

Seitz, Simone [Hrsg.]; Berti, Francesca [Hrsg.]

Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis

Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2024, vi, 183 S.



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Simone [Hrsg.]; Berti, Francesca [Hrsg.]: Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis. Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2024, vi, 183 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305034 - DOI: 10.25656/01:30503; 10.13124/9788860461971

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305034>

<https://doi.org/10.25656/01:30503>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis

Sguardi e traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa

Simone Seitz, Francesca Berti (Hrsg./a cura di)

bu,press

bozen
bolzano
university
press



Freie Universität Bozen

Libera Università di Bolzano

Università Lìedia de Bulsan

Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis

Sguardi e traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa

Simone Seitz, Francesca Berti (Hrsg. /a cura di)

bu,press

bozen
bolzano
university
press



bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2024
Free University of Bozen-Bolzano
www.unibz.it/universitypress

Cover design/layout: ©bu,press
Printing: Fotolito Varesco

ISBN 978-88-6046-197-1
DOI 10.13124/9788860461971



This work—unless otherwise specified—is licensed under the
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhaltsverzeichnis / Indice

Einführung	1
Introduzione.....	5
Il contributo del pensiero montessoriano nella formazione dei docenti: l'educazione cosmica come ponte fra accademia e territorio <i>Barbara Caprara, Giulia Consalvo, Alessandro Gelmi</i>	9
Sulle orme di John Dewey: la scuola attiva secondo Rebeca Wild <i>Francesca Berti</i>	33
“Scuola è il mondo”: esperienze e percorsi di scoperta e co-costruzione delle conoscenze tra adulti e bambini <i>Franca Zuccoli</i>	51
In und an Situationen lernen – Videogestützte Fallreflexionen zu Ein- und Ausschlussprozessen unter Kindern in der inklusiven frühen Bildung <i>Simone Seitz, Catalina Hamacher</i>	69
„Non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa.“ – Zum verbindenden Potential des Montessori-Ansatzes für die Beziehung zwischen dem individuellen Bildungsplan und der Planung für die Klasse <i>Petra Auer, Vanessa Macchia, Barbara Caprara, Silver Cappello</i>	93
Partizipation und Inklusion stärken – Ressourcen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrations- und Fluchterfahrung aus der Sicht pädagogischer Fachkräfte <i>Sabine Tiefenthaler, Laura Trott, Elena Martorana</i>	115

Giocare e imparare con le piante. Proposte innovative per superare la <i>plant blindness</i> in prospettiva <i>Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning</i> <i>Giusi Boaretto, Beate Weyland</i>	135
Diventare cittadini digitali – Sviluppare competenze di cittadinanza attiva nei territori onlife <i>Francesca Ravanelli, Daniele Morselli</i>	159
Autorinnen und Autoren / Autrici e autori	179

Einführung

Bildungswissenschaft zu betreiben bedeutet, Wissen über Bildung zu schaffen – dies kann direkt anwendbares Wissen sein oder grundlegendes Wissen, das Praxiskonzepte untermauert und absichert. Diese Wissensformen wollen sowohl innerhalb der wissenschaftlichen Fachwelt als auch mit der breiten Fachöffentlichkeit geteilt werden, denn erst innerhalb dieser Diskurse erhält dieses Wissen seine volle Gestalt und seinen Wert.

Diese Gedanken bilden den Ausgangspunkt für das Anliegen des vorliegenden Bandes: Einblicke in und Ausblicke für die Bildungsforschung und die Bildungspraxis zu geben. Es geht dabei weniger um die Idee, unilateral forschungsbasiertes, universitäres Wissen in die Fachöffentlichkeit zu tragen, sondern vielmehr darum, einen übergreifenden, lebendigen Diskurs zwischen den unterschiedlichen an Bildung Beteiligten zu initiieren und gemeinsam neue Erkenntnisse über Bildung zu generieren. Angestrebt ist also ein Wissen, das in und an der Praxis gewonnenen Forschungsergebnisse und Handlungserfahrungen unmittelbar miteinander verwebt und in der direkten Zusammenarbeit neue konzeptionelle, theoretisch fundierte Ideen generiert. Somit orientiert sich der vorliegende Sammelband insgesamt an der Idee, an einem neuen Typ des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Wissens zu arbeiten, der sich an praxistheoretische Überlegungen anlehnt (Reckwitz, 2003)¹ und damit die praktisch Handelnden in Bildungsinstitutionen stets nicht nur mitdenkt, sondern in das Zentrum von Forschung und Konzeptentwicklung stellt.

Folgt man diesen Gedanken, liegt es nahe, Akteur:innen aus Praxis und Universität direkt in Kommunikation zu bringen. Das Forschungscluster „IN-IN Innovation und Inklusion“ der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Freien Universität Bozen und hat daher im Rahmen der Tagung

1 Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

„InSightOut. Eine partizipative Konferenz zur Bildung für die Zukunft“ Wissenschaftler:innen und Multiplikator:innen aus dem In- und Ausland sowie Fachpersonal aus den Bildungsinstitutionen der Region in Diskurs miteinander gebracht. Entstanden sind daraus vielfältige neue Impulse für Theorie-Praxis-Netzwerke – der vorliegende Sammelband spiegelt dies und zeigt auf, wie sich praxisnahe Forschung und forschungsnahe Praxis zusammenbringen lassen.

Das Buch gliedert sich in insgesamt acht Kapitel, von denen jeweils zwei zu einem inhaltlichen Schwerpunkt zusammengefasst wurden.

Die ersten beiden Kapitel beleuchten anhand von Leben und Werk ausgewählter historischer Persönlichkeiten der Bildungsforschung die Kraft konzeptionellen und wissenschaftlichen Denkens für Transformationsprozesse und Reformen im Bildungssystem:

Franca Zuccoli greift die wegweisenden Arbeiten von Giuseppina Pizzigoni auf, die bis heute hohe Anerkennung erfahren, und bringt sie zusammen einerseits mit den reformpädagogischen Überlegungen von Mario Lodi, der sich stark von der Freinet-Pädagogik inspirieren ließ, sowie andererseits mit Impulsen aus der Reggio-Pädagogik, die vor allem mit dem Namen Loris Malaguzzi verbunden ist.

In ähnlicher Weise reflektiert Francesca Berti die im italienischsprachigen Diskurs bislang noch kaum bekannten Arbeiten Rebecca Wilds, mit denen sie die „Freien Aktiven“ Schulen in deutschsprachigen Ländern inspiriert hat, anhand der bildungsphilosophischen Grundlegungen John Deweys und zeichnet so die Grundprinzipien einer Schule im Wandel nach.

Die beiden folgenden Kapitel befassen sich dann mit dem gegenwärtig wieder auflebenden Interesse am Montessori-Ansatz und beleuchten diesen hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen:

Barbara Caprara, Giulia Consalvo und Alessandro Gelmi nehmen die „kosmische Erziehung“ Maria Montessoris in den Blick und stellen das Potenzial des Ansatzes für das Zusammenfallen von theoriegeleitetem Handeln und praxisgeleitetem Denken heraus sowie ferner das für die Öffnung von Schule in der Kommune und Region.

Petra Auer, Vanessa Macchia, Barbara Caprara und Silver Cappello zeigen in ihrem Beitrag auf, wie es der Montessori-Ansatz Lehrpersonen ermöglicht, den Individuellen Bildungsplan mit der didaktischen Planung auf Klassenebene im Sinne einer individualisierend konzipierten Lernumgebung für alle Kinder zu verbinden.

In den zwei darauf folgenden Kapitel widmen sich die Autorinnen der inklusionsbezogenen Professionalisierung von Pädagog:innen für den Elementarbereich:

Der Beitrag von Simone Seitz und Catalina Hamacher arbeitet das professionalisierungsbezogene Potenzial der Arbeit mit videobasierten Fallsituationen heraus. Es wird ein methodisches Konzept zur Analyse und Reflexion kurzer Filmsequenzen mit Szenen des Ein- und Ausschlusses unter Kindern aus dem Alltag in Kindertageseinrichtungen vorgestellt und anhand dessen aufgezeigt, wie hierüber das eigene pädagogische Handeln der Reflexion zugänglich gemacht und die Zusammenarbeit in Teams beflügelt werden kann.

Sabine Tiefenthaler, Laura Trott und Elena Martorana fokussieren die Situation von Kindern aus Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen und zeigen auf, dass soziale Dienste für die frühe Kindheit eine wichtige Ressource für deren Partizipationsmöglichkeiten darstellen. Auf der Basis von Fokusgruppen mit Fachkräften der Dienste für die frühe Kindheit diskutieren sie, welche Barrieren für Partizipation in der Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen Familien und Diensten wahrgenommen werden und wie diese abgebaut werden können.

Während die ersten beiden Beiträge des vorliegenden Buches aktuelle erziehungswissenschaftliche Themen unter Rückgriff auf die Geschichte bearbeitet haben, wird der thematische Bogen mit zwei Beiträgen geschlossen, die dies umgekehrt über den Vorgriff auf zukunftsbezogene Thematiken tun, nämlich der digitalen und der ökologischen Transformation:

Francesca Ravanelli und Daniele Morselli fokussieren Kompetenzen "digitaler" Bürger:innen. Sie schlagen vor, die Differenz zwischen dem Realen und dem Digitalen gedanklich zu überwinden, um so den Blick zu öffnen für

die gegenseitige Durchdringung dieser Dimensionen im Alltag von Kindern und von hier aus didaktische Strategien und Materialien zu entwickeln. Die Entwicklung didaktischer Materialien wird auch im Beitrag von Beate Weyland und Giusi Boaretto aufgegriffen. Dabei werden Pflanzen als Bestandteil didaktischer Konzeptionen begriffen und ihr Potenzial für die Entwicklung von sensorischen Materialien und das Spielen als bildsame Tätigkeit in Bezug auf ökologische Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung herausgearbeitet.

Das Buch will mit dieser Spannweite an Beiträgen den Diskurs zwischen Akteur:innen aus Universität und anderen Bildungsinstitutionen bereichern. Metaphorisch gesprochen wollen wir die Türen der Universität nicht nur öffnen, um Einsicht in wissenschaftliches Wissen zu ermöglichen, sondern um die an der Praxis und mit der Praxis gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse mit der breiten Fachöffentlichkeit zu teilen und zu diskutieren, eben um „Einblicke und Ausblicke“ zu ermöglichen.

Simone Seitz, Francesca Berti

Introduzione

Dedicarsi alle scienze dell'educazione significa realizzare conoscenze che possano essere direttamente applicabili o fondanti, ovvero in grado di sostenere e consolidare concetti pratici. Queste forme di conoscenza hanno bisogno di essere condivise all'interno della comunità scientifica, come anche con un pubblico esperto, perché è solo nell'ambito del dialogo che tali conoscenze assumono piena forma e valore.

Il titolo del presente volume parte da queste riflessioni: “Sguardi e traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa” esprime la volontà di avviare un discorso ampio e vivace tra le varie attrici e i vari attori coinvolti nel settore dell'istruzione e di lavorare insieme a nuove forme di conoscenza sull'educazione con l'obiettivo di generare saperi che intreccino direttamente i risultati della ricerca con l'esperienza pratica e che favoriscano la nascita di nuove idee concettuali e teoriche attraverso una collaborazione diretta.

Il volume riflette quindi l'impegno a costruire insieme un nuovo tipo di conoscenza scientifica nel campo dell'educazione, basato su considerazioni pratico-teoriche (Reckwitz, 2003)¹ che non si limitino a occuparsi degli interlocutori delle istituzioni educative, ma che li metta al centro della ricerca e dello sviluppo di concetti.

Partendo da questo presupposto ha senso coinvolgere direttamente le attrici e gli attori della pratica e dell'università in dialoghi condivisi. Nel maggio 2022, il gruppo di ricerca “IN-IN Innovazione e inclusione” della Facoltà di Scienze della Formazione - Libera Università di Bolzano, ha riunito studiose e studiosi provenienti dall'estero, come anche esperte ed esperti di istituzioni educative della regione nell'ambito della conferenza “InSightOut - Una conferenza partecipativa sull'educazione per il futuro”. Il risultato è una serie

1 Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive [Elementi fondamentali di una teoria delle pratiche sociali. Una prospettiva teorico-sociale]. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

di stimoli per la ricerca orientata alla pratica e per la pratica orientata alla ricerca.

Il libro è suddiviso in un totale di otto capitoli: i primi due prendono spunto dalle opere di alcune figure storiche della ricerca educativa per far luce sul valore del pensiero concettuale e scientifico nei processi di trasformazione e di riforma del sistema educativo.

Franca Zuccoli raccoglie il lavoro pionieristico di Giuseppina Pizzigoni, riscoperto di recente, e lo accosta alle idee pedagogiche riformatrici di Mario Lodi, a sua volta ispirate dalla pedagogia di Freinet e alla pedagogia di Reggio Children, legata all'opera di Loris Malaguzzi.

Allo stesso modo, Francesca Berti riflette sull'opera di Rebeca Wild, ad oggi poco conosciuta nel panorama italiano, la quale ha ispirato le "Freie Aktive Schulen" nei paesi di lingua tedesca sulla base della filosofia educativa di John Dewey, tratteggiando così i principi fondamentali di una scuola "progressiva".

I due capitoli successivi affrontano l'attuale interesse crescente per l'approccio montessoriano e lo analizzano in relazione alla professionalizzazione delle/degli insegnanti.

Barbara Caprara, Giulia Consalvo e Alessandro Gelmi guardano all'"educazione cosmica" di Maria Montessori e ne evidenziano il potenziale in termini di coerenza tra azione guidata dalla teoria e pensiero guidato dalla pratica, oltre alla possibilità di avviare scuole sul territorio e nella regione.

Petra Auer, Vanessa Macchia, Barbara Caprara e Silver Cappello indicano come l'approccio montessoriano consenta agli insegnanti di combinare il Piano Educativo Individualizzato con la programmazione didattica a livello di classe, nel senso di un ambiente di apprendimento individualizzato per tutte le bambine e tutti i bambini.

I due capitoli successivi sono dedicati alla professionalizzazione degli educatori della scuola dell'infanzia in relazione all'inclusione.

Simone Seitz e Catalina Hamacher elaborano il potenziale della professionalizzazione attraverso l'utilizzo di video con studi di caso nell'ambito della formazione, dell'aggiornamento e delle riunioni d'équipe. Le autrici presen-

tano un concetto metodologico per l'analisi e la riflessione su brevi sequenze video contenenti scene di inclusione ed esclusione tra le bambine e i bambini nel contesto quotidiano delle scuole dell'infanzia e spiegano come si possa utilizzare questo strumento per riflettere sulle proprie azioni pedagogiche e per stimolare la collaborazione nel team.

Sabine Tiefenthaler, Laura Trott ed Elena Martorana affrontano la tematica delle bambine e dei bambini provenienti da famiglie con esperienze di migrazione e richiedenti asilo e evidenziano come i servizi per la prima infanzia siano una risorsa preziosa per le loro opportunità di partecipazione. Partendo da una serie di focus group con professionisti dei servizi per la prima infanzia, esaminano quali siano gli ostacoli alla partecipazione che si riscontrano nei rapporti tra le famiglie e i servizi e come questi possano essere superati.

Mentre i primi due contributi del libro affrontano temi di attualità delle scienze dell'educazione attingendo alla storia, il presente volume si conclude con due contributi che si muovono in senso opposto, anticipando temi legati al futuro, quali le trasformazioni digitali ed ecologiche.

Francesca Ravanelli e Daniele Morselli mettono a fuoco le competenze delle/dei cittadini "digitali". Suggestiscono di superare la distinzione tra reale e digitale così da ampliare la prospettiva alla compenetrazione di queste dimensioni nella vita quotidiana delle bambine e dei bambini e da qui elaborare strategie e materiali didattici.

Lo sviluppo di materiali didattici trova spazio anche nell'articolo di Beate Weyland e Giusi Boaretto. In questo caso, sono le piante a essere intese come parte integrante della didattica e viene evidenziato il loro potenziale per lo sviluppo di materiali sensoriali e di attività di gioco in relazione alle competenze ecologiche e all'educazione allo sviluppo sostenibile.

Attraverso questa molteplicità di contributi, il volume si propone di arricchire il dialogo tra università e altre istituzioni educative. Metaforicamente, dunque, "Sguardi e traguardi" vuole suggerire un incontro dialogico tra ricerca e conoscenza scientifica acquisita nella pratica e con la pratica.

Francesca Berti, Simone Seitz

Il contributo del pensiero montessoriano nella formazione dei docenti: l'educazione cosmica come ponte fra accademia e territorio

Barbara Caprara – Libera Università di Bolzano-Bozen

Giulia Consalvo – Libera Università di Bolzano-Bozen

Alessandro Gelmi – Libera Università di Bolzano-Bozen¹

Abstract

Il capitolo è dedicato ad approfondire il contributo del pensiero montessoriano nella formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria, individuando nell'Educazione Cosmica un ponte significativo tra l'accademia e il territorio, ossia tra gli aspetti teorici veicolati all'interno dei corsi universitari e la dimensione etica e valoriale che dovrebbe caratterizzare le scelte educative in seno alla famiglia, alle istituzioni scolastiche e al territorio di riferimento. Il capitolo è organizzato in 3 paragrafi principali: Barbara Caprara si occuperà di circoscrivere il concetto di Educazione Cosmica e di evidenziarne il valore pedagogico, proprio alla luce dell'importanza di portare il mondo a scuola e la scuola nel mondo; Giulia Consalvo approfondirà, secondo questo quadro concettuale, la proposta montessoriana di studio delle piante attraverso la sperimentazione attiva, l'osservazione e la narrazione; Alessandro Gelmi si dedicherà ad approfondire l'ipotesi della promozione di competenze immaginative già nella prima infanzia, ipotizzando un dialogo tra il pensiero montessoriano e le teorie socio-costruttiviste.

¹ Il presente contributo è stato concepito unitariamente dai tre autori. I paragrafi 1 e 2 sono stati redatti da Barbara Caprara, il paragrafo 3 da Giulia Consalvo e il paragrafo 4 da Alessandro Gelmi.

1. Premessa

Il contributo del pensiero montessoriano ha arricchito il dibattito sull'infanzia e sul ruolo del docente, dalle prime sperimentazioni nelle Case dei Bambini ad inizio del Novecento, sino ai giorni nostri, grazie alle recenti conferme che arrivano dagli studi delle scienze cognitive. Come già evidenziato nel capitolo dal titolo "Non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa", le scuole che si ispirano ai principi educativi di Maria Montessori sono diffuse in tutto il mondo, se ne contano circa 20.000 e impattano il sistema formativo in tutti i gradi scolastici, anche se risultano maggiormente concentrate nella fascia d'età 0-12, in istituzioni sia pubbliche sia private. Operando una sintesi sommaria ma funzionale a dimostrare le nostre tesi, possiamo affermare che il cuore della proposta ha come finalità la costruzione di un ambiente educativo preparato, per dare modo a bambini e bambine di apprendere in un contesto dove siano liberi di scegliere le attività sulle quali concentrarsi, nel rispetto dei tempi e delle modalità di apprendimento di ciascuno.

L'idea di un ambiente preparato per promuovere la libera scelta dell'alunno e, più in generale, processi di autoeducazione, è diventata negli anni una caratteristica fondamentale nell'implementazione di metodologie didattiche cosiddette innovative, le quali hanno in comune, con la proposta di Montessori, la convinzione che il bambino sia per sua natura competente e che, se posto in un ambiente organizzato con stimoli adeguati rispetto al suo stadio evolutivo, sia naturalmente in grado di cimentarsi in percorsi di apprendimento autonomi. Si pensi, ad esempio, alle metodologie didattiche di matrice costruttivista e socio-costruttivista, in cui l'aula assume l'aspetto di un laboratorio, dove stimoli sensoriali e polisemici guidano processi d'apprendimento collaborativo e offrono agli alunni esperienze significative, sulle quali riflettere e dalle quali imparare (Nigris et al., 2016). L'idea di un ambiente preparato è, inoltre, un elemento portante all'interno di numerose sperimentazioni didattiche, quali ad esempio: la *flipped classroom*, in cui assistiamo ad un rovesciamento dei tempi tra studio e compiti a casa (Maglioni, 2018), la didattica aperta in cui sono i discenti a scegliere contenuti, tempi e spazi per l'apprendimento, sostenuti dall'impiego di agende e piani di lavori personalizzati (Demo, 2015), le "scuole senza zaino" dove il *setting* educativo è un intenzionale sostegno sia alla didattica sia alla relazione (Orsi, 2016), le forme

di programmazione a progetto, in cui vengono elaborati percorsi di ricerca e di approfondimento da esporre ai compagni (Katz & Chard, 2000) e a stazioni, dove l'insegnante appronta materiale di varia natura che viene elaborato autonomamente dagli alunni (Krebs & Faust-Siehl, 1993), ai quali è inoltre richiesto di tenere traccia delle attività svolte, dei tempi e delle modalità di lavoro. Da questo breve excursus, si evince come alla base di numerosi approcci cosiddetti innovativi, ci sia l'idea montessoriana di un ambiente preparato, con materiali specifici grazie a quali il bambino possa fare esperienza di libertà di scelta, nel rispetto dei propri tempi di apprendimento e dei propri interessi (Caprara, 2020).

Partendo da queste considerazioni, è possibile evidenziare come, sebbene la didattica tragga sovente spunto dagli assunti montessoriani, nonostante gli evidenti successi in termini di apprendimento delle scuole a metodo e la conferma che negli ultimi anni arriva dalle scienze cognitive, lo studio di questo approccio rimanga ancora un elemento marginale all'interno della formazione universitaria dei docenti, che hanno l'opportunità di incontrare il pensiero montessoriano spesso solo superficialmente, nell'ambito dei corsi di storia della pedagogia e di didattica generale. Negli ultimi anni stiamo assistendo ad un rinnovato interesse per questo metodo educativo, da parte sia di dirigenti scolastici che intendono sperimentarlo in alcune classi, sia di genitori che sempre più frequentemente sono alla ricerca di contesti educativi dove possano trovare spazio il movimento, la collaborazione, l'aiuto reciproco e l'assenza sistematica di voti e compiti a casa. Recentemente alcuni atenei italiani, sulla scia di questo rinnovato interesse, hanno avviato percorsi di formazione in differenziazione didattica Montessori e promosso eventi convegnistici e seminariali dedicati allo studio e alla relativa sperimentazione di tale approccio anche in contesti di scuola pubblica.

Da una quindicina di anni, la nostra Facoltà è particolarmente sensibile e attenta alla divulgazione del pensiero montessoriano e ha permesso a numerosi studenti di approfondire l'argomento attraverso tesi di laurea e di dottorato, sostenendone attivamente lo studio e la diffusione (si confronti la bibliografia). Anche le province di Trento e Bolzano, principali committenti della facoltà altoatesina, hanno avviato percorsi di sperimentazione di classi in scuola primaria e sezioni in scuole dell'infanzia in istituti pubblici, contribuendo alla sperimentazione e implementazione del Metodo. È proprio in

questo contesto, sensibile e attento alla tematica, che è stato deciso di dedicare uno spazio particolare all'approfondimento di alcuni principi cardine di questo approccio educativo, nell'ambito del convegno InSightOut, svoltosi nella primavera del 2022. In particolare, sono stati proposti due diversi workshop il cui comune denominatore era rappresentato dall'idea montessoriana di Educazione Cosmica: una proposta educativa che attinge al nostro patrimonio sia scientifico sia culturale e promuove un pensiero attento alla dimensione etica e sociale.

Il primo dedicato al confronto tra giovani ricercatori, dottorandi e laureandi sugli elementi particolarmente innovativi dell'Educazione Cosmica, in termini di promozione della capacità immaginativa dei fanciulli, della loro consapevolezza ecologica e di riflessioni rivolte alla costruzione di un pensiero di pace e di rispetto interculturale, nonché inclusivo. Il secondo rivolto a bambine, bambini, genitori ed insegnanti, con l'intento di mostrare, attraverso l'uso di alcuni materiali specifici, le potenzialità di un ambiente preparato con adeguati pretesti educativi, partendo dall'osservazione delle piante e da alcuni semplici esperimenti, riproducibile anche in contesti diversi da quelli esplicitamente montessoriani.

Il presente contributo ha proprio l'obiettivo di ripercorrere i passaggi chiave di questi approfondimenti tematici, sintetizzando in prima istanza le caratteristiche principali del Metodo, riflettendo in termini di replicabilità e applicabilità anche in contesti diversi da quelli formali come la scuola. In secondo luogo, si è cercato di evidenziare l'attualità e la saggezza con la quale Maria Montessori ha saputo cogliere l'essenza dell'infanzia, osservando il bambino con gli occhi di uno scienziato.

2. L'Educazione Cosmica come proposta educativa per portare il mondo a scuola e la scuola nel mondo

L'Educazione Cosmica è il progetto educativo che caratterizza il periodo che va dai 6 ai 12 anni e coincide pressappoco con gli anni dedicati alla scuola primaria. L'Educazione Cosmica non rappresenta un insieme definito di procedure per insegnare storia, geografia e scienze ma un atteggiamento più filosofico che metodologico, attraverso il quale ragionare sui "grandi perché"

che incuriosiscono i bambini, stimolando in loro una visione unitaria del sapere. La proposta montessoriana attinge direttamente al patrimonio culturale e scientifico a nostra disposizione, favorendo forme di apprendimento basate direttamente sulla ricerca e la scoperta dei bambini: vengono proposti esperimenti scientifici, osservazioni in natura e di elementi naturali, materiali impressionistici e narrazioni evocative.

Tornar (2007) sottolinea come l'Educazione Cosmica ponga all'attenzione del bambino una serie di contenuti attraverso specifiche strategie come il racconto appassionante, in grado di evocare immagini e accendere la fantasia e l'esperimento scientifico con l'osservazione diretta della realtà. In questo contesto diviene fondamentale il ruolo delle "favole cosmiche": racconti immaginifici presentati al bambino con lo stile dei grandi narratori, affiancati da attività pratiche ed esperimenti, volti a riprodurre in aula fenomeno naturale. Il profondo rispetto per la natura, che attraversa gran parte del lavoro di Montessori, si rispecchia nelle sue proposte educative che, in particolare negli anni della scuola primaria, intendono promuovere la conoscenza dei fenomeni naturali, della storia dell'evoluzione del regno animale e vegetale, della storia delle grandi scoperte dell'Umanità ...

