

Jahrbuch Grundschulforschung
Band 13

Charlotte Röhner
Claudia Henrichwark
Michaela Hopf (Hrsg.)

Europäisierung der Bildung

Konsequenzen und
Herausforderungen
für die Grundschulpädagogik



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
 Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
 Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
 <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik	11
<i>Charlotte Röhner</i>	

I Europäisierung der Bildung und der Bildungssysteme

Europäisierung als Perspektive: Die Balance zwischen Einheit und Vielfalt	21
<i>Angelika Speck-Hamdan</i>	

Europäisierung der Bildung und insbesondere der Primarschule in Griechenland: Gesellschaftliche Transformation und Bildungsreform	30
<i>Skevos Papaioannou</i>	

Grundschule und Grundschulforschung im östlichen Europa: Aktuelle Entwicklungen.....	43
<i>Anatoli Rakhkochkine</i>	

II Interkulturelle Bildung und kulturvergleichende Forschung

Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive – von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten.....	55
<i>Isabell Diehm</i>	

Deliberation in education – Bildung und Erwägung	65
<i>Bettina Blanck</i>	

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Katrin Emmerich / Sabine Schöller

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
 Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-16929-3

Zur Entwicklung des Gesundheitsbegriffes im Grundschulalter. Eine vergleichende Studie Deutschland/Russland	70
<i>Hartmut Giest, Ksenia Hintze</i>	
Kulturspezifisches Wissen zum Kleidungsverhalten aus der Kindperspektive – Kindaussagen als Komponenten für eine interkulturelle Bildungsdiskussion an Grundschulen	75
<i>Silke Willmann</i>	
Wenn Kinder auf Reisen gehen – eine qualitative Studie mit Grundschulkindern	80
<i>Bernadette Peperhove</i>	
III Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen	
The Council of Europe's contribution to the Europeanization of language education	87
<i>David Little</i>	
Migrantensprachen im bilingualen Grundschulunterricht	95
<i>Inci Dirim</i>	
Code-switching bei bilingualen Kindern	103
<i>Lastenia Arencibia Guerra, Natascha Müller</i>	
Die Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vorschuleinrichtung	108
<i>Nadine Christmann</i>	
Der Umgang der finnischen Vorschule mit der Heterogenität der Kinder	113
<i>Wiebke Hortsch</i>	
Sprachliche Fähigkeiten von Grundschulern aus testdiagnostischer Sicht und aus Lehrerperspektive: Ergebnisse aus der Studie KEIMS ^{plus}	118
<i>Jana Chudaske, Martin Hentschel, Carsten John, Carola Lindner-Müller, Karl-Heinz Arnold</i>	

Sprachentwicklungen messbar machen	123
<i>Dominik Henn, Agi Schröder-Lenzen</i>	
Frühkindlicher Spracherwerb: Eine Methode zur mühelosen und phantasievollen Erlernung einer zweiten Sprache	128
<i>Traute Taeschner, Sabine Pirchio, Pasquale Rinaldi</i>	
Englisch lernen mit „Something special“ – eine Studie über die Eignung des Fernsehens im Rahmen des frühen Fremdsprachenerwerbs am Beispiel der Sendung „Something special“	138
<i>Michael Kirch, Angelika Speck-Hamdan</i>	
Zukunftsfähige Qualifizierungsmöglichkeiten für Fremdsprachen- und Kulturvermittler – ein Beispiel	143
<i>Heike Bäcker</i>	
IV Internationale Schulleistungsstudien und Lesekompetenzentwicklung	
Erkenntnisse aus Internationalen Schulleistungsstudien – Das Beispiel IGLU	151
<i>Eva-Maria Lankes</i>	
Fit für den Umgang mit Texten? Erfassung von Lesestrategien in der Grundschule	161
<i>Eva-Maria Kirschhock, Meike Munser-Kiefer</i>	
Entwicklung und Evaluation eines Lesekompetenztrainings – Eine Vorstudie zur Frage nach der geeigneten Sozialform	166
<i>Meike Munser-Kiefer, Eva-Maria Kirschhock</i>	
Lesestrategien und Lesekompetenzen bei Kindern am Ende der Grundschulzeit	171
<i>Frank Hellmich, Johannes Läsche</i>	

