

UDK 371.214
Pregledni rad
Primljeno: 29. kolovoza 2011.

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE TEMELJENO NA ŠKOLSKOJ ZAJEDNICI

Marija Buterin, asistentica
Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru

Sažetak: Kao odgovor na izazove multikulturalnog društva 21. stoljeća, u suvremenim demokratskim društvima prepoznata je važnost afirmacije razumijevanja i prihvaćanja između pripadnika različitih kultura. Kako bi se taj zadatak uspješno realizirao, ističe se važnost provedbe interkulturalnog obrazovanja kao smjernice svakodnevnog funkcioniranja škole.

U radu se ističe važnost koju školska zajednica ima u provedbi interkulturalnog obrazovanja. Polazeći od shvaćanja prema kojem obilježja školske zajednice ujedno čine instrument njezine izgradnje, razmatra se problematika sukonstruktivističkog pristupa izradi interkulturalnog kurikulumu.

Ključne riječi: interkulturalni kurikulum, interkulturalno obrazovanje, sukonstrukcija, školska zajednica.

Uvod

Djeca i mladi 21. stoljeća žive u progresivno globaliziranom svijetu koji se značajno razlikuje od onoga u kojem su odrastale prethodne generacije. Usljed razvoja moderne tehnike i tehnologije, jednu od njegovih ključnih odlika predstavljaju posredni i neposredni susreti različitih kulturnih identiteta. No unatoč povećanim prilikama za uspostavljanje konstruktivnog dijaloga na svim razinama (individualnoj, institucionalnoj, nacionalnoj i internacionalnoj), kulturne i druge razlike među ljudima još se uvijek negativno doživljavaju i iskazuju.

Kako bi se prevladalo takvo stanje, u suvremenim demokratskim društvima ističe se važnost promicanja interkulturalizma¹. Uvođenje interkulturalizma u odgojno-obrazovne ustanove javlja se kao odgovor na kulturnu složenost društva i raznovrsnih stilova života te afirmaciju identiteta nedominantnih društvenih skupina (Spajić-Vrkaš i sur., 2004).

¹U velikom broju definicija interkulturalizam se najčešće određuje kao uspostava pozitivnih odnosa razmjene, aktivno razumijevanje, jednakopravna mogućnost razvoja kulturnog identiteta i međusobno obogaćivanje pripadnika različitih kultura (Perotti, 1995; Previšić i sur., 2004; Jagić, 2005).

Za razliku od prethodnih pedagoških pristupa kulturnoj raznolikosti, interkulturalno obrazovanje predstavlja mnogo više od postojanja svijesti o različitosti (Hrvatić i Piršl, 2007). Ono podrazumijeva nužnost očuvanja kulturnih posebnosti svih etničkih skupina držeći ih jednakovrijednima većinskoj, kao i ohrabrivanje interkulturalnog dijaloga u kojem se uzajamno i na jednakim osnovama usvajaju elementi drukčije kulture. Njegov je temeljni cilj djecu i mlade učiniti svjesnima vlastitog nacionalnog i kulturnog identiteta uz istodobno njegovanje, razumijevanje i prihvaćanje različitosti (Spajić-Vrkaš, 1993).

Interkulturalizam je uveden u *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010) kao kurikulumsko načelo, sastavnica međupredmetne teme – *Građanskog odgoja i obrazovanja*, te u okviru ishoda učenja pojedinih nastavnih predmeta. Pozicioniranjem interkulturalizma kao jednog od kurikulumskih načela, odnosno smjernica cjelokupne djelatnosti škole, ističe se važnost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u provedbi interkulturalnog obrazovanja u čijem je središtu kurikulum. U tom smislu brojni autori govore o važnosti izgradnje škole kao istinski demokratske, humane, interkulturalne, inkluzivne i responzivne odgojno-obrazovne zajednice temeljene na različitostima.