L'Educazione Cosmica ambisce a promuovere competenze utili per la vita, che ci aiutino a comprendere meglio il mondo nel quale viviamo, grazie alla conoscenza dei fenomeni della natura e dell'evoluzione degli esseri viventi che lo abitano o lo hanno abitato. Attraverso la comprensione del cosmo e del nostro ruolo in esso, accompagnando bambine e bambini a costruirsi una visione unitaria del mondo ed evidenziando interrelazioni e interdipendenze che regolano la nostra esistenza, Montessori ci invita a realizzare per questa fascia d'età un progetto educativo grazie al quale promuovere, non solo conoscenza, ma soprattutto consapevolezza e senso di responsabilità (Mecocci, 2019). Operando una sintesi grossolana ma funzionale ad orientarci nella vastità delle pubblicazioni di e su Maria Montessori, possiamo affermare che il bambino, dalla nascita ai 6 anni, è assorbito dalla costruzione di sé, acquisendo padronanza nel movimento e le prime nozioni per posizionarsi attivamente nell'ambiente in cui vive; dai 6 anni in avanti possiamo osservare una naturale propensione alle relazioni sociali e all'idea di contribuire a sviluppare una società forte e giusta (Mecocci, 2019).

In questa fase, la curiosità si dirige all'esterno della famiglia che, pur restando il principale punto di riferimento, viene progressivamente affiancata dal gruppo dei pari per il naturale bisogno del bambino di ampliare la cerchia delle proprie relazioni sociali, di intessere amicizie significative, di assumersi impegni all'interno del gruppo di riferimento, facendo esperienza di condivisione e collaborazione, sentendosi di farne parte attivamente. Diventa indispensabile promuovere esperienze di libertà, in cui bambine e bambini possano sentirsi liberi di esprimere il proprio punto di vista, di andare a fondo nel processo di scoperta delle proprie potenzialità, abilità, passioni rendendo probabilmente più semplice, in futuro, la scelta del percorso di studio, delle attività extrascolastiche a cui dedicarsi e del gruppo di pari ideale a cui appartenere. Se il nostro accompagnamento educativo, sia scolastico che familiare, fosse maggiormente orientato alla libertà (di scelta, di espressione, di decisione), probabilmente nel nostro Paese i dati sulla dispersione scolastica durante l'adolescenza sarebbero meno allarmanti!

In un'ottica montessoriana, il rispetto della libertà di scelta, per esempio nell'individuazione di un argomento su cui preparare una ricerca, degli strumenti da adottare, dei compagni da coinvolgere, è un'ipoteca sul senso di autostima e di fiducia in sé e nelle proprie capacità, in questo senso "un individuo sicuro e rispettoso di sé non solo porterà rispetto e empatia nella sua realtà sociale, ma anche senso di responsabilità e discernimento critico" (Mecocci, 2019, p. 15). Elementi - questi - fondamentali in un'ottica ecologica, per la costruzione di giovani generazioni consapevoli, rispettose degli altri e del mondo in cui viviamo. È in questa fase dello sviluppo che il bambino è caratterizzato da capacità immaginifiche sempre più profonde che permettono di visualizzare ciò che è invisibile all'occhio, facendo esperienza di immaginazione e astrazione. A tal proposito, a conclusione di questa prima parte introduttiva e come un *fil rouge* che collega i diversi contributi in questo capitolo, desideriamo riprendere le parole di Grazia Honegger Fresco (2020)² che ci permettono, in estrema sintesi, di arrivare al cuore del senso dell'educare:

2 Grazia Honegger Fresco (1929-2020) è stata allieva diretta di Montessori durante il suo ultimo corso nazionale tra il 1950 e il 1951, ha contribuito considerevolmente alla diffusione del pensiero montessoriano in Italia.

L'immaginazione si nutre dell'osservare e del fare in prima persona e sono molti gli esperimenti, le prove, i modi di guardare: a occhio nudo, con lenti e cannocchiali, binoculari e microscopi. Ci aiutano anche la geometria e l'aritmetica, la fisica e la chimica, presenti in tante azioni della vita quotidiana, e così la geografia per valutare l'alternanza di terre e di acque. I viventi sono oggi considerati in stretta relazione con gli ambienti in cui vivono o quali anelli della catena alimentare. In questa, i predatori più potenti e insaziabili sono gli esseri umani. Per come si nutrono e per quello che cercano di estrarre dalle preziosità della Terra, distruggendo immense foreste e l'ossigeno necessario a tutti noi. Molti lo sanno, ma sono soprattutto i giovani che dicono: "Ricominciamo da capo ad amare Gea". (p. 8)

Nell'ambito delle giornate di convegno, abbiamo proposto due diverse modalità per approcciarsi all'Educazione Cosmica: una prima dedicata maggiormente alla comprensione del piano valoriale, etico ed evocativo (in modo particolare nella promozione di capacità immaginifiche e creative nell'infanzia), approfondendo la relazione tra questa proposta educativa e gli studi successivi sull'apprendimento; una seconda rivolta principalmente a bambine e bambini, genitori e insegnanti per "toccare con mano" le caratteristiche di un ambiente preparato, con cura e sapienza, dove fare esperienza attiva e collaborativa di conoscenza. L'intento è stato quello di presentare una linea di ricerca interna alla facoltà, volta a raccogliere esperienze montessoriane in contesti educativi formali come scuola e informali come la famiglia, condividendo con i partecipanti (giovani ricercatori, insegnanti, genitori e bambini) pratiche didattiche e riflessioni filosofiche.

3. Coltivare il sentimento della natura: raccontare, sperimentare, osservare

Nelle scuole Montessori la biologia non è una disciplina da studiare, ma una cornice per l'esplorazione del mondo e dei suoi fenomeni naturali che, insieme alla storia e alla geografia (ma anche al linguaggio e alla matematica), concorre alla realizzazione del progetto educativo specifico per il secondo piano di sviluppo: l'Educazione Cosmica. All'interno di questo frame l'educazione montessoriana si propone di dare un significato diverso ai saperi scolastici,

organizzandoli all'interno di esperienze dirette ed esplorazioni che il bambino compie nell'ambiente. La conoscenza, nelle scuole a Metodo, deve potersi appoggiare all'osservazione sensoriale, punto di partenza per progredire verso l'astrazione e la generalizzazione dei concetti. Processo, quest'ultimo, che si realizza attraverso il lavoro compiuto dal bambino con il materiale, nella Casa dei Bambini prima, alla scuola primaria poi. A questo proposito, scrive infatti Mario Montessori:

Mettiamo dunque semi lontani ma semi esatti, adoperiamo in modo giusto questa possibilità di assorbire l'ambiente prima dei 6 anni. È una preparazione indiretta che grazie a strumenti quali l'osservazione e le nomenclature farà sì che quando arriva il momento, il terreno sia pronto, ricettivo, così che il bambino ritrovi in sé cose in parte già note, non estranee al suo mondo culturale. Questa preparazione è necessaria non per la biologia in sé ma perché ciascuno acquisti la sua sicurezza interiore. ... Dobbiamo subito presentare ai suoi sensi il contatto con la realtà. (Montessori Mario, 1961, cit. in Bianconi, 2003, pp. 7-8)

Quando il bambino sarà più grande, risulterà necessario tenere conto di bisogni diversi rispetto alla prima infanzia. Alla scuola primaria non sarà più sufficiente esplorare, osservare, nominare e classificare, ma diventerà necessario determinare insieme ai bambini la correlazione tra le cose e tra i fenomeni. Si propone quindi un curriculum in cui tutte le scienze sono collegate e in cui le materie non sono discipline di studio, ma "strumenti per l'esplorazione". Perché come sottolinea Montessori (1948/2009) "insegnare i dettagli significa portare confusione; stabilire i rapporti tra le cose significa dare conoscenza" (p. 100).

Lo studio della biologia è il cuore dell'educazione cosmica e viene proposto attraverso una delle cinque favole cosmiche che costruiscono il curriculum per la scuola primaria. Le favole cosmiche sono grandi narrazioni attraverso cui l'insegnante tenta di accendere la curiosità dei bambini, fornendo dati ed informazioni allo scopo di appassionare i propri alunni, aiutandoli a stabilire i rapporti tra le cose attraverso la narrazione. Questi grandi racconti propongono, in modo avvincente ma al contempo strutturato, la successione di fatti ed eventi che hanno portato all'origine dell'universo e del pianeta Terra con la sua biosfera, di cui anche noi esseri umani facciamo parte.

Per dimostrare la grande importanza della biologia, Maria Montessori propose la seconda favola cosmica, attraverso cui introdusse il tema dell'avvento della vita sulla Terra ed indirettamente i curricoli di botanica e zoologia. Questo racconto, che ancora oggi viene proposto ogni anno nelle classi delle scuole a Metodo, viene supportato da un materiale concreto: una lunga striscia che illustra il processo evolutivo del mondo vegetale e animale attraverso il Paleozoico, il Mesozoico ed il Cenozoico. La striscia, oltre a rappresentare i fatti narrati, si pone come obiettivo quello di far emergere l'interrelazione tra ambiente e vita. In che modo l'acqua dei mari, inizialmente troppo carica di sali e minerali, si è trasformata in un contesto adatto alla vita? Quali sono stati i primi vertebrati a fare la loro comparsa sulla Terra? Perché alcuni di loro ad un certo punto di sono estinti e che impatto ha avuto il clima sulla loro scomparsa? Perché le prime piante vivevano nell'acqua? E come hanno fatto a conquistare la terraferma? Quando sono comparsi i primi fiori?

Interrogativi a cui il bambino trova risposta attraverso approfondimenti personali e la narrazione dell'insegnante che, srotolando un po' alla volta la striscia, mostra ai bambini "lo studio delle sequenze lineari di accadimenti e anche l'interrelazione trasversale di tematiche o accadimenti riferiti a momenti temporali differenti" (Mecocci, 2019, p. 36).

Una volta introdotto il curricolo di biologia, per i bambini si aprono infinite piste per l'esplorazione del mondo, tutte coinvolgenti ed appassionanti. Per ognuno di loro ci sarà la possibilità di addentrarsi nello studio della botanica o della zoologia, a seconda che si voglia approfondire la vita del mondo vegetale o di quello animale. Ciò che conta è fare "appello al senso di meraviglia dei bambini, proponendo un'ecologia dallo sguardo ampio, in grado di cogliere i rapporti di reciprocità, spesso ancora ignorati, tra uomo e mondo naturale" (Consalvo, 2018, p. 110).

Le cinque favole cosmiche non sono le uniche narrazioni proposte nelle scuole Montessori. Ne esistono molte altre che, seppur non riconducibili direttamente a Maria Montessori o a suo figlio Mario, sono il frutto della secolare tradizione delle numerosissime scuole a Metodo diffuse in tutto il mondo e soprattutto del lavoro dei loro insegnanti che negli anni hanno arricchito la proposta originale con contributi inediti, ma sempre coerenti con lo stile e le intenzioni della proposta originale. Tra queste, ad apertura del curricolo di botanica, ritroviamo "Il racconto delle piante", in cui l'insegnante presta la

propria voce ad alberi, fiori ed ogni altra forma di vita vegetale. Se le piante potessero parlare ... che cosa ci racconterebbero?

Partendo da questo interrogativo, durante il convegno abbiamo intrapreso insieme ai bambini, agli insegnanti e ai genitori presenti un viaggio immaginifico che si proponeva di accendere l'interesse verso il mondo verde e che, attraverso una panoramica narrativa, ha proposto (seppur in modo indiretto) l'organizzazione del curriculum di biologia vegetale: dalla morfologia alla classificazione, dallo studio della vita vegetativa e di relazione alla riproduzione.

Come è fatta una pianta? Quali sono le sue parti e quali funzioni espletano? Di cosa ha bisogno per crescere? Perché le sue foglie hanno questa forma? A questi e molti altri interrogativi i presenti hanno potuto rispondere attraverso attività e materiali strutturati, offerti loro solo dopo aver fatto esperienza diretta del fenomeno che si intendeva studiare. Nel caso della botanica, si è trattato di esperienze di semina, osservazione ed esperimenti. Il tutto supportato dai materiali impressionistici (strisce e cartelloni) che, in un allestimento inedito in sede di convegno, hanno concorso alla ricostruzione di un ambiente di apprendimento montessoriano. Particolare attenzione è stata prestata agli "oggetti" (i materiali), mai disgiunti dai processi che la narrazione e l'intervento misurato dell'insegnante devono attivare.

In questo modo i presenti hanno potuto scoprire che una pianta per crescere ha bisogno di luce, acqua e una temperatura adatta e che dalla forma delle sue foglie è possibile intuire quella delle sue radici. Oppure che, seppur le piante non siano in grado di camminare, i loro semi si spostano e "viaggiano" in modi molto diversi ed interessanti, avvalendosi anche dell'aiuto degli animali.

Ma le piante, così come ogni altro essere vivente, non si limitano a nascere, nutrirsi, crescere, riprodursi per poi morire: con la loro esistenza danno vita ad un ciclo che da millenni prosegue senza sosta. Le piante sono, per Montessori, un vero e proprio "agente cosmico" che risponde a determinate leggi, contribuendo così all'armonia e all'ordine del cosmo. Così come affermò durante una conferenza indiana nel 1946 "la teoria cosmica ... riconosce in tutta la creazione un piano unificante da cui dipendono non solo le diverse forme viventi, ma anche l'evoluzione della Terra stessa" (1989, p. 106).

Secondo il suo pensiero ogni elemento presente sulla Terra, sia esso animato o inanimato, ha un compito che gli è stato assegnato e che deve realiz-

zare. Le piante, come tutti gli altri esseri viventi, si muovono su due piani distinti, ma interconnessi: quello intenzionale e quello inconscio. Si pensi alle piante verdi, che in quanto esseri autotrofi, sono in grado di produrre da sé il nutrimento di cui hanno bisogno: attraverso il processo di fotosintesi clorofilliana, riescono infatti a sintetizzare composti organici a partire da sostanze inorganiche, grazie all'energia della radiazione solare. Svolgono così funzioni legate alla loro vita vegetativa, nel caso dell'albero, attraverso radici, fusto, rami e foglie.

Ma come afferma Maria Montessori (1938, cit. in Honegger Fresco, 2017)

la Terra che noi conosciamo con le rocce, le acque, i vulcani, e così via riceve un contributo di stabilità dal lavoro degli esseri viventi, i quali non utilizzano semplicemente, come si è soliti pensare, la Terra su cui vivono per se stessi, ma a loro volta sono operai che la trasformano. (p. 156)

E così un albero, oltre a soddisfare i suoi bisogni di nutrimento, crescita e riproduzione, assolve molti altri compiti fondamentali per la vita sul nostro pianeta: regala ossigeno, cibo e un luogo protetto in cui abitare a moltissimi altri esseri viventi, fornisce protezione dagli agenti atmosferici (funge da frangivento, offre ombra e rinfresca l'aria), protegge il suolo dalle piogge intense e, con le sue radici, ancora il terreno prevenendo i fenomeni erosivi. Svolge quindi numerosi compiti che lo rendono uno dei tasselli fondamentali dell'ordine cosmico che Montessori intende rivelare al bambino attraverso l'organizzazione del suo curriculum culturale. Lo studio delle piante e la botanica in generale appartengono quindi ad un programma educativo che non si pone come obiettivo primario quello di istruire per impartire insegnamenti e nozioni, ma che agisce sulla personalità del bambino in modo più profondo, offrendogli la possibilità di scoprire qual è il suo posto in questa fitta rete di interdipendenze che è l'universo. L'esplorazione del piano cosmico diventa quindi lo scenario per la realizzazione di un curriculum scolastico che trascende il raggiungimento di competenze o l'acquisizione di contenuti, ma che risponde a bisogni psicologici innati che caratterizzano l'infanzia nelle diverse fasi della vita. Attraverso l'Educazione Cosmica, si accende una luce diversa sulla didattica che, secondo Montessori (1909/2010, p. 82), dovrebbe "sviluppare questo sentimento di fiducia e di confidenza negli esseri vivi, che è poi una

forma d'amore e di unione con l'universo". Educare significa, quindi, mostrare al bambino la via per costruire se stesso, collaborando al contempo alla realizzazione del piano cosmico.

4. Promuovere le competenze immaginative nell'infanzia: il pensiero montessoriano in dialogo con la tradizione storico-culturale

La relazione tra la pedagogia montessoriana e gli approcci educativi di matrice storico-culturale non è né semplice, né lineare. Si tratta innanzitutto di tradizioni ricche e longeve, caratterizzate entrambe da un alto grado di differenziazione interna. Pensare di poterle ridurre ad un nucleo essenziale di principi generali, significa probabilmente tradirne la ricchezza e la profondità. Anche i loro punti di divergenza e di comunanza, poi, toccano questioni fondamentali della ricerca in campo educativo e psicologico, come la natura del pensiero e del linguaggio, o la responsabilità dell'adulto nell'educazione e nello sviluppo del bambino, per le quali è molto facile scivolare in semplificazioni ideologiche che non rendono giustizia né alle teorie messe a confronto, né agli interrogativi che li accomunano.

In questa sede non si pretende quindi di fornire una sentenza sintetica e definitiva sulle differenze tra "Metodo Montessori" e "scuola vygotskyana". Lo spirito che si vuole adottare, semmai, è quello dell'esplorazione e del dialogo. Nel contesto del convegno Insight out si è svolto un confronto personale tra ricercatori e dottorandi della Facoltà di Scienze dell'Educazione attorno al tema dell'immaginazione creativa e della sua rilevanza nel progetto montessoriano dell'Educazione Cosmica. In questo spazio di riflessione condivisa, il riferimento alla psicologia storico-culturale è emerso spontaneamente come una risorsa significativa per interrogare gli scritti di Maria Montessori da un punto di vista inedito. Le convergenze sono sembrate evidenti e non banali, e si è avvertita la necessità di mettere in relazione le opere in cui Vygotsky e Montessori hanno riflettuto sul significato e sul valore pedagogico dell'immaginazione creativa. Questo contributo vuole essere il primo passo in questa direzione di confronto e di ricerca.

Per quanto riguarda il versante storico-culturale, ci si concentrerà sui principali scritti che Vygotsky ha dedicato in modo esplicito al tema dell'immaginazione creativa e sui contributi di ricerca che hanno cercato di ricostruirne l'unità teorica d'insieme. Sul fronte montessoriano, espandendo gli orizzonti del primo confronto maturato in occasione del convegno, non ci si limiterà a considerare il progetto di Educazione Cosmica, ma si prenderanno in esame anche le riflessioni che Montessori ha esplicitamente dedicato all'immaginazione creativa nella scienza, nella prima infanzia e nel contesto dell'educazione scolastica. Nel caso di Vygotsky si sono presi in esame i testi che vengono normalmente utilizzati nel contesto della scuola storico-culturale come punti di riferimento per la ricerca sull'immaginazione creativa. La selezione degli scritti montessoriani necessita invece di una giustificazione. L'Educazione Cosmica occupa un posto specifico nella visione d'insieme della pedagogia montessoriana; limitarsi a questa fase, ovvero all'educazione del bambino dai 6 ai 12 anni, potrebbe fornire un'immagine limitata e parziale della prospettiva montessoriana sull'immaginazione creativa. In effetti, quanto segue si può proprio considerare come un ripensamento critico delle forti sinergie che si sono riscontrate durante il convegno tra la posizione generale di Vygotsky e della scuola storico-culturale sull'immaginazione creativa e la prospettiva specifica del progetto montessoriano di Educazione Cosmica.

Prima ancora di esplorare comunanze e contraddizioni, si deve riscontrare una fondamentale convergenza tra la scuola storico-culturale e la pedagogia montessoriana rispetto alla complessità semantica del termine "immaginazione". In tutte le opere principali che Vygotsky ha dedicato al tema (Vygotsky, 1930/1967, 1931/1984, 1932/1960), con immaginazione non si indica soltanto la capacità di formare immagini mentali, o di simulare stati quasi-percettivi anche in assenza di stimoli sensoriali, ma si indica soprattutto una forma particolare e complessa di pensiero. Nel linguaggio tecnico della psicologia storico culturale: "Vygotsky considered imagination to be a process directly connected with meaning-making ... that helps ... to make sense of the world" (Gajdamashko, 2006, p. 16).

Inoltre, Vygotskij include l'immaginazione tra le funzioni mentali superiori che permettono di pensare in modo produttivo e non solo riproduttivo, e sono quindi cruciali per la flessibilità cognitiva, le potenzialità creative

ed espressive e l'apertura dello spazio mentale delle possibilità (Vygotsky, 1930/1967).

Sebbene con un altro linguaggio, e anzi con un esplicito scetticismo verso un modo arido e di fare scienza che si concentra soltanto sulle "descrizioni di cose meravigliose e affascinanti [che] si riducono ad aride definizioni" (Montessori, 1916/1992, p. 58), anche in Montessori il termine è usato ben oltre i confini delle proprie radici etimologiche, per indicare la capacità squisitamente umana di rapportarsi alla realtà in modo creativo:

Questo solo fatto, ha cambiato la faccia del mondo ... quando l'immaginazione poté partire dal contatto con la realtà, allora cominciò il pensiero a costruire delle opere, sulle quali il mondo esterno andò trasformandosi. Quasi che il pensiero dell'uomo avesse assunto un potere meraviglioso, quello di creare. (Montessori, 1916/1992, p. 211)

Il confronto comincia a farsi più spinoso quando ci si chiede come questa forma di pensiero si sviluppi e perché debba essere coltivata in campo educativo. In merito a questo problema, infatti, le idee di Vygotsky e di Montessori non sono univoche e monodimensionali, ma si articolano al loro interno in relazione al concetto di ontogenesi. Per entrambi gli autori è necessario che l'intervento educativo dell'adulto non si fondi su criteri normativi astratti, ma sia coerente con il concreto stadio di sviluppo psicologico del bambino. Anche in merito all'educazione immaginativa, quindi, ovvero alle azioni e agli ambienti predisposti per coltivare questa forma di pensiero e per stimolarlo nei processi di apprendimento, né Vygotsky né Montessori forniscono precetti o divieti universali e rigidi: l'immaginazione creativa deve essere osservata, valutata e supportata in modo diverso a seconda dello stato di maturazione psicologica dei bambini.

Qui, però, iniziano anche le differenze cruciali tra le due prospettive. Per Vygotsky, infatti, lo sviluppo delle funzioni psicologiche dipende dalla mediazione del linguaggio e degli altri artefatti culturali che sono condivisi nel contesto delle attività sociali (Vygotsky, 1934/2012). In questo percorso di incontro e di reciproca influenza tra personalità individuale e contesto socio-culturale, l'immaginazione si trasforma in termini qualitativi e modifica le proprie relazioni con altre funzioni psicologiche. Tuttavia, dalla prima

infanzia in cui emerge nello spazio sociale del gioco di finzione, alle forme introspettive e fantastiche dell'adolescenza fino all'età adulta in cui si coopera stabilmente con il pensiero logico-concettuale (Smolucha & Smolucha, 1986), l'immaginazione in Vygotsky non si riduce mai ad una forma di pensiero puramente irrazionale o sganciato dalla comprensione della realtà e dall'esercizio dell'intelligenza razionale. Fin dai primi giochi del far finta, dalle prime elaborazioni grafico-pittoriche o dai primi esercizi di pensiero narrativo, per Vygotsky l'immaginazione è sempre un processo di pensiero direttamente collegato alla creazione di significato, che ha connessioni non solo con le emozioni ma anche con le funzioni intellettuali e che contribuisce in modo significativo allo sviluppo globale della persona e ai processi di apprendimento (Vygotsky, 1931/1984).

Nella prospettiva di Montessori, invece, il ruolo e le possibilità dell'immaginazione cambiano radicalmente nel corso dello sviluppo. Finché l'intelligenza non raggiunge un grado sufficiente di maturazione, e finché il bambino non possiede un livello sufficientemente alto di controllo conoscitivo sull'ambiente che lo circonda, l'immaginazione per Montessori non può che "vagare ... nel mondo dell'irreale" (Montessori, 1916/1992, p. 211) e fornire compensazioni fantastiche per uno stato di immaturità e di fragilità fisica e psicologica. Coltivarla nella prima infanzia, quindi, è inadeguato e potenzialmente nocivo; il compito dell'educazione in questa fase dello sviluppo, semmai, è fornire al bambino le risorse ambientali per superare questo stadio di incompiutezza: "l'educazione dovrà aiutare il bambino a superarlo; non dovrà sviluppare lo stato selvaggio o trattenere il bambino in esso" (Montessori, 1916/1992, p. 224).

Questa differenza generale si può approfondire più nel dettaglio se si prendono in esame le differenze tra età scolare e pre-scolare. In effetti, pur intendendo l'ontogenesi in modo diverso (mediata dal contesto socio-culturale in Vygotsky, più legata a una maturazione fisiologica in Montessori), per entrambi gli autori il passaggio alla scuola primaria è un punto di demarcazione tra due fasi distinte dello sviluppo psicologico (perché apre una nuova situazione sociale di sviluppo, in Vygotsky, perché segna un nuovo livello di maturazione intellettuale in Montessori).

Nel periodo dell'età pre-scolare, come detto, si delinea una contrapposizione netta tra le idee di Vygotsky e di Montessori in materia di educazione immaginativa. Illuminante, a questo riguardo, è l'esempio classico del ba-

stone e del cavallo, a cui entrambi gli autori ricorrono per mostrare le potenzialità o i limiti dell'immaginazione infantile. Consideriamo l'esempio di un bambino che gioca con un bastone facendo finta di cavalcare un cavallo. Sia per Montessori che per Vygotsky siamo di fronte ad un caso esemplare di pensiero immaginativo nella prima infanzia. Per Vygotsky, tuttavia, questo esempio può essere usato per mostrare quanto l'immaginazione sia essenziale per lo sviluppo e quanto questo tipo di giochi, in cui il pensiero immaginativo inizia ed emergere e ad essere interiorizzato dal bambino, debbano essere sostenuti e arricchiti dall'intervento educativo dell'adulto. Per prima cosa, nell'ottica di Vygotsky, questo esercizio di fantasia non è un atto che possiamo comprendere limitandoci alla sola prospettiva del bambino che lo compie. L'abilità di sostituire oggetti e di costruire scenari mentali alternativi a quello reale non deriva da un meccanismo autistico di separazione dal mondo reale, ma anzi è la conseguenza di una prassi sociale ben precisa, quella del gioco di finzione condiviso, che il bambino impara solo gradualmente a riprodurre nello spazio virtuale e interiore della propria finzione immaginativa (Vygotsky, 1932/1960). In secondo luogo, questo esercizio di pensiero immaginativo che viene progressivamente controllato e padroneggiato attraverso il gioco, consente al bambino di affinare e di approfondire il proprio rapporto con la realtà. Quando gioca a sostituire un bastone con un cavallo, e a fingere di essere un cavaliere, può darsi che il bambino stia semplicemente esprimendo uno sfogo istintivo in forma del tutto irrazionale, o stia compensando un'esperienza reale che non può vivere con un surrogato immaginario, ma può anche darsi, invece, che stia divertendosi a riprodurre e ad affinare degli aspetti della propria esistenza e del proprio rapporto con il mondo che per lui sono di primaria importanza, e che prova gusto nel padroneggiare, nel rivivere e nell'approfondire. Dal punto di vista storico-culturale, anzi, il carattere fondamentale del gioco di finzione nella prima infanzia non è tanto fantastico-creativo, ma sociale-imitativo (Elkonin, 2005): anche nei giochi più distanti dalla realtà ordinaria, i bambini cercano la simulazione individuale o collettiva di scenari e contesti che gli consentono di rielaborare in modo realistico le proprie vicende personali e di rappresentare e arricchire la propria comprensione della realtà sociale. Dal punto di vista storico-culturale, i bambini non immaginano per sfuggire dalla realtà, ma per capirla e viverla meglio. La stessa capacità di distinguere questo potenziale simulativo

dell'immaginazione e di gestire la distanza tra reale e virtuale, matura nei bambini molto presto e si affina proprio grazie al gioco di finzione.

