

### Çok Çeşitlilik İle Başetme ve Başkası Tarafından Kabul Görme

#### 1. Giriş

Bu el kitabına konu olan Batı-, Orta- ve Kuzey Avrupa'nın büyük göç alan ülkelerinin çoğunda bir dizi pedagojik ve ideolojik talepler açısından görüş birliği esastır. Kastedilen: şans eşitliği, cinsiyet ayrımcılığı yapılmaması (kız ve erkek çocuklarının eşit haklara sahip olması (bkz. 4 B.2), demokrasi eğitimi, çeşitlilik ve farklılığın kültürel ve dilsel anlamda da değer görmesi, (bkz. 4 B.3), konu ve içeriğin mümkünse ideolojik olmaması konusundaki taleplerdir. Bu esasların çoğu, köken ülkelerin bazısında veya tümünde kabul görmekte veya uygulanmaktadır. El kitabımızın kullanım alanını – ADE öğretmenine göç ülkede uyum sağlama sürecinde yardımcı olmasını – düşünerek, bu ülkelerde geçerli standart ve esaslara uymaktayız.

Aşağıdaki açıklamalar, bazı temel esaslara ve taleplere değinmekte; diğerleri Bölüm 5 ve 9'da ele alınacak.

#### 2. Toplumun Okuldan Beklentisi

Eğitim, insanları sorumluluk sahibi bireyler olarak toplumsal hayata katılması, şekillendirmesi ve zenginleştirilmesi için yetkin kılmaktadır. Bu yüzden eğitim görme çabaları, her zaman sosyal, siyasi ve ekonomik ilişki ve gelişme bağlamında görülmeli. Devletlerin, kimin, ne kadar ve hangi eğitime ihtiyacı olduğu konusunda farklı görüşleri var.

**Kızların, zorunlu derslerin dışında, okuldan arta kalan zamanda artı eğitim görmeleri kötü müdür? Belli kültür ve katmanlardan gelen ebeveynler buna önem vermiyorsa eğer, okul, okula devam konusuna ne derece müdahale etmeli? Azınlık çocukları, yükseköğretimde yerini bir şey yapmalı mıdır?**

Belli sosyal grupların toplum hayatını şekillendirmesi istenmiyor veya önemsiz görünüyorsa, bu grupların eğitimine de yatırım yapılmamakta. Böylelikle toplumsal yapı korunmakta ve süregelen mağduriyet bir sonraki nesle aktarılmaktadır.

Günümüzde bireyin toplumdaki yerine belirleyen sadece sosyal yapı, aile ve köken değilse eğer, bireyin öne prensipte açıktır (Hradil 2009, 89). Bu, doğal kaynakların sömürülmesinden çok, insan kaynaklarının sürekli gelişimine inanan demokratik toplumların büyük arzusudur. Böyle olunca, eğitim, sosyal hareket ve yükseliş şansını arttırır. Tüm çocuk ve gençlere mümkünse iyi bir eğitim olanağı sağlamak, post-endüstriyel toplumlarda çok önemlidir. Değer artışı, özellikle yüksek kalifiye çalışanlarla elde edilirse, toplum tüm yetenekli gençlere iyi eğitim olanağı sunmanın yollarını arar. İyi eğitilmiş vatandaş ise politik hayatın da içinde yer almayı ister. Böyle olunca da siyasi, sosyal ve ekonomik kontrol, artık sadece küçük bir elit grubun elinde olmaktan çıkar; herkesin iyi olması adına toplumun tüm üyeleri sorumluluk üstlenmelidir (Turowski, 2006, 447).

Batı-, Orta- ve Kuzey Avrupa'nın göç alan ülkeleri, özsorumluluk ile vatandaşının şekillenmesine hazır, az çok liberal anlayışlı demokrasilerdir. Sorunlar, demokrasinin çeşidine göre (doğrudan demokrasi, temsili demokrasi, vs.) ya yerinde ya da merkezi olarak ele alınır yerel veya ulusal bazda çözümlenir. İsviçre'de (doğru-

dan demokrasinin temsilcisi) güçlü kantonlar ödeme transferleriyle güçsüz olanla dayanışma içinde; sosyal sigortalar güçsüzün yaşam temelini olanaklı kılar. Bu şekilde denge kurulur, farklı gruplar, dil bölgeleri ve kültür bölgeleri bir arada yaşamaları sağlanır. Birçok yerde, birçok insan devletten bağımsız olarak sivil toplum için çalışır; çok sayıda dernek, sosyal alanda başka insanlar için çabalar. Ve devletin görev alanına girmeyen ya da devlet müdahalesiyle etkin şekilde çözümlenemeyen sorun nerdeyse, yardım ve destek sağlarlar (Emmerich, 2012).