Školska zajednica i njezin značaj

Prema Hargreaves i suradnicima (1996) izgradnja škole kao zajednice treba predstavljati jednu od temeljnih odrednica obrazovne reforme. Takav stav polazi od zahtjeva za proširenjem socijalizacijske uloge škole, pri čemu se škola ne poima samo kao mjesto na kojem se prenose i usvajaju znanja i činjenice već i kao mjesto socijalnog, a unutar njega i interkulturalnog rasta i razvoja.

Iako je unutar pedagoške rasprave i literature prepoznata važnost školske zajednice, Redding (1991) upozorava kako se sam koncept često nekritički upotrebljava. Sukladno tomu, ističe kako bitna obilježja koja definiraju zajednicu nisu prostorna blizina, privremena afilijacija ili članstvo, već međusobna povezanost i zajedničke vrijednosti članova škole. Prema autoru, škola koja funkcionira kao istinska zajednica jest ona u kojoj učenici, nastavnici, ravnatelji, pedagozi, roditelji i drugi članovi škole međusobno surađuju na temelju zajedničke obrazovne vizije i uvjerenja.

U stranoj se literaturi problematika školske zajednice nadovezuje na raspravu i istraživanje tzv. pristupa cijele škole. Prema Roaf (1988), pojam *a whole-school approach* prvi se put pojavljuje 1975. godine unutar publikacije *Bullock Report*, i to kao preporučeni pristup razrade politike jezičnog obrazovanja kroz kurikulum. Od objave tog izvješća pristup postepeno dobiva

na važnosti i u drugim područjima odgojno-obrazovnog djelovanja škole, kao što su primjerice problematika pastoralne skrbi (McGuinness, 1989), specijalno obrazovanje (Dean, 1989), školska disciplina (Watkins i Wagner, 1987), moralno obrazovanje (Lee i Lam, 1991), građansko obrazovanje (CDC, 1985) i vođenje (ED, 1993).

Zamjenjujući izraz „pristup“ izrazom „politika“, Roaf ističe kako politika cjelovite škole implicira cijelu školsku zajednicu, čija je svrha stvaranje i usmjeravanje pozitivnog školskog etosa, a time i podržavanje stavova i ponašanja koji su konzistentni s tim etosom (Roaf, 1986). Unutar te definicije ističu se dvije ključne točke. Prvo, naglasak je stavljen na cijelu školsku zajednicu što podrazumijeva uključivanje ne samo nastavnika, pedagoga i ravnatelja već i drugih članova škole (učenika, roditelja i dr.).

Drugo, naglasak je stavljen i na *školski etos*, čime se ukazuje da, uz intencionalni, i implicitni kurikulum ima važnu ulogu u odgojno-obrazovnim nastojanjima. Prema Glatthornu (1987) neformalni ili skriveni kurikulum podrazumijeva one aspekte školovanja koji dovode do promjena u vrijednostima, percepcijama i ponašanju učenika. Navedeno odgovara proširenoj koncepciji kurikuluma koji se ne ograničava na problematiku nastavnog plana i programa, već podrazumijeva skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojno-obrazovni proces (Hrvatić, 2007).

Iako je navedena definicija općenito formulirana, autorica ukazuje na mogućnost postojanja različitih politika ili pristupa cjelovite škole i s njima povezanih školskih etosa, ovisno o tome koji se aspekt odgoja i obrazovanja nastoji afirmirati na razini škole. U tom smislu obično one škole koje su zauzele izričit stav prema određenom aspektu obrazovanja posjeduju pristup ili politiku cjelovite škole, čija je svrha usmjeravanje i određivanje školskog etosa usklađenog s tim stajalištem.

Prema brojnim autorima, pristup cjelovite školske zajednice predstavlja jedan od najmoćnijih pristupa za stvaranje i provedbu odgojno-obrazovnih inovacija na razini škole. Navedeno polazi od pretpostavke kako vjerojatnost uspjeha provedbe određenog odgojno-obrazovnog programa u velikoj mjeri ovisi o suradnji svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa na temelju istih ili barem sličnih obrazovnih uvjerenja.