Ovviamente questa esperienza non è identica a quella di un confronto immediato con la realtà fisica: un cavallo immaginario non sarà mai un cavallo reale. Ma ciò non significa, secondo la psicologia storico-culturale, che l'esercizio dell'immaginazione sia privo di rilevanza per la costruzione degli schemi di senso con cui il bambino si relaziona al mondo reale. Fingendosi altro da sé, il bambino in realtà agisce realmente in uno spazio naturale e sociale che esplora in modo accorto e profondo, e si confronta con emozioni, pensieri, ricordi e forme di comportamento che emergono dal suo vissuto personale e che hanno attinenza diretta con la realtà. L'educazione al gioco di finzione e all'esplorazione del reale non genera un gioco a somma zero, anzi si integrano e si arricchiscono a vicenda (Vygotsky, 1933/1978).

Infine, in questo primo processo di emersione e di maturazione, l'immaginazione in età infantile è correlata per Vygotsky allo sviluppo di altri aspetti fondamentali dell'intelligenza, a loro volta determinanti per lo sviluppo successivo del bambino. Il bastone che diventa un cavallo non è un artificio alogico di una mente fragile. Questa forma primaria di immaginazione, anzi, è il preludio del pensiero simbolico con cui il bambino impara a "pensare le cose dal punto di vista del loro significato" e delle capacità di auto regolazione legate al rispetto delle regole che sostengono spontaneamente la logica interna del gioco condiviso (Vygotsky, 1933/1978).

La storia del bambino che si immagina un ricco principe su un bianco destriero ci viene invece raccontata in modo molto diverso negli scritti di Montessori. Anzi, l'opposizione con Vygotsky qui è diametricale. L'immaginazione non viene contestualizzata come esito di una prassi sociale, ma anzi è descritta più come una forma di pensiero spontanea, immediatamente a disposizione del bambino e distintiva della sua immaturità e fragilità intellettuale. Se finge di cavalcare un bastone, il bambino non lo fa mai per divertirsi a sperimentare e a affinare il proprio dominio intellettuale sulle cose. Al contrario, lo fa per evadere da una realtà in cui si trova in una posizione minoritaria dal punto di vista fisico, mentale o sociale: "Un adulto si rassegna: un bambino s'illude" (Montessori, 1916/1992, p. 225).

In questa fase dello sviluppo, per Montessori, l'immaginazione ha già una forza creativa, ma non è ancora dotata della solidità intellettuale delle risor-

se epistemiche per supportare e per arricchire la comprensione della realtà. Tutto ciò che le è concesso, quindi, è un ripiegamento irrealistico e fantastico nella finzione pura, con cui la mente “lavora da sé, indipendentemente dal vero, lavora nel vuoto” (Montessori, 1916/1992, p. 212). E non c’è onore in questa fuga. La storia del bambino che cavalca un bastone per Montessori è la storia triste o incompiuta di una mente fragile che non trova altre alternative per esprimersi e per realizzarsi e che, anzi, rischia solo di corrodere il legame con la realtà e allenarsi alla mistificazione e alla credulità irrazionale: la “sua facoltà creativa è un mezzo per lavorare sulla realtà. Ma se essa [la mente] scambia il mezzo col fine, è perduta” (Montessori, 1916/1992, p. 212).

La metafora biblica, qui, è abbastanza eloquente, e tocca le corde assiologiche di ogni discorso educativo cosciente della propria responsabilità. Perché abbandonare il bambino nel suo mondo di cavalli immaginari e non facilitare il suo bisogno naturale di esplorare e comprendere il mondo reale con la propria intelligenza? Forse solo perché, colpevolmente e vigliaccamente “Noi ci divertiamo con le illusioni, le ignoranze, gli errori della mentalità immatura” (Montessori, 1916/1992, p. 230).

La differenza tra le due proposte non sta nei criteri con cui sviluppare una corretta educazione dell’immaginazione creativa, in modo che non rimpiazzì l’accumulo di esperienze significative nell’ambiente naturale e sociale. L’approccio storico-culturale al gioco di finzione è diverso dagli esempi di educazione immaginativa su cui Montessori ironizza amaramente e che impoveriscono deliberatamente l’esperienza pratica e conoscitiva dei bambini per proteggere la spontaneità immaginativa o addirittura per allenare il pensiero creativo in modo artificiale. Né Montessori diverge dalla scuola storico-culturale quando esclude che l’esercizio realistico dell’immaginazione creativa sia a portata del bambino nella prima infanzia. Anche Vygotsky è molto chiaro su questo punto: la capacità di creare necessita di conoscenza pregressa per potersi esprimere, e nel bambino in età prescolare, anzi fino all’adolescenza e all’età adulta, questo atteggiamento verso la realtà non si realizza se non in forma disordinata ed embrionale. Il punto è che per Vygotsky, a differenza che per Montessori, l’immaginazione nel contesto del gioco di finzione preserva comunque delle funzioni determinanti per lo sviluppo psicologico e per la costruzione del senso. È chiaro che negando alla fantasia infantile le potenzialità “meaning-making” che le sono riconosciute dalla psicologi-

ca storico-culturale, non resta molto spazio per un'educazione immaginativa adeguata a questo stadio dello sviluppo. Anzi, lo spazio educativo dedicato al gioco di finzione sottrae soltanto tempo ed energie ad una solida educazione basata sull'esplorazione sensoriale e intellettuale della realtà:

Se ciò che si chiama immaginazione infantile è il prodotto della "immaturità" della mente, in rapporto con la povertà in cui lasciamo il bambino e l'ignoranza in cui egli si trova, occorre prima arricchire la sua vita di un ambiente ove egli diventi il possessore di qualche cosa ... di esperienza fatta sulla realtà. (Montessori, 1916/1992, p. 231)

Il tono del confronto però cambia sensibilmente se ci si sposta dall'età prescolare a quella scolare e se si passa dall'ipotesi dell'educazione immaginativa per la prima infanzia a quella per la scuola primaria, per usare espressioni che ci sono più familiari oggi.

Nel caso della scuola storico-culturale non c'è molto da aggiungere rispetto al ruolo "meaning making" dell'immaginazione creativa che si è già evidenziato nella fase precedente. Semplicemente in questo nuovo sistema di attività sociale caratterizzato dallo sviluppo del pensiero concettuale e dal confronto didattico con il sapere formale (Davydov, 1999), il bambino è messo nelle condizioni di maturare un controllo sempre più forte della propria capacità di immaginare, e di mettere questa funzione psicologica a servizio dell'apprendimento in modo sempre più riflessivo e consapevole.

Un cambiamento netto, invece, si può riscontrare nella proposta educativa montessoriana ed in questo il progetto dell'Educazione Cosmica è emblematico. A differenza di altre prospettive, come quelle che si rifanno alla psicologia genetica di Piaget e che sono focalizzate principalmente sugli aspetti logico-computazionali e logico-formali dell'intelligenza razionale, la pedagogia montessoriana non esclude la dimensione immaginativa del proprio orizzonte teorico, relegandola nel dominio dell'irrazionalismo irrealistico o del puro pensiero egocentrico. Come in Vygotsky, anzi, anche in Montessori l'immaginazione opera nel dominio dell'intelligenza razionale, di cui esprime le caratteristiche più sofisticate, come la flessibilità cognitiva, la capacità di immaginare possibilità alternative, e la connessione tra cognizione ed emozione.

Il punto di differenza sta nel fatto che questo valore educativo dell'immaginazione per Montessori non può essere trovato nell'esercizio della fantasia infantile, ma si esprime soltanto nelle forme più sofisticate di creatività scientifica e artistica che maturano a pieno nell'età adulta e che iniziano ad esprimersi soltanto da un certo punto dello sviluppo in poi. Presupporla nel gioco di finzione della prima infanzia o aspettarsi che questa tendenza immatura del bambino abbia altre implicazioni educative, è intellettualmente disonesto e moralmente ambiguo. Aspettarla pazientemente, supportando l'esplorazione del mondo reale, è invece la scelta più responsabile:

Occorre prima arricchire la sua mente [del bambino] di conoscenza e di esperienza fatta sulla realtà. E avendogli dato ciò, lasciarlo maturare nella libertà. È dalla libertà dello sviluppo, che noi possiamo attendere le manifestazioni della sua immaginazione. (Montessori, 1916/1992, p. 231)

E quando questo optimum viene raggiunto, quando l'immaginazione creativa è sorretta da un'intelligenza sufficientemente robusta e da un'esperienza sufficientemente ricca, allora si apre la possibilità di una sua valorizzazione didattica. A questo punto tutto quello che di positivo si può dire sull'immaginazione in campo educativo acquista un significato coerente e legittimo anche nella pedagogia montessoriana (Caprara, 2022) e anzi, le affinità con la scuola storico-culturale diventano profonde e possono sovvertire certe letture stereotipiche delle differenze tra queste due visioni dell'educazione. L'immersione immaginativa ed emozionale nella narrazione e l'elaborazione creativa di esperimenti focalizzati sulla co-costruzione della conoscenza (Tornar, 2007; Mecocci, 2019) sono chiari esempi di come l'Educazione Cosmica montessoriana richieda una forte integrazione dell'immaginazione creativa nello spazio della didattica. In questo, la sinergia della prospettiva montessoriana con le teorie educative di matrice post-piagetiana (Egan, 1997; 2002), è innegabile e merita di essere sottolineata e approfondita. Per tutte queste prospettive, il ruolo essenziale dell'immaginazione nell'apprendimento è riconosciuto almeno a due livelli fondamentali. In primo luogo, l'attenzione all'impegno immaginativo sostiene una forma di motivazione intrinseca basata sul legame intellettuale ed emotivo con i temi e le esperienze di apprendimento. In secondo luogo, il pensiero immaginativo sostiene un uso sofisticato, flessibile e cre-

ativo dell'intelligenza. Senza la capacità di riadattare e rimodellare il sistema precedente di credenze e modelli mentali già assimilati, non sarebbe possibile alcuna forma di costruzione della conoscenza, né lo sviluppo di nuove abilità o competenze.

Quanto emerso nel convegno e quanto ricostruito in questa sede sono solo accenni ad un dialogo possibile tra due delle tradizioni più influenti e significative a livello globale in campo educativo. Il tema dell'immaginazione creativa, nel suo sviluppo e nelle sue relazioni con l'apprendimento, è solo uno tra tanti punti di accesso possibili a questo confronto. Da questo tipo di confronto, comunque lo si voglia sviluppare, entrambe le prospettive possono interrogarsi a vicenda, scoprendo sinergie e punti di convergenza imprevisti e riflettendo con maggiore chiarezza sulle proprie assunzioni e sui propri limiti. Ci è parso che le potenzialità di questo confronto teorico siano significative e che le sue ricadute sulla comprensione delle pratiche educative ispirate agli scritti di Montessori e di Vygotsky siano ancora più rilevanti.

Dopotutto, la possibilità di ripensare diversamente a ciò che già conosciamo, liberandoci dall'illusione di averlo capito integralmente, è uno dei privilegi della nostra capacità di immaginare.

Bibliografia

- Bianconi, A. M. (a cura di). (2003). *Botanica e biologia vegetale nella casa dei bambini*. Opera Nazionale Montessori.
- Caprara, B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Armando.
- Caprara, B. (2022). *La natura nel pensiero di Maria Montessori*. Junior-Bambini.
- Consalvo, G. (2018). L'educazione cosmica tra natura e supernatura: un approccio ecologico per il bambino della scuola primaria. In A. D'Antone & M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca* (pp.107-113). Zeroseiup.
- Davydov, V. V. (1999). What is real learning activity. In M. Hedegaard & J. Lompscher (eds.), *Learning activity and development* (pp. 123-138). Aarhus University Press.
- Demo, H. (a cura di). (2015). *Didattica delle differenze*. Erickson.

- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- Gajdamaschko, N. (2006). Theoretical concerns: Vygotsky on imagination development. *Educational Perspectives*, 39(2), 34-40.
- Honegger Fresco, G. (2017). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*. Il leone verde.
- Honegger Fresco, G. (2020). *I bambini e l'ambiente secondo il metodo Montessori*. Solferino.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Ablex.
- Krebs, H. & Faust-Siehl, G. (1993). *Lernzirkel im Unterricht der Grundschule*. Verlag Jörg Pothhoff.
- Maglioni, M. (2018). *Capovolgiamo la scuola*. Erickson.
- Mecocci, M. (2019). *Narrare il vero: le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*. Terra Nuova.
- Montessori, M. (1916/1992). L'autoeducazione nelle scuole elementari. Garzanti. (pubbl. orig. 1916)
- Montessori, M. (1989). *The Child, society, and the world. Unpublished speeches and writings*. Clio Press.
- Montessori M. (2009). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Franco Angeli. (pubbl. orig. 1948)
- Montessori, M. (2010). *Educare alla libertà*. Mondadori. (Titolo orig. del 1909: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*)
- Nigris, E., Zuccoli, F. & Teruggi, A. (2016). *Didattica generale*. Pearson.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino*. Erickson.
- Smolucha, L., & Smolucha, F. C. (1986, August 22-26). L. S. Vygotsky's theory of creative imagination. 94th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC., United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED274919.pdf>
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Franco Angeli.

- Vygotsky, L.S. (1967). *Imagination and creativity in childhood* (F. Smolucha, trad.). Prosvescheniye. (pubbl. orig. 1930)
- Vygotsky, L.S. (1984). *Imagination and creativity in the adolescent* (F. Smolucha, trad.). Pedagogika. (pubbl. orig. 1931)
- Vygotsky, L.S. (1960). *Imagination and its development in childhood* (F. Smolucha, trad.). Academy of Pedagogical Sciences. (Lezione orig. 1932)
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development (M. Lopez-Morillas, trad.). In M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (a cura di), *Mind in society* (pp. 92–104). Harvard University Press. (pubbl. orig. 1933)
- Vygotsky, L.S. (2012). *Thinking and speech*. MIT Press. (pubbl. orig. 1934)

Sulle orme di John Dewey: la scuola attiva secondo Rebeca Wild

Francesca Berti – Libera Università di Bolzano

Abstract

Il presente contributo analizza l'idea di scuola progressiva proposta da John Dewey, così come descritta in *Experience and Education* (1938) e la confronta con l'esperienza della scuola Scuola Attiva Pestalozzi, realizzata da Rebeca Wild a Tumbaco in Ecuador nel 1977. Questo esempio di "scuola attiva" - così come chiamata dalla Wild e da lei descritta nel libro *Educare ad essere*, uscito in lingua tedesca nel 1986 e tradotto in italiano nel 2000, con un'introduzione di Grazia Honegger Fresco - ha ispirato decine di scuole alternative in Germania ed in altri paesi di lingua tedesca. Nel modello di queste scuole, il nome di Rebeca Wild compare spesso a fianco a quello di Maria Montessori. Lo stesso interesse della Wild per il metodo Montessori non ebbe origine nell'ambito di un percorso universitario, ma dal desiderio di avviare una scuola parentale. Nella sua scuola, tuttavia, da una parte, i materiali Montessori sono utilizzati in modo non ortodosso od esclusivo - incontrando i materiali di Freinet ed altri non strutturati - dall'altra, viene a cadere la separazione degli spazi interni ed esterni della scuola. Nel momento in cui i bambini e le bambine si muovono liberamente tra il dentro e il fuori, viene meno anche la distinzione tra gioco e lavoro e l'esperienza che i bambini e le bambine fanno a scuola diviene "esperienza vissuta" (*living experience*, in Dewey). Questi ed altri aspetti della Scuola Attiva Pestalozzi - quali l'esperienza al centro del processo di apprendimento e la relazione insegnante-bambino - fanno della proposta dalla Wild un esempio concreto di scuola progressiva così come suggerita da Dewey. Il presente contributo, dunque, in un confronto diretto con *Educazione ad essere*, analizza il saggio *Esperienza ed educazione* in quanto questo testo, pubblicato nel 1938 quando l'autore aveva 79 anni, rimane come una sorta di manifesto della filosofia dell'educazione di Dewey, ed è qui che è possibile ritrovare il fondamento filosofico delle scuole attive ispirate a Rebeca Wild.

1. Introduzione

La Scuola Attiva Pestalozzi, detta “Pesta”, viene fondata nel 1977 a Tumbaco in Ecuador come Kindergarten, prima di essere riconosciuta dal Ministero dell’Educazione equadoregno come “scuola” e dunque aprirsi alla primaria e secondaria. A cavallo del 2000 arriva ad accogliere circa 180 bambini/e e ragazzi/e, dai 3 ai 18 anni. La Wild definisce il suo un “centro educativo” ispirato ai principi didattici di Montessori e Freinet. Ripercorrendo i numerosi riferimenti che compongono il racconto fatto in *Educare ad essere*, dalla fondazione allo sviluppo della scuola, tuttavia, si intravede quel filo rosso che, a partire dall’ondata riformatrice di fine Ottocento, collega esperienze diverse e talvolta affini, che vanno sotto il nome di “educazione democratica” ed “educazione attiva” come anche di “scuola antiautoritaria” e *deschooling* (cf. Oelkers, 2000). Sebbene solo citata in un breve passaggio, la filosofia dell’educazione di Dewey viene indicata come proprio punto di riferimento (Wild, 1986/2000, p. 103) ed è proprio l’idea deweyana di “scuola progressiva” che la Wild traduce nella scuola Pesta, realizzando un luogo in cui l’attenzione è rivolta alla “connessione organica tra educazione ed esperienza personale” (Dewey, 1938/2014, p. 12) dei bambini e delle bambine.

2. Scuole attive ispirate a Rebeca Wild

La presente ricerca ha avuto origine circa otto anni fa da una mappatura delle varie forme di scuole alternative in Germania e dalla scoperta della figura di Rebeca Wild. La sua fortuna nel contesto delle scuole alternative in Germania, per la maggior parte aderenti all’Associazione federale delle scuole alternative indipendenti (Bundesverband der Freien Alternativschulen, BFAS) è dovuta allo stesso sistema scolastico tedesco che, non prevedendo la possibilità della scuola parentale, permette a gruppi di genitori di costituirsi in un “progetto di avviamento” (*Gründungsinitiative*) e intraprendere, così, il processo di certificazione per venire riconosciuti come “scuola indipendente” (*Freie Schule*). Nelle scuole in cui il pensiero della Wild è preso come principale riferimento, il nome che viene scelto per la scuola è proprio quello di “scuola attiva indipendente” (*Freie Aktive Schule*). Da uno studio del 2018, condotto

da Andreas Lischewski, inoltre, emerge che la maggior parte delle circa 150 scuole e progetti di avviamento della BFAS - i cui principi comuni sono l'autoapprendimento e la democrazia - fanno esplicito riferimento a Maria Montessori, a Rebeca Wild e a Celestin Freinet (Lischewski, 2018, p. 41). Il motivo di questo successo va ricondotto alla pubblicazione di *Educazione ad essere* - un racconto autobiografico non lontano da quello che fa Alexander Neill in *Summerhill* (1960) - un testo che si presta ad essere assunto come una vera e propria guida per quei genitori che cercano un'alternativa al sistema scolastico tradizionale. In altre parole, i lettori e le lettrici facilmente si immedesimano nella Wild e nel percorso di consapevolezza intrapreso assieme al marito Mauricio, sulle proprie possibilità di "fare scuola". Inoltre, non limitandosi a formarsi sul metodo Montessori, ma adattando quest'ultimo al contesto di una scuola rurale in un paese del centro America, la Wild fornisce una serie di suggestioni diverse, soprattutto riguardo la pedagogia ed il metodo il Freinet, suggerendo così l'importanza di riflettere sulla centralità dei bisogni specifici dei bambini e delle famiglie, nonché alla formazione continua del team degli educatori e degli insegnanti, così da realizzare una scuola che tenga conto del contesto socio-economico locale. Il principio di fondo è un'educazione non direttiva (*nichtdirektive Erziehung*) volta a stimolare, nello spazio stesso della scuola, la libertà di decisione, la partecipazione democratica, il gioco libero. Gli esempi di scuola contenuti in *Educare ad essere* comprendono sia il movimento internazionale delle Scuole Nuove di inizio '900 (nelle figure di Dewey, Neill, Montessori, Freinet) sia quello delle *Free Schools* o *Alternative Schools* attivo negli Stati Uniti tra gli anni '60 e '70 (nelle figure di Holt, Goodman e Kohl) (cf. Körrenz, 2014, Brehony, 2004).

Sebbene, come osservato da Lischewski, manca uno sguardo critico da parte delle scuole attive tedesche al pensiero della Wild - ad esempio, riguardo i riferimenti al "normale sviluppo" o ai "bisogni primari autentici" del bambino (Lischewski, 2018, p. 163) - è possibile osservare che, se la scuola "Pesta" rappresenta un esempio da perseguire per così tante nuove iniziative parentali, la ragione profonda può essere identificata nel tentativo della Wild di realizzare una *nuova pratica*, così come suggerito da Dewey, considerando il processo di apprendimento sotto molteplici aspetti, ovvero ripensando "i materiali, i metodi e le relazioni sociali più appropriati per una nuova educazione" (Dewey, 1938/2014, p. 17).

3. La scuola “Pesta”

La Scuola Attiva Pestalozzi è rimasta aperta dal 1977 al 2010¹. Viene descritta in *Educare ad essere* come un grande edificio *open space* a sei lati costruito in legno, allestito con materiali per il gioco, le attività motorie, creative e artistiche da svolgere all'interno o nel vasto giardino, circondato dalla campagna. Offre un laboratorio dedicato alla matematica, una biblioteca, laboratori per le lingue e per tutte le altre materie insegnate in una scuola tradizionale. In particolare, è fornito di una tipografia Freinet e di tutta la gamma di materiali montessoriani per la lettura, la scrittura ed il calcolo.

Il richiamo di Dewey ad “un nuovo ordine di idee che conduca a nuove modalità di pratica” (Dewey, 1938/2014, p. 1) si concretizzava in questo spazio, in quanto pensato come un contesto sia per l'apprendimento che per la vita. La scuola diventa il luogo in cui fare esperienza di vita, promuovendo le inclinazioni creative, stimolando la curiosità e il desiderio di scoperta. Wild, infatti, afferma che “poiché la scuola e la vita non sono separate, non c'è limite al curriculum” (Wild, 1986/2000, p. 167). Secondo il principio deweyano per cui l'educazione comporta uno “sviluppo dall'interno ... basato su disposizioni naturali” (Dewey, 1938/2014, p. 1), la scuola Pesta non si limita a porre al centro il bambino, ma stimola il suo essere parte dell'ambiente sociale. L'insegnante - nell'accezione di guida (*guide*) in Dewey e accompagnatore (*Begleiter*) in Wild - prepara lo spazio, osserva e accompagna, al fine di aiutare il bambino a fare *da solo* ed adatta *il proprio fare* ad “ogni situazione e a ogni bambino” (Wild, 1986/2000, p. 147). In una relazione adulto-bambino così ripensata, afferma Wild, il bambino non rischia di perdere interesse ed annoiarsi “dalla ripetizione di qualcosa che l'insegnante conosce, fin dall'inizio, più di lui” (p. 177).

Nei prossimi due paragrafi illustrerò, attraverso l'esempio concreto della scuola attiva di Wild, il concetto deweyano di esperienza educativa - in opposizione all'esperienza diseducativa - ed i relativi principi di continuità ed interazione.

¹ Il documentario *Pesta. Una escuela que realmente nunca fue escuela* (2006), diretto da Leonardo Wild, testimonia uno dei periodi più floridi della scuola. Il documentario è disponibile online: <https://www.brickclubs.es/mauricio-y-rebeca-wild/>

3.1 L'attenzione all'esperienza "educativa"

Tra i numerosi ed estesi scritti di Dewey, *Esperienza ed educazione* si presenta come un breve pamphlet, una sorta di manifesto in cui il filosofo, nell'ambito del dibattito di inizio '900 nato attorno la sua idea di educazione progressiva, sente di dover precisare il concetto di "esperienza": dire genericamente che il bambino "fa esperienze", sia nelle scuole tradizionali che in quelle progressiste, non implica che queste esperienze siano educative (Dewey, 1938/2014, p. 12). L'equivalenza *esperienza = educazione* non ha valore, poiché vi sono esperienze che invece di essere "educative" sono "diseducative" (*miseducative*), ovvero hanno l'effetto di arrestare o allontanare "lo sviluppo di ulteriori esperienze". Queste sono, secondo Dewey, molte delle esperienze che il bambino fa in una scuola tradizionale dal momento che lo spazio ristretto di un'aula limita le esperienze di per sé ma, soprattutto, limita la stessa esperienza di apprendimento, determinando spesso una "perdita dello stimolo ad apprendere".

Come già sottolineato anni prima in *How We Think* (1933), nella scuola progressiva, per contro, l'obiettivo dell'insegnante dovrebbe essere quello di organizzare esperienze che "impegnino" il bambino in attività, né obbligatorie o noiose, né solo immediatamente piacevoli, vale a dire attività che promuovano "l'avere esperienze future desiderabili" (Dewey, 1938/2014, p. 13). In altre parole, solo le esperienze che hanno un valore qualitativo influenzano le esperienze successive e portano alla crescita. Le condizioni per una crescita continua - che Dewey nella sua teoria chiama "principio di continuità" - sono alla base di un processo fisico, intellettuale e morale. La continuità è il criterio per riconoscere esperienze educative e diseducative: quando un'esperienza ha la qualità di stimolare la curiosità, di rafforzare l'iniziativa e di "suscitare desideri e interessi sufficientemente intensi da portare una persona al di là di punti morti verso il futuro", solo allora essa è educativa. Infine, quando la continuità è in atto, ciascuna esperienza diventa una forza motrice per l'individuo (p. 24).

