

4

Points fondamentaux de la pédagogie actuelle dans les pays d'immigration I : éléments de consensus « idéologiques »

4A

Contextualisation

Judith Hollenweger, Rolf Gollob

Faire face à la diversité et accepter l'autre

1. Introduction

Dans les principaux pays d'immigration d'Europe occidentale, centrale et septentrionale, dont il est question dans ce manuel, il existe un large consensus sur un certain nombre de points et postulats pédagogiques et idéologiques. Il s'agit notamment des postulats de l'égalité des chances, de la justice entre les genres (cf. 4 B. 2 égalité des filles et des garçons), de l'éducation à la démocratie, de l'appréciation de la pluralité et de la diversité au sens culturel et linguistique (cf. 4 B.3), et du traitement non idéologique des sujets et des contenus. Bien entendu, nombre de ces points sont également acceptés et mis en œuvre dans certains ou dans tous les pays d'origine. Compte tenu du contexte dans lequel ce manuel est utilisé – comme outil d'orientation pour les enseignants LCO dans les pays d'immigration – nous nous limiterons aux normes et aux points fondamentaux acceptés dans ces pays.

Les explications qui suivent traitent de plusieurs points fondamentaux et des principales exigences ; d'autres aspects seront présentés aux chapitres 5 et 9.

2. Attentes de la société vis-à-vis de l'école

L'éducation donne aux citoyens les moyens de participer de manière autonome à la vie en société, de la façonner et de l'enrichir. Les efforts en matière d'éducation doivent donc toujours être compris dans le contexte des conditions et des développements sociaux, politiques et économiques. Les États ont par ailleurs des idées différentes concernant la durée et le type d'éducation nécessaires selon chaque individu.

Doit-on voir d'un œil critique le fait que les filles ne suivent pas de formation complémentaire après leur scolarité obligatoire ? Dans quelle mesure l'école devrait-elle se démener pour une fréquentation scolaire régulière, si les parents de certaines cultures ou couches de la population estiment que cela n'est pas important ? Le Département de l'éducation doit-il prendre des mesures si les enfants des minorités n'accèdent pas à l'enseignement supérieur ?

Si la participation de certains groupes sociaux à l'organisation de la société n'est pas souhaitée ou considérée comme insignifiante, on investit alors généralement moins dans la formation de ces groupes. La structure sociale n'est donc pas modifiée et, partant, les inégalités existantes sont transmises à la génération suivante.

En revanche, si la position sociale n'est plus uniquement déterminée par la famille et l'origine, alors l'avenir est fondamentalement ouvert pour l'individu (Hradil, 2008, p. 89). C'est aujourd'hui l'une des préoccupations majeures des sociétés démocratiques, qui mettent plus l'accent sur le développement durable des ressources humaines que sur l'exploitation des ressources naturelles. L'éducation augmente alors la mobilité sociale et ouvre des possibilités de promotion sociale. Assurer la meilleure éducation possible pour tous les enfants et les jeunes est donc un enjeu très important dans les sociétés post-industrielles. Si une valeur ajoutée élevée est obtenue grâce à des employés hautement qualifiés, la société a tout intérêt à permettre à tous les jeunes talents d'avoir accès à la meilleure éducation possible. Des citoyens bien formés auront aussi envie de participer à la vie politique. Ainsi, le contrôle politique, social et économique ne peut plus être entre les mains d'une petite élite ; tous les membres de la société doivent assumer la responsabilité du bien-être de tous (Turowski, 2006, p. 447).

En Europe occidentale, centrale et septentrionale, tous les pays d'immigration sont des démocraties ayant une conception plus ou moins libérale de l'État, qui repose à la fois sur la responsabilité individuelle et sur la volonté des citoyens de contribuer à son organisation. Selon le type de démocratie (directe, représentative, etc.), les problèmes sont abordés sur le plan local ou central, et des solutions locales ou nationales sont élaborées. En Suisse (à titre d'exemple de démocratie

directe), les cantons les mieux lotis font preuve de solidarité avec les plus pauvres par le biais de transferts financiers ; les systèmes de sécurité sociale assurent la subsistance des plus faibles. C'est ainsi qu'un équilibre se crée et qu'un vivre ensemble est possible entre les différents groupes, langues et régions culturelles. Indépendamment de l'État, dans la plupart des pays, de nombreuses personnes s'engagent pour la société civile. Ainsi, beaucoup d'associations sont actives dans le domaine social et soutiennent d'autres personnes. Elles fournissent une assistance et une aide lorsque les problèmes existants ne relèvent pas de la compétence de l'État, ou quand les problèmes ne peuvent être résolus efficacement par l'intervention de celui-ci (Emmerich, 2012).