19.Y.y'ın ilk döneminde birçok eyalette zorunlu devlet okulları kurulmuş, Zürih kantonunda da olduğu gibi (1832 yılının okul kanunu). Devlet böylelikle sosyal katmandan gelen tüm çocukların eğitimini üstlenmiş. Belediye ve kantonların bu görevle ne denli gururlandıkları, o dönemi temsil eden okul binalarından anlaşılmaktadır. O dönemin konuları, çocuk çalıştırmaya karşı savaş ve temel bilgi aktarımıydı, bugünse toplumsal görevler ve eğitim misyonu daha da kapsamlıdır. Okul ve ailenin görevleri birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaktaydı, (eğitim misyonu / yetiştirme görevi), şimdiye içiçe olması ve karşılıklı destek gerekmektedir. Aynı kalansa toplumun sosyal tutkunluğu ile çocuk ve gençlere yeterli kazandırmayı sağlamaktır (Tröhler & Hardegger 2008).

Söz konusu göç ülkelerinde günümüzün eğitim çabaları bu toplumsal ve tarihsel esaslara göre anlaşılmalıdır.

**Okul, şans eşitliği anlamında tüm öğrencilerin, geçmişinden bağımsız olarak mümkün olduğunca iyi bir eğitim almalarını sağlamakla yükümlü ve toplumsal değerleri de aktarmalıdır. Günümüzde halkın bu konudaki fikir birliği, olağan okul hayatına da yansımakta; buradaki herkesten yapıcı katkı beklenmektedir.**

Değer bilincini koruma ve kabul görme ilkeleri önemlidir; kültürel ve dilsel çeşitlilikle etkin ve saygılı yaklaşım gerektirir. Burada aslanan çalışma ve dayanışma, bireyin ilgisi ve toplumun iyiliği; talep ve teşvik. Pirsching'in de dediği gibi "Eğitim çok boyutlu bir çabadır ve bu boyutlar birbirini kollamak zorundadır" (2008, 226); bu da, bir tarafta okulun gelişimi, diğer tarafta da tüm öğrencilerin bireysel haklarının korunmasıyla olmalıdır.

### 3. Demokrasiyi Yaşamak – Okul için ne anlama gelir?

Okul kapsamında demokrasiden bahseden, çoğu zaman olası ders içeriği ile ilgili soruları kasteder. Öğrenci neyi öğrenmeli, demokrasi yapısı hakkında neyi bilmeli? Önplanda olan açıklayıcı bilgi: demokrasi gerçeğine ilişkin bilgi, yani "... dığını bilmek ...". İkinci sıradaysa, öğrencinin okul kurumuna müdahil olmalarına ilişkin sorular yer alır: Hukuki düzenlemesi yapılan öğrenci temsilciliği, öğretim elemanının resmi kararlara dahil olması veya değişik kurullarda ebeveyninin temsilen yer alması. Burada konu edilen "nasıl ... dığını bilmek", yani prosedüre ilişkin bilgi ya da demokratik eylem planı hazırlama ve oluşturma. Demokrasi, tüm Batı ve Kuzey Avrupa göç ülkeleri için olumlu değerde bir hedef, kendince bir değerdir.

**Demokratik bir okul, öğrencisinin demokrasiyle olumlu bir ilişkisinin olmasını; demokratik inanç geliştirebilmesini ister ve okul, öğrencisinin demokratik olması yönünde çaba harcar.**

Demokrasi aynı zamanda yaşamı şekillendirmede demokratik ilkeleri mesuliyetli kullanma becerisidir.

Demokrasiyi okul (ADE de dahil) kapsamında tartışıyorsak, şu iki açıdan bakmak gerek: Ders içerikleri ve de okulun var olan yapısı. Her bir okulda, her ADE kursunda kendine özgü tarzıyla ifade edilen değerler tutumu ve beklentisi, ister istemez konu edilir (Retzl 2014).