Istražujući razvoj cjelovitog školskog kurikuluma i odnose među članovima škole, Nias i sur. (1992) iznose sljedeća obilježja cjelovite školske zajednice: osjećaj pripadnosti školskoj zajednici, dijeljenje istih obrazovnih uvjerenja i ciljeva te njihovo tumačenje na sličan način, timski rad u razvoju i implementaciji politike te u procesu odlučivanja i suočavanju s krizama, prakticiranje autonomije u vlastitom djelovanju, osjećaj sposobnosti na individualnoj razini te pozivanje na stručnost drugih članova škole, dobri međuljudski odnosi, znanje o školi koje se ne ograničava samo na vlastito djelovanje te uvažavanje uloge ravnatelja kao voditelja.

Budući da se osjećaj školskog zajedništva ne razvija prirodno, Nias i suradnici (1992) ističu da su za razvoj osjećaja cjelovite školske zajednice ključni školsko vodstvo i suradnja. Važnost vodstva proizlazi iz ključne uloge koju ravnatelj/ravnateljica ima u pružanju odgojno-obrazovne vizije i poticanju članova škole kako bi tu viziju ostvarili. Ukoliko ravnatelji uvažavaju i podupiru samostalnost članova škole, pojedinci će podupirati ulogu ravnatelja kao voditelja. U tom smislu, autori ističu važnost da ravnatelji promiču vrijednosti učenja, međusobne povezanosti i timskog rada, otvorenog izražavanja razlika, uzajamnog uvažavanja i potpore te spremnosti na kompromis. Nadalje, bitno je da ravnatelji omogućuju promjene na organizacijskoj razini, posebice onih koje omogućuju profesionalnu interakciju, komunikaciju, zajedničko odlučivanje i stvaranje školskog kurikulumu. Zadnje je, ali ne i manje važno, osiguravanje potrebnih resursa – ljudskih, vremenskih i materijalnih, kao i struktura koje omogućuju da se svaki od tih resursa racionalno koristi.

Vodstvo ravnatelja nužan je, ali ne i dovoljan uvjet za razvoj doživljaja školskog zajedništva. Prema Nias i suradnicima (1992) ravnatelji ne mogu realizirati odgojno-obrazovnu viziju bez nastavnika. Odgojno-obrazovna vizija postaje zajednička tek onda kada se među članovima škole uspostavi suradnja². Prema Nias i suradnicima (1992) različiti oblici interakcije³ zbližavaju pojedince u situacijama usmjerenim prema zadatku što često rezultira njihovom istinskom suradnjom. Učenje jednih od drugih i jednih o drugima omogućuje da se uvjerenja, vrijednosti i praksa šire. Naime na taj način pojedinci počinju uvidati da se mogu dobro slagati u kontekstu vezanom uz zadatak iskazujući međusobno uvažavanje i poštivanje talenta i snage drugih. Kao rezultat svega toga razvija se doživljaj školskog zajedništva, što je posebno značajno u multikulturalnim sredinama.

Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici

Važnost školske zajednice u provedbi interkulturalnog obrazovanja proizlazi iz određenja cilja, programa i s njim povezane strategije za stvaranje okruženja uzajamnog razumijevanja i prihvaćanja.

Pomicanjem naglaska s nastavnih sadržaja na ishode učenja, kao cilj interkulturalnog obrazovanja najčešće se ističe razvoj interkulturalne

² Zajednička vizija često predstavlja prvi korak uspješne međusobne suradnje.