Dans la première moitié du XIX^e siècle, l'école primaire publique obligatoire a été créée dans de nombreux pays, ce fut également le cas dans le canton de Zurich (loi scolaire de 1832). L'État a ainsi pris la responsabilité de l'éducation de tous les enfants issus de toutes les classes sociales. La fierté des communes et des cantons à l'égard de cette nouvelle tâche est encore visible aujourd'hui dans les bâtiments scolaires représentatifs de cette époque. Il s'agissait alors de lutter contre le travail des enfants et de transmettre des connaissances de base ; aujourd'hui, les tâches sociales et la mission de l'école sont devenues plus complexes. Si, auparavant, les missions de l'école et de la famille étaient clairement distinctes (formation / éducation), elles sont désormais plus étroitement imbriquées et doivent se soutenir mutuellement. Un principe demeure toutefois : assurer la cohésion de la société et la qualification des enfants et des jeunes (Tröhler & Hardegger 2008).

C'est à la lumière de ce contexte social et historique qu'il faut appréhender les efforts éducatifs actuels dans les pays d'immigration mentionnés.

Dans le sens de l'égalité ou de la similarité des chances, l'école doit non seulement veiller à ce que tous les élèves, quelle que soit leur origine, reçoivent la meilleure éducation possible, mais aussi transmettre des valeurs sociales et sociétales. La polyphonie de la population d'aujourd'hui se reflète également dans la vie quotidienne de l'école ; tous les acteurs sont appelés à y apporter une contribution constructive.

La préservation des valeurs et la reconnaissance sont des principes fondamentaux. Ils exigent une approche active et respectueuse de la diversité culturelle et linguistique. C'est une question de mise en œuvre de principes et de solidarité, dans l'intérêt de l'individu et du bien-être de la communauté, sur fond d'exigence et d'encouragement. Comme l'affirme Prisching (2008, p. 226), « l'éducation est une entreprise multidimensionnelle, et les dimensions doivent se surveiller mutuellement ». Cet objectif doit être atteint d'une part en développant davantage l'école et, d'autre part, en garantissant les droits individuels de tous les élèves.

3. Vivre la démocratie : qu'est-ce que cela signifie pour l'école ?

Lorsqu'on parle de la démocratie en relation avec l'école, on pense généralement d'abord à des questions concernant les contenus pédagogiques envisageables. Que doivent apprendre les élèves, que doivent-ils savoir sur les structures de la démocratie ? Quels contenus ont leur place dans quelles matières ? La connaissance déclarative est ici au premier plan : il s'agit de la connaissance des faits de la démocratie, c'est-à-dire de « savoir que... ». Ensuite, la question de la participation des élèves à l'organisation scolaire est évoquée : le cadre juridique des représentants d'élèves, la participation formelle des enseignants ou la représentation des parents dans divers comités. Il s'agit ici des moyens : « savoir comment... », c'est-à-dire la connaissance des procédures, ou la connaissance et l'organisation de lignes d'action démocratiques. Mais la démocratie constitue aussi une valeur en soi, un objectif évalué positivement dans tous les pays d'immigration d'Europe occidentale et du nord.

Une école démocratique veut que les élèves développent une relation positive avec la démocratie. Ils doivent être capables d'acquérir des convictions démocratiques et l'école doit aider les apprenants à devenir eux-mêmes des personnes démocrates.

C'est donc aussi une question de volonté et d'aptitude à utiliser de façon responsable les principes démocratiques fondamentaux dans l'organisation de la vie.