Demokrasi tanımlanması gereken bir olgudur. Ve de inançla savunduğumuz ve derste uygulamayı istediğimiz bir gerçek. İçeriği aktarılabilir, ders saati eklenebilir ve öğrenilen bilgi sınanabilir. Ancak değerleri gerçek olgularla eşdeğer görmek büyük hata olurdu. Değerleri derste aktarmak yaptırıma (= beyin yıkamaya) dönüşür. Değerlerin temeli tecrübeye dayanır. Değer olarak demokrasi bu tecrübeden beslenir. Bu değerleri ders içinde deneyimlenebilir kılmayan bir ders ve bir okul demokrasiyi değer olarak öğretmemelidir. (Krainz 2014).

Okulun demokrasiyi simule etmesi gerektiği ise büyük bir yanılgı. Bunu yapamaz ve yapmamalı. Okulun şeffaf bir yapısı ve biçilmiş rolleri var. Okul, demokrasinin bir aracı, aynı zamanda da geleceğin demokratları için yaşa, gelişime ve duruma uygun mesuliyet alma ve paylaşımın yaşanıp deneyimlendiği bir yaşam alanıdır. Başka deyişle: Öğrenciler okul süresince (ADE de dahil) okul sınırlarını aşacak bir demokrasi alışkanlığı edinmeli. Bunu somutlaştırmak için bireyin demokratik eylem becerisi ve demokratik okul niteliğini geliştirip deneyimleyebileceği uygulama alanları seçilmelidir.

Okul kapsamında tabiki ders büyük önem taşımakta. Ders, öğrencinin tarafından tartışma-anlaşma süreçli ve dönüt alabileceği, içinde öğretmen ve öğrencinin karşılıklı kabul görme ruhu ile işbirliği içerisinde olduğu bir yer ve çerçeve. Çocuk ve insan hakları örneğin, demokrasi-eğitiminin uyguandığı bir okulun yapı taşlarıdır (bkz. Kaynakça linkleri).

Okul projelerinin en büyük faydası, birlikte yapılan planlama, eşit haklara dayalı katılım, oylamalı organizasyon ve de şeffaf değerlendirmeyi öğrenmek ve sağlamaktır. Demokrasi eğitimi açısından değerli projeler, sosyal katılımlı öğrenme yaklaşımına, yani Service Learning'e sahip olanıdır (örnek: Sergi ve elışı ürününün satışına yönelik ortak yardım projesi). İçerik ve hedef ne olursa olsun, işin odağında planlama süreci olmalı, zira demokrasiyi destekler. Bu gibi projeler, öğrenciye deneyim ve performans olanağı sağlar, mümkünse portfolyo ile belgelenip değerlendirilmelidir.

Okul birimi tamamiyle büyük değişiklik olmaksızın temelden demokratik yapıya kavuşturulabilir. Güç meşrulaştırılmış, çözüm ise iletişim, delegasyon ve temsil yoluyla birlik içinde araştırılır. Okul, kendini topluma da açar ve öğrenciye günlük yaşam içinde mantıklı hareketleri proje bazlı dersle bağdaştırmayı gösterir. Toplum odaklı bu amaçların, belirgin özelliği, etkin katılımı ders konusu yapmasıdır. Demokratik ilkelerin eyaletlerde, eğitim sisteminde ve tek tek okullarda ne şekilde uygulandığına dair bilgiye, en iyi yerel meslektaşlarınızla görüşerek bulursunuz.

