgovornost za nastavu maternjih jezika u dopunskim školama prepuštena lokalnim nosiocima, pri čemu postoji državna potpora za neke oblasti nastave. Stepenn potpore pritom može snažno varirati i postojati u obliku čisto formalne potpore, preko organizacionih oblika pomoći (npr. davanje prostora na raspolaganje), sve do finansiranja pojedinih školskih projekata ili lokalne ponude dopunskih škola.

Dopunska škola u Švajcarskoj

U federalno organizovanoj Švajcarskoj su za obrazovni sistem, pa time i za potporu nastavi dopunskih škola, zaduženi prevashodno kantoni.

Niz kantona se, međutim, 2007. godine članom 4.4 takozvanog HarmoS Konkordata obavezao da putem „organizacionih mera“ daje potporu dopunskim školama. Ta je obaveza, naravno, u praksi sasvim različito sprovedena.

U pojedinim kantonima su škole tek neformalno obavezane da nosiocima dopunskih škola obezbede prostore i infrastrukturu. U urbanijim kantonima Cirihi i Bazeli, međutim, razvijen je formalni postupak pot-

pore i koordinacije: nosioci koji se obavežu da ispunе određene obaveze – između ostalog, da nastavu koncipiraju konfesionalno i politički neutralno, ili da se pridržavaju važećih okvirnih nastavnih planova – bivaju formalno priznati i dobijaju aktivnu potporu institucija za organizaciju dopunske nastave. Kantonalne institucije koordinišu, recimo, prijavljivanje učenika, obezbeđuju raspored prostorija za nastavu i razmenu informacija između redovne i dopunske škole, organizuju usavršavanja za nastavnike dopunskih škola i vode računa o tome da uspeh koji učenici postižu u dopunskoj školi bude zabeležen i u zvanična školska svedočanstva (Giudici & Bühlmann, 2014).

Dopunska škola u Estoniji

Estonija je do 1991. bila deo Sovjetskog Saveza te je zbog toga reč o mladoj nezavisnoj državi sa relativno velikom populacijom koja govori ruski. 2003. godine su u Estoniji uvedene formalne garancije za za učenje manjinskih jezika, a 2004. su te garancije proširene i na osobe sa migracionom pozadinom (v. Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Education policy principles and organisation of education, posebno t. 2.3).

Kada to zahteva najmanje deset učenika, škole im moraju, u skladu sa zakonskim garancijama, ponuditi mogućnost da posećuju nastavu na maternjem jeziku.

Lične dohotke i troškove materijala snosi država, a nastava se izvodi tokom redovnog školskog vremena. Odgovornost za nastavu na maternjem jeziku, kao i oblik nastave, snose nastavnici, koji jedino prilikom ocenjivanja moraju voditi računa o nekim procedurama. Učenici sa stranim maternjim jezikom mogu od 2006. birati svoj maternji jezik kao treći obavezni strani jezik u školama. Ponuda je do sada slabo korišćena (Eurydice, 2009, 25f.).

c) Nastava dopunskih škola u organizaciji imigracione zemlje

Broj imigracionih zemalja koje se u potpunosti brinu o finansiranju, organizaciji i sprovođenju nastave maternjeg jezika u dopunskih školama je ograničen. Ipak, neke zemlje su učinile taj korak, pri čemu se nastava u ovom obliku nudi pre svega u nižim razredima osnovne škole, a kasnije je često moguće odgovarajući jezik birati kao strani jezik (v. dole).

Dopunska škola u Austriji

Nastava maternjeg jezika je 1992. u Austriji uključena u redovnu školsku nastavu. Austrijska država je preuzela regulaciju, obezbeđivanje i kontrolu ponude, kao i njeno delimično finansiranje (Giudici & Bühlmann, 2014, 21f.). Nastavnike ovako koncipiranih dopunskih časova biraju, zapošljavaju i plaćaju školske institucije.

U Austriji je takođe neophodno da deset učenika izrazi želju za ovakvom nastavom, da bi ona bila i organizovana.

Ponuda je u međuvremenu razvijena za oko 23 jezika koji se uče u redovnoj školi paralelno s redovnom nastavom, ili integrativno u dve lekcije sedmično.

Paralelno znači da se nastava maternjeg jezika odvija onda kada ti učenici ne posećuju časove nekih drugih predmeta (npr. veronauku). U integrativnom obliku nastave maternjeg jezika se sadržaji redovne škole predaju na maternjem jeziku. Pošto je nastava maternjeg jezika deo redovne škole, napravljen je nastavni plan kojeg se nastavnici moraju pridržavati, a čiji cilj je koordinacija dopunske i redovne nastave.