Lorsque nous discutons de démocratie dans le cadre de l'école (ce qui inclut bien sûr aussi l'enseignement LCO), deux aspects sont incontournables : le contenu des leçons d'une part, les structures et processus existants au sein de l'école d'autre part. La question des valeurs et des attentes est toujours primordiale, et celles-ci sont exprimées et vécues d'une manière unique dans chaque école et chaque cours LCO (Retzl, 2014).

Par conséquent, la démocratie est un état de fait qu'il convient de décrire. Elle constitue en outre une valeur que nous voulons représenter par conviction et mettre en pratique en classe. Le contenu peut être transmis, des heures peuvent être attribuées et les résultats d'apprentissage vérifiés. Cependant, mettre les valeurs sur un pied d'égalité avec les faits serait une grave erreur : si les valeurs sont enseignées comme contenu de cours, on passe à de l'endoctrinement. Les valeurs reposent sur l'expérience. La démocratie en tant que valeur dépend impérativement de cette expérience. Une leçon, une école qui ne rend pas ces valeurs tangibles dans la conception même du cours devrait finalement renoncer à enseigner la démocratie en tant que réalité de la vie (Krainz, 2014).

On se méprendrait en exigeant des écoles qu'elles simulent la démocratie. Elles ne peuvent pas et ne doivent pas le faire. L'école repose sur une structure claire et des rôles nettement répartis. C'est un instrument de la démocratie en même temps qu'un espace de vie pour les futurs esprits démocrates : la responsabilité et la participation y sont vécues et pratiquées d'une manière adaptée à l'âge, au développement et à la situation. En d'autres termes, les élèves doivent acquérir un habitus démocratique au cours de leur scolarité (y compris dans les cours LCO !) qui se prolongera au-delà de l'école. Pour la mise en œuvre concrète, il convient de choisir des domaines d'action dans lesquels les compétences démocratiques des individus et la qualité démocratique des écoles peuvent être développées et expérimentées.

Dans le contexte scolaire, le cours est bien sûr d'une grande importance. Il est perçu par les apprenants comme un lieu et un cadre, destinés à expérimenter les processus de négociation et les feedbacks, un lieu de coopération où les apprenants et les enseignants interagissent dans un esprit de reconnaissance mutuelle. Les droits de l'homme et de l'enfant, par exemple, sont des éléments constitutifs d'une pratique scolaire motivée par l'éducation démocratique (cf. les liens dans les indications bibliographiques).

Les projets scolaires sont parfaitement adaptés pour permettre une planification en commun, une participation égale, une organisation bien coordonnée, une évaluation transparente. Les projets qui s'inscrivent dans une approche de l'apprentissage par l'engagement, appelé apprentissage par le service (*service learning*), sont souvent précieux du point de vue de la pédagogie de la démocratie (ex. : projet commun d'exposition et de vente d'artisanat au profit d'un projet d'aide). Quels que soient le contenu et le but choisis, le processus de formation doit toujours être au centre, car il est déjà en lui-même propice à la démocratie. De tels projets permettent aux étudiants de réaliser des expériences et des performances personnelles et doivent être documentés et certifiés dans la mesure du possible, sous la forme d'un portfolio.

Une unité scolaire entière ne peut être conçue démocratiquement à partir de la base sans changement majeur. Le pouvoir est légitimé, les solutions sont recherchées ensemble par la communication, la délégation et la représentation. Toutefois, l'école s'ouvre aussi à la société et montre aux apprenants comment relier une action significative au monde actuel grâce à un cours accompagnant un projet. Ces projets communautaires se caractérisent par le fait que l'action active devient le sujet du cours. La meilleure solution consiste à discuter avec des collègues locaux pour s'informer sur la mise en œuvre des principes démocratiques dans le pays, dans l'éducation et dans l'école où travaillent les enseignants LCO, ainsi que sur le matériel pédagogique utilisé.

Concernant le matériel le mieux adapté à une utilisation dans l'enseignement LCO ou pour des projets généraux, nous renvoyons à la série EDC / HRE « Living Democracy » du Conseil de l'Europe qui, selon les volumes, a déjà été publiée dans 10 langues différentes ; elle peut être obtenue sous forme de livre ou téléchargée gratuitement sur Internet (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp).