³ Postoji mnogo oblika školske interakcije, kao što su praktični „domaći“ zadaci, organiziranje i provođenje raznovrsnih događanja, sudjelovanje u oblikovanju školskog kurikulumu, razmjenjivanje iskustava, zajedničko poučavanje i učenje i dr. (Nias i sur., 1992).

kompetencije⁴. Obrazovanje koje je usmjereno prema kompetencijskom modelu počiva na načelu povezanosti procesa stjecanja i iskazivanja kompetencije sa situacijom odnosno iskustvom u kojem se ta kompetencija razvija i iskazuje (Lersch, 2005). Iz navedenog proizlazi važnost svih odgojno-obrazovnih situacija (formalnih, neformalnih i informalnih) za razvoj i iskazivanje interkulturalne kompetencije. Iz tog se razloga interkulturalno obrazovanje ne bi trebalo provoditi kao svojevrsan dodatak postojećim predmetima ili pak uvođenjem novog nastavnog predmeta, već kao načelo koje prožima ne samo sve nastavne predmete već i cjelokupni život škole. Drugim riječima, uspješna implementacija interkulturalnog obrazovanja, u čijem je središtu kurikulum, zahtijeva usvajanje organizacijskog obrasca koji maksimalno angažira sve raspoložive prilike za interkulturalno obrazovanje

Navedeno se nadovezuje na preporučenu vrstu programa interkulturalnog obrazovanja i s njom povezanu strategiju realizacije. Prema Banksu (1995) ti obrazovni programi nisu usredotočeni isključivo na kulturno drukčije učenike (programi kompenzacijskog ili tranzicijskog karaktera) ili na sadržaj (programi o kulturnim razlikama ili za kulturno razumijevanje), već na školsku zajednicu. Kako bi pomogle učenicima da nauče živjeti u multikulturalnoj zajednici te djelovati prema izgradnji interkulturalnog društva, škole trebaju djelovati kao interkulturalna zajednica, jer jedino tako učenici mogu učiti iz vlastitih iskustava u školi. Realiziraju se promicanjem interkulturalnog razumijevanja, suzbijanjem predrasuda, njegovanjem suradničkog učenja i socijalne inicijative. Drugim riječima, afirmacija interkulturalnog obrazovanja na razini škole prvenstveno podrazumijeva oblikovanje socijalne zajednice na načelima kulturnog pluralizma (Sablić, 2009). U tom smislu, sveobuhvatno uključivanje interkulturalnog obrazovanja kroz cijeli školski kurikulum implicira odgovornost svih, a ne samo nekih, članova škole da ga integriraju u svoje odgojno-obrazovno djelovanje.

Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma

Interkulturalna zajednica podrazumijeva suživot pripadnika različitih kultura koji se temelji na interkulturalnim načelima kao što su uvažavanje, ravnopravnost, solidarnost, odgovornost, suradnja, sudjelovanje i dr. (Sablić, 2009). Polazeći od shvaćanja prema kojem obilježja koja definiraju zajednicu ujedno čine instrumente za njezinu izgradnju, učenje zajedničkog života podrazumijeva razvijanje pozitivnih odnosa, i to uključivanjem i suradnjom sudionika u procesu izgradnje i mijenjanja kurikuluma. U tom smislu ističe se

⁴ Široko prihvaćena definicija interkulturalne kompetencije jest ona prema kojoj se ta kompetencija shvaća kao sposobnost učinkovite komunikacije i primjerenog ophođenja u interkulturalnim situacijama (Bennett i Bennett, 2001).

važnost zajedničke izgradnje odnosno sukonstruktivističkog pristupa izradi interkulturalnog kurikulumu.

Suvremeni pristup razradi i razvoju nacionalnog kurikulumu omogućuje da se kulturalne posebnosti socijalne sredine uključe u sva područja odgojno-obrazovnog djelovanja škole šireći prostor slobode i odgovornosti za promjene na razinu škole odnosno na sve relevantne sudionike odgojno-obrazovnog procesa (nastavnike, stručne suradnike, ravnatelje, učenike, roditelje, članove lokalne zajednice, socijalne partnere i dr.).