Nastavu maternjih jezika u Austriji pohađa mnogo učenika. U školskoj 2009/10. godini skoro 30% svih austrijskih đaka je pohađalo i ovu nastavu (Nagel et al. u: Extra & Kutlay, 2012, 84f.; www.schule-mehrsprachig.at).

Dopunska škola u Švedskoj

U Švedskoj je nastava maternjeg jezika, kao integracijska mera, 1975. uključena u redovnu školu. U većini škola je ova vrsta nastave ponuđena kao dodatna nastava, pri čemu po švedskom zakonu o školama sva deca, kod koje neki drugi jezik, a ne švedski, odlučujuće utiče na njihovu socijalizaciju, imaju pravo na nju. Otprilike polovina dece, koja ispunjavaju taj kriterijum, pohađa nastavu maternjeg jezika (1/5 svih učenika).

U osnovnoj školi i gimnaziji u ponudi je više od 90 jezika.

Za dopunske škole nadležne su opštine. Ako petoro ili više dece želi da pohađa jedan kurs jezika, lokalne školske institucije su obavezane da ga organizuju. Sem toga, u nekim gradskim školama nastavnici maternjih jezika imaju stalni radni odnos i rade na integrativnim modelima nastave (Lehmann, 2013; <http://modersmal.skolverket.se>).

Dopunska škola u Nemačkoj

U Nemačkoj su pokrajine zadužene za obrazovnu politiku, pa time i za nastavu maternjih jezika u dopunskoj školi. Na višem nivou je tzv. Kultusministerkonferenz (Stalna konferencija ministara obrazovanja, vaspitanja, visokog obrazovanja, nauke i kulture) instanca koja brine o potpori nastavi prvog jezika. U većini nemačkih pokrajina organizacija ove nastave je u rukama migracionih zajednica. U Bavarskoj, Hesenu, Donjoj Saksoniji, Severnoj Rajni-Vestfaliji i Rajni-Palatinatu nastava maternjih jezika je, međutim, integrisana u redovnu školu, pri čemu su za njenu organizaciju zadužene ondašnje školske uprave.

Tako je u Severnoj Rajni-Vestfaliji dopunska škola za „najčešće korišćene jezike“ organizovana državno, pod uslovom da se prijavi dovoljno učenika. Školske institucije su sačinile obavezujuće nastavne planove i sastavile spisak dozvoljenih nastavnih materijala. Da bi ih država zaposlila, nastavnici maternjih jezika moraju ispuniti određene jezičke i stručne preduslove. Sem toga, organizuju se obavezna stručna usavršavanja. (Giudici & Bühlmann, 2014, 19f.; Gogolin et al. u: Extra & Kutlay, 2012, 135ff.)

3.2 Integracija jezika porekla u redovnu školu

U slučaju integracije jezika porekla u nastavu redovne škole, odustaje se od klasične nastave maternjih jezika u dopunskim školama, a sadržaji te nastave se predaju na drugačiji način. S jedne strane, moguće je koristiti jezike porekla kao nastavne jezike u redovnim predmetima, s druge strane, oni su integrisani u školsku ponudu stranih jezika, pa tako postaju deo redovnog kurikulumu.

a) Jezici porekla kao strani jezici

U različitim zemljama postoji, posebno u srednjim školama, mogućnost učenja jezika porekla kao stranog.

Na taj način su jezici porekla postali redovni školski predmeti, koji se ocenjuju kao svi drugi, imaju nastavne planove, ciljeve i nastavni materijal. U većini zemalja ta ponuda postoji od 7. razreda [u Švajcarskoj se „Sekundarstufe I“ – srednja škola – pohađa posle završnog 6. razreda osnovne škole – prim. prev.], a u Engleskoj odnedavno i u osnovnoj školi.

Strani jezici u Engleskoj

Po novom državnom pravilniku (www.gov.uk/government/collections/national-curriculum), koji je na snazi od septembra 2014, predviđeno je uvođenje prvog stranog jezika u trećem, a drugog u sedmom razredu. Međutim, još pre toga je skoro polovina engleskih škola ispunjavala te uslove. Škole imaju slobodu izbora stranih jezika koji će biti u ponudi, ali se moraju držati pravilnika u pogledu formulisanja nastavnih ciljeva. Najčešće birani jezici bili su do sada pre svega francuski i potom španski (Board & Tinsley, 2014, 8). Migracioni jezici se ređe predaju, ali ima projekata koji obećavaju uspeh (v. www.primarylanguages.org.uk/home.aspx).