V Europäische Bildung und Sachunterricht

Europäische Bildung im Sachunterricht – Bilanz und Perspektiven für Forschung und Praxis	179
<i>Petra Büker</i>	
Sachunterrichtskonzeptionen in Europa	184
<i>Beate Blaseio</i>	
Sachunterrichtsbildung in England und Deutschland – ein kritischer Vergleich	189
<i>Astrid Kaiser</i>	
Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenz in der Grundschule (Science- P): Wissen über Naturwissenschaften	194
<i>Susanne Koerber, Nicola Kropf, Daniela Mayer, Beate Sodian, Knut Schwippert</i>	
Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenz in der Grundschule (Science- P): Naturwissenschaftliches Wissen	199
<i>Judith Pollmeier, Thilo Kleickmann, Ilonca Hardy, Steffen Tröbst, Kornelia Möller, Knut Schwippert</i>	
Zusammenhänge zwischen Vorstellungen zum Lehren und Lernen und wissenschaftlichem Begründen im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht	204
<i>Christina Beinbrech, Thilo Kleickmann, Steffen Tröbst</i>	
„Miteinander die Welt erkunden“ – Altersübergreifendes Sachlernen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich	209
<i>Claudia Schomaker</i>	
„... dann wissen wir mehr. Und kriegen gute Noten“. Zur Kommunikation von Grundschulkindern zum Thema Nationalsozialismus.....	214
<i>Alexandra Flügel</i>	

VI Organisationsentwicklung im Elementar- und Primarbereich

Früheinschulung aus internationaler und nationaler Perspektive	221
<i>Ursula Carle</i>	
Altersdurchmischung, Teamteaching und Differenzierung: Evaluationsergebnisse zur Basisstufe in der Schweiz	226
<i>Franziska Vogt</i>	
Ganztagsorganisation im Grundschulbereich: GO! Eine exemplarische Analyse unterschiedlicher Realisierungsformen des Ganztags in Brandenburg.....	231
<i>Barbara Wegner, Agi Schröder-Lenzen, Stephan Mücke</i>	
Erfolgreich Computer und Internet in Grundschulen integrieren – eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung	236
<i>Birgit Eickelmann, Renate Schulz-Zander, Julia Gerick</i>	
Welches Leitungsverhalten wünschen sich Lehrkräfte an Grundschulen?.....	241
<i>Julia Gerick, Mario Gieske, Bea Harazd</i>	
Schulisches Gesundheitsmanagement an Grundschulen.....	246
<i>Mario Gieske, Bea Harazd</i>	
VII Diagnostik, Beratungskompetenz, Übergangsempfehlungen	
“Formative Assessment” als Re-Impuls für pädagogisch-didaktisches Handeln	253
<i>Annedore Prengel, Susanne Riegler, Evelyne Wannack</i>	
Der optimale Einschulungszeitpunkt – Erzieherinnen in der Einschulungsberatung	258
<i>Manja Plehn</i>	
Schulformwechsel bei konformer und nicht-konformer Bildungsentscheidung für das Gymnasium	263
<i>Katja Scharenberg, Carola Gröhlich, Wilfried Bos</i>	

VIII Lernen und Lehren im Primarbereich

- Gegenseitiges Helfen in jahrgangübergreifenden Klassen271
Matthea Wagener, Laura Kruse
- Veränderungen des didaktischen Handelns bei der inneren
Differenzierung im jahrgangübergreifenden Unterricht276
Martin Pape
- Offener Unterricht in der Grundschule mit Schülern mit
dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung281
Annette Textor
- Portfolioarbeit aus der Sicht von Grundschülerinnen und -schülern.....286
Frauke Grittner
- Motivation im Mathematikunterricht – Zum Einsatz einer
integrierten Lernumgebung im 2. Schuljahr.....291
Claudia Henrichwark, Cornelia Gräsel
- Wie gehen Kinder mit Langeweile im Unterricht um?296
Katrin Lohrmann
- Komponenten der Schulfreude am Ende der Grundschulzeit301
Stefanie van Ophuysen

Deliberation in education – Bildung und Erwägung¹

Bettina Blanck

1 Vielfalt als Herausforderung interkultureller Kompetenzen

Bei aller Verschiedenheit der Verständnisse von „Interkulturalität“, „interkulturellem Lernen“, „interkultureller Bildung“ und verwandter Termini ist *ein* gemeinsamer Bezug die Frage der Erschließung fremder (auch abgelehnter) Perspektiven, Positionen, Argumente usw., ihre Vermittlung mit eigenen Perspektiven und Positionen sowie die Verständigung und Auseinandersetzung mit Menschen, die andere Positionen vertreten. Diese Erschließungs-, Vermittlungs- und Verständigungsfrage stellt sich nicht nur inter-, sondern bereits *intra*kulturell sowie im intrapsychischen Umgang mit Vielfalt (z.B. Prengel 2007, 59f.). Die hierfür erforderlichen Fähigkeiten für einen gelingenden Umgang mit Vielfalt lassen sich zu den allgemeinen sozialen Komponenten interkultureller Kompetenzen zählen (Leiprecht 2001a, 37). Im Folgenden wird skizziert, inwiefern deliberative Fähigkeiten grundlegend für die Entwicklung von solchen Vielfaltskompetenzen sind und was dabei das Konzept einer Erwägungsorientierung leisten könnte.