Sablić (2009) naglašava kako sukonstruktivistički pristup izradi i razvoju interkulturalnog kurikulumu polazi od shvaćanja kako cilj interkulturalnog obrazovanja nije isključivo znanje, već nova konstrukcija znanja⁵ koja omogućuje razvoj interkulturalne školske zajednice. Sukonstrukcija interkulturalnog kurikulumu temelji se na uzajamnom priznavanju i uvažavanju kulturne raznolikosti kao vrijednog potencijala. Navedeno polazi od shvaćanja kako je kvalitetu odnosa i uloge relevantnih aktera moguće mijenjati razvijanjem partnerstva. U tom smislu Dahlberh i suradnici (1999) ističu kako je kontrolu i nadzor potrebno zamijeniti partnerstvom i međusobnim uvažavanjem te omogućiti svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa priliku da suodlučuju o pitanjima življenja i učenja u odgojno-obrazovnom sustavu⁶.

Suradnja nastavnika, pedagoga, učenika, roditelja, istaknutih predstavnika manjinskih zajednica, nevladinih udruga i dr. u proces stvaranja i razvoja interkulturalnog kurikulumu, u multikulturalnim sredinama doprinosi razvoju uzajamnog uvažavanja i zajedništva. Ukratko, kurikulum temeljen na sukonstruktivističkom pristupu pridonosi afirmaciji škole kao mjesta socijalnog, a unutar njega i interkulturalnog razvoja svih njezinih članova.

Prema zaključku

Unutar pedagoške i pedagoške rasprave o provedbi interkulturalnog obrazovanja na institucionalnoj razini često se ističu sintagme kao što su “interkulturalna školska zajednica“ i „zajednica koja uči“. S obzirom da se ne razvijaju prirodno, njihova realizacija podrazumijeva promišljanje njihove izgradnje. Navedeno dijelom objašnjava poteškoće u planiranju i realizaciji programa interkulturalnog obrazovanja parcijalne naravi.

Polazeći od shvaćanja da obilježja školske zajednice ujedno čine i instrument njezine izgradnje, ističu se dvije ključne točke:

⁵ Polazeći od slike članova škole kao kompetentnih sudionika vlastitog učenja i razvoja, poučavanje i učenje poima se kao proces suradničkog konstruiranja znanja (Sablić, 2009).

⁶ Hargreaves (1995) predlaže alternativu hijerarhijskoj koncentraciji moći u školi prema tzv. multidimenzionalnom mozaiku. Prema njemu, najviši konstruktivni oblik organizacijskog učenja predstavlja ona organizacijska struktura „gdje ljudi neprestano povećavaju svoje sposobnosti kako bi razumjeli složenost, pojasnili viziju i poboljšali zajedničke mentalne modele“ (str. 162).

- Provedba interkulturalnog obrazovanja kao smjernice cjelokupnog odgojno-obrazovnog djelovanja škole podrazumijeva podijeljenu odgovornost, te se stoga ono ne bi trebalo provoditi kao zaseban predmet za čiju su provedbu odgovorni samo neki nastavnici. Naprotiv, podrazumijeva uključivanje i posvećenost svih članova škole.
- Uključivanje članova škole podrazumijeva usvajanje takvog organizacijskog obrasca koji omogućuje suodlučivanje i suradnju članova škole u važnim pitanjima rada škole kao što je izrada i razvoj kurikuluma, pri čemu se ističe važnost sukonstruktivističkog pristupa.

U tom smislu buduća bi istraživanja, uz utvrđivanje nastojanja provedbe interkulturalnog obrazovanja, trebala ispitati temelji li se ona i u kojoj mjeri na suradničkim odnosima svih članova škole u smjeru izgradnje interkulturalne školske zajednice.