In che modo la scuola attiva di Rebeca Wild permette al bambino di vivere esperienze qualitative che favoriscano e stimolino il desiderio di apprendimento e lo portino alla realizzazione di ulteriori esperienze? Anzitutto, in tutta l'area della scuola, fatta di spazi aperti e comunicanti dall'interno e

dall'esterno, i bambini possono muoversi liberamente. Lo spazio è costituito da diversi centri di interesse, pensati e attrezzati con materiale graduato in relazione allo sviluppo e al vissuto dei bambini (Wild, 1986/2000, p. 138). Tutto ciò che viene proposto non è obbligatorio e non è mai un'imposizione. Essenziale, per la Wild, è che "l'atteggiamento gioioso proprio di un'esperienza nuova e interessante non si perda" (p. 129). Quando, infatti, il bambino è libero di stare nei propri tempi naturali, di entrare in contatto e di provare spontaneamente un nuovo oggetto, spesso egli scopre un numero maggiore di usi possibili ed è in grado di fare più domande rispetto a una lezione guidata. In altre parole, quando il suo tempo di scoperta ed esplorazione è rispettato, egli arriva da solo a trovare una soluzione, a risolvere un problema, ad acquisire una capacità che lo porti ad affermare con orgoglio, come ricorda Montessori: "L'ho imparato da solo!" (p. 212).

Nella scuola Pesta, la ricchezza del materiale a disposizione, insieme alla libertà di movimento e alla presenza non direttiva dell'insegnante permettono uno stimolo continuo, dove tutti i sensi sono in azione, il linguaggio è portato a descrivere, e la curiosità e il desiderio di imparare si svolgono naturalmente. La comprensione della storia, ad esempio, parte dalla narrazione biografica: la rappresentazione della storia della propria famiglia è il punto di partenza per comprendere linee temporali di altre grandezze, come la storia delle civiltà o della terra. La scoperta di oggetti antichi assieme al racconto degli anziani, chiamati a raccontare la propria infanzia, contribuiscono a rendere la percezione della storia più concreta (p. 164).

La scuola, inoltre, non dispone di aule né è separata dal mondo esterno: le gite settimanali nel bosco e, soprattutto, nelle località vicine, permettono ai bambini di:

Esplorare il mondo e sperimentare una ricerca attiva di conoscenza di attività, processi, strutture, relazioni, comunità. Mettere il naso dappertutto, toccare tutto, provare, interrogare, parlare direttamente con il personale di una fabbrica, significa non solo apprendere una quantità di dati nuovi, ma anche vivere un'esperienza concreta indimenticabile (Wild, 1986/2000, p. 136).

Ancora una volta, il collegamento con Dewey è evidente: l'ambiente stimola il bambino e gli permette di relazionarsi con le esperienze precedenti, portan-

dolo ad una nuova attenzione o alla soluzione di problemi pratici e la formulazione di nuove domande.

3.2 Il desiderio di continuare ad apprendere ed il principio di interazione

Quasi tutti hanno avuto occasione di ripensare ai giorni della scuola e di chiedersi che ne è stato delle conoscenze che avrebbero dovuto accumulare durante gli anni di istruzione. ... Forse la più grande di tutte le fallacie pedagogiche è l'idea che la persona impari solo la cosa particolare che sta studiando in quel momento. (Dewey, 1938/2014, p. 36)

Questa citazione aiuta a introdurre il secondo elemento della teoria dell'esperienza di Dewey: il "desiderio di continuare a imparare". Ogni volta che nel bambino questo desiderio è minacciato, invece di essere rafforzato, "si verifica qualcosa di molto più [grave] della semplice mancanza di preparazione" (Dewey, 1938/2014, p. 36).

Nella scuola Pesta, il desiderio di apprendere è continuamente stimolato dalla combinazione di materiale adeguato (principalmente Montessori e Freinet), dalla libertà del bambino di decidere cosa e quando vuole imparare, dalla presenza discreta dell'insegnante e dal sistema aperto in cui i bambini di gruppi di età diverse ricevono molteplici proposte senza essere costretti a rispettare orari uguali per tutti (Wild, 1986/2000, p. 176). Non ci sono lezioni obbligatorie, come nell'esempio di Summerhill (Neill, 1960/1990). Wild descrive come i visitatori della scuola Pesta spesso esprimano le loro perplessità riguardo all'organizzazione non strutturata della scuola ed all'assenza di un orario dedicato, almeno, alla lettura, alla scrittura o al calcolo. La convinzione del valore di un'educazione progressiva - secondo cui in ogni bambino, in tempi diversi, si sviluppano sia la capacità di comprensione che la motivazione interiore - si radica nella Wild, sia attraverso la lettura di Freinet, sia attraverso la diretta osservazione di un processo spontaneo che porta il bambino, in modo lento e sperimentale, ad imparare a leggere e a scrivere (Wild, 1986/2000, p. 174). Lo spazio è così predisposto che "le parole scritte sono ovunque" (p. 177). Gli scaffali dividono l'*open space* in ambienti confor-

tevoli, dotati di angoli morbidi per immergersi nella lettura. Quest'ultima è una scelta libera. La scrittura e la lettura sono stimulate sia dalla presenza del materiale montessoriano sia da una macchina da stampa Freinet dove i bambini possono stampare i loro scritti. In questo caso, il desiderio di trascrivere un testo viene riconosciuto nel suo valore, poiché implica un alto livello di concentrazione. Anche il calcolo è facilitato dal materiale montessoriano. La Wild sottolinea come la lunga esperienza della scuola attiva testimonia che ciascun bambino può imparare la matematica e la geometria. Tuttavia, è necessario un lungo periodo di utilizzo di materiali concreti prima che il bambino sia pronto a imparare con numeri e concetti astratti, essendo questo processo una conseguenza naturale del suo sviluppo interiore e dell'esperienza pratica (p. 196). Il riferimento, in questo passaggio, è a Paul Goodman, secondo il quale un bambino, nel momento giusto del suo sviluppo e accompagnato dagli strumenti appropriati, può imparare in 4-6 mesi, tutte le materie dei 6 anni della scuola primaria (Goodman, 1964).

Finora sono stati evidenziati aspetti della teoria dell'esperienza di Dewey, che hanno a che fare prevalentemente con aspetti legati al principio di continuità. Il secondo principio che permette di "interpretare un'esperienza nella sua funzione e forza educativa" è il principio di interazione (Dewey, 1938/2014, p. 30). Con il termine "interazione", Dewey intende sia le esperienze oggettive/le condizioni esterne sia le condizioni interne di un individuo. Ogni esperienza è costituita da un'interazione di queste due categorie. Osservate insieme, o nella loro reciproca reazione, formano ciò che chiamiamo una "situazione". Situazione, interazione e continuità non sono separabili l'una dall'altra. All'atto dell'esperienza, l'individuo interagisce con l'ambiente, essendo quest'ultimo costituito dalla presenza di altri soggetti. La condizione esterna, la condizione interna dell'individuo e le sue esperienze precedenti si "intercettano e si uniscono". La combinazione di questi tre elementi decide quale tipo di esperienza ha l'individuo (educativa o diseducativa) (p. 31). Secondo Dewey, solo quando tutti questi principi sono in atto, allora è possibile un'educazione progressiva. Tale visione è riconoscibile nella scuola di Wild: lo spazio e il materiale sono destinati alle esperienze educative e alle condizioni interiori del bambino, sia in termini di sviluppo che di emozioni. Entrambi questi elementi si intercettano e si uniscono grazie a una cura

peculiare per la relazione insegnante-bambino, come descritto nel prossimo paragrafo.

3.3 La relazione insegnante-bambino

Per Dewey l'insegnante predispone "condizioni oggettive". Questo comprende:

Tutto ciò che viene fatto dall'educatore e il modo in cui viene fatto, non solo le parole pronunciate ma anche il tono di voce con cui vengono pronunciate. Inoltre, comprende le attrezzature, i libri, gli apparecchi, i giocattoli, i giochi, ... i materiali con cui il bambino interagisce e, cosa più importante di tutte, tutta la disposizione delle relazioni sociali in cui il bambino è immerso. (Dewey, 1938/2014, p. 32)

Affinché i bambini possano partecipare attivamente all'esperienza, è necessario colmare il divario tra "il maturo e l'immaturo" (Dewey, 1938/2014, p. 5). Inoltre, non è possibile intendere l'oggetto di ciò che significa insegnare come qualcosa di statico, bensì in un processo di scoperta continua che coinvolge sia l'educatore sia il bambino. Per questo motivo, devono essere messi in atto "molteplici e più profondi legami tra il maturo e l'immaturo" un atteggiamento di guida da parte dell'educatore e un'organizzazione interamente sociale della scuola, priva di modelli direttivi (p. 14).

Ognuno di questi suggerimenti si ritrova nell'approccio della scuola Pestalozzi: nelle parole di Wild, "l'insegnante cresce insieme al bambino" (Wild, 1986/2000, p. 250). L'insegnante non impartisce lezioni, bensì si prende costantemente cura dell'ambiente, a cui appartengono spazi, oggetti, relazioni tra bambini e tra bambini e adulti. Si preoccupa che l'ambiente rimanga informale e sereno, in modo che ogni bambino sia libero di scegliere tra un'ampia gamma di risorse. Inoltre, l'insegnante pratica un'osservazione attiva, come suggerito da Montessori, e si relaziona con il bambino in modo attento ma non direttivo. In questo modo, per usare un pensiero di Dewey, "ne rileva le competenze, le abilità e i bisogni e ... offrendo delle proposte" (p. 48). Nel concreto, l'insegnante si muove più volte tra i bambini, si relaziona con ciascuno di loro, ascolta, prende nota di ogni attività e di ogni difficoltà, risponde alle domande, offre i propri suggerimenti, sostiene, accenna a nuove possibilità e presenta nuovi materiali (p. 129). In altre parole, è impegnato nell'essen-

ziale “conoscenza e comprensione dell’individuo che sta educando” (Dewey, 1938/2014, p. 52).

Nella scuola attiva, eventuali guide dirette sono solo il risultato dell’osservazione del bambino in una situazione concreta, poiché solo attraverso “quest’arte dell’osservazione” l’insegnante è in grado di capire l’interesse del bambino e lo stadio del suo sviluppo (Wild, 1986/2000, p. 147).

I bambini interagiscono con l’ambiente individualmente o in gruppi di interesse spontanei, accompagnati dagli adulti. I gruppi di lavoro diventano sempre più importanti man mano che i bambini crescono. Anche quando l’insegnante accompagna un gruppo di lavoro, la propria attenzione non si concentra sull’argomento in sé, bensì sulle azioni spontanee dei bambini e sul loro rapporto con il materiale e con i compagni (Wild, 1986/2000, p. 138).

L’approccio non direttivo implica che adulti e bambini formino una vera e propria micro-comunità, soddisfacendo il principio di Dewey secondo cui “l’educazione è essenzialmente un processo sociale [e] questa qualità si realizza nella misura in cui gli individui formano un gruppo comunitario” (Dewey, 1938/2014, p. 47). Ancora, per Rebeca Wild non è solo la relazione tra i pari bambino, ma anche quella non direttiva tra l’adulto e il bambino a permettere a quest’ultimo di poter imparare a relazionarsi, interpretando bisogni ed emozioni proprie e dell’altro e quindi di passare da una fase di egocentrismo a una fase sociale (Wild, 1986/2000, p. 97). Questa relazione collaborativa e reciproca è possibile perché la scuola attiva è un luogo di libertà.

3.4 Il significato di libertà

L’ultimo aspetto che ci permette di confrontare Dewey con Rebeca Wild riguarda i valori condivisi relativi alla realizzazione di un’educazione libera finalizzata alla realizzazione di una società democratica. Per Dewey, “la libertà di chi apprende” significa sia libertà di movimento, funzionale alla salute fisica e mentale, sia “libertà di giudizio e di potere di portare a compimento fini deliberatamente scelti” (Dewey, 1938/2014, p. 48). La passività e la ricettività proprie della scuola tradizionale vengono quindi superate da attività che sono, per sé stesse, “irregolari e forse disobbedienti”.

Anche nell’approccio proposto dalla Wild sono presenti questi elementi. Per l’autrice, lo sviluppo sociale e cognitivo avviene *naturalmente* quando il

bambino ha la libertà di scegliere, ovvero non vi sono condizioni imposte dall'adulto e quando l'ambiente contiene tutto ciò che soddisfa i suoi bisogni autentici. In quel momento, il bambino può fare esperienze senza perdere il contatto con la propria natura interiore e le proprie emozioni (Dewey, 1938/2014, p. 163).

Per spiegare quanto sia importante che, nel processo di apprendimento, venga rispettato lo stato emotivo interiore del bambino, Wild fa riferimento alla teoria della conoscenza dell'economista e filosofo Ernst Friedrich Schumacher (1977, citato in Wild, 1986/2000, p. 250). Per Schumacher esistono quattro campi di conoscenza:

- io → interiore, cioè il mio essere interiore;
- io → altre persone, cioè come gli altri mi vedono;
- altre persone → io, cioè cosa succede all'essere interiore degli altri;
- io → il mondo, cioè come gli altri e il mondo appaiono all'esterno.

Wild sottolinea come, di solito, le scuole tradizionali considerino solo l'ultimo campo della conoscenza, sotto forma di materie da insegnare e apprendere. Invece, nella scuola Pesta, rifacendosi anche a Piaget e Janov, si presta attenzione in maniera corrispondente sia allo spazio interno che a quello esterno e si favoriscono tutti i campi della teoria della conoscenza di Schumacher (Wild, 1986/2000, p. 250). Il rispetto della libertà individuale si accompagna alla pratica di una quotidianità di tipo democratico: a partire dai sette anni, bambini e adulti partecipano insieme alla creazione delle regole che permettono il buon funzionamento dell'ambiente e garantiscono il rispetto reciproco.

Per concludere, la scuola attiva consente al bambino di raggiungere i livelli di concentrazione, autodisciplina e dedizione propri di un essere umano creativamente attivo (p. 221), mettendo in pratica l'idea di Dewey secondo cui la scuola non prepara alla vita, ma è essa stessa vita.

4. Una giovane scuola attiva a Tübingen

Numerose sono le scuole ispirate all'esperienza della scuola attiva di Tambacco. La "Freie Aktive Schule" di XXX è nata nel 2002 grazie all'iniziativa di alcuni genitori. È basata sull'approccio Montessori nonché fortemente impron-

tata alle idee di Rebeca Wild. Alla fine di marzo 2015, ho avuto l'opportunità di visitare la scuola e condurre 3 osservazioni in 3 momenti diversi dell'anno scolastico. Quest'ultime sono state condotte attraverso un diario di osservazione, ispirato all'approccio montessoriano, fornito dalla scuola stessa. Ho poi intervistato Ana (nome di fantasia, a quel tempo dodicenne, studentessa della scuola), la madre e Elisabeth (nome di fantasia), l'insegnante (*Begleiterin*) principale della pluriclasse 9-14 anni. Dal mio diario:

Alle otto di mercoledì mattina inizia la mia giornata nella Freie Aktive Schule di Tübingen. Dopo una breve introduzione allo spazio aperto e dopo aver inserito il mio nome nell'elenco dei visitatori di oggi, in modo che anche i bambini possano riconoscermi, l'insegnante mi lascia sola. Inizia la mia osservazione. I primi momenti sono un misto di imbarazzo e agitazione. Solo una volta ritrovata la tranquillità, inizio a rendermi conto e a godere di ciò che sta accadendo. Ampie finestre circondano la grande stanza, il soffitto è alto e segue le linee del tetto. Molte scaffalature in legno, che contengono i materiali e i libri, servono a dividere la stanza in spazi più piccoli, le cui pareti sono realizzate con tessuti di cotone leggero. Scrivanie e sedie, ma anche angoli accoglienti con cuscini e spazi liberi per giocare, leggere, scrivere seduti a terra. Piante tutt'intorno. Tanti oggetti (il "materiale") di forme e colori diversi. Mi viene in mente un'immagine calda: le visioni delle case a cupola costruite dagli architetti hippy negli anni '70, come in un libro che ho a casa il cui titolo è *Home Sweet Dome*. Ora comprendo perché Ana mi ha detto che qui a scuola si sente "a casa". Scatole con lettere di legno, blocchi e pannelli di legno, lunghe catene di perline colorate, matite e fogli colorati e tanti altri oggetti a me sconosciuti stimolano la mia curiosità e il mio desiderio di toccare tutto. In un angolo un'insegnante ed una bambina stanno studiando un argomento insieme, non saprei dire di cosa si tratta, ma sicuramente sono molto coinvolte. Ciò che mi sorprende è il tono di voce di entrambe: così delicato, così accogliente. In un altro angolo, tre ragazzi svolgono un'attività di matematica. Di tanto in tanto si alzano e prendono del materiale Montessori. È un andirivieni tranquillo. Al centro, tre bambini più piccoli giocano con una sorta di Meccano e accanto a loro altri due giocano con animali di plastica. Una delle insegnanti propone loro delle schede che raffigurano i continenti nonché la forma e il nome degli animali per ciascun continente. I bambini accettano e all'improvviso arrivano altri due, che stavano gironzolando insieme, e partecipano al gioco. In un altro angolo altre tre bambine,

un po' più grandi, sono intente ad esercitarsi con le percentuali. Chiacchierano e ridono senza disturbare, ogni tanto chiamano Elisabeth (l'insegnante), le chiedono qualcosa e ridono insieme. "Elisabeth, Elisabeth", nelle prime due ore la vedo muoversi di qua e di là. Nella stanza ci sono altre tre insegnanti. I bambini sono forse 25/30.

Nella Freie Aktive Schule di Tübingen, le prime due ore del mattino sono dedicate all'"apprendimento", poi c'è il tempo dei laboratori o la possibilità di imparare individualmente o di giocare. "All'inizio non era così", ha precisato l'insegnante in intervista, "all'inizio eravamo fortemente mossi dal nostro ideale che i bambini devono essere lasciati liberi. Non ha funzionato, o non ha funzionato per tutti; quindi, dall'anno scorso abbiamo questa nuova modalità per cui le prime due ore della giornata sono dedicate all'apprendimento e i bambini la accettano". In altre parole, l'idea originale di scuola attiva, descritta da Rebeca Wild, è stata adattata alla realtà di scuola, al contesto di Tübingen. Le due esperienze presentano non poche differenze: un'area urbana e una campagna, una nazione industrializzata ed una in via di sviluppo. Nella prima il numero di bambini/e iscritti/e alla scuola è ancora basso anche dopo 10 anni (35-40 contro i 50-60 previsti), mentre nella scuola Pesta il numero di bambini/e è cresciuto molto rapidamente fino a raggiungere i 100-150. Tuttavia, i principi educativi suggeriti dalla Wild sono rimasti i capisaldi della Freie Aktive Schule. Così li descrive la madre di Ana:

È una scuola in cui i bambini hanno la libertà di imparare le cose che vogliono imparare quando lo desiderano. C'è una motivazione interiore. La scuola ha una struttura morbida che protegge al massimo il benessere dei bambini. Tra i 6 e gli 11 anni giocano molto, e non sembra che stiano imparando, invece stanno imparando molto: a stare nel gruppo, a organizzare il loro tempo in un contesto sociale. Sono tutte competenze non misurabili. Dall'esterno sembra un caos, ma non è così. La scuola dà tempo e spazio allo sviluppo di ogni bambino. Questo è molto simile a quello che è successo quando vivevamo ancora in Irlanda e facevo ad Ana lezione a casa: quando aveva 6 anni ero molto spaventata perché ancora, nonostante i miei stimoli, non era in grado di leggere. Poi, all'età di 7 anni, all'improvviso, ha imparato molto rapidamente a leggere con i testi degli Abba che ci cantava! Il processo di apprendimento non è stato lineare, non è stato logico: alla fine non so come

abbia imparato, ma ha imparato. Così come nella nostra esperienza di home-schooling, anche nella Freie Aktive Schule non c'è una struttura, ma solo una forte fiducia nel fatto che, una volta rispettato il naturale sviluppo del bambino, la curiosità e il desiderio di imparare si manifestano spontaneamente. La scuola è fortemente incentrata sul materiale montessoriano, sulla matematica e sul tedesco, mentre altre proposte, come la chimica, non sono così rilevanti. E tuttavia ciò è sufficiente ad innescare un interesse: quanto basta per far nascere in Ana l'interesse a scoprire le cose da sola. Torna a casa e inizia a fare ricerche. Ancora oggi ho molti dubbi, soprattutto sulla fragilità delle amicizie, visto che il numero dei bambini è così basso, ma non metto in discussione il metodo della scuola. Ana è molto felice di andare a scuola, si è rafforzata come persona e ogni mattina va a scuola davvero entusiasta e torna a casa altrettanto stimolata. Alla domanda "Com'è andata la scuola oggi?", la sua risposta è sempre "Amazing!".

La maggior parte di ciò che so sull'organizzazione della scuola viene da Ana. Mi spiega che i bambini si muovono liberamente e possono scegliere di imparare ciò che vogliono. Dalle 8 alle 9.30 di ogni giorno c'è "l'ora dell'apprendimento" in cui ogni studente impara sempre qualcosa di diverso. Poi c'è un "laboratorio" (quello che la madre nella sua intervista chiama "proposte") di tedesco, storia, geometria, ma anche di lavoro a maglia, di cucina in inglese, nella grande cucina comune, o di costruzione nella falegnameria. Gli studenti sono divisi in 4 fasce d'età: 6-8, 8-11, 11-13, 14-16 anni. Nelle parole di Ana, però, può accadere che "se un piccolo è in grado di fare un determinato numero di cose del grande, può unirsi alla classe". Ogni lunedì i bambini e gli insegnanti si incontrano e decidono cosa fare nella gita del venerdì. Di recente, hanno visitato un museo e la bottega di un vetraio. "Spesso andiamo nel bosco dove prepariamo grigliate e facciamo molti giochi, visto che a scuola non abbiamo un vero e proprio giardino". La scuola va avanti fino a 16 anni, quando ogni studente può decidere di ottenere un diploma di istituto tecnico (*Realschulabschluss*) in una scuola tradizionale. Come affermato dall'insegnante in intervista, i voti degli studenti e delle studentesse sono eccellenti. Inoltre, ogni anno, gli esaminatori ammirano negli studenti della Freie Aktive Schule qualità quali: fiducia in sé stessi, simpatia, articolazione e creatività.

Ciò che, invece, più mi ha colpito e mi ha ricordato Dewey, è la descrizione di Ana di ciò che le piace di più della Freie Aktive Schule:

Mi piace molto il fatto che siamo tutti un gruppo, che impariamo insieme, che ci aiutiamo a vicenda e che abbiamo nuove idee da realizzare insieme come progetto. Mi piace molto il modo in cui impariamo, perché vogliamo imparare, vogliamo capire come funzionano le cose. Non tutti i bambini sono così. Siamo noi a decidere cosa vogliamo imparare. Al momento sto imparando le percentuali, è divertente, all'inizio era difficile. Per alcuni bambini è molto difficile questo modo di imparare quando vengono da un'altra scuola. Perché lì gli veniva detto cosa dovevano imparare, di fare questo e quello. Qui hanno il tempo di pensare da soli a ciò che vogliono imparare. Ma magari vogliono fare matematica, inglese o storia, però poi iniziano a gironzolare per la scuola, perché è difficile per loro pensare da soli. Alcuni di loro ci riescono, ma ci vuole molto tempo. Se qualcuno non ha voglia di fare, se ne sta con le mani in mano e questo è fastidioso per tutti, non solo per gli insegnanti, perché è come se uno se ne andasse dal gruppo, e si ha meno aiuto per imparare. L'insegnante gli dice che deve imparare, che è meglio che impari, ma se ancora non impara, l'insegnante cerca di suscitare un interesse. Se però non funziona, dopo un po' di tempo questi bambini si sentono persi, perché sono sempre soli, e questo è molto triste. A scuola si può decidere anche di fare cose per conto proprio. Potete andare nell'aula di musica, che è molto bella e tranquilla. Per un giorno puoi anche non fare nulla. Poi, se vuoi non fare nulla anche il giorno dopo, l'insegnante viene da te e ti dice che "Per oggi va bene, anche se c'è una pausa. Ma sempre non va bene! (*"immer geht nicht!"*). No, non c'è un momento in cui l'insegnante dice "devi!" (*"du musst!"*).

5. Conclusioni: un'intervista, sette anni dopo

Quando ho intervistato Ana per la prima volta era il 2015, aveva 12 anni. Il titolo che allora diedi al mio diario della ricerca ed alle osservazioni fu tratto dalle sue parole "Learning how to learn". Nell'inverno del 2022 ho avuto l'occasione di incontrarla di nuovo. Ricordava la nostra intervista, e ancora oggi porta un ricordo affettuoso della scuola, fatto di aneddoti, avventure e riflessioni sullo stare assieme. E ancora una volta mi sorprende la capacità autoriflessiva, l'impronta dell'esperienza che richiama alla memoria ed il significato che le attribuisce:

Credo che tutto ciò che si impara nella scuola attiva riguardi se stessi: anche qualsiasi materia scolastica, il modo in cui si impara, fa parte di se stessi e riguarda più che altro chi siamo e cosa ci piace. Voglio dire, l'apprendimento riguarda la scelta di imparare. Molto di ciò che ho scelto di fare era dovuto alla curiosità. Ricordo il flusso dell'apprendimento di qualcosa, il farlo insieme alle persone con cui si è in compagnia e questa sensazione di sedersi a tavola, o di sedersi ovunque, e poi risolvere un problema. Questa grande eccitazione nel risolvere un problema. Ho sentito che le insegnanti (*Begleiterinnen*) si fidavano abbastanza di me per fare le mie scelte e, ovviamente, mi davano consigli e cose del genere. Ma il fatto che io prenda le mie decisioni da sola ... e che mi fidassi anche del fatto che potevo andare da loro ogni volta che volevo e parlare con loro di ciò di cui avevo bisogno, delle mie difficoltà.