2 „Deliberation in education“

Wenn Brann, Crittenden, Dillon oder Gutmann/Thompson sich für die Förderung von Erwägungskompetenzen angefangen vom „kindergarten student“ bis hin zum „doctoral student“ (Crittenden 2002, 159) einsetzen, dann bedeutet dies für sie, die Entwicklung von urteilsfähigen, selbstkritischen, demokratiefähigen und diskussionskompetenten Bürgerinnen und Bürgern zu fördern, die sich immer wieder mit den drei Fragen: „How do you know?“ ,What is the evidence?“ and ,What are the alternatives?“ (a.a.O.) auseinandersetzen. Nach Crittenden lässt sich „deliberation“ als „critical“ und „reflective thinking“ im Sinne von Dewey beschreiben: „Teaching critical thinking is another way of describing the teaching of deliberation – the weighing of evidence, reasons, and alternatives that occupies the center of democratic dialogue and autonomous choosing“ (Crittenden 2002, 173). Zu wesentlichen Fähigkeiten beim „Learning

¹ Die dem Beitrag zugrunde liegende Langversion ist über die Autorin beziehbar.

to Deliberate“ gehört es, dass „participants should *do justice to each other's arguments*“ (Brann 1994, 257). In einer deliberativen Auseinandersetzung soll man *mit*, nicht *zueinander* sprechen (Crittenden 2002, 218). Es geht im Unterschied zur Debatte nicht um Sieg und Niederlage, sondern um Verstehen. Hierbei soll, so Crittenden, nicht simplifizierend polarisiert werden:

„... debates often reduce complex issues to only two sides. Students need to be made aware, and reminded, that complex issues generate not two but multiple perspectives. Reducing complexity to polar extremes not only distorts or ignores the multiple perspectives and encourages simplistic thinking, but it also makes consensus and resolution virtually impossible. [...] In reflective discussions, as in writing and in deliberative democratic procedures, multiple perspectives are not only tolerated but also embraced. They are sought out so that participants, or writers, can be confident that they have as comprehensive a view as they can get. Students need to be, and will strive to be, as fully informed as possible to avoid ill-formed or misinformed solutions or conclusions“ (2002, 172).

Wichtig für eine Kultur demokratischer Deliberation ist, bei allem Bemühen zu gemeinsamen guten Lösungen zu gelangen, dass das Bewusstsein wach gehalten wird, dass deliberative Prozesse scheitern können, weshalb man bereit sein sollte, aus Fehlern und Misslingen zu lernen (Gutmann/Thompson 2004, 6). Vieles in der Diskussion um „deliberation in education“ erinnert an Niekes Vorschläge zur Gestaltung von Diskursen bei kulturbedingten Konflikten (2008, 244-251).

3 Stärkung von Deliberation durch Erwägungsorientierung

Warum es schwierig ist, Deliberationskultur zu verwirklichen, und wichtig ist, Erwägungskompetenzen zu fördern, beschreibt Dewey:

„Reflective thinking is always more or less troublesome because it involves overcoming the inertia that inclines one to accept suggestions at their face value; it involves willingness to endure a condition of mental unrest and disturbance. Reflective thinking, in short, means judgment suspended during further inquiry; and suspense is likely to be somewhat painful. As we shall see later, the most important factor in the training of good mental habits consists in acquiring the attitude of suspended conclusion, and in mastering the various methods of searching for new materials to corroborate or to refute the first suggestions that occur. To maintain the state of doubt and to carry on systematic and protracted inquiry – these are the essentials of thinking“ (1978a, 191).

Mit dem Konzept einer Erwägungsorientierung hätte man einen Ansatz, deliberatives Denken vom Beginn schulischen Lernens an zu fördern. Dieser Ansatz ließe bisherige Konzepte zu einem methodisch orientierten reflexiven Denken in Möglichkeiten weiterentwickeln. Das kann hier nur angedeutet werden.