**ADE'de kullanmak veya alanlararası geçişli projelere uygun materyal olarak Avrupa Konseyi'nin EDC/HRE 'Living Democracy' adlı kitap dizisini önermekteyiz, bazı ciltler neredeyse 10 farklı dilde kitap olarak yayınlanmış veya internetten ücretsiz indirilebilmektedir ([http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources\\_for\\_teachers\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp)).**

## 4. Çok Çeşitliliği Birarada Yaşamak – Farklılık ve Kapsayıcılık

Bölüm 4.3'te gösterildiği gibi eğitim, genç insanın salt kişiliğini geliştirmek üzere yetkin kılmakla kalmamalı, daha çok toplumu şekillendirme konusunda etkin olarak yer almalıdır. Demokratik toplumlar, çoksesselik, diğerinin fikriyle tartışma, akıllıca çözüm üretmeye dahil olmasından feyz alır. Tek devlet anlayışı, ortak değerler ve azınlıkların menfaatlerine saygı duyma konusunda, herkesin ortak sorumluluk anlayışından da beslenir. Buradan çıkan sonuç; yaşam alanlarının hepsinde farklılık ve eşitlik arasında meydana gelen gerginliğin olması, bunun da yapıcı şekilde giderilmesidir. Devlet kurumu olarak ilköğretim, bu dinamizmden uzak duramaz ve bununla mantıklı başetme yolları geliştirmekle yükümlüdür. Görevi, toplumsal birliği korumak, aynı zamanda her çocuğun eğitim hakkını sağlamak. Bu sebeple farklılık ve kapsayıcılık, okuldaki farklılıkların işlenmesinde, merkez taslakların arasında yer alır (Ainscow, Booth & Dyson 2006).

"Eşitsizlik" kavramının kullanımı, farkları vurgulamak ve değerlendirmek demek; "benzemezlik" ve "farklılık" kavramları ise farkları yaftalamadan kabul eder. Günümüz tartışmalarda kabul gören farklılık kategorisi, benzemezlik ve çok yönlülük kavramlarını bilinçli olarak incelemek demek. Cinsiyet, yaş, uyruk, etnik köken, dil, sosyal durum, cinsel tercih, sağlık durumu veya engel gibi özellikler farklılık'ı tanımlar. Azınlıklar, sadece katlanılması gereken bir grup gibi görünüp uyum sağlamaları beklenmemelidir. Bu kişilerin daha çok katılımcı olması ve sorun olan yerde sorunların çözümü için birlikte çalışması istenir. Kapsayıcılık kavramı bu süreçle ilgili ve okuldaki birincil hedefi, ders çalışma ile katılımı ilgili sorun ve zorluklarla baş etme. "Uyum" kategorisinde azınlıklardan asimile olma gayreti beklenirken, daha güncel olan "kapsayıcılık" kavramından birlikte çözüm için etkin katkı beklenmektedir (Vojitova, Bloemers & Johnstone 2006). Böyle olunca kapsayıcı bir okul, farklılık ile etkin biçimde ilgilenir ve herkes için eğitime adil giriş olanağı sağlar. Nitelik(li eğitim) açısından kendisinden ve tüm öğrencilerden de beklentisi yüksek olur (Nasir et al. 2006).

Göç geçmişi olan öğrencilerin, sıkça özel eğitim şartlarına uygun görülmesi, ortalamanın çok üzerinde olmasının nedeni nedir? Elverişsiz sosyal şartlarda büyüyen gençler, okulu bitirdiklerinde nasıl olur da eğitim adına pek bir şey öğrenemezler? Şans eşitliği ya da sadece şans benzerliği adına neden birçok yerde katedilmesi gereken uzun bir yol olur (bkz. Bölüm 4 B.1)? Ebeveynin eğitim hırslarının etkisinin bu denli belirgin olmasının sebebi nedir? İşte bu sorular, kapsayıcı okula kadar olan eğitim- ve ders sürecinin başında yer almaktadır. Zürih kantonu örneğinde, ilköğretim yasasıyla, ayırıcı ders desteğinin olumsuz sonuçlarına karşı koymak için dahili özel eğitim tedbirlerine ağırlık verilmiş. Bazı okul, derse güçlü özelleştirme kazandırmak için karma yaş- veya düzeye sahip öğrenci gruplarında ısrar etmektedir. Okullar, ebeveyn kurulları oluşturma

ve veli işbirliğini artırma yoluyla tüm öğrencilerin kaldırılabileceği ortak sorumluluk ağı geliştirmeye çalışıyor. JacobsVakfı ile Zürih Kantonunun Eğitim Müdürlüğü (bkz. Kaynakça link listesi) hatta bir adım ileri giderek okul dışı kuruluşları da dahil etmektedir. Konu, somut olarak var olan – hatta günümüzde bile engelli çocukların hala her gün karşılaştığı engellerin ve güçlüklerin kaldırılmasıyla da – ilgilidir.