Il presente contributo esplora l'influenza del pensiero di Rebeca Wild nelle Freie Aktive Schule in Germania. La ricerca ha rivelato che non solo il libro di Wild *Education for Being: Report on an Active School* illustra una guida alle domande iniziali e alle fasi di fondazione di molte di queste scuole, ma soprattutto che molti dei suoi passaggi riflettono i principi della scuola progressiva enunciati da Dewey all'inizio del secolo. Ho scelto il modello della scuola Pesta di Wild perché la considero un esempio di scuola progressiva che, secondo Dewey, è "diretta da innovatori e basata su nuove idee ... formando una filosofia dell'educazione ... basata su una filosofia dell'esperienza" (Dewey, 1938/2014, p. 15). Una scuola, in cui "i tipi di materiale, di metodi e di relazioni sociali" sono completamente ridefiniti (p. 17). Una sfida, in cui "la questione fondamentale non è quella di una nuova educazione contro una vecchia, né di un'educazione progressiva contro una tradizionale, ma una questione di ciò che qualsiasi cosa debba essere per essere degna del nome di educazione" (p. 84). Il confronto tra gli scritti di Dewey e la descrizione di una giornata tipo nelle scuole attive è sorprendente, in quanto dimostra come i principi dell'educazione scolastica progressista possano essere presi singolarmente e adattati a contesti molto diversi: la centralità del bambino, le lezioni sotto forma di offerte differenziate, l'apprendimento ludico, la cooperazione in classe, l'apprendimento tra pari, i piani settimanali, i progetti all'aperto, il gioco libero, ecc. Questo contributo cerca in definitiva di offrire una riflessione sull'idea

che, partendo dall'interpretazione di Wild e dalla reinterpretazione di Dewey, si possa attivare un approccio attivo anche nella scuola pubblica.

Bibliografia

- Barz, R. (2018). *Reformpädagogik. Innovative Impulse und kritische Aspekte*. Beltz Verlag.
- Brehony, K. J. (2004). A new education for a new era: The contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938. *Paedagogica Historica*, 40(5-6), 733-755.
- Dewey, J. (1907). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Raffaello Cortina Editore. (Titolo originale *Experience and Education* pubblicato nel 1938)
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory miseducation*. Penguin.
- Koerrenz, R. (2014). *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Verlag Ferdinand Schöningh.
- Lischewski, A. (2018). *Freie Alternativschulen in Deutschland: Historische Kontexte und aktuelle Konzeptionen*. Springer VS.
- Neill, A. S. (1990). *I ragazzi felici di Summerhill*. Red Edizioni. (Titolo originale *Summerhill* pubblicato nel 1960)
- Oelkers, J. (2000). Democracy and education: about the future of a problem. *Studies. Philosophy and Education*, 19(1/2), 3-19.
- Schumacher, E. F. (1977). *A guide for the perplexed*. Harper Perennial.
- Von Olberg, H. (2016). Etappen didaktischen Denkens von der Aufklärung bis 1945. In R. Porsch (a cura di), *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Waxmann.
- Wild, R. (1993). *Kinder im Pesta. Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder*. Arbor.
- Wild, R. (2000). *Educare per essere, una scuola dalla parte dei bambini*. Armando Editore. (Titolo originale *Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule* pubblicato nel 1986)
- Wild, R. (2001). *Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Erziehung und der Respekt für das innere Wachstum von Kindern und Jugendlichen* (4. Aufl.). Beltz.

“Scuola è il mondo”: esperienze e percorsi di scoperta e co-costruzione delle conoscenze tra adulti e bambini

Franca Zuccoli, Università di Milano-Bicocca

Abstract

Il presente contributo parte da un iniziale riferimento forte a Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), maestra e pedagoga, che nei primi anni del Novecento ideò un nuovo metodo didattico. Nello specifico, oggetto dello scritto è la sua storia personale e professionale, la sua evoluzione formativa, che l’ha portata per prima cosa a interrogarsi sulla realtà scolastica del tempo, a ricercare e conoscere altre proposte nazionali e internazionali, a ristudiare i classici, giungendo a ideare e a dare forma concreta a quello che sarebbe diventato un nuovo metodo. Questo rapporto stringente tra pratica e teoria è quello che si è ricercato anche in altre figure di pedagogisti, didatti, maestri scelti nello specifico per il forte collegamento con il territorio, in cui le loro proposte si sono sviluppate. In particolare, sono state analizzate le figure di Mario Lodi (1922-2014), Loris Malaguzzi (1920-1994) con l’obiettivo di provare a individuare alcuni passaggi, ritenuti dagli stessi come imprescindibili o evidenti nello studio dei loro testi e delle loro pratiche, volti alla costruzione collettiva delle conoscenze in una relazione formativa tra adulti e bambini. In tutti questi esempi un ruolo fondamentale è sempre stato quello dedicato all’osservazione della realtà in cui si opera, oltre che alla valorizzazione delle capacità e competenze dei bambini, mantenendo nel tempo viva la potenzialità di una progettazione che sa modificarsi e accrescersi. Le figure presentate hanno ancora oggi la capacità di sorprenderci se le si sa osservare non tanto nella staticità di quanto scritto, ma nella progressione evolutiva delle loro proposte, fatte di concretezza, azione, sperimentazione, elementi attualmente necessari per leggere il contemporaneo e pensare concretamente al futuro.

1. Tra storia e contemporaneità

Quando si guarda alle principali figure, che ancora oggi annoveriamo nell'alveo delle pedagogiste e dei pedagogisti o delle maestre e dei maestri illuminati, molto spesso, si rimane affascinati dalle loro pagine, si annota qualche brano tra quelli letti, sentendosi, però, nella concretezza delle azioni che si compiono quotidianamente in ambito educativo, molto distanti.

Queste personalità si reputano esponenti storici sicuramente speciali, individui che hanno saputo certamente trasformare il mondo della scuola e dell'azione educativa, tuttavia, li si percepisce come poco aderenti alle esigenze della ricerca e della pratica, che la contemporaneità reclama costantemente.

Le difficoltà della scuola dal punto di vista di chi ci lavora: gli interrogativi e le incertezze di chi è in prima fila nelle dinamiche relazionali e di insegnamento-apprendimento proprie di queste professioni; le fatiche nel ricoprire i ruoli di educatori, maestri, professori; le incomprensioni dei molti universi che ruotano attorno a questo mondo; le pastoie burocratiche che sembrano imbrigliarlo, tutti questi poliedrici fattori rischiano, talvolta, di gravare su questo mestiere, di rendere lo sguardo di chi è direttamente implicato strettamente legato ai problemi del momento, poco capace di valorizzare le potenzialità esistenti e che costantemente vengono create, non sapendole proiettare in una progettualità che riesca ad avere un orizzonte più ampio.

Forse, proprio per questo, vale la pena di riattualizzare e valorizzare alcune figure, che storicamente si sono impegnate nei cambiamenti del sistema scolastico ed educativo loro coevo, per poterne scoprire alcuni passaggi attuativi, che ancora oggi possono risultare significativi e contemporanei sostenendo quanto si sta realizzando. Si tratta di proporre una nuova e diversa lettura dei loro testi, individuando gli aspetti trasformativi rispetto alla realtà in cui erano inseriti, osservando con attenzione: le scelte, le azioni consapevoli e verificabili, la costruzione di alleanze educative, la tenuta di fronte alle molte difficoltà e incomprensioni, la determinazione a fronte dei primi risultati di un cambiamento significativo, che ha richiesto sempre una lunga prospettiva temporale e di tenuta.

L'elenco di queste personalità sarebbe indubabilmente lunghissimo. Il suggerimento, se interessati a intraprendere questo cammino, è quello di riferirsi a qualche autore, sentito come più familiare, provando a ricostruire

la sua storia. L'ottica è sempre quella legata alla realizzazione concreta di trasformazioni didattiche che abbiano messo al centro la valorizzazione del potenziale esplorativo, conoscitivo, creativo dei bambini, in una visione in cui la costruzione della conoscenza sia stato un processo condiviso e in cui la scuola, il suo ambiente, le sue proposte, siano state l'elemento cardine di questo cambiamento, assumendo al contempo una prospettiva aperta in cui "la scuola è il mondo", in costante relazione con l'esterno e con una presenza attiva nel territorio.

2. Giuseppina Pizzigoni: da scelta obbligata a professionalità consapevole

In questo breve contributo si è scelto di partire da una figura: quella di Giuseppina Pizzigoni con il suo metodo, che negli anni si è provato ad approfondire, in forza della carica di Presidente dell'Associazione Opera Pizzigoni e di docente di Didattica generale, non solo dal punto di vista storico, pedagogico e didattico, ma andando a valorizzare costantemente l'aderenza al contemporaneo e la ricchezza di questa proposta alla luce delle sfide che la società attuale continua a presentare. Per fare questo, nello scritto qui presentato, ci si è voluti confrontare in particolare con una dimensione più personale, che le lettere e i brani del diario della pedagoga consentono di cogliere, per comprendere i passaggi da lei attraversati, le scelte didattiche attuate e le sue motivazioni, rendendola così più vicina alle nostre storie così spesso irte di: ostacoli, decisioni, ripensamenti e riflessioni. È interessante, infatti, osservare gli autori individuati in ambito pedagogico, non come un dato statico, analizzando i metodi o gli scritti realizzati solo al termine di esperienze ormai mature, ma catturando, per quanto possibile, il tracciato evolutivo dello stesso percorso, le riflessioni, i singoli passi, comprendendo così meglio anche le decisioni, e posizionandole in una linea umana e professionale, ancora più vicina a noi, con cui risulta più facile confrontarsi. Un primo punto, che si è affrontato è stato quello dedicato al momento della scelta di queste professioni educative. Rispetto a una narrazione vocazionale, mitica e astratta, che connota il lavoro del maestro come un mestiere per cui si è quasi dei prescelti, individuati a priori, per molte delle persone qui indicate, leggendo i loro scritti, si può

cogliere come molto spesso non si sia trattato di una decisione volontaria e facile. Spesso infatti, questa risoluzione è stata il frutto di un compromesso tra le possibilità che si offrivano in momenti difficili, in particolare legate alle opportunità dedicate alle donne, e le proposte e necessità del mondo circostante. Per questo risulta significativo riportare le parole, così immediate e dirette di Giuseppina Pizzigoni, tratte dal suo diario, nel momento del superamento di un primo esame abilitante all'insegnamento nel 1888:

E venne il giorno di raccogliere il frutto dello studio: l'esame di patente. «Oh! se fossi bocciata!» pensavo: non era forse in questo la soluzione del mio destino? Ma no! Ebbi la patente. Lo spirito mio era in battaglia, ch  vedevo avvicinarsi, inesorabile, la morte del mio ideale. Ed ecco il concorso per entrare nelle scuole del Comune di Milano. Devo concorrere. Riesco! Ho la nomina! Festa in famiglia. «  finita!» mi dissi io. «Sono condannata!». E come una condannata ai lavori forzati in vita, entrai nelle Scuole del Comune di Milano. (Pizzigoni, 1946, p. 12)

Il sogno di Giuseppina Pizzigoni, infatti, era completamente diverso da ci  che le era stato proposto dalla famiglia e da cui discendeva il suo percorso di studio. Il suo desiderio era quello di poter lavorare a teatro, come attrice. La passione per l'arte scenica, e per tutte le forme di arte, la caratterizzava pienamente, ma questa ipotesi di differente percorso lavorativo andava a scontrarsi con il pensiero, soprattutto materno, che aveva ipotizzato per le proprie figlie una sicura e tranquilla carriera nell'ambito scolastico, tra le poche tipologie di lavoro allora ipotizzate come opportune per le donne. Successivamente Pizzigoni durante i primi anni vissuti all'interno dell'istituzione scolastica, ricoprendo vari ruoli, quali: insegnante assistente soprannumeraria nella sua scuola d'origine, maestra di seconda classe, maestra di prima classe, mentre superava i vari esami abilitanti previsti, inizi  a elaborare un pensiero molto diverso, rispetto alla desolazione iniziale. L'essere "maestra vera", infatti, con un contatto costante con i bambini e una responsabilit  completa nei riguardi del processo d'insegnamento-apprendimento, dapprima la incurios , arrivando poi a interessarla e, successivamente, ad appassionarla, sentendo per  come necessario un cambio completo della modalit  di azione del docente e di conseguenza della proposta scolastica, che aveva sperimentato in prima persona. Il desiderio di cambiamento, anzi la necessit  di una trasformazione

radicale, nasceva proprio dall'essersi misurata con l'esperienza, dall'aver potuto iniziare a cimentarsi con una sua modalità operativa seppur sperimentale e incerta, sostenuta dalla necessità di un rinnovato studio e da un confronto continuo con altre esperienze innovative, che ricercava costantemente (Pizzigoni, 2022).

Gli anni da me vissuti nell'insegnamento, i primi incerti tentativi per applicare le teorie apprese, ma non approfondite alla Scuola Normale, le conquiste fatte via via a spese della esperienza quotidiana, lo studio cosciente del movimento della psiche infantile e una seria disanima dei metodi in atto mi hanno convinta che la scuola d'oggi non è l'occupazione geniale, utile, desiderata dai piccoli esseri che vi debbono vivere. (Pizzigoni, 1956, p. 18)

Come la stessa scrive, in un ulteriore passo qui riportato, questa sua insoddisfazione per il modo a lei contemporaneo di fare scuola la spinse a ripensare completamente questa istituzione, provando a scrivere di getto una nuova ipotesi, sicura della volontà di un cambiamento, e al contempo consapevole delle difficoltà e degli indubbi ostacoli che avrebbe incontrato sul suo cammino.

Volli tentare di svecchiare la mia scuola per quanto mi fosse possibile, ma fui giudicata da molti una persona assai strana. L'animo mio però non si acquietava e studiando sempre direttamente la scuola, ebbi come una visione rapida e sintetica di quel che dovrebbe essere la scuola elementare. Allora (si era nel 1907), quasi obbedendo a una voce che mi dettava dentro, tracciai di un fiato i punti fondamentali su cui avrebbe dovuto poggiare la nuova scuola; vidi quale doveva essere l'ambiente nuovo; vidi come i ragazzi vi si sarebbero potuti muovere; vidi tutta la luce, la bellezza che da una vita così vissuta sarebbe derivata alle menti e alle anime infantili, e me ne formai l'ideale.

Era un sogno? Ne aveva tutti i caratteri, e da parecchie persone alle quali lo confidai mi sentii chiamare visionaria, utopista. Chiusi sotto chiave il mio piano di scuola ideale, e attesi, ma non inoperosa.

Seguii con interesse il movimento nel campo didattico [...] e volli conoscere da vicino, fin dove mi era possibile, quanto si fa all'estero. (Pizzigoni, 1956, p. 18)

Ecco dunque la necessità di compiere molti passi, da lei individuati in modo puntuale: ristudiare i testi del passato, letti svogliatamente durante la scuola, alla ricerca di possibili ispirazioni; ricercare e raccogliere i programmi delle scuole estere, in cui venivano realizzate sperimentazioni per lei significative; frequentare un percorso di formazione approfondito; recarsi all'estero per verificare direttamente le esperienze che più si potevano collegare al nuovo progetto di una scuola rinnovata, che stava progressivamente prendendo forma.

Nel 1907 mi recai in Svizzera con l'amica mia prof. Maria Levi, che molto bene conosceva la lingua tedesca, per visitare qualcuna delle allora così dette «Les Écoles en plaine aire (sic)». Mi pareva un sogno che nessuno avesse avuto la mia stessa idea sul rinnovamento delle scuole. Fra le varie città ci fermammo a Mulhausen, ove i produttori del cotone D. M. C. avevano donato un castello e un parco per una scuola all'aperto. (Pizzigoni, 1946, p. 25)

Le due docenti amiche, giunte sul posto, osservarono attentamente la proposta scolastica, cogliendo come questo progetto fosse prioritariamente orientato a scongiurare nei bambini il rischio di infezioni respiratorie e polmonari, tipiche dell'epoca, senza però voler tenere in conto, in modo specifico, un vero rinnovamento didattico. Agli alunni, scelti a rotazione tra i bambini del circondario, era consentito di frequentare questa scuola all'aperto, per un periodo definito, al massimo sei mesi, rimanendo molto parte della giornata scolastica nel parco. Si trattava di un tempo libero, dedicato al gioco, che però nulla andava a incidere sul progetto complessivo del percorso di insegnamento-apprendimento, che rimaneva trasmissivo. Un risanamento del corpo, che non trovava dunque un adeguato supporto in un lato pedagogico, educativo. Così ne riferì Pizzigoni a una conferenza:

Trovai parecchio a ridire, per cui, ritornata in Italia, chiesi di riferirne alla Scuola Superiore di Magistero, che allora frequentavo presso la nostra R. Accademia. Mi fu concesso, e a quella mia esposizione invitai il R. Ispettore Scolastico del tempo, il quale domandò poi al mio Professore di Pedagogia dell'Accademia, se io non fossi un poco squilibrata. E si capisce! Descritta quella Waldschule, che teneva i ragazzi all'aperto quasi tutto il giorno, ma che faceva scuola col metodo dei cartelloni di vecchia maniera (ricordo il cartellone rappresentante una enorme mar-

gherita stinta dal tempo, mentre nei prati del parco le fresche margherite erano una festa per lo spirito!), io espressi il convincimento di poter fare molto meglio capovolgendo il metodo di far scuola allora in uso. Il mio squilibrio cominciava a dar segni evidenti! Tuttavia il Professore di Psicologia sperimentale della R. Accademia, udita la mia famosa lezione, e letto poi sui giornali il nome dei componenti il primo gruppo di aderenti alla mia idea di creare in Italia una *scuola nuova*, basata sulla riforma sostanziale del metodo d'insegnamento, incontratomi un giorno, mi espresse il suo disappunto per non essere stato da me informato, e mi donò subito mille lire, a prova del suo vivo interessamento.

Da allora il prof. Zaccaria Treves divenne membro competente e attivissimo del nostro Comitato. (Pizzigoni, 1956, pp. 336-337)

Pizzigoni, a fronte di queste proposte, che sentiva estemporanee e poco incisive a livello globale, pensava a una scuola che fosse efficace per tutti, radicalmente diversa, che consentisse a ogni bambino di praticare la vita all'aria aperta, di lavorare la terra, la cui didattica, però, necessitava di un radicale ripensamento, ancorando le scoperte e gli apprendimenti alle esperienze dirette degli alunni, e partendo da qui per costruire le varie conoscenze disciplinari, in un processo condiviso (Rossi Cassottana, 1988, 2004).

Questi percorsi di studio e ricerca personale, oltre che di progettazione di un nuovo disegno pedagogico ed educativo, non furono però un cammino isolato, ma un viaggio sostenuto da un comitato scientifico di tutto rispetto, costituito da personalità di questo calibro: l'astronomo Giovanni Celoria, il neurologo Eugenio Medea, lo psicologo Zaccaria Treves, il poeta Giovanni Bertacchi, gli industriali Paravia, Marelli e Bisleri. Questo ulteriore aspetto ci permette di sottolineare l'intraprendenza di Giuseppina Pizzigoni, la sua capacità imprenditoriale, oltre a mostrarci uno spaccato della società civile di allora, fortemente impegnata in ideali sociali e civici, di cui la scuola era uno dei primi e fondamentali tasselli (Canadelli & Zocchi, 2008). Credere in una giovane insegnante, convinta della necessità di un cambiamento concreto, voleva dire sposare una riforma e un rinnovamento in divenire, scommettere su una possibilità. La scelta di Giuseppina Pizzigoni, però, non era solo quella di una trasformazione edilizia e ambientale, su cui torneremo a breve, ma anche quella di pensare a un ruolo diverso dei bambini nei percorsi di insegnamento-apprendimento. L'azione degli alunni non si poteva più limitare

alla sola partecipazione a momenti giocosi, ma doveva rivoluzionare anche le stesse idee legate al processo didattico richiedendo loro la partecipazione attiva, lo sviluppo di un pensiero scientifico fatto di ipotesi da verificare puntualmente, l'acquisizione di un senso di responsabilità nei confronti delle comunità classe e scuola, oltre che la creazione di forti legami con il territorio circostante, come pure con quello più distante (Romanini, 1958).

Ecco, seppure in estrema sintesi, alcuni dei principi che caratterizzano ancor oggi la proposta legata al metodo Pizzigoni:

1. attenzione allo sviluppo fisico e culturale di ogni bambino;
2. esperienza diretta e sperimentazione dei bambini come prima fonte del processo di insegnamento-apprendimento;
3. abolizione dell'insegnamento teorico, realizzato esclusivamente con le parole;
4. utilizzo del metodo sperimentale e scientifico, per molte delle esperienze scolastiche;
5. progettazione accurata dell'ambiente interno ed esterno della scuola al fine di consentire percorsi di scoperta e di apprendimento, con una cura particolare dedicata all'aspetto estetico;
6. promozione della natura, dell'orto e degli animali come principali centri di interesse della scuola, attorno ai quali le varie discipline debbono e possono collegarsi agevolmente;
7. abolizione della visione di una scuola chiusa, sviluppo e mantenimento di un contatto costante, non episodico, con l'esterno;
8. individuazione della scuola come elemento vivo inserito pienamente nel mondo, arrivando ad affermare che: "scuola è il mondo";
9. frequentazione diretta del quartiere, della città, dell'ambiente circostante e di quello più lontano, grazie a un lavoro di individuazione delle esperienze significative a opera del docente;
10. valorizzazione dell'apporto culturale di ogni persona posta in contatto con i bambini, grazie alla mediazione del maestro;
11. articolazione negli anni delle proposte, con la sottolineatura di una progressività e una costante ripresa delle esperienze;
12. individuazione del lavoro dei bambini, pensato in una prospettiva collettiva, come elemento formativo (Zuccoli, 2021, pp. 307-308).

Un ulteriore aspetto che si vuole sottoporre all'attenzione di chi legge, è quello relativo all'ambiente scolastico, punto nodale del metodo ideato da Giuseppina Pizzigoni, già emerso, come riferimento puntuale, in molti passaggi di questo scritto. Anche su questo elemento si può certamente affermare come lei sia stata una delle antesignane in questo percorso di valorizzazione, rispetto a una scarsa attenzione dedicata agli spazi nella pedagogia della sua epoca. Quello dell'ambiente educativo è un punto inteso come parte fondante dello sviluppo dei bambini, fonte di apprendimento e di crescita, in particolare sotto due punti di vista:

- uno spazio architettonico progettato in modo accurato per favorire il benessere fisico, mentale di ogni bambino e, al contempo, per realizzare mille progetti didattici condivisi con il gruppo classe e con le altre classi, in una visione in cui l'ambiente diventa sapere incarnato;
- uno spazio inteso come raggio di azione della scuola con la capacità di coinvolgere molte realtà sociali e produttive circostanti, in una visione in cui tra scuola e mondo non vi è divisione, ma anzi è necessario instaurare una relazione profonda e un'osmosi costante, come possiamo notare in queste righe, particolarmente preziose e dettagliate di un suo capitolo intitolato "Le linee fondamentali":

Per applicare il metodo sperimentale nell'insegnamento occorrono ambiente speciale, tempo largo e mezzi adeguati. [...] AMBIENTE Per ambiente adatto alla nuova scuola io intendo innanzi tutto un caseggiato semplice, che di per sé, nelle linee architettoniche, nel suo arredamento, valga a dare della casa dello studio un concetto severo e sereno, valga a facilitare ogni dovere scolastico e ad educare il senso estetico. Il caseggiato deve essere provvisto di spogliatoi, di palestra bene arredata, di porticato aperto e con pavimento battuto per le marce, di aule capaci, allietate da ampie finestre-porte dalle quali la luce entri a torrenti e i ragazzi possano uscire con frequenza e con scioltezza; di cucina bene arredata, di refettorio, di lavatoi, di docce e di servizi sanitari decenti. Non manchi la sala per le proiezioni, quella per la musica, per il lavoro, per il museo; per il Corso Popolare si aggiunga poi una piccola lavanderia, una stireria, una stanza-infermeria, separate dal corpo del fabbricato principale. Ogni stanza sia ornata di vedute prese dal vero e di quadri artistici, e il fabbricato sia posto in mezzo a un terreno che offra il campo di gioco, il giardino e l'orto quali palestra di educazione fisica e di istruzione per

tutte quelle conoscenze che ai fanciulli devono venire dallo studio della natura, e quali palestre di lavoro in quella parte che sarà coltivata dagli scolari. Il giardino abbia il pollaio, la conigliera, la vasca con i pesci, l'apiario, la gabbia con gli uccelli. Ma l'ambiente, per me, non è tutto qui. La scuola nuova che deve dare sperimentalmente le nozioni geografiche e le conoscenze di vita sociale, riterrà il suo ambiente le officine del fabbro, del magnano, del falegname, del vetraio, del fornaciaio; i laboratori diversi del calzolaio, del tessitore, del tintore; riterrà suo ambiente i prati, le campagne che circondano la città o il villaggio, il treno, il battello a vapore, e tutti quei paesi abbastanza vicini che servono mirabilmente al maestro per dare agli scolari il concetto di pianura, di monte, di valle, di torrente, di fiume, di lago, di ponti, di provincia, di regione e della vita varia che vi si vive. L'ambiente scolastico per una scuola che vuol mettere gli scolari in contatto col mondo è... il mondo. (Pizzigoni, 1956, pp. 31-33)

3. Mario Lodi e la costruzione di un percorso professionale

A seguito di questa prima esplorazione del mondo pizzigoniano, risulta significativo porre in confronto questa figura con altre due emblematiche, sempre dell'ambito educativo e scolastico in trasformazione, per cogliere alcuni passaggi comuni, riferimento esplicito a un processo di crescita e di costante cambiamento. L'individuazione degli autori: Mario Lodi e Loris Malaguzzi, è stata compiuta tra le molte possibili, in particolare per sottolineare tre aspetti, che paiono creare alcune associazioni, seppure molto rispettose delle differenze fondamentali: la pratica costantemente mantenuta all'interno della scuola con una loro presenza quotidiana; la creazione di percorsi didattici innovativi; l'attenzione all'ambiente come potente elemento trasformativo; la cura verso la dimensione estetica e i linguaggi artistici, intesi come parte fondante del percorso educativo. Certamente la scelta avrebbe potuto privilegiare anche altre figure, tante sono, infatti, le professionalità del mondo educativo che possono rispondere ad alcune di queste caratteristiche. Ad aggiungersi a queste peculiarità sono anche: la modalità di crescita della consapevolezza, la volontà di ricerca e di confronto con altri autori, la capacità di interrogarsi sui risultati raggiunti e una notevole competenza e cura nel documentare l'esperienza,

per poterla poi condividere con gli altri. Non si tratta mai di passaggi identici, anzi talvolta molto differenti sia per epoca storica, sia per prospettive culturali e sociali, ma l'attenzione alla scuola, intesa come garante del percorso educativo, risulta un punto di collegamento, che permette di comprendere meglio lo stesso percorso pizzigoniano (tra similarità e differenze). Nessun confronto da intendersi in modo forzato, ma solo una pista per interpretare e rivolgersi nuovamente al contemporaneo, per capire come anche in altri momenti storici molti altri autori hanno avuto l'esigenza e sono riusciti a cambiare dall'interno il mondo della scuola, con quali difficoltà e grazie a quali strategie. Un confronto non per omologare, ma per sottolineare anche differenze, oltre che per aprire riflessioni sempre più ampie su queste figure professionali e sulle grandi potenzialità trasformative.