4. Vivre la pluralité ensemble : diversité et inclusion

Comme l'a montré le chapitre 4 A.3, l'éducation doit non seulement permettre aux jeunes de développer leur personnalité, mais aussi les impliquer activement dans la formation de la société. Une société démocratique se nourrit de sa polyphonie, de la confrontation avec les opinions d'autrui et de l'inclusion de tous dans la recherche de solutions viables. Mais elle vit aussi de l'engagement de chacun à comprendre ce que signifie l'État, quelles sont les valeurs communes, et à respecter les intérêts des minorités. Il en résulte des tensions entre diversité et égalité dans tous les domaines de la vie, qui doivent être traitées de manière constructive. L'école publique, en tant qu'institution de l'État, ne peut échapper à cette dynamique et est appelée à développer une manière significative d'y faire face. Elle a pour mission de contribuer à la cohésion sociale de la société tout en garantissant le droit personnel de chaque enfant à l'éducation. La diversité et l'inclusion sont donc des concepts centraux pour traiter des différences à l'école (Ainscow et al., 2006).

L'utilisation du terme « inégalité » équivaut à souligner et évaluer les différences tandis que les termes « différence » et « diversité » reconnaissent les différences sans inclure la notion d'évaluation. La catégorie de la diversité, qui est généralement acceptée dans les discussions actuelles, suppose une confrontation consciente avec la différence et la pluralité. Des caractéristiques telles que le sexe, l'âge, la nationalité, l'origine ethnique, la langue, la situation sociale, l'orientation sexuelle, l'état de santé ou le handicap servent à décrire la diversité. Cela ne signifie pas pour autant que les minorités doivent seulement être tolérées et forcées à s'adapter ou à s'assimiler ; il faut au contraire qu'elles participent, et aident à la résolution d'éventuels problèmes. Le terme « inclusion » fait référence à ce processus et vise principalement à surmonter les problèmes et les difficultés d'apprentissage et de participation à l'école. Si avec la notion d'« intégration », on attend principalement une capacité d'adaptation de la part des minorités, le concept plus actuel d'« inclusion » exige une contribution active de tous à une solution commune (Vojtová, et al., 2006). Une école inclusive aborde donc activement la question de la diversité et assure un accès équitable à l'éducation pour

tous. En même temps, elle a des exigences élevées envers elle-même en matière de qualité, et des attentes élevées envers tous les élèves (Nasir et al., 2006).

Pourquoi les élèves issus de l'immigration sont-ils visés par des mesures éducatives spéciales à une fréquence supérieure à la moyenne ? Comment se fait-il que les jeunes socialement défavorisés ne retiennent à la fin de leur scolarité, qu'une faible part de ce qui leur a été inculqué ? Pourquoi reste-t-il encore souvent beaucoup de chemin à parcourir pour parvenir à l'égalité des chances ou simplement à une similitude (cf. aussi chapitre 4 B.1) ? Pourquoi les ambitions des parents en matière d'éducation ont-elles une influence déterminante ? Ces questions sont fondamentales pour que l'école et l'enseignement évoluent vers une école inclusive. À titre d'exemple, la nouvelle loi sur l'école publique dans le canton de Zurich a permis la mise en place de mesures éducatives spéciales en faveur de l'intégration en vue de contrecarrer les conséquences négatives de la promotion ségrégative. Certaines écoles s'appuient sur des groupes d'apprentissage mixtes en termes d'âge ou de niveau afin de parvenir à une plus grande personnalisation de l'enseignement. En créant des comités de parents et en intensifiant la collaboration avec eux, les écoles tentent d'établir un réseau durable de responsabilité partagée pour tous les élèves. Le projet « Paysages éducatifs » de la Fondation Jacobs et de la Direction de l'éducation du canton de Zurich (cf. liste de liens dans les indications bibliographiques) va plus loin et comprend également des entités extrascolaires. Très concrètement, il s'agit aussi d'éliminer les obstacles et les entraves existants, tels ceux que rencontrent aujourd'hui encore quotidiennement les enfants handicapés.