Kapsayıcı okul, sürekli gelişim göstermekle kalmaz, tüm çocuk ve gençlerin kişisel haklarının korunması için her gün çalışır. Baz alınan salt Birleşmiş Milletlerin çocuk hakları değil, Engelli Hakları Anlaşmasında yer alan engelli insan hakları da mevcuttur. Çoğu Batı ve Kuzey Avrupa göç ülkesi bu her iki anlaşmayı da imzalamıştır. Bu anlaşmalar, tüm çocuk ve gençler için parasız eğitim sağlamakla kalmaz, okulların geçmiş, engel ya da sağlık sorunları nedeniyle meydana gelebilecek olası olumsuzlukları kaldırmasını talep eder. Eğitim, aslında çocuğun şartlarına göre şekillenmeli, çünkü eşit haklara sahip olmak herkese aynı eğitimi verebilirsiniz anlamına gelmez. Günümüzün öğretmeni, kişiselleştirilmiş öğrenme anlayışını güçlü kılmak adına “saydamlık şartından” vaz geçebilmeli. Burada özellikle adalet anlayışını da gözden geçirmelidir (Bloch 2014).

**ADE öğretmenler şans eşitliği ve kapsayıcılık konusunun hedeflerine ilişkin öğrencilerine önemli katkı sağlayabilir. Bir taraftan derste, hedefe yönelik destek vererek ve öğrenciye odaklanarak (bunun için bkz. Bölüm 5.1), diğer taraftan ders dışında, ebeveyn ile örgün öğretmenlerle görüşüp danışarak (bkz. Bölüm 12).**

## 5. Ortak Sorun Çözme Sürecinde Öğretmek ve Öğrenmek

Öğrencilerin hepsi aynı zamanda aynı şeyleri yapmıyorsa eğer, öğretim elemanı tek bir ders kitabı ve sabit bir ders planından yola çıkamaz. Yukarıda tanımlanan eğitimin özelleşip ve demokratikleşmesi, kendini sadece öğretmenin ders hazırlığında göstermez, Batı-, Orta- ve Kuzey Avrupa göç ülkelerinin ders araç gereç ve ders planında da gösterir. Ders hazırlarken, yönergeli bölümlerinin yanı sıra öğrenciye özyönetimli (kendini kendine) çalışma olanağı sunmaya dikkat edilir (Kiper & Mischke). Ders materyalleri, değişik etkinlikler, farklı çalışma şekli ve malzemeyle çalışma gerektiren karmaşık yönergelerden oluşur. Güncel ders planları – İsviçre’nin Almanca konuşulan kantonları için hazırlanmakta olan 21 adlı ders planı gibi – değişen durumlarda edinilip uygulama gerektiren yeterliliklere göre oluşturulmuş. Input’a, yani öğrenciye verilmesine gerekenlere dair net bilgi vermek yerine, dikkat ağırlıklı olarak output’a, yani eğitim sonuçlarına çekilmektedir (bkz. Bölüm 5 A.1).

**Güncel ve geniş kitlelerce kabul görmüş anlayışa göre ders çalışmak, aktif (= etkin) ve interaktif (= etkileşimli) bir süreç olarak algılanır. Bilgi alımıyla ders çalışmanın ön şartı yerine getiriliyor, ancak öğrenci sonrasında anlamak için çaba sarfetmelidir.**

Bilgi, karmaşık soruların çözümünde kullanılabilmesi adına bağlantı kurmayı gerektirmektedir. Bir görev tamamlandıktan sonra başarılı sonuç kontrol edilip değerlendirilmeli. Öğretme ve öğrenme birbirini, sorunların çözümüne yarar bir şekilde tamamlamalıdır. Öğretmen; yaşa, ilgi alanına yönelik soru ve konuların seçimi, öğrenciye soruyu anlaması, motive edilmesi, soruya yaklaşımı ve çözmesi konusunda yardımcı olur. Çözüm için gerekli bilgi ve beceriler üzerinde birlikte çalışılır; öğretmen gerektiğinde aşamalandırmada destek olur. Temel oturtulduktan sonra kesin planlamaya geçilir. Amaca giden yol bulunduğu anda ise öğrenci gerekli çalışmayı yerine getirip sonucu kontrol eder. Öğretme ve öğrenme süreçleri iç içe geçmiş bu ortaklık, öğrenciye ihtiyacına uygun ölçüde aşamalandırma, özyönetim desteği ve aidiyet hissi verir (Rohlf 2011). Tüm bunlar – örgün derslerde de olduğu gibi – tabiki ADE için de geçerli olup ünitlerinde uygulanabilirliği söz konusudur.