Se torniamo dunque a confrontarci con la figura di Mario Lodi, anche la sua esperienza di maestro, seppure di stampo diverso rispetto a quella di Pizzigoni, sia per il periodo storico, sia per la formazione, sembra sottolineare le incertezze vissute agli inizi della sua carriera e al contempo, i sogni per un futuro, anche professionale, differente. Ecco come ce ne parla, la figlia Cosetta, ricordando i primi passaggi, nella presentazione di una mostra dedicata alla figura del padre.

La mostra *La scuola di Mario Lodi* è un racconto che si snoda in un'ordinata sequenza ... Inizia quando il giovane maestro Mario nel 1940 ha il primo impatto con la scuola e subito scopre di sentirsi inadeguato, non si riconosce e si allontana, ritiene che insegnare non sia il suo mestiere e si dedica ad attività artistiche in cui può esprimere il suo talento. Nel frattempo subisce la guerra e la prigionia. Ma il debito morale nei confronti dei genitori che, con grandi sacrifici, l'avevano fatto studiare, lo riporta al dovere e nel 1948 diventa maestro di ruolo. Sono gli anni faticosi del dopoguerra, di un paese disastroso in cui la scuola è ancora modello di autoritarismo. Dopo un anno pieno di incertezze e continue crisi intuisce che la ricostruzione culturale e politica di una Italia nuova e libera non poteva prescindere dal ripensamento di quel che doveva essere la scuola ... (Casa delle Arti, 2016, p. 6)

Gli interrogativi, i dubbi, le incertezze che lo caratterizzano, spingono Mario Lodi a non fermarsi, a incontrare altri docenti, a studiare nuovi testi, ad approdare a una comunità di professionisti che dal basso si stava costituendo.

Sarà, infatti, un incontro casuale nel 1955, con i primi insegnanti impegnati nel Movimento di Cooperazione Educativa, a permettere al giovane maestro di condividere valori e principi, confrontandosi in modo aperto con i colleghi, sparsi su tutta la penisola, in un continuo scambio di esperienze e di partecipazioni a percorsi di formazione,

Emerge, tra le altre peculiarità della sua professionalità di insegnante in ricerca, una caratteristica evidenziata anche in Giuseppina Pizzigoni, quella di sapere osservare con attenzione le azioni dei bambini, volendo prendere nota delle specificità proprie dei loro linguaggi, costruendo, a partire da queste osservazioni, percorsi mirati, con una particolare cura nei confronti dei linguaggi artistici, allora poco considerati.

Cominciai così a imparare dai bambini qualcosa del loro linguaggio grafico e del loro modo di pensare e di vedere le cose, evidenziato soprattutto nelle discussioni sulle pitture. Fu per me una scoperta continua, per mezzo della quale recuperai la mia infanzia: infatti nel loro modo di esprimersi, di raccontare e di riflettere sui lavori dei compagni sentivo che anch'io ero così quando negli anni dell'infanzia, scoprivo le cose del mondo: le persone che avevo vicino e che mi amavano, gli animali del cortile, l'acqua del mastello e del mare che mi attirava e mi invitava a giocare, la terra, il fuoco che crepitava nel focolare, e il cielo pieno di stelle nelle notti estive. E tutto nella felicità del gioco. (Lodi, 1999, p. 4)

Questo dare valore alla collettività, proprio della sua modalità di operare, non dimenticava mai però di prestare attenzione alle singole individualità, che attraverso percorsi mirati, rispettosi della poliedricità dei linguaggi avevano modo di manifestarsi e di crescere.

Osservando con attenzione le pitture dei bambini scoprivo che ognuno, come ha una sua personale scrittura, ha anche un modo personale e originale di accostare i colori preferiti e di usare il segno: chi per esempio usava il contorno scuro, chi il contorno chiaro, chi non contornava affatto. Notavo anche che, pur nei diversi soggetti, ogni bambino aveva un modo particolare, inconfondibile, di realizzare il quadro: non c'era bisogno della firma per sapere chi era l'autore. La tecnica personale non era però statica: manteneva i caratteri originali ma col tempo si evolveva e accompagnava lo sviluppo intellettuale del bambino, proprio come avviene per

gli artisti che, pur conservando il loro particolare stile, sviluppano la tecnica in funzione espressiva. (Lodi, 1999, p. 4)

Costruire le conoscenze con i bambini, attivare percorsi di scoperta e di ricerca, valorizzare la voce degli alunni sono pratiche continuamente attivate da Mario Lodi, che non dimentica di suggerirle ai nuovi maestri, nella visione e costruzione di quella che immagina come una scuola diversa, rispetto a quella che lui vedeva ancora attorno a sé.

Qui il maestro deve essere capace di lasciare la parola ai bambini, di ascoltarli, di imparare da loro la storia che si portano dietro, di lavorare quindi insieme agli altri, ipotizzando e verificando. ... Per questo il maestro, in questa scuola, assume un significato di alta professionalità. È infatti una persona che continua a conoscere e a imparare, perché parte non da sue conoscenze astratte, ma da quelle degli altri, per mettere in moto un lavoro organizzato che produce autentica cultura, motivata e fondata sulle conoscenze reali precedenti da sviluppare in ogni direzione. In questa scuola il maestro non si pone un livello prefissato da raggiungere, ma molto di più: il suo obiettivo è che ognuno raggiunga il massimo livello possibile, arricchendo così se stesso e il gruppo (la società) in cui vive e lavora. (Lodi, 1982, p. 93)

Il percorso di Mario Lodi nel progredire degli anni cresce in modo costante, mantenendo la capacità di documentare con attenzione i percorsi realizzati, ridandoci la possibilità di vivere con lui i vari passaggi grazie ai diari, che negli anni lui ha redatto. Anche su questo aspetto, una riflessione rispetto alle difficoltà sperimentate nei suoi primi momenti di insegnamento, ci mostra la necessità e la volontà di puntare su un lavoro riflessivo rigoroso e determinato, che richiedeva molto tempo alla documentazione attenta da condividere con altri colleghi, che era usata in funzione della costruzione di una professionalità sempre più consapevole. Una figura di maestro, intellettuale e scrittore (Cantatore, Meda, Tonucci, 2024) instancabile, curiosa e indagatrice, che grazie alla ricchezza della sua personale esperienza riusciva ad offrire uno spazio ancora più consistente e aperto alla costruzione della conoscenza da parte dei suoi alunni.

4. Loris Malaguzzi: l'importanza dei cento linguaggi dei bambini e del coinvolgimento della comunità

Un'ulteriore figura, coeva di Mario Lodi, è quella di Loris Malaguzzi, che in questo progetto relativo alla costituzione di una scuola nuova, in particolare dedicata ai bambini più piccoli delle scuole dell'infanzia e dei nidi, riuscì a costruire un progetto dal grande spessore nazionale e internazionale. Risulta qui opportuno soffermarsi su due soli punti, proprio per la necessità di sinteticità di questo scritto, che hanno caratterizzato questa esperienza ancora estremamente vitale e illuminante: la valorizzazione delle intelligenze dei bambini e l'uso di un ambiente inteso come "terzo educatore", felice espressione coniata dallo stesso Malaguzzi.

Ascoltare le memorie dei bambini, oppure i desideri, i pensieri..., è il modo che preferite utilizzare per un progetto? Sì, iniziare un progetto significa in qualche modo avere già dentro, come adulti, la consapevolezza di quello che si fa e che potrà accadere, il che vuol dire premunire già di molto le attese degli adulti. Attese che in parte saranno deluse, attese che in parte verranno ingigantite, demolite, ritrovate, perdute o rincorse nel viaggio che i bambini fanno. ... E nella grande negoziazione che nascerà tra loro [i bambini], quello che in genere si assiste è la straordinaria capacità che hanno i bambini pure di formazione di intelligenza diversa, di attitudini diverse di produrre progressivamente una specie di convergenza e quindi una fruttificazione straordinaria di idee. Lungo la strada le idee si assottigliano, si selezionano. (Edwards et al., 1995, p. 101)

Relativamente all'importanza della negoziazione nella costruzione della conoscenza e della presenza dei molti linguaggi, c'è un ulteriore passaggio, che è importante riportare:

Compito di chi educa non è solo quello di consentire alle differenze di esprimersi, ma di rendere possibile un loro negoziare e alimentarsi nel confronto e nello scambio. Differenze tra soggetti ma anche differenze tra i linguaggi (verbale, grafico, plastico, musicale, gestuale, ecc.) perché è nel transito da un linguaggio a un altro, oltre che nella loro reciproca interazione, che verrebbero consentiti creazione e

consolidamento dei concetti e delle mappe concettuali. (Cavallini & Giudici, 2009, p. 81)

L'ambiente interno ed esterno, in sezione e negli spazi comuni, in questo percorso flessibile e articolato gioca quindi un ruolo fondamentale, presentandosi come una possibilità di scoperta, luogo dell'incontro con gli altri, oltre che con i materiali e gli strumenti accuratamente progettati e selezionati, in cui grazie a una modalità che è tipica del gioco si procede insieme, costruendo nuovi passaggi di senso.

Spazio trasformabile, duttile, in grado di consentire modi diversi di abitarlo e usarlo nell'arco della giornata o con il passare del tempo. ... L'ambiente scolastico deve essere flessibile nel tempo e manipolabile; esso deve anche mutare, essere modificato dai processi di autoapprendimento dei bambini e a sua volta interagire con questi processi e modificarli. Evoluzione quindi come condizione operativa e culturale dello spazio. (Ceppi & Zini, 1998, pp. 18-19)

In questi due aspetti, che si sono brevemente trattati, è importante sottolineare come la grande rivoluzione compiuta da Malaguzzi insieme a tutti i docenti coinvolti, sia partita sempre dall'ascolto, dalla raccolta e dalla documentazione delle voci dei bambini, stimolati dalle esperienze proposte dagli adulti, i quali erano però anche capaci di cogliere le sollecitazioni spontanee degli alunni, facendole diventare percorsi di conoscenza condivisa.

Un'ultima prospettiva delle scuole di Reggio Emilia, che non va tralasciata, è quella che non dimentica, anzi tiene nelle prime posizioni il coinvolgimento di tutti i docenti, dei genitori e della comunità nello sviluppo di questa proposta:

Nel nostro sistema, pur sapendo quanta forza di centralità rappresentino i bambini, abbiamo sempre la convinzione di una relatività e di una incompiutezza che possono essere meglio affrontate da una seconda e terza centralità costituita dagli insegnanti e dalle famiglie. Una terna di centralità è allora il nostro assunto. Fare una scuola amabile (operosa, inventosa, vivibile, documentabile e comunicabile, luogo di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione) dove stiano bene bambini, insegnanti e famiglie, è il nostro approdo. Dargli organizzazione, contesti,

funzioni, procedure, motivazioni e interessi, è la strategia che mira a fondere le centralità, a intensificare le relazioni tra i soggetti protagonisti. (Edwards et al., 1995, p. 63).

5. Alcune riflessioni

A conclusione di quella che possiamo intendere come una rapida scorribanda nel territorio proprio della storia della didattica e della pedagogia, con uno sguardo attento alle vicende personali e professionali dei protagonisti interpellati, scelti tra i molti che in quegli stessi anni si sono cimentati in questo mestiere e che avrebbero avuto sicuramente molte altre interessanti sollecitazioni da proporci, risulta significativo sottolineare alcuni degli aspetti rintracciati nelle loro narrazioni, che possono risultare utili a chi intraprende questa professione o la sta già vivendo.

Il primo aspetto è quello che richiama una piena consapevolezza nello svolgimento di questa professione, sentita fin da subito come estremamente importante, sia nei confronti del potere trasformativo della società, sia nella valorizzazione delle potenzialità e dei linguaggi propri dei bambini.

In alcuni casi, come per Giuseppina Pizzigoni e Mario Lodi, ma certamente per molte altre figure, l'avvio all'insegnamento non è sempre stato scelto in modo libero, talvolta seppure imposto inizialmente, è stato successivamente vissuto in modo costruttivo nell'interrogarsi, nel potenziare le proprie capacità, in una ricerca continua di nuovi approfondimenti e sperimentazioni, accettando le difficoltà, per migliorare e aprendosi ai cambiamenti.

La volontà di continuare a riflettere sulle azioni compiute (Schön, 1983), molto spesso ha spinto Pizzigoni a non fermarsi e a partecipare a formazioni approfondite, guardando all'esperienze nazionali e internazionali, ponendosi in relazione con le comunità di docenti in ricerca, come la storia di Lodi e Malaguzzi, mostrano in modo costante.

L'attenzione prioritaria alle esperienze dei bambini e alla costruzione delle conoscenze (Nigris et al., 2021), sviluppate a partire da proposte intenzionali o spontanee (Foster, 2022), diventa così un aspetto caratterizzante delle varie esperienze, unito alla consapevolezza dell'importanza di un ambiente di apprendimento significativo e ricco di potenzialità (Castoldi, 2020) e alla

cura per una comunicazione e documentazione dei percorsi realizzati e oltre che delle varie proposte, aperte alle comunità.

Ecco, allora, che proprio queste figure, se lette nel loro essere contemporanee e presenti anche nel nostro tempo, possono essere stimolo e occasione per rileggere la propria professionalità ponendola in relazione con gli spunti scoperti, osservando i passi già compiuti e rilanciando la propria azione verso le sfide attuali e future. Un modo forse per poter uscire dalla solitudine di questa professione (Perla, 2008; Sibilio, Angelo, 2019), che se non vissuta in uno spirito condiviso, risulta un percorso che può mostrarsi come estremamente faticoso e irto di ostacoli, difficilmente propenso ad agire verso un cambiamento significativo.

Bibliografia

- Canadelli, E., Zocchi, P. (a cura di) (2008). *Milano scientifica 1875-1924* (vol.I). Sironi.
- Cantatore, L., Meda, J., Tonucci, F. (a cura di) (2024). *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*. Carocci.
- Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi. (2016). *La scuola di Mario Lodi*. Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci.
- Cavallini, I. & Giudici, C. (a cura di) (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente o in gruppo*. Reggio Children.
- Ceppi, G. & Zini, M. (a cura di) (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambienti per l'infanzia*. Reggio Children e Comune di Reggio Emilia- Nidi e Scuole dell'Infanzia.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (a cura di) (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Foster, J. (2022). *La scoperta come apprendimento. Un metodo di insegnamento basato sull'indagine personale dei ragazzi*. Babalibri.
- Lodi, M. (1982). *Guida al mestiere di maestro. Sapere insegnare dalla parte dei bambini. Come conoscerli e aiutarli a crescere nella scuola di tutti*. Editori Riuniti.

- Lodi, M. (1999). *L'arte del bambino*. Casa delle Arti e del Gioco.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Edition Autrement.
- Nigris, E., Teruggi, L. & Zuccoli, F. (a cura di) (2021). *Didattica generale*. (2a ed. riveduta). Pearson.
- Perla, L. (2008). L'implicito malessere ex cathedra. *Quaderni di didattica della scrittura*, 5(2), 25-0.
- Pizzigoni, G. (1946). *La storia della mia esperienza o come l'Autrice vide nel suo spirito il rinnovamento della Scuola Elementare d'Italia*. (s.e.).
- Pizzigoni, G. (1956). *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. La Scuola.
- Pizzigoni, G. (2022). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*. Edizioni Junior.
- Romanini, L. (1958). *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosufficiente*. La Scuola.
- Rossi Cassottana, O. (1988). *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la "teorizzazione nascosta"*. La Scuola.
- Rossi Cassottana, O. (2004). *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*. La Scuola.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. Basic Books.
- Sibilio, R., & Angelo, F. (2019). *La solitudine del docente. Complessità sociale e sostenibilità del lavoro* (pp. 1-88). Giappichelli.
- Zuccoli, F. (2021). Tra metodi, modelli, approcci e riferimenti espliciti. In E. Nigris, L. Teruggi & F. Zuccoli (a cura di), *Didattica generale* (2a ed. riveduta, pp. 281-334). Pearson.

In und an Situationen lernen – Videogestützte Fallreflexionen zu Ein- und Ausschlussprozessen unter Kindern in der inklusiven frühen Bildung

Simone Seitz – Freie Universität Bozen

Catalina Hamacher – Universität Duisburg-Essen

Abstract

Der Beitrag fokussiert die Professionalisierung von Pädagog:innen für eine inklusive frühe Bildung und beleuchtet in diesem Zusammenhang insbesondere die teambasierte Reflexion von deutungsoffenen Fallsituationen. Auf der Basis grundlegender Überlegungen zur Qualifizierung für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen wird das Potenzial von teambasierten Fallreflexionen anhand von Videoszenen erläutert und begründet. Von hier aus wird eine methodische Konzeption für die Analyse und Reflexion von Fallsituationen zum Themenfeld sozialer Einschließungs- und Ausschließungsprozesse in Kindergruppen anhand von Videomaterial vorgestellt und das Vorgehen exemplarisch dargelegt. Dabei zeigt sich die spezifische Wirkungsfähigkeit dieser kasuistischen Arbeitsform zu Situationen, in denen es mehrdeutige Antworten auf die Frage nach dem „richtigen“ Handeln Professioneller gibt, für die Aus- und Fortbildung von Pädagog:innen und die Teamarbeit.

1. Vielfalt und Gleichheit in der (inklusive) frühen Bildung

Professionelles Handeln in inklusiven Kindertageseinrichtungen¹ impliziert Praktiken der personalen Anerkennung und der Wertschätzung von Vielfalt in Verflechtung mit Ungleichheitssensibilität (u.a. Prengel, 2014; Seitz et al., 2021). Vielfalt wird in diesem Kontext nicht als greifbare Tatsache verstanden, sondern als Konstrukt, das in sozialen Praktiken hergestellt und verhandelt wird. Es ist somit entscheidend, in welcher Weise in den sozialen Interaktionen zwischen Erwachsenen, Kindern und Erwachsenen sowie zwischen Kindern untereinander Verschiedenheit mit Gleichwertigkeit oder aber mit hierarchischen Ordnungen verbunden ist (Prengel, 1995). Diesbezügliche Auseinandersetzungen können dabei explizit und verbal verlaufen oder aber implizit kommuniziert werden – in beiden Fällen müssen sie den Beteiligten nicht immer und „automatisch“ bewusst sein.

Hierarchische Ordnungen von Vielfalt sind eng verknüpft mit Normalitätsvorstellungen, die in gesellschaftlichen und fachlichen Diskursen verhandelt werden (Link, 2008) und sich hier als mehr oder weniger durchsetzungsfähig zeigen. Ein Beispiel hierfür ist die beiläufige Beschreibung bestimmter Kinder als „Kinder mit Migrationshintergrund“, die Differenz herstellt gegenüber einer hierdurch definierten „Normalität“ (Riegel, 2016; Hamburger, 2009). Der Normalfall scheint folglich darin zu bestehen, nicht zu der Gruppe von Kindern „mit Migrationshintergrund“ zu gehören, worüber Normalität als solche definiert wird. Mit der Benennung geht folglich eine einseitige Setzung einher, es wird eine Gruppe der „Anderen“ konstruiert und diesbezüglich Eindeutigkeit sowie Nichtzugehörigkeit signalisiert – zumeist die Einschätzung, bestimmte Eigenschaften würden innerhalb dieser Gruppe geteilt. Dieser Konstruktionsprozess wird in der Regel nicht als solcher erkennbar gemacht und fordert daher zu einem aktiven (rassismus) kritischen Hinterfragen auf. Geschieht dies, kann sich der Blick weiten auf die kritische Analyse und die Reflexion sozialer Praktiken der Einschließung

1 Zum Verständnis nutzen wir in diesem Beitrag durchgehend den länderübergreifend im deutschsprachigen Kontext zumeist verwendeten Begriff der Kindertageseinrichtung, um institutionelle Bildung mit Kindern im Alter zwischen null und sechs Jahren zu benennen, also auch dann, wenn wir uns auf Italien und hier spezifisch auf die mehrsprachige Provinz Bozen beziehen (übliche Bezeichnungen hier sind: scuola dell'infanzia / Kindergarten für die Altersstufe 3–6; asilo nido / Kita für die Altersstufe 0–3).

und Ausschließung bzw. von Gleichheit und Verschiedenheit in Kindergruppen.

Damit ist schon angedeutet, dass das frühpädagogische Handeln in einem inklusiv strukturierten Bildungssystem innerhalb einer kulturell und sprachlich vielfältigen Region (deutsch/italienisch/ladinisch) wie der Autonomen Provinz Bozen / Italien spezifisch hohe Anforderungen an eine reflexive Professionalität von Pädagog:innen stellt. Von hier aus ist somit zu fragen, inwiefern sich die damit verbundenen Anforderungen eines reflexiven Umgangs mit Vielfalt in den vorliegenden Modellierungen pädagogischer Professionalität gespiegelt finden und umgekehrt, inwieweit sich dies aus den vorliegenden Konzeptionen (inklusionsbezogener) Professionalisierung und Professionalität im Feld früher Bildung ableiten lässt.

Vorläufig festgehalten werden kann, dass für inklusionsbezogene Professionalität in der frühen Bildung die Frage, ob und mit welchen pädagogischen Praktiken Kindern in Kindertageseinrichtungen Differenz im Muster von „anders als andere“ (vgl. Diehm, 2018; Kelle et al., 2017) zugeschrieben wird und inwiefern dies mit hegemonialen Normalitätsvorstellungen verknüpft ist, besondere Relevanz hat. Denn erfolgt eine Herstellung von Differenz in diesem Sinne als abweichend, so wird diese nicht nur naturalisiert, sondern setzt Kinder zudem in ein inferiores Verhältnis zu einer hierdurch suggerierten Normalität, die damit zugleich wie beschrieben als solche manifestiert wird (vgl. Riegel, 2016, S. 53).

Damit zeichnet sich ab, dass diesbezügliches professionelles Handeln im Kontext inklusiver früher Bildung weder auf standardisierbare Kompetenzen im Sinne der kontrollierten Wissensaneignung noch auf individuell zu verantwortende „Haltungen“ reduzierbar ist. Vielmehr handelt es sich um reflexives Handlungswissen, das sich in Erfahrungen und Wissensdiskursen innerhalb von Organisationskulturen spezifisch herausbildet (Seitz & Hamacher, 2020).

Hier anknüpfend werden im Folgenden zunächst die professionalisierungsbezogen relevanten Grundlagen inklusiver früher Bildung kurz zusammengefasst, um auf dieser Basis handlungsleitende Orientierungen in ihrer Relation zu teambasierten Fallreflexionen zu thematisieren.

2. Inklusionsbezogene Professionalisierung für die Frühpädagogik

Die Professionalisierungsdebatte zur frühen Kindheit hat sich international innerhalb der letzten Jahre äußerst lebendig und vielfältig entwickelt (Ackerman, 2005; Horm et al., 2013; Friederich, 2017), wobei sich, bezogen auf die divergierende strukturelle Verankerung früher Bildung, ländervergleichend bedeutsame Unterschiede zeigen.

2.1 Bildungssysteme und Professionalisierungsmodelle

Italien zählt zu den Ländern, in denen frühpädagogische Einrichtungen für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt („scuola dell’infanzia“/ „Kindergarten“), Teil des Bildungssystems sind – lediglich Einrichtungen für Kinder in der Altersstufe 0-3 („asilo nido“ / „Kita“) sind Teil des Sozialsystems. Das Bildungssystem ist seit den 1970er Jahren durchgehend inklusiv strukturiert (Brugger, 2016), sodass alle Kinder über das uneingeschränkte Recht auf den Besuch einer (inklusiv auszugestaltenden) Kindertageseinrichtung verfügen, es gibt kein sonderpädagogisches Parallelsystem. Die Qualifizierung von Pädagog:innen für frühe Bildung ist vollakademisiert (Damiano, 2011) und erfolgt an der Freien Universität Bozen in Verflechtung mit dem Studium für das Lehramt an Grundschulen (scuola primaria), das allerdings in Italien erst in den 1980er/1990er Jahren und damit international gesehen vergleichsweise spät von Ausbildungswegen an Pädagogischen Hochschulen bzw. Akademien auf das Niveau eines universitären Studiums angehoben wurde.

Demgegenüber sind Kindertageseinrichtungen (0-6 Jahre) in den meisten Bundesländern Deutschlands Teil des Sozialsystems und es existieren hier weiterhin unterschiedliche Formen sonderpädagogischer Tageseinrichtungen parallel zu einem zögerlich ausgebauten inklusiven System der (frühen) Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 76). Die Qualifizierung für Kindheitspädagogik erfolgte hier, im Unterschied zum grundschulbezogenen Lehramtsstudium, lange Zeit in Form einer Breitbandausbildung im Berufsbild Erzieher:in (Fried, 2008; Dippelhofer-Stiem, 2012). In den letzten beiden Jahrzehnten wurde die Ausbildung zunehmend, aber

nicht durchgehend, auf der Ebene von Fachhochschulen akademisiert und programmatisch bestärkt (u.a. „Profis in Kitas“ der Bosch-Stiftung; Wiff-Programm des DJI; Friederich, 2017).

Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte wird übergreifend aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert, wobei sich konkret formale, indikatoren- und handlungsbezogene Professionalisierungsmodelle unterscheiden lassen.

Formale Modelle beziehen sich auf das Qualifikationsniveau der Fachkräfte und setzen eine Akademisierung mit Professionalisierung gleich, während indikatorengestützte Modelle (vgl. Smidt & Burkhardt, 2018) Professionalisierung an klar beschreibbaren Merkmalen festmachen, nämlich den erworbenen Kompetenzen, sodass aus dieser Sicht über eine Erweiterung der Kompetenzen Professionalität erlangt wird. Handlungsbezogene Modelle schließen dagegen vorwiegend an strukturtheoretische Perspektiven (vgl. Oevermann, 1996) an und setzen den Umgang mit Paradoxien und widersprüchlichen Handlungsanforderungen im frühpädagogischen System in das Zentrum. Spezifisch wird hier das fallbezogene Handeln (Oevermann, 2008) in Vermittlung mit organisationalen Rahmenbedingungen, Wissen und Reflexion als konstitutiv für die frühpädagogische Bildung, Betreuung und Erziehung angesehen. Wissenschaftliches Wissen wird dabei nicht als mentaler Bestandteil, sondern als erfahrungsbasiert gefasst und das Verstehen des Falls an eine Rekonstruktionslogik geknüpft (vgl. Bischof, 2017).