Une école inclusive est non seulement en constante évolution, mais elle s'engage aussi chaque jour pour le respect des droits individuels de tous les enfants et adolescents. Elle se fonde non seulement sur les droits de l'enfant des Nations Unies, mais aussi sur ceux des personnes handicapées reconnus par la Convention relative à ces derniers. La plupart des pays d'immigration d'Europe occidentale et septentrionale ont signé et ratifié ces deux conventions, lesquelles garantissent la gratuité de l'éducation pour tous les enfants et les jeunes, tout en appelant les écoles à compenser les désavantages liés à l'origine, au handicap ou aux problèmes de santé. En principe, l'offre éducative doit être adaptée aux besoins de l'enfant, car l'égalité des droits ne signifie pas offrir la même chose à tous. Les enseignants d'aujourd'hui doivent être capables d'abandonner cette « homogénéité présumée » en faveur d'une compréhension plus personnalisée de l'apprentissage. Ce faisant, il est nécessaire qu'ils évaluent en particulier leur propre conception de la justice (Bloch, 2014).

Les enseignants LCO peuvent apporter une contribution précieuse aux objectifs de l'égalité des chances et de l'inclusion par rapport à leurs élèves. Elle peut se traduire d'une part dans la salle de classe elle-même par un encouragement ciblé et une orientation vers l'apprenant (cf. aussi chap. 5 A.2), et d'autre part en dehors de la classe par des discussions avec les parents et les enseignants des cours ordinaires (cf. chap. 12).

5. L'enseignement et l'apprentissage comme processus commun de résolution de problèmes

Si les élèves ne font plus exactement la même chose en même temps, l'enseignant ne peut plus compter uniquement sur un manuel scolaire et un programme fixe. La personnalisation et la démocratisation de l'éducation décrites ci-dessus se reflètent non seulement dans la manière dont les enseignants aménagent leurs cours, mais aussi dans les matériels et programmes d'enseignement des pays d'immigration d'Europe occidentale, centrale et septentrionale. Lors de la conception des leçons, il faut veiller à ce que les élèves reçoivent certes des séquences guidées, mais aussi des possibilités d'apprentissage autonome (Kiper & Mischke, 2008). Les manuels proposent des tâches de plus en plus complexes requérant la réalisation d'activités qui varient en fonction des formes sociales et des outils à disposition. Les plans d'études actuels – comme le plan d'études 21 en cours d'élaboration pour les cantons germanophones de Suisse – sont axés sur les compétences à acquérir et à appliquer dans des situations variables. Au lieu d'émettre des directives claires sur les apports, c'est-à-dire sur ce qui doit être proposé aux élèves, on se concentre de plus en plus sur les performances, c'est-à-dire sur les résultats de l'apprentissage (cf. aussi chapitre 5 A.1).

Selon la définition actuelle et largement acceptée, l'apprentissage est considéré comme un processus actif et interactif. Bien que les premières conditions préalables à l'apprentissage soient créées par l'apport d'informations, il faut que l'apprenant fasse de son côté des efforts de compréhension.

Il convient d'établir des liens entre les connaissances en vue de résoudre des questions complexes. Une fois une tâche terminée, le travail accompli doit être contrôlé et évalué. Il est nécessaire que l'enseignement et l'apprentissage se complètent pour contribuer de concert à résoudre les problèmes. L'enseignant aide les élèves à choisir des questions et des sujets appropriés à leur âge et intérêts, à mieux comprendre le problème ; ils les incitent à s'y atteler et à le résoudre. L'information, les connaissances et les compétences requises pour sa résolution résultent d'une démarche commune ; l'enseignant soutient au-

tant que nécessaire et offre des aides structurantes. Une fois les fondations posées, la phase de planification concrète commence. Si le chemin vers l'objectif a été trouvé, l'élève effectue les actions appropriées et vérifie le résultat obtenu. Les processus d'enseignement-apprentissage s'imbriquent et leur interaction propose aux élèves une aide structurante, un soutien autonome et un sentiment d'appartenance adaptés à leurs besoins (Rohlf, 2011). Bien entendu, tout ceci s'applique également à l'enseignement LCO et peut être mis en œuvre aussi bien dans ses cours que dans les cours ordinaires.