Literatura:

1. Banks, J. A. (1995), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
2. Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2001), *Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. The Diversity Symposium. Preuzeto 1. lipnja 2011.
<http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf>
3. Curriculum Development Council (1985), *Guidelines on Civic Education in Schools*. Education Department, Hong Kong.
4. Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
5. Dean, J. (1989), *Special needs in the secondary school: The whole school approach*. London: Rutledge.
6. Education Department (1993), *Guidelines on Whole School Approach to Guidance*. Hong Kong: Education Department.
7. Glatthorn, A. A. (1987), *Curriculum renewal*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
8. Hargreaves, A. (1995), Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Post-modern Age. U Smyth, J. (ed.), *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.
9. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme U Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 41-57.
10. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 333-356.

11. Jagić, S. (2005), Etnocentrizam i sociodemografska obilježja u Hrvatskoj. *Acta Iadertina*, 2, 37-51.
12. Lee, W. O. & Lam, C. C. (1991), Whole school approach. *Journal of Moral Education*.
13. Lersch, R. (2005), Nastava kao čin ravnoteže: didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda, *Pedagoški istraživanja*, 2(1), 85-99.
14. McGuinness, J. (1989), *A whole school approach to pastoral care*. London: Kogan Page.
15. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
Preuzeto 1. lipnja 2011. s <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
16. Nias, J., Southworth, G., & Campbell P. (1992), *Whole school curriculum development in the primary school*. London: The Falmer Press.
17. Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
18. Previšić, V., Hrvatić, N. i Posavec, K. (2004), Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagoški istraživanja*, 1(1), 105-119.
19. Redding, S. (1991), What Is a School Community, Anyway? *School Community Journal*, 1 (2), 7-9.
20. Roaf, C. (1986), Whole school policy: principles and practice. *Forum for the Discussion of New Trends in Education*, 29, 1, 20.
21. Roaf, C. (1988), The concept of a whole school approach to special needs. *Tackling learning difficulties*. London: Hodder and Stoughton.
22. Sablić, M. (2009), *Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma*: Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
23. Spajić-Vrkaš, V. (1993), Kultura i škola. U Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, 147-177.
24. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. i Matijević, M. (2004), *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
25. Watkins, C. & Wagner, P. (1987), *School discipline: a whole-school approach*. JF: Basil Blackwell.

Intercultural Education Based on Whole-School Community

Summary: As a response to the challenges of the 21st century, the importance of affirmation of mutual understanding and acceptance has been recognized in modern democratic societies. In order to achieve this task successfully, the importance of the implementation of the intercultural education as a guideline for the entire curriculum and everyday life of schools is highlighted, where all the participants of the educational process play an important role.

This paper stresses the role of the whole-school community in the implementation of intercultural education. Based on the view according to which characteristics of the school community at the same time represent an instrument of its development, the issue of co-construction approach to the development of intercultural curriculum is discussed.

Keywords: intercultural curriculum, intercultural education, co-construction, the whole-school community.

Auf der Schulgemeinschaft basierende interkulturelle Bildung

Zusammenfassung: In modernen demokratischen Gesellschaften wurde die Bedeutung der Affirmation des Verständnisses und der Akzeptanz unter den Angehörigen verschiedener Kulturen als eine Antwort auf die Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft des 21. Jahrhundert erkannt. Um diese Aufgabe erfolgreich zu realisieren, wird die Bedeutung der Umsetzung der interkulturellen Bildung als die Leitlinie des alltäglichen Schulbetriebs hervorgehoben,.

Dieser Beitrag unterstreicht die Bedeutung, die die Schulgemeinschaft bei der Umsetzung der interkulturellen Bildung hat. Es wird die Problematik des konstruktivistischen Ansatzes bei der Ausarbeitung des interkulturellen Lehrplans diskutiert, wobei von der Ansicht ausgegangen wird, nach der die Eigenschaften der Schulgemeinschaft auch das Instrument ihrer Konstruktion bilden.

Schlüsselbegriffe: interkultureller Lehrplan, interkulturelle Bildung, Konstruktion, Schulgemeinschaft.