2.2 Professionelles fallbezogenes Handeln in der frühen Bildung

Übergreifend wird für professionelles Handeln im Feld der frühen Bildung die Fähigkeit als konstitutiv angesehen, in der Handlungspraxis und damit unter der Bedingung von Handlungsdruck bei gleichzeitiger Ungewissheit fallbezogen und situationsangemessen agieren zu können. Eine kritische, situationale sowie rückblickende Selbstreflexion gilt dabei als Voraussetzung dafür, auch in Situationen, für die es keinen erprobten Lösungsweg gibt, handlungsfähig zu bleiben (Friederich, 2017, S. 93).

Diese Prozesse sind im Einzelfall jeweils geprägt von spezifischen Einrichtungskulturen - pädagogische Werte und Überzeugungen werden hier explizit oder implizit miteinander verhandelt und formen die Wissensdis-

kurse innerhalb der Teams. Diese Diskurse haben umgekehrt Einfluss auf die individuellen Orientierungen der einzelnen Akteur:innen und damit letztlich auf das pädagogische Handeln. Wir können daher davon ausgehen, dass eine teambasierte, kommunikativ ausgestaltete Fallreflexion wirkungsvoller ist als Fortbildungen, an denen nur einzelne Pädagog:innen einer Kindertageseinrichtung teilnehmen (Seitz et al., 2021). Als besonders ertragreich diesbezüglich hat sich die Arbeit an deutungsoffenen Situationen gezeigt, in denen es auch in der Beobachtung von außen nicht leicht fällt, auf Antrieb zu sagen, was hier das „richtige“ pädagogische Handeln sein könnte (Gerstenberg, 2022; Gerstenberg et al., 2019). Denn das gemeinsame Abwägen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten zu solchen Situationen macht es möglich, auch über implizite Überzeugungen (Orientierungen), die das eigene Handeln leiten, zu kommunizieren und folglich auch darüber zu reflektieren.

Diesbezüglich liegen zwar sowohl bezogen auf die sozialpädagogische als auch die lehramtsbezogene Qualifizierung verschiedene Konzepte zur konkreten Ausgestaltung und Prozessierung von Fallarbeit vor (Schmidt & Wittek, 2020). Auch wurden Instrumente zur wissenschaftlichen Analyse von Fallsituationen sowie zur Analyse von Gruppendiskussionen über Fallsituationen vorgelegt, die auf eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen zielen (Bohnsack et al., 2022). Jedoch werden hierüber generierte Dokumentationen fallbezogenen Berufshandelns von Pädagog:innen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung bislang offenbar noch kaum für die forschend-reflexive Qualifizierung im Feld der inklusionsbezogenen frühen Bildung aufbereitet – entsprechende Fallarchive beziehen sich insgesamt nur selten auf den Elementarbereich (vgl. Schumann, 2017, S. 7; Gerstenberg, 2022).

2.3 Professionelles Handeln in Einschluss- und Ausschlusssituationen

Diese lückenhafte Ausgangslage aufnehmend, haben wir Falldokumentationen von Situationen des Einschlusses und Ausschlusses in Kindergruppen in Form von Videosequenzen zusammengestellt, analysiert und für die video-induzierte Fallreflexion im Team methodisch aufbereitet (Seitz & Hamacher, 2019).

Mit dem pädagogischen Umgang in Bezug auf Ein- und Ausschlusssituationen innerhalb von Peer-Dynamiken greifen wir dabei ein bislang vor allem im Lichte inklusionsrelevanter Handlungsanforderungen bearbeitetes inhaltliches Feld auf (Prenzel, 2014). Diesbezüglich werden die bereits oben angesprochenen, mit Heterogenität und Ungleichheit verknüpften Dilemmata der Herstellung von Differenz für Professionalisierungsprozesse relevant gemacht. So gilt die Spannung zwischen Anerkennung von Verschiedenheit auf der Basis gleicher Rechte, ohne dabei Benachteiligungen zu marginalisieren oder zu verleugnen, als zentrale professionalisierungsbezogene Herausforderung in Bezug auf qualitätsvolle inklusive Bildung (Prenzel, 2010, S. 43 f.; Sulzer & Wagner, 2011, S. 10).

Damit wird die von strukturtheoretischer Seite bearbeitete (Differenzierungs-)Antinomie zwischen der Gleichbehandlung aller über die pädagogisch ausgestaltete Berücksichtigung von deren Verschiedenheit angesprochen (Helsper, 2014) und zugleich die Ambivalenz der Herstellung von Differenz in der Berücksichtigung von Vielfalt in den Blick genommen. Das hierfür notwendige reflexive Handlungswissen der Pädagog:innen wird dabei verstanden als berufsbiografisch erworben und somit als untrennbar verwoben mit den jeweiligen konjunktiven Erfahrungen und den Wissensdiskursen innerhalb der Kindertageseinrichtung, die hierfür einen konstituierenden Rahmen darstellen (Bohnsack, 2020). Handlungsleitende Orientierungen von Fachkräften sind demnach nicht unabhängig hiervon zu denken (Henn, 2020), weshalb auch die institutionellen Rahmenbedingungen für die (aufzubauende) Professionalität der dort Tätigen bedeutsam sind (Brunner, 2018). Die teambasierte Arbeit am pädagogischen Grundkonsens und entsprechend geteilten grundlegenden Orientierungen ist damit ein zentraler Motor für die Professionalisierungsprozesse der Einzelnen (Seitz et al., 2021).

Die Darlegungen zu Professionalisierungsprozessen von Pädagog:innen im Feld der frühen Bildung mit den organisationsbezogenen Überlegungen zusammenführend, lassen sich vor allem in der teambasierten Fallreflexion, die zur kommunikativen Bearbeitung unterschiedlicher Ausdeutungen einer Fallsituation auffordert, wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung von Teams im Hinblick auf inklusionsbezogen professionelles Handeln vermuten, wofür wir im Folgenden ein Konzept vorstellen.

3. Videobasierte Fallreflexion im Team

Im Folgenden erläutern wir ein erprobtes Format der teambasierten Reflexion von Videosequenzen aus dem Alltag institutioneller früher Bildung (Seitz & Hamacher, 2019), indem wir zunächst die Konzeption kurz vorstellen, um dann exemplifizierend das Vorgehen anhand einer Videosequenz zu konkretisieren.

3.1 Abwägen ohne Handlungsdruck

Das hier zugrunde gelegte Modell kasuistischer Arbeit folgt dem Anspruch einer forschungsnahen, theoretisch anspruchsvollen und zugleich praxisnahen (Weiter-)Bildung von Pädagog:innen (vgl. Wernet, 2006). Denn im beruflichen Alltag müssen pädagogische Fachkräfte ihre Entscheidungen unter Handlungsdruck treffen, weshalb ein sorgfältiges gedankliches Abwägen zwischen unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten im laufenden Gruppengeschehen nur bedingt möglich ist. Die Grundidee des Materials besteht daher darin, konkrete Fälle aus der pädagogischen Praxis in einem distanzierten, handlungsentlasteten Modus auf ihre Problemdimensionen hin zu befragen. Denn die Arbeit mit Videomitschnitten ermöglicht eine von Handlungsdruck befreite Analyse dazu, für welche der situativ bestehenden Möglichkeiten im Denken und Handeln sich die jeweiligen Pädagog:innen im konkreten Fall (bewusst oder unbewusst) entscheiden. Mit Fallbeispielen in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften (und Lehrpersonen) zu arbeiten, bedeutet daher, an konkreten Einzelbeispielen auf die eigene Praxis übertragbare Erkenntnisse gewinnen zu können und in einer forschenden Lehr-Lern-Praxis dazu angeregt zu werden, eigene Falldokumentationen zu erstellen, aufzubereiten und zu reflektieren. Die Videosequenzen können dabei – im Unterschied zu pädagogischen Realsituationen – wiederholt angehalten, gestoppt und verlangsamt werden, mit und ohne Ton und innerhalb des Teams aus unterschiedlichen Perspektiven und mit wechselnden Fragestellungen an die Situation geschaut werden. Der hierauf aufbauende Diskurs im Team ermöglicht somit nicht nur eine intensive, sondern vor allem eine reflexive Beobachtung, mit der auch hochkomplexe Situationen gemeinsam analysiert werden können. Der Impuls zur Reflexion im Team

erfolgt dabei rekonstruktionslogisch: Der Fall ist der Zugang zur sozialen Wirklichkeit und deren Gesetzmäßigkeiten gilt es als Ergebnis der (gemeinsamen) Analyse bzw. Rekonstruktion zu erschließen (Schumann, 2017). Dabei ist die Videographie den Beobachtungsperspektiven der Pädagog:innen insofern vorgeschaltet, als sie keine „neutrale“ Darstellung des Geschehens ermöglicht, sondern eine erste Fokussierung darstellt, die bereits durch Kameraführung und Bildausschnitt vorgeformt wird (Bohnsack et al., 2015).

Relevant ist, dass es bei der teambasierten Ausdeutung von Videosequenzen nicht primär darum geht, im forschungsmethodischen Sinne gesprochen tragfähige Interpretationen zu entwickeln und das Geschehen treffsicher zu rekonstruieren, sondern darum, in der Forschungsmethodik generierte Beobachtungs- und Analysetechniken zu nutzen, um einen forschend-reflexiven Zugang zur eigenen Handlungspraxis zu gewinnen.

Die eigenen Orientierungen, die im Laufe beruflicher Erfahrung wachsen und die Handlungen strukturieren, können dabei – inspiriert durch den Fall – in Worte gefasst und bearbeitet werden. Diese Prozesse sind wertvoll für die Breite an Möglichkeiten, die uns in pädagogischen Situationen zur Verfügung stehen. Denn auf dieser Ebene verbindet sich fachliches Wissen mit unbewusstem Erfahrungswissen, das unser situationsbezogenes Denken und Handeln hintergründig prägt (Bohnsack et al., 2022, Nentwig-Gesemann et al., 2022).

In der teambasierten Analyse kann aus unbewusstem Wissen und Denken Reflexionswissen werden, das dazu befähigt, Situationen gedanklich tiefer zu durchdringen und handlungsfähig zu bleiben. Auf diesem Weg kann an neuen Sichtweisen und gemeinsam getragenen Werthaltungen und handlungsleitenden Überzeugungen gearbeitet werden, die die Organisationskultur prägen und damit Orientierung geben können für das Handeln der Einzelnen innerhalb des Teams. Das Material geht dabei insofern über vorliegende Konzepte hinaus, als die Perspektiven der Teammitglieder auf einen Fall nochmals durch divergierende fachliche Analysen und Lesarten der Sequenzen erweitert werden. Damit rückt in der teambasierten Reflexion die Perspektivität im Verstehen des Falls bzw. der beobachteten Situation deutlicher in den Fokus.

3.2 Methodische Konzeption – Einblicke in das Manual

Das Manual zur videogestützten Fallanalyse (Seitz & Hamacher, 2019), auf das wir hier zurückgreifen, ist im Projekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“² entstanden. Für die Entwicklung des Manuals wurden aus breit produziertem Videomaterial aus dem pädagogischen Alltag einzelne Sequenzen mit Vignettencharakter (in der Regel zwei bis maximal fünf Minuten) zu Ein- und Ausschlusspraktiken in Kindergruppen ausgewählt, die pädagogisches Handeln unter den Bedingungen von Ungewissheiten, Widersprüchlichkeiten und Komplexitäten dokumentieren. Die als Videosequenz nachvollziehbaren Abläufe lassen sich damit jeweils als ein Fall verstehen, der zur Diskussion über situationsentsprechende Handlungsweisen und Handlungsalternativen anregen will.

Die Sequenzen wurden hierfür in einem ersten Schritt im Projektteam ausgewählt. In einem zweiten, interdisziplinär angelegten Arbeitsschritt wurden sie unabhängig voneinander aus der Perspektive von vier verschiedenen Wissenschaftler:innen (unterschiedlicher Bezugsdisziplinen) interpretiert und diese Analysen wiederum von uns auf einer Metaperspektive zusammengeführt und von hier aus vergleichend analysiert. Aufbauend auf diesen komplexen Analyseschritten wurde das gesamte Material methodisch für die Arbeit in Teams aufbereitet. Das hierfür herangezogene bzw. entwickelte Konzept wird im Folgenden kurz allgemein erläutert und anschließend anhand eines Fallbeispiels konkretisiert.

Hierfür stellen wir zunächst den Reflexionszyklus vor, entlang dessen sich die Akteur:innen einer Situation langsam und unvoreingenommen annehmen können. Im darauffolgenden Schritt führen wir in die methodisch geleitete Arbeit mit einer Videosequenz ein, in deren Verlauf sich den Perspektiven von Kindern und Erwachsenen innerhalb der Sequenz angenähert wird. Dies wird im Team reflektiert – zunächst untereinander und im Weiteren an-

2 Von Februar 2013 bis Dezember 2019 war das Institut 3L Projektträger des sächsischen Landesmodellprojektes „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“, das vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (Deutschland) initiiert und gefördert wurde. In diesem Rahmen entstand eine Videomaterialsammlung für pädagogische Fachkräfte, die in Zusammenarbeit mit uns für die Blickschulung von Gruppenprozessen in (inkluisiven) Kindertageseinrichtungen analysiert und methodisch aufbereitet wurde (<https://tsa.info/institut-3l/3l-fachlich/projekte/inklusion-in-kindertageseinrichtungen-eine-kita-fuer-alle>)

gereichert durch Ausschnitte divergenter Analysen unterschiedlicher Wissenschaftler:innen zur Sequenz. Im letzten Schritt werden diese unterschiedlichen Analysen miteinander verschränkt und abschließend reflektiert.

Die erste, noch weitgehend offene Annäherung an Situationen, wird hierfür zunächst mit dem Reflexionszyklus strukturiert. Es geht dabei in diesem ersten Schritt darum, sich der Situation über die eigene Wahrnehmung anzunähern:

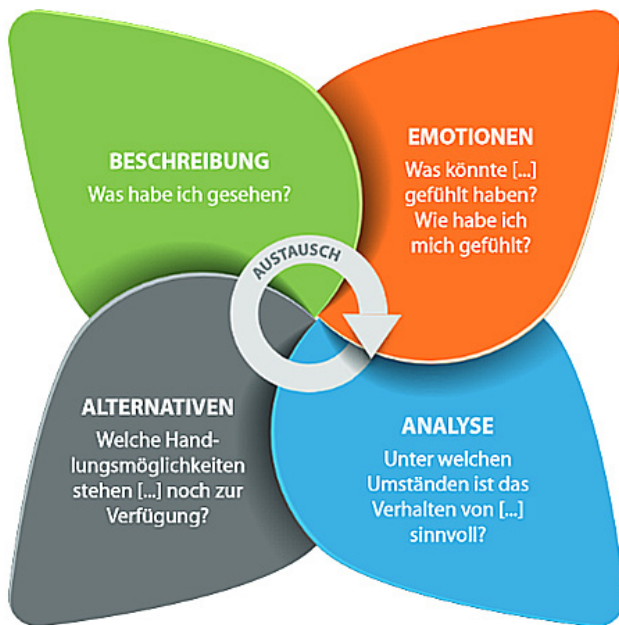


Abb. 1 – Der Reflexionszyklus (Seitz & Hamacher, 2019; modifiziert nach Gibbs, 1988, S. 49)

Dabei wird dem Versuch nachgegangen, das Geschehen möglichst genau zu formulieren und zu beschreiben und nicht bzw. möglichst wenig zu bewerten, um so die Handlungsschritte der jeweiligen Personen in der Sequenz so genau wie möglich zu rekonstruieren. Im zweiten Schritt wird im Austausch darüber reflektiert, welche Emotionen das Zusehen bei den Beobachtenden ausgelöst hat und wie sie die Situation empfunden haben, um die eigene Perspektive auf das Beobachtete analytisch von den Personen im Video zu

trennen. Dies können die Teilnehmenden beispielsweise entlang der folgenden Tabelle im Anschluss an die Videosequenz schriftlich festhalten:

Beobachten und Beschreiben: Was sehe ich? Was geschieht? Was tun die Kinder? Was tun die Pädagoginnen? Wie verläuft die Interaktion zwischen den Kindern?	Beobachten und Interpretieren: Was ist das zentrale Thema der Szene? Welche Gefühle löst das Geschehen bei mir aus?
BESCHREIBUNG DES VERLAUFS ...	NOTIZEN ZUM PERSÖNLICHEN ERLEBEN ...

Auf diesen Arbeitsschritt folgt ein Austausch dazu, welche vergleichbaren Situationen es im eigenen pädagogischen Alltag gibt, um so das Exemplarische der Situation zu erfassen und auf die eigenen Alltagszusammenhänge zu beziehen. Auf dieser Basis kann dann die Situation in die Tiefe analysiert und fallbezogen gefragt werden, unter welchen Umständen das Handeln der Personen in der Videosequenz zustande gekommen sein könnte (ohne hierbei auf Informationen mit Wahrheitsgehalt abzuheben) und welche alternativen Handlungsmöglichkeiten in der Situation zur Verfügung stehen könnten.

Dieser erste strukturierte Austausch unterstützt so die Öffnung für die individuellen Wahrnehmungen, persönlichen Emotionen und Vorannahmen und für möglicherweise divergierende Perspektiven auf die gleiche, aber fremde Situation im Team, sodass dabei eine stellvertretende Bearbeitung der eigenen, gemeinsam prozessierten Praxisabläufe ermöglicht wird. Dies bereitet schließlich auf die weitere methodische Arbeit mit dem Videomaterial vor, die im Folgenden anhand einer Fallsequenz vertieft wird.

3.3 „Dabei sein“ – Ein Beispiel zum Vorgehen

Zu der Videosequenz „Dabei sein“ (Seitz & Hamacher, 2019), in der ein Kind sozialen Ausschluss erlebt, wird methodisch gestützt eine vertiefte Reflexion angeregt, indem der Ausschluss aus unterschiedlichen Perspektiven beobachtet und reflektiert wird. Auf diesem Weg wird die Perspektivität des komplexen sozialen Geschehens erschlossen und es können die (möglichen) Handlungsmotive sowie (eingeschränkten) Handlungsalternativen der Kinder und der Erwachsenen ausdifferenziert werden. Zudem wird erkennbar, welche Rollenerwartungen im Miteinander erzeugt und wodurch soziale Dynamiken und Entscheidungsprozesse gesteuert werden.

Idealerweise schauen hierfür Gruppen von jeweils vier bis fünf Personen die Szene mit dem Fokus auf die Perspektiven von drei verschiedenen Kindern und den beiden Pädagog:innen an. Die Sequenz kann daraufhin mehrfach in voller Länge und mit oder ohne Untertitel (der gesprochenen Worte) abgespielt werden. Die von den Teilnehmenden als wichtig eingeschätzten Szenen im Material können beliebig angehalten und wiederholt geschaut werden. Der hohe Anspruch dieser Aufgabe besteht dabei darin, im Austausch zu den unterschiedlichen Perspektiven die Situation und die Handlungszusammenhänge der Personen sowie die soziale Dynamik der Gruppe zu erschließen, indem diese schrittweise rekonstruiert wird.



Abb. 2 – Szenenausschnitt „Hör auf. Geh weg. Der guckt mit ...“ (01:00:29) (Seitz & Hamacher, 2019)

Gesprächsausschnitt zum Verständnis der Szene:

Kind 1 (im Off): „Na ja, die lassen mich nicht mitgucken.“

Pädagogin 1 (im Off): „Ich würd mich einfach dahinter stellen.“

Kind 1 (im Off): „Die gehen dann woanders hin.“

Pädagogin 1 (im Off): „Mal gucken.“

Kind 1 geht zur Gruppe und stellt sich links dazu.

Kind 2 wendet sich nach hinten und wehrt Kind 1 mit dem Arm ab.

Kind 2: „Hör auf. Geh weg.“ (wendet sich zu Kind 3) „Der guckt mit. Der guckt mit (laut).“

Kind 3 wendet sich kurz zu Kind 2, dann zu Kind 1, streckt den Arm mit dem Zeigefinger aus.

Kind 3: „Piiieeeeep (laut).“

Kind 2 wehrt Kind 1 mit dem Arm ab.

Kind 1: „Au.“ (geht weg)

Kind 2: „Der soll aber nicht mit angucken.“

Pädagogin 1: „Warum nicht?“

Kind 3: „Weil ich's sag.“

Pädagogin 1 (im Off): „Ich will aber mal wissen, warum Du nicht mitgucken darfst.“

Kind 1 kommt zurück: „Warum darf ich eigentlich nicht mitgucken?“

Kind 3: „Weil ich's so sag.“



Abb. 3 – Szenenausschnitt „Pieeep ...“ (00:01:32) (Seitz & Hamacher, 2019)

Es ist von hoher Relevanz, hinreichend Zeit dafür einzuräumen, die Sequenz schrittweise durchzuarbeiten und deutlich zu machen, an welcher Stelle aus welcher Perspektive welche Deutungen vorgenommen werden. Hierfür können die Teilnehmenden unterschiedliche Rollen einnehmen und die Videosequenz entweder aus der Perspektive eines der Kinder (Was denke ich, möchte das Kind und was scheint ihm wichtig zu sein) oder aus der Perspektive einer der Pädagoginnen (Was denke ich, möchte die Pädagogin und was scheint ihr wichtig zu sein?) ansehen.

Folgende Fragen können die Beobachtung aus der jeweiligen Perspektive sowie die anschließende Diskussion strukturieren, sodass die Blickwinkel systematisch in einen Austausch gebracht werden können.

Was möchte die Pädagogin 1 (im Off)? Was scheint ihr wichtig zu sein?	Was möchte das Kind 1 (im grauen Pullover)? Was scheint ihm wichtig zu sein?
Was möchte die Pädagogin 2 (am Tisch)? Was scheint ihr wichtig zu sein?	Was möchte das Kind 2 (im blauen Pullover)? Was scheint ihm wichtig zu sein?
Was möchte das Kind 3 (im orangenen Pullover)? Was scheint ihm wichtig zu sein?	Was möchte das Kind 4 (im grünen Pullover)? Was scheint ihm wichtig zu sein?

In diesem Arbeitsschritt wird deutlich, dass über die vorgenommenen Perspektivwechsel unterschiedliche Motive und Erklärungsansätze für Ein- und Ausschlusspraktiken unter Kindern gefunden werden können, woraus entsprechend variierende Handlungsansätze abgeleitet werden können. Im Zusammentragen der Wahrnehmungen zeigt sich schnell, wie sich das Handeln der einzelnen innerhalb der gesamten sozialen Dynamik motiviert und sich im zeitlichen Verlauf beständig neu formt. Die Beobachtung der Sequenz aus jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglicht es also zugleich, sich der eigenen Perspektivität in Beobachtungssituationen bewusst zu werden und diese in Bezug zu setzen zu denen von anderen. Zudem können die in der sozialen Interaktion beständig neu entstehenden Erwartungen der Akteur:in-

nen aneinander erschlossen und so die Perspektive immer wieder gewechselt werden.

Es zeigen sich aber vor allem deutungsoffene Stellen, wie etwa das im Bild (Abb. 2) erkennbare Lächeln von Kind 1 im Moment des körperlich gezeigten sozialen Ausschlusses durch Kind 3 auf Ebene der Gestik und Mimik – ein ausgestreckter Arm mit Zeigefinger in Richtung eines unbestimmt bleibenden Außen und (ebenfalls) begleitet von einem Lächeln.

Hier sind Deutungen dahingehend entscheidend, an welcher „Stelle“ das Motiv für den Ausschluss verortet wird. So wurde in der Fallarbeit an der Sequenz mit Studierenden mehrfach ein angenommenes Geschlecht des ausgeschlossenen Kindes als Ursache des Ausschlusses genannt und auf diesem Weg in Teilen eine Verantwortlichkeit für den Ausschluss bei dem Kind, das Anschluss sucht und ihn verweigert bekommt, verortet. Dieser Impuls kann in der Reflexion in der Gruppe und unter Zusammenführung der unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven reflexiv eingebettet werden, sodass weiterführend auch diskutierbar wird, in wessen „Kopf“ und wie genau bei der Beobachtung sozialer Praxis Differenz hergestellt wird, inwieweit sich Differenzkonstruktionen möglicherweise dekonstruieren lassen und welche Rolle diesbezüglich (eigene) Normalitätsvorstellungen spielen.

Wie in einer forschungsmethodisch reflektierten Fallanalyse geht es folglich im anschließenden Austausch im Plenum zu den unterschiedlichen Perspektiven also nicht darum, die „richtige“ Ausdeutung der Situation zu finden, sondern möglichst plausible und nachvollziehbare Herleitungen und Erklärungen zu finden, was wiederum Begründungen evoziert. Das methodisch strukturierte Herangehen ermöglicht es auf diesem Weg, auch für handlungsstrukturierende Aspekte der eigenen pädagogischen Praxis aufmerksam zu werden, die beim ersten Nachvollzug „fremden“ Handelns noch nicht relevant erschienen sowie die Konstruktionsleistungen – d.h. die Herstellung – von Differenz in den Blick zu bekommen. Dies wird im folgenden Abschnitt noch deutlicher herausgearbeitet.

3.4 Die Beobachtung der Beobachtung als Reflexionsmotor

Im abschließenden Analyseschritt teilt sich das Team in kleinere Gruppen auf und bekommt in Form von kurzen Textzusammenfassungen und video-grafierten Interviews mit Wissenschaftler:innen unterschiedliche fachliche Analysen zur Verfügung gestellt, die sich teilweise ergänzen, aber auch in Teilen widersprechen, wie in den folgenden kurzen Textbeispielen erkennbar wird. Die Perspektiven der Pädagoginnen und der Kinder werden somit um divergierende Perspektiven von Außen ergänzt und bieten das Potential, Bezüge zwischen Handlungswissen und fachlichem Wissen zu erkennen – wie hier kurz an zwei Ausschnitten gezeigt wird.

„Gruppen neigen zu Homogenität. Es werden eher die zur Gruppe zugelassen, die zumindest in wichtigen Eigenschaften ähnlich oder gleich sind. Zulassung bzw. Exklusion nach Geschlecht, Herkunft und Klasse sind die klassischen, traditionellen Merkmale von Gruppenbildungsprozessen.“ (Ausschnitt aus Analyse 1; Seitz & Hamacher, 2019, o.S.)