Les difficultés d'apprentissage et d'interaction peuvent survenir à tout moment et doivent être résolues le plus rapidement possible avant que les enfants ne se découragent ou que des modèles d'interaction négatifs ne se fixent dans leur esprit. Les problèmes liés à la variante standard et à la compréhension écrite dans la première langue sont particulièrement fréquents dans l'enseignement LCO, car de nombreux élèves ne parlent que dans une variante dialectale et lisent ou écrivent à peine dans la première langue (voir aussi chapitre 8). Ici, la capacité de l'enseignant à repérer rapidement les difficultés et à les identifier correctement est essentielle.

Dès le début, il est primordial de prendre en compte les éléments susceptibles de causer des préjudices à un enfant dans son apprentissage. Souvent, la cause sous-jacente réside dans le fait que l'enfant n'a pas encore acquis certaines compétences, qu'il est habitué à d'autres styles d'interaction ou qu'il utilise des stratégies d'apprentissage différentes (à la maison ou dans les cours ordinaires). Si les enfants présentent des problèmes persistants à l'école malgré une offre éducative personnalisée, des entretiens sur la situation scolaire sont alors organisés (cf. liste de liens dans les indications bibliographiques, le terme variant en fonction des régions). Leur but est de rassembler les points de vue de toutes les personnes concernées, d'analyser la situation de l'enfant et de fixer des objectifs communs qui serviront ensuite de base à la mise en œuvre de mesures. En fonction des résultats de l'entretien sur la situation scolaire, un programme éducatif personnalisé sera établi. Après une période définie d'un commun accord, un nouvel entretien aura lieu au cours duquel on vérifiera que les objectifs ont été atteints. Le recours à un entretien pour évaluer la situation scolaire est également fréquent lorsque les élèves ont besoin de cours dans la langue nationale en tant que seconde langue. Il va sans dire que les enseignants LCO sont de précieux partenaires lors de tels entretiens.

La personnalisation accrue de l'éducation décrite ici signifie également que le potentiel de l'enfant est pleinement reconnu et valorisé par l'école et l'enseignant. En d'autres termes, ce ne sont plus seulement les caractéristiques ou les compétences individuelles considérées comme « utiles à l'enseignement scolaire » qui sont prises en compte.

Pour que l'individu soit en mesure d'agir en tant que personne responsable au sein d'une société ouverte, il faut promouvoir toute la palette de ses talents. Cela inclut également une meilleure utilisation des ressources dont dispose l'enfant, y compris sa langue maternelle, ses antécédents culturels spécifiques et son expérience de vie à ce jour.

Contrairement au concept d'« individualisation » souvent mal compris, la « personnalisation » ne vise pas à proposer une éducation à part, mais à prendre en compte l'enfant en tant que personne, ainsi que ses droits, ses responsabilités et ses devoirs (OECD, 2006). Tous les enfants et adolescents doivent être considérés comme de valeur égale (Emmerich & Hormel, 2013). L'accent n'est pas mis sur leur utilité en tant que bons élèves, mais sur les compétences qu'ils acquièrent et développent. Les termes « diversité » et « inclusion » décrivent de manière exhaustive le processus de changement présenté ici. Sans reconnaissance de la différence, l'inclusion devient une mesure coercitive, mais sans inclusion, la diversité est synonyme d'arbitraire et d'indifférence. Il est impératif que l'école démocratique associe ces deux concepts pour dessiner la voie de l'avenir, qui doit par ailleurs être tracée de manière conjointe par toutes les personnes concernées et impliquées.

Indications bibliographiques

- 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*. In: Oscar W. Gabriel; Sabine Kropf (Hrsg.): *Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt* (3^e éd.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 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*. In: R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 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 (Hrsg.) (2008): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: NZZ Verlag.
- Turowski, Jan (2006): *Voraussetzungen, Differenzen und Kongruenzen Sozialer Demokratie*. In: Thomas Meyer; Jan Turowski: *Praxis der Sozialen Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 447–485.
- Vojtová, Vèra; Wolf Bloemers; David Johnstone (2006): *Pädagogische Wurzeln der Inklusion*. Berlin: Frank & Timme.

Liens

- 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