Im Konzept einer Erwägungsorientierung (ausführlich Blanck 2002) bleiben Alternativen, die in relevanten Entscheidungszusammenhängen erwogen wurden, auch dann noch bedeutsam, wenn man sich längst eine Position, Lösung usw. ausgewählt hat. Erwogene Alternativen werden als eine *Geltungsbedingung* bewahrt, die die Güte jeweiliger Lösungen, Positionen usw. weiterhin einzuschätzen hilft, insbesondere wenn diese mit dem Anspruch auftreten, ‚besser‘ als andere zu sein. Natürlich kann man nicht alles erwägen. Erwägungsorientierung ist deshalb vor allem eine reflexive Orientierung, auch zu erwägen, was erwogen werden sollte und was nicht, d.h. wo man (vorläufig) Vorgaben, wie eigenen Routinen, familiären Traditionen, Entscheidungen Anderer usw., folgen möchte. Dort, wo relevante Positionen vertreten werden, die wenig oder gar *nicht* gegenüber anderen Möglichkeiten erwogen wurden, hilft Erwägungsorientierung, ein potenzielles Bewusstsein für diesen Mangel wach zu halten und motiviert, diesen Mangel verringern zu wollen. In diesem Sinne besteht eine grundsätzliche Neugier und Offenheit gegenüber alternativen Möglichkeiten, die als zu *erwägende* Möglichkeiten *nicht* als Bedrohung, sondern als Chance gesehen werden, Positionen zu verbessern. Fremde Positionen müssen im Konzept einer Erwägungsorientierung nicht als Bedrohung erlebt werden, weil zwischen Erwägungs- sowie Lösungs- und Realisierungsebenen unterschieden wird. Die Beachtung dieser Unterscheidung ist Grundlage dafür, dass gemeinsame Erwägungsprozesse mit Menschen unterschiedlichster, ja entgegengesetzter Auffassungen gelingen können. Während die Lösungs- und Realisierungsebenen Ebenen sind, auf denen man sich auf eine bestimmte Lösung/Position (vorerst) festgelegt hat und diese z.B. als spezifische Lebensform, politische Haltung oder religiöse Einstellung usw. verwirklicht, was auch implizieren mag, dass man mit Menschen mit entgegengesetzten Auffassungen um Ressourcen konkurriert, oder sogar meint, diese ausgrenzen oder bekämpfen zu müssen, gibt es auf der Erwägungsebene keine derartige Konkurrenz. Im Gegenteil, es besteht auf der Erwägungsebene das Ziel, möglichst umfassend alle jeweils problemadäquat zu erwägenden Alternativen zu integrieren, um so besser einschätzen zu können, ob es Gründe gibt, bestimmte Positionen anderen vorzuziehen oder ob dies nicht der Fall ist. Ist letztere Situation gegeben, die vermutlich häufig vorkommt, weil man nicht die Ressourcen hat, alles hinreichend zu erwägen, hat man sich aber – und das ist m.E. gerade für das Thema „Interkulturalität“ bedeutsam – einen Erwägungshorizont möglicher Perspektiven erschlossen, gegenüber denen man mit guten Gründen tolerant sein kann, weil man weiß, dass man die Bevorzugung einer bestimmten Position gegenüber anderen nicht hinreichend begründen kann. Umgekehrt können vor dem Hintergrund eines entfalteteten Erwägungshorizontes bestimmte zu erwägende Positionen als Lösungsalternativen, wie etwa menschenverachtende, fundamentalistische Posi-

tionen, mit guten Gründen nachvollziehbar abgelehnt und an ihrer Realisierung gehindert werden, etwa weil sie Erwägen verhindern wollen. Dadurch, dass auf der Erwägungsebene auch negativ bewertete, problembezogen aber mögliche Positionen bewahrt werden, wird erarbeitetes Abgrenzungswissen als Begründungswissen lebendig gehalten. Es lässt sich in Diskussionen heranziehen, auch um zu prüfen, ob es noch nicht berücksichtigte Aspekte, Perspektiven usw. gibt, die in den Erwägungshorizont zu integrieren sind und vielleicht zu neuen Bewertungen der erwogenen Alternativen führen.