„Das Kind im grauen Oberteil kommt erst durch die Intervention der beiden Fachkräfte in die Spielgruppe, wodurch ein wesentliches Kriterium des freien Spiels behindert wird, was in der Folge dazu führen kann, dass das Kind aufgrund der Intervention ausgeschlossen wird.“ (Ausschnitt aus Analyse 2; Seitz & Hamacher, 2019, o.S.).

Während in der ersten Analyse Homogenität und Heterogenität in Gruppen reflektiert wird und anhand dessen die möglicherweise für die Kinder bedeutungsvollen Parameter für soziale Dynamiken in Kindergruppen herangezogen werden (Geschlecht, Herkunft, Klasse), steht in der zweiten Analyse die Intervention der Fachkraft in Bezug auf das Spiel als prägendes Moment der Handlungsdynamik im Zentrum und wird als Ursache für die Ausgrenzungserfahrungen hervorgehoben.

Wird folglich wie in der ersten Analyse die Ursache für den Ausschluss in der kategorialen Bestimmung von Differenz gesehen, spielen auch die eigenen Normalitätsvorstellungen eine große Rolle in der Interpretation von Ausschluss, die dann in Bezug zu eigenen Standortgebundenheiten gesetzt werden und reflexiv in die Interpretation von Ausschluss eingewoben werden können. Hierin drückt sich die eingangs erwähnte Spannung der Herstellung von Differenz in der Berücksichtigung von Vielfalt aus und es zeigt

das spezifische Potential, die Perspektiven aller Akteur:innen in ein Verhältnis zueinander zu setzen.

Stellt man die Ausschnitte der Analysen der Wissenschaftler:innen systematisch in das Verhältnis zu den jeweiligen Perspektiven der Akteur:innen innerhalb der Szene und den eigenen, ganz persönlichen Deutungen im Team oder in Studierendengruppen, lassen sich Divergenzen gewinnbringend diskutieren. Auf dieser Basis kann dann die Frage nach alternativen Handlungsmöglichkeiten der Pädagog:innen erneut aufgegriffen werden, um die Komplexität der von Widersprüchen gekennzeichneten Situation zu rekonstruieren.

4. Abschließende Reflexionen

Videobasierte Fallreflexionen können vielfältige Anregungen für ein Team dahingehend liefern, das eigene professionelle Handeln und die damit verknüpften handlungsleitenden Orientierungen im Kontext von Ein- und Ausschlusspraktiken in Kindergruppen zu reflektieren. So können auch wiederkehrende Konflikte in der eigenen pädagogischen Praxis, die auf den ersten Blick schwer zu lösen scheinen, aus ungewohnten Blickwinkeln betrachtet und damit neue Denkanstöße für das „Teamwissen“ generiert werden.

Dabei ist es relevant, pädagogische Situationen mit einer forschenden Haltung gleichermaßen aus der Perspektive von Erwachsenen und der von Kindern zu beobachten und zu reflektieren, um sich der Komplexität des sozialen Geschehens in Kindergruppen und der sich hier vollziehenden Dynamiken wechselseitiger Rollenerwartungen und Erwartungserwartungen³ (Luhmann, 1984) anzunähern. Reflexives Fallverstehen im Team kann hierfür ein wichtiger Schlüssel sein und sowohl den forschend-reflexiven professionellen Habitus der Einzelnen wie auch die reflexiv-professionelle Teamkultur stärken.

3 Der Begriff Erwartungserwartungen stammt aus der soziologischen Systemtheorie (Luhmann) und meint grob, dass Menschen in ihren Handlungen (zumeist unbewusst) die vermuteten Erwartungen anderer an sie selbst bei der Entwicklung von eigenen Erwartungen an andere berücksichtigen und die (vermuteten) Erwartungen des Gegenübers in ihre Handlungsoptionen mit einbeziehen.

Das von uns vorgestellte Konzept folgt diesem Ziel, indem es Methoden zu Fallsituationen systematisiert und methodisch aufbereitet, die forschungsorientiert sowie theoretisch anspruchsvoll sind und zugleich unmittelbar an der Praxis anschließen. Methodengeleitete videobasierte Fallreflexion erhebt somit im Rahmen der frühpädagogischen Professionalisierung den Anspruch, Mehrperspektivität und Deutungshoheiten in Organisationskulturen zu reflektieren. Die rekonstruktionslogischen Vorgehensweisen bergen dabei das Potential, auch auf solche handlungsrelevanten Strukturen, Dispositionen und Perspektiven aufmerksam zu machen, die zuvor noch nicht als relevant empfunden wurden. Es kann daher besonders unterstützend sein, eine Situation als Ausdruck einer handlungspraktischen Perspektive zu lesen, demzufolge mehrere Deutungen vorzunehmen und die persönlichen Handlungsstrategien im Lichte von eigenen Erfahrungen, Vorwissen und Routinen zu lesen. Auf diesem Weg können Impulse dahingehend gesetzt werden, reflexives Handlungswissen in Expertise zu überführen und so insgesamt einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung (inklusive) früher Bildung in Richtung professionellen Umgangs mit Vielfalt und Gleichheit zu leisten.

Literaturverzeichnis

- Ackerman, D. J. (2005). Getting teachers from here to there: Examining issues related to an early care and education teacher policy. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1). 1–17.
- Autorengruppe Bildungsbericht (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. wbv.
- Balluseck, H. v. (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Budrich.
- Bischof, S. (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Beltz.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Budrich.

- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.). (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 11–43). Budrich.
- Brugger, E. (2016). Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien - Südtirol. *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/333>
- Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Springer VS.
- Damiano, E. (2011). *Il sapere dell'insegnante. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Franco Angeli.
- Diehm, I. (2018). Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In C. Thon et al. (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 11–22.). Springer VS.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2012). Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig & L. Liegle (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Studienbuch Bachelor/ Master* (S. 129–161). Beltz Juventa.
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung in der Frühpädagogik* (S. 265–277). Budrich.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung*. Beltz Juventa.
- Gerstenberg, F. (2022). Jeder Papierfall (k)ein Realfall? – Zum Verhältnis von Fallverstehen und Forschendem Lernen im Kontext kindheitspädagogischer Hochschullehre. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/pforle-f-4>

- Gerstenberg, F., Krähnert, I. & Cloos, P. (2019). Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds* (S. 91–111). Beltz Juventa.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Polytechnic.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: E. Terhart et al. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Waxmann.
- Henn, S. (2020). *Professionalität und Teamarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung reflexiver Gesprächspraktiken in Teamsitzungen*. Beltz Juventa.
- Horm, D. M., Hyson, M. & Winton, P. J. (2013). Research on early childhood teacher education: Evidence from three domains and recommendations for moving forward. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 95–112. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758541>
- Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheit. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 63–80). Springer VS.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS.
- Link, J. (2008). Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 59–74). Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I., Gerstenberg, F., Kallfaß, A. & Rothe, A. (2022). Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der

- Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, Ralf, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 297–311). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession. In W. Helsper et al. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–79). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (1995). Gleichheit und Differenz in der Interkulturellen Erziehung der Grundschule heute. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, 3(4), 64–68.
- Prenzel, A. (2010). *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik*. DJI.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. DJI.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Schumann, S. (2017). *Das Potential von Fallanalysen (Kasuistik) für die Frühpädagogik*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schumann_2017_Fallanalysen.pdf
- Seitz, S., & Hamacher, C. (2019). *Arbeitsmaterial zur videobasierten reflexiven Teamarbeit. Ein Material zur Blickschulung*. Institut 3L – Inklusion in Kindertageseinrichtungen in Sachsen, Staatsministerium für Kultur, Sachsen.
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2020). Wie die Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor von Kooperation in Ganztagsgrundschulen werden kann. In H. Demo, S. Cappello & V. Macchia (Hrsg.), *Didattica e inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative – Neue Horizonte* (S.1–16). bu.press. https://doi.org/10.13124/9788860461896_01
- Seitz, S., Ali-Tani, C. & Joyce-Finnern N.-K. (2021). *Inklusion in Kitas. Grundlagen und Schlüsselthemen*. Beltz.

- Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463–486). Waxmann.
- Snider, M. H. & Fu, V. R. (1990). The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 69–78.
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte*. DJI. <https://doi.org/10.25656/01:23610>
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

„Non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa.“¹ – Zum verbindenden Potential des Montessori-Ansatzes für die Beziehung zwischen dem individuellen Bildungsplan und der Planung für die Klasse

Petra Auer – Freie Universität Bozen

Vanessa Macchia – Freie Universität Bozen

Barbara Caprara – Freie Universität Bozen

Silver Cappello – Freie Universität Bozen²

Abstract

Individualisierte Planung ist ein international weit verbreitetes Phänomen, das weltweit auf eine lange Tradition zurückblickt. In der italienischen Schulpraxis wird der individuelle Bildungsplan (IBP) seit fast drei Jahrzehnten angewandt, aber dennoch zeigen sich nach wie vor zahlreiche Schwierigkeiten – sei es in Bezug auf seine Natur als Dokument, sei es hinsichtlich seiner Ausarbeitung oder Umsetzung in der täglichen Praxis. Der vorliegende Beitrag gibt erste Einblicke in die Ergebnisse einer Forschung, welche die Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse aus Sicht der Lehrpersonen untersucht. Er fokussiert dabei einen konkreten Fall, in dem nach der Montessori-Pädagogik gearbeitet wird. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden anhand von beispielhaften Interviewausschnitten illustriert und zeigen, wie die Lehrpersonen die Beziehung zwischen IBP und Klassenplanung wahrnehmen und zeigen das mögliche verbindende Potential des Montessori-Ansatzes.

1 „Es ist ja nicht so, dass alle dasselbe machen und einer macht etwas anderes“ (Übers. d. Verf.). Zitat einer Integrationslehrperson zum Thema Elemente, die eine Verbindung des individuellen Bildungsplans und der Planung für die Klasse erleichtern (s. Tabelle 3).

2 Die Gestaltung des Textes ist allen vier Autor:innen gleichermaßen zuzuschreiben. Was die Formulierung angeht ist Petra Auer für das Abstract, die Absätze 1, 3, 4, und 6, Vanessa Macchia für Absatz 5, Barbara Caprara für Absatz 2 und Silver Cappello für Absatz 4 verantwortlich.

1. Einleitung

Der individuelle Bildungsplan (IBP) kann als eine der primären Maßnahmen zur Realisierung von Inklusion in der alltäglichen Praxis verstanden werden und ist als solcher in zahlreichen Nationen weltweit verbreitet, nahezu „omnipräsent“ (Mitchell et al., 2010). Seine Ausarbeitung verfolgt dabei in erster Linie das Ziel, Schüler:innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen, um Bildung für alle zugänglich zu machen (Blackwell & Rossetti, 2014) und so das Recht auf Bildung zu realisieren (Article 26, Universal Declaration of Human Rights [UDHR], UN, 1948). Im Gegensatz zu anderen Ländern, in denen individualisierte und gesonderte Curricula verwendet werden, kann der IBP in Italien als ein Instrument verstanden werden, das *allen* Schüler:innen das *gemeinsame* Curriculum zugänglich machen soll (Ianes & Demo, 2021). Dabei kann in der Ausarbeitung und Umsetzung des IBPs auf eine mittlerweile fast drei Jahrzehnte alte Tradition zurückgeblickt werden. Trotz dieser jahrelangen Erfahrungen zeigen sich aber nach wie vor zahlreiche Schwierigkeiten rund um den IBP – sei es in Bezug auf seine Natur als Dokument, als auch hinsichtlich seiner Ausarbeitung oder Umsetzung in der täglichen Praxis (TreeLLLe Association et al., 2011; Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap, 2021). So sind auch in der internationalen Literatur eine Reihe von Problematiken und Dilemmata identifizierbar, die mitunter dazu führen können, dass der IBP kein inklusives Instrument, seine Umsetzung keine inklusive Praktik ist, sondern teils Risiken in sich birgt, die zu Stigmatisierung und Marginalisierung führen können (Auer et al., 2023).

Einer der Bereiche, in dem sich solche Schwierigkeiten mitunter manifestieren können, ist jener der Beziehung zwischen dem IBP und der Planung auf Klassenebene, also der didaktischen Planung für alle Schüler:innen einer Klasse. Dies kann anhand des sogenannten *dilemma of difference* von Norwich (2008) illustriert werden, welches zusammengefasst besagt, dass die Identifizierung von besonderen Bildungsbedürfnissen sowie das Eingehen auf diese durch die Festlegung individueller didaktischer Ziele auf der einen Seite das Risiko einer negativen Etikettierung, Andersbehandlung und des Ausschlusses in sich birgt; auf der anderen Seite wird durch eine Nicht-Identifizierung riskiert, dass die individuellen Bedürfnisse des Kin-

des nicht berücksichtigt und beantwortet werden. Überträgt man dieses Spannungsverhältnis auf den IBP und die Planung für die Klasse, so zeigt es sich beispielsweise in der Schwierigkeit, die individuelle Planung für einzelne Schüler:innen, die als „divers“ angesehen werden, mit einer Planung für *alle* zu verbinden (Alves, 2018; Martinez & Porter, 2020). Erkenne ich die besonderen Bedürfnisse einzelner Schüler:innen an und lege für diese individuelle Ziele fest, kann dies mitunter dazu führen, dass sie getrennt von den anderen Schüler:innen der Klasse arbeiten und lernen, weil sich der Fokus über den IBP, die darin enthaltene Diagnose und die individuellen Ziele, auf das Anderssein richtet. Die vielen verbindenden Gemeinsamkeiten mit den anderen Kindern gehen so verloren, was wiederum dazu führen kann, dass der Unterricht am Ende für zwei Gruppen geplant wird: Jene die „normal“ lernen und jene die „besonders“ lernen (Ianes & Demo, 2017; Shaddock et al., 2009).

Der vorliegende Beitrag versucht anhand ausgewählter Ergebnisse einer Mehrfachfallstudie zur Ausarbeitung und Umsetzung des IBPs an Grundschulen einen möglichen Lösungsansatz für ein solches Spannungsverhältnis in der Beziehung zwischen dem IBP und der Planung auf Klassenebene zu illustrieren, indem die Praxis einer konkreten Schulklasse vorgestellt wird. Es handelt sich dabei um den konkreten Fall einer Klasse, in der die Montessori-Pädagogik Anwendung findet. Inwiefern sich dieser didaktische Ansatz auf den Umgang mit der Beziehung zwischen der Planung für das Kind mit einem IBP und der Planung für alle Kinder der Klasse von Seiten der Lehrpersonen auswirken kann, soll dabei im Zentrum stehen.

2. Die Montessori-Pädagogik: Ein wissenschaftlich vorbereitetes Umfeld, das den Bedürfnissen aller entspricht

2.1 Eine Methode, keine Methode

Im Jahr 1907 eröffnete Maria Montessori (1870-1952) ihr erstes Kinderhaus (*Casa dei Bambini*) in der *Via dei Marsi* im Stadtteil *San Lorenzo* in Rom, eine Bildungseinrichtung für Jungen und Mädchen im Alter von drei bis sechs

Jahren in einem großen und dicht besiedelten Wohnviertel, wie sie für die damalige Zeit üblich waren. Die Idee war es, ein kindgerechtes Umfeld mit Sinnesmaterialien für lebenspraktische Aktivitäten zu schaffen, in dem die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten gefördert, die freie Wahl des Kindes respektiert wird, Formen der Selbstkontrolle und des aktiven Lernens gefördert und Noten und Bestrafungen abgeschafft werden. Die Resonanz der frühen Erfolge Montessoris war so groß, dass sie in vielen anderen europäischen Ländern, den Vereinigten Staaten und später auch in Indien bekannt und geschätzt wurde. Die Zahl der Schulen, die sich an ihren Erziehungsprinzipien orientieren, ist seither exponentiell angewachsen. So gibt es heute weltweit schätzungsweise rund vierzigtausend Montessori-Schulen (Barz, 2022), die Hunderttausende von Schüler:innen unterschiedlichster Realitäten, Bildungsstufen, kultureller und wirtschaftlicher Kontexte umschließen (Caprara, 2020).

Was gemeinhin und allgemein als Montessori-Methode bezeichnet wird, kann als ein ganzheitliches Konzept von pädagogischen Angeboten definiert werden. Dieses wurde zum einen auf der Grundlage einer klaren psychologischen Theorie entwickelt, die darauf abzielt, charakteristische Merkmale in den Lernprozessen von Kindern zu identifizieren. Zum anderen geht sie auch von einer Philosophie der Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt aus, die eine ganzheitliche Vision in den Vordergrund stellt, die eng mit den Phasen seiner Entwicklung verbunden ist. Dieses ganzheitliche Bündel von Angeboten lässt sich nicht auf eine einfache Sammlung operativer Techniken, formativer Ziele oder didaktischer Materialien reduzieren (Cossentino, 2005), sondern beruht auf einer komplexen Idee der Kindheit und des Lernens, die sich auf tiefgreifende philosophische und psychologische Überlegungen, aber auch auf politische Standpunkte stützt, die Maria Montessori von Beginn an geprägt haben. Keinesfalls war es ihre Absicht, ein Erziehungsmodell vorzuschreiben, vielmehr widmete sie ihr berufliches Leben der Erforschung von Kindheit und den Mechanismen, die dem kindlichen Lernen zugrunde liegen. Ausgehend von ihren unmittelbaren Erfahrungen und Beobachtungen erarbeitete sie Leitlinien, die darauf abzielen, die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit zu unterstützen (Montessori, 1936/1992), und zwar durch ein offenes Angebot. Im schulischen Kontext bedeutet dies, jedes Kind in einer vorbereiteten Umgebung willkommen

zu heißen. Es wird eingeladen, in seinem eigenen Tempo zu arbeiten und in einem individualisierten Lernprozess zu lernen – motiviert durch Materialien, die es nach seinen persönlichen Interessen auswählt (Malm, 2008).

In Italien erleben wir in den letzten zehn Jahren eine Wiederentdeckung der Montessori-Pädagogik, die bis vor wenigen Jahren selbst unter Fachleuten nur oberflächlich bekannt war. Dies entspringt zum einen aus einem neuen Interesse seitens des tertiären Bildungsbereichs und der wissenschaftlichen Forschung, die sich einer Hervorhebung der Aktualität und des grundlegenden Werts der Montessori-Pädagogik verschrieben haben. Zum anderen stützt sich diese Neuentdeckung aber auch auf Initiativen seitens der Familien und der Lehrkräfte, die nach einer Methode suchen, die das Kind in den Mittelpunkt des Lernens stellt, indem Lernumgebungen realisiert und gefördert werden, die mit der Logik von Tests, Bewertungen durch Ziffernnoten und Hausaufgaben wenig gemeinsam haben. In den Provinzen Trient und Bozen, den Hauptstandorten der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen, wurden einige Modellprojekte zur Montessori-Pädagogik in Kindergärten, Grundschulen und einigen wenigen Mittelschulen initiiert. Der in diesem Beitrag illustrierte Fall zählt zu einer dieser Grundschulen.

2.2 Die Idee der vorbereiteten Lernumgebung

In Montessoris pädagogischem Konzept ist die Gestaltung der Umgebung von grundlegender Bedeutung für das pädagogische Arbeiten. Die Rolle des Erwachsenen ist eng mit der Erschaffung eines Umfeldes verbunden, das seinerseits Motor für selbständige Lernprozesse ist. In der Montessori-Pädagogik besteht eine enge Beziehung zwischen der aufmerksamen Sorgfalt, mit der die Lehrperson die Umgebung vorbereitet, und der Idee, dass das Kind die Erfahrung des Lernens über seine eigenen Entscheidungen machen kann: Je besser der Kontext organisiert ist, desto autonomer werden die Entscheidungen und Aktivitäten aller Kinder der Klasse sein.

Um das Kind in den Mittelpunkt der Lehr-Lern-Prozesse zu stellen, muss sichergestellt werden, dass es frei wählen – ausgehend von der Selbstreflexion „was“, „wo“ und „wie lange“ es lernen will – und auf indirekten Unterricht zurückgreifen kann, bei dem die vorbereitete Umgebung das Experimen-

tieren mit einer Reihe von Inhalten und die Förderung von Beziehungsfähigkeiten erleichtert. Der Erwachsene ist aufgefordert, auf das spontane Interesse des Kindes zu vertrauen, das, wenn es sich in einer geeigneten, professionell vorbereiteten Umgebung befindet, einem ganz persönlichen Entwicklungsplan folgen kann, indem es spontan sein eigenes Interesse am Lernen durch die Arbeit, den Aufbau, die Ausführung und die Wiederholung der selbst initiierten Aktivitäten nährt (Caprara, 2020). In der Reflexion über die Vorbereitung der Umgebung legt die Lehrperson ihre eigene didaktische Planung fest, indem sie fortlaufend evaluiert, welche Materialien am besten geeignet sind, um dank sensorischer Stimuli den autonomen Wissenserwerb des entdeckenden Kindes zu unterstützen, und welche pädagogischen Anlässe in der Lage sind, Neugier und Interesse zu wecken sowie die Konfrontation mit problematischen Situationen und kognitiven Herausforderungen zu fördern. Gerade zur Förderung der aktiven Rolle der Lernenden, ist es wichtig, dass die Umgebung aufgeräumt, attraktiv und gepflegt ist, um das Interesse zu wecken und die Konzentration zu erleichtern. Ebenso ist wichtig, dass alle Materialien für das Kind erreichbar und an einem bestimmten Ort sind. Sie begleiten das Kind bei der Fehlerkontrolle und fördern das Verantwortungsgefühl für die Dinge (Pesci, 2011). Jedoch ist es nicht die Umgebung allein, die Autonomie und Freiheit fördert. Auch die darin enthaltenen Materialien spielen eine grundlegende Rolle und tragen aktiv dazu bei, dieses dynamische System, in dem Räume, Materialien, Erwachsene und Kinder aktiv zusammenleben, mit Leben zu füllen.

Wie aus den vorangegangenen Abschnitten hervorgeht und nachfolgend auch die Analyse der Interviews mit den Lehrpersonen zeigen wird, ist die Bedeutung der Reflexion über die Merkmale einer wirkungsvollen Lernumgebung für diesen pädagogischen Ansatz von entscheidender Bedeutung und orientiert sich größtenteils an den praktischen Entscheidungen der Lehrperson. Die Definition der Inhalte, der Art und Weise sowie der Momente, in denen sie mit der Klasse geteilt werden, wird von den Entscheidungen zur Vorbereitung des pädagogischen Kontextes aufgegriffen. Ziel ist es letztendlich Bewegung, freie Arbeit und Selbstbestimmung zu begünstigen, um so die individuellen Eigenschaften aller Lernenden beobachtbar zu machen: Wie bewegt er/sie sich im Raum? Wie interagiert er/sie mit anderen? Welche Aktivitäten bevorzugt er/sie? Wie schnell gelingt es ihm/ihr diese zu voll-

enden? Auf diese Weise können Lernwege realisiert werden, die auf den Prinzipien der didaktischen Differenzierung und der schulischen Inklusion basieren.

3. Methodisches Vorgehen

Die im Rahmen dieses Beitrages illustrierten Ergebnisse sind Teil eines größeren Forschungsprojektes zur Ausarbeitung und Umsetzung des IBPs an Grundschulen sowie zur Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse. Konkret handelt es sich um eine Mehrfachfallstudie, bei der insgesamt 17 Grundschulklassen aus der Provinz Bozen ($n = 5$) und den Regionen Turin ($n = 6$) und Latium ($n = 6$) je einen Fall, eine Analyseeinheit bilden (Jones et al., 2014; Yin, 2014). Für jede dieser Einheiten, also jede einzelne Klasse, wurden qualitative Interviews durchgeführt: eines mit der Klassenlehrperson und eines mit der Integrationslehrperson³. Fallstudien als solche generieren meist dichte und reichhaltige Beschreibungen des untersuchten Gegenstandes oder Phänomens (Moore et al., 2012). Der vorliegende Beitrag fokussiert einen konkreten Fall, in dem die Planung auf Klassenebene anhand des Montessori-Ansatzes erfolgt. Im Vergleich zu den restlichen 16 Klassen zeigten sich im Rahmen der Datenanalyse für diese Klasse eine Reihe von spezifischen Merkmalen, welche im Rahmen dieses Beitrages herausgearbeitet werden. Die übergeordnete forschungsleitende Fragestellung lautet dabei: *Wie nehmen Lehrpersonen die Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse wahr und wie gehen sie damit um?*

Die Interviews wurden in Form von Leitfadeninterviews durchgeführt, da diese einerseits den subjektiven Theorien und dem „Alltagswissen“ der Interviewten Raum geben, andererseits aber auch die Einführung bestimmter

3 Im Rahmen des größeren Forschungsprojektes erfolgte ein drittes Interview mit je einem El-ternteil des/der Schüler:in mit einem IBP laut Gesetz 104/1992. Zudem wurde der IBP des Kindes mittels Dokumentenanalyse im Sinne einer Überprüfung bzw. Validierung oder Untermauerung der Erkenntnisse aus den anderen Daten-quellen (Bowen, 2009), d. h. den Ergebnissen der Interviews, durchgeführt. Ein solches Forschungsdesign ermöglicht es, die Ausarbeitung und Umsetzung des IBPs in seiner Komplexität und hinsichtlich der Art und Weise wie Akteure:innen in der Praxis damit umgehen, zu beschreiben. Zudem sollen anhand der Methoden-, Daten- und Forscher:innen-triangulation (un)erkannte Fehler vorgebeugt bzw. aufgedeckt werden (Lamnek, 2010).

Themen durch den Interviewenden erlauben (Helfferich, 2011). In der Durchführung wurde auf eine flexible Verwendung geachtet, indem der natürliche Erzählfluss der interviewten Person Raum erhielt und kein standardisiertes Ablaufschemas forciert wurde (Helfferich, 2014). Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Schreier, 2013, 2014), das Kodieren des Datenmaterials mithilfe der Software MAXQDA.

Im vorliegenden Beitrag werden die Daten entlang eines Falles gelesen, was einer der beiden möglichen Ergebnisdarstellungen für die Qualitative Inhaltsanalyse entspricht (Schreier, 2012). Hierzu werden im nachfolgenden Abschnitt die zentralen Elemente der von Seiten der beiden Lehrpersonen wahrgenommenen Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse herausgearbeitet und illustriert.

4. Ergebnisse

Die Qualitative Inhaltsanalyse (Schreier, 2013) ergab die in Tabelle 1 aufgelisteten deduktiv und induktiv gewonnenen