Strani jezici u Francuskoj

Učenicima francuskih srednjih škola stoji na raspolaganju širok spektar jezika u obliku obaveznih i izbornih predmeta. U ponudi su pre svega jezici zemalja članica EU, koji dele određene spoljopolitičke ciljeve sa Francuskom (npr. arapski, kineski, japanski). Ove jezike je moguće učiti do mature; 2011. je pohađan ispit iz 57 jezika (Calvet u: Extra & Kutlay, 2012, 118ff.).

U Francuskoj nastava maternjih jezika koju vode strani nastavnici postoji u državnim školama još od 1925. godine (Giudici & Bühlmann, 2014, 21). Nastojanja da se nastava maternjih jezika uključi u školsku ponudu stranih jezika su novijeg datuma i rezultat pre svega širenja nastave stranih jezika u redovnim školama.

b) Ukupno jezičko podsticanje u školama

Na kraju treba pomenuti nekolicinu regionalnih ili lokalnih projekata, kod kojih je podsticanje jezika porekla učenika integrisano u redovnu školsku nastavu. To uglavnom znači da su nastavnici maternjih jezika zaposleni od strane redovne škole sa ciljem da jezike porekla uklope u razrednu nastavu i podstaknu višejezičnost kod sve dece. Takvi modeli su razvijeni pre svega u gradovima sa velikim brojem dece koja govore strane jezike. Ovi projekti su često lokalni i iniciraju ih pojedinci ili gremiji. Istovremeno, njihova realizacija često zavisi od potpore regionalnih ili državnih institucija. Primere takvih projekata moguće je naći, između ostalog, u Švajcarskoj (Grad Bazel, Ženeva i Ciri), u Švedskoj, ili Austriji.

4. Zaključak

Izbor primera koji je ovde predstavljen pokazuje na koliko različitih načina različite države tretiraju temu i potrebe nastave maternjih jezika. Ako zanemarimo države koje ne nude nikakvu vrstu potpore, moguće je na prvom mestu razlikovati dva modela koordinacije: dok jedna grupa država daje potporu koja je tek formalna i eventualno organizaciona (npr. Estonija i delovi Švajcarske), druga aktivno utiče na pedagoški rad u okviru nastave maternjeg jezika u dopunskim školama (npr. Austrija ili pojedine savezne pokrajine u Nemačkoj).

Prednost prvog modela je u većoj slobodi koju uživaju zajednice u oblikovanju nastave dopunskih škola, dok istovremeno finansijska i brojčana nejednakost može delom biti nadomeštena putem organizacione i finansijske pomoći.

Prednost jačeg pedagoškog uticaja institucija imigracione zemlje na nastavu maternjih jezika – npr. putem propisivanja određenih nastavnih programa, nastavnih materijala ili obrazovanja i usavršavanja nastavnika – leži bez ikakve dileme u mogućnosti bolje koordinacije nastave dopunske i redovne škole. Povezivanje sadržaja i metoda nastave dopunske škole s nastavom redovne škole, ili čak uključivanje delova nastave dopunske škole u nastavu redovne, učenicima donosi velike prednosti i podstiče proces učenja kod njih. Istovremeno, od jače integracije nastave maternjih jezika u redovnu nastavu mogu profitirati i deca koja odrastaju monolingvalno.

U svakom slučaju je važno poznavati jezičku politiku zemlje u kojoj se radi. Samo tako je moguće doprinosti poboljšanju nastave maternjih jezika u dopunskim školama i uslovima u kojima se ona izvodi. Potpuno je jasno da je pritom i veoma korisno poznavati dobre primere u sopstvenoj, kao i u drugim zemljama.

Bibliografija

- Board, Kathryn; Teresa Tinsley (2014): Language Trends 2013/14. The State of Language Learning in Primary and Secondary Schools in England. CfBT Education Trust: London.
- Eurydice (2009): Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung: der Kommunikation mit Migrantenfamilien; des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.
Link: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101de.pdf
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2006): Immigrant Minority Languages at Home and at School. A Case Study of the Netherlands. *European Education* 38 (2), str. 50–63.
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2012): Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Link: http://www.poliglotti4.eu/docs/Language_Rich_Europe/LRE_English_Language_Rich_Europe_-_Trends_in_Policies_and_Practices_for_Multilingualism_in_Europe.pdf
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Educational Policy Principles and Organisation of Education. Ministry of Education and Research, Tartu 2004. Link: http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes_EU/Estonia_Newly_Arrived_Children_in_the_Estonian_Education_System.pdf
- Salzmann, Therese (2014): Blick über die Schweizer Grenzen. U: vpod Bildungspolitik (2014), Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», str. 76–78.