Ders çalışma ve etkileşim sırasında her an olabilecek zorlukların – çocuklar demotive olmadan ya da olumsuz etkileşim örnekleri edinmeden – hemen çözümüne gidilmelidir. ADE’de sıkça rastlanan sorun, ana dilin standart dil kullanımı ve okuma anlamıyla bağlantılı olması, birçok öğrenci ana dilinde sadece lehçeyi kullanıp okuma ve yazmaya pek bilmemesinden kaynaklanmaktadır (bkz. 8. bölüm). Burada öğretmenin zorlukları erken teşhis edip ortaya çıkarma becerisi esastır. Bunun için çocuk için sorun olabilecek spesifik öğrenme durumu baz alınmalı. Bunun sebebi, çoğu zaman belli becerileri henüz edinmemiş olması,

(evinden ya da örgün dersten) farklı etkileşim üslubuna alışkın ya da farklı öğrenme stratejileri kullanıyor olması. Çocukların okuldaki sorunları, özelleştirilmiş eğitim modeline rağmen süreklilik arz ediyorsa, birçok yerde okul-yerinde- görüşme yapılmaktadır (bölgeye göre kavram değişebilir, bkz. Kaynakça – link listesi). Amaç, söz konusu kişilerin görüşünü bir araya getirmek, çocuğun durumunu çözümlenmek ve birlikte alınacak tedbirlerin temelini planlamaktır. Genelde okul-yerinde-görüşme sonuçlarına göre destek planı yapılır. Bu görüşme, birlikte belirlenen tarihte tekrarlanır ve amaca ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilir. Okul-yerinde-görüşme yöntemi birçok yerde, öğrenci 2. dil olarak ülke dilinde derse ihtiyacı olduğunda da yapılır. ADE öğretmenlerinin bu gibi okul-yerinde görüşmelerinde değerli birer danışman olması doğaldır.

Burada tanımlanan eğitimin, yoğun şekilde kişiselleştirilmesi, bir çocuğun tüm potansiyelinin okul ve öğretmen tarafından bilinmesi ve değer görmesi anlamına da gelir. Örgün derslerde yararına inanılan tek bir özellik ya da beceriden yola çıkmak artık söz konusu değildir.

**Sorumluluk sahibi bir insanın açık bir toplumda bilinçli hareket edebilmeyi öğrenmesi için tüm yetenekleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Buna, çocukta var olan ilk dil, kültürel geçmiş ve şimdiye kadarki yaşam tecrübesi gibi kaynakların daha iyi kullanılması da dahildir.**

Yanlış anlaşılan “bireyselleştirme” den farklı olarak “kişiselleştirme” nin amacı eğitimin tekelleştirilmesi değil, çocuğun birey olarak haklarının sorumluluk ve görevlerinin dikkate alınmasıdır (OECD 2006). Tüm çocuk ve gençler, eşit kabul edilmeli (Emmerich % Hormel 2013). İyi bir öğrenci olarak yararı değil, beceri edinimi ve gelişimi aslolan. Burada değişim süreci “farklılık” ve “kapsayıcılık” kavramlarıyla kapsamlı biçimde tanımlanmaktadır. Farklılık kabul görmezse kapsayıcılık zorunlu bir tedbire, kapsayıcılık olmadan farklılık da herhangi bir şeye ve de kayıtsızlığa dönüşür. Ancak her ikisi beraber, demokratik okula, geleceğe giden yolda rehberlik edecektir.

## Kaynakça

- 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. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 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, S. 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, S. 447–485.
- Vojtová, Vèra; Wolf Bloemers; David Johnstone (2006): *Pädagogische Wurzeln der Inklusion*. Berlin: Frank & Timme.

## Linkler

- 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](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare_ssg.html)