4 Erwägungsorientiertes Erwägen im Grundschulunterricht

Eine Grundhaltung erwägungsorientierten Umgehens mit Vielfalt und Alternativen lässt sich auf vielfältige Weise im Grundschulunterricht fördern. Man findet Anknüpfungspunkte überall dort, wo bereits ein Denken in Möglichkeiten gefördert und gefordert wird, z.B. wenn nach alternativen Lösungswegen und Lösungen gesucht wird. Der Unterschied zu bisherigen deliberativen Umgangsweisen mit Vielfalt besteht darin, dass folgende Fragen kontinuierlich bedacht und vor allem auch auf scheinbar Selbstverständliches bezogen werden, wie z.B.: „Könnte es auch anders sein?“ „Will ich erwägen, ob es auch anders sein könnte?“ „Woher weiß ich, wenn ich erwäge, ob ich alle Alternativen erfassen konnte?“ „Wie gehe ich damit um, wenn ich das nicht wissen kann?“. Solche Fragen mit den Kindern kontinuierlich zu verfolgen und reflexiv die verschiedenen Antwortversuche zu vergleichen, heißt, ein Bewusstsein für unterschiedliche Niveaus des Erwägens zu wecken. Die vielfältigen Möglichkeiten, wie sich Obst- und Gemüsesorten sortieren lassen, und die offen sind für immer weitere Sortierungsvorschläge, unterscheiden sich von den Verteilungsmöglichkeiten der Perlen in einer 3-Fach-Schüttelbox (Blanck 2007), wo sich mittels einer kombinatorischen Regel genau angeben lässt, wann man alle Verteilungsmöglichkeiten einer bestimmten Perlenmenge erfasst hat. Selbstverständliches wird frag-würdig, wenn man z.B. mit den Kindern untersucht, welche Konsequenzen verschiedene Abstimmungsverfahren auf die Bildung von Mehr- und Minderheiten haben. Abstimmungen begleiten ja viele Vorhaben im Grundschulunterricht, so dass man hier gute Anknüpfungspunkte für derartige Projekte hat. Oder aber man nimmt grundlegende Termini einmal näher unter die Lupe, deren Verwendung scheinbar klar ist und die eine große Rolle nicht nur im Schulalltag spielen, wie z.B. „Fehler“. Anhand von vielen Beispielen verwandter Termini, wie „Panne“, „Irrtum“, „Versehen“, „Missgeschick“, „Unglück“, „Flop“ usw. lassen sich Abgrenzungsmöglichkeiten für Erwägungen zusammenstellen. Gerade das Fehlerthema und insbesondere der Wert, den auch falsche, aber problemadäquate Lösungsmöglichkeiten für die gewählte Lösung

haben, ist m.E. immer wieder zu thematisieren, um im Sinne einer „deliberation in education“ zu verhindern, dass sich irgendjemand im nachhinein als „Trottel“ meint fühlen zu müssen (hierzu auch Brann 1994, 257), was aus Sicht einer Konkurrenzkultur schnell passieren mag, aus Sicht einer Erwägungskultur hingegen unsinnig ist.

Je selbstverständlicher die Vorläufigkeit vieler Positionen gilt und umso selbstverständlicher die Erfahrung wird, dass sich diese Vorläufigkeit durch Erschließung fremder Positionen weiter klären lässt, um so günstiger stehen – so die Abschlussthese – die Möglichkeiten interkultureller Verständigung, auf ‚guter‘ Erwägungsbasis auch entsprechenden Dissens auszuhalten.

Literatur

- Blanck, Bettina (2002): *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, Bettina (2007): Denken in Möglichkeiten mit der »3-Fach-Schüttelbox«. In: *Praxis Grundschule* 30. Jg. H. 3: 14-17.
- Brann, Eva (1994): Learning to Deliberate. In: James T. Dillon (Ed.): 249-258.
- Crittenden, Jack (2002): *Democracy's Midwife. An Education in Deliberation*. Lanham u. a.: Lexington Books.
- Dewey, John (1978): How We Think. In: John Dewey: 177-356.
- Dewey, John (1978): *The Middle Works. 1899-1924. Volume 6: 1910-1911*, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press/London and Amsterdam: Feffer & Simons.
- Dillon, James T. (1994): The Questions of Deliberation. In: Ders. (Ed.): 3-24.
- Dillon, James T. (Ed.) (1994): *Deliberation in Education and Society*. Westport, Connecticut/London: Ablex Publishing Corporation.
- Gutmann, Amy/Thompson, Dennis (2004): *Why Deliberative Democracy?* Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2007): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Ders. u. a. (Hrsg.): 17-46.
- Leiprecht, Rudolf/Wiemeyer, Gabriele/Riegel, Christine/Held, Josef (Hrsg.) (2001): *International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis »vor Ort« und Weiterbildung im internationalen Austausch*. Frankfurt a. M./London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Nieke, Wolfgang (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pregel, Annedore (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Gertraude Krell et. al.: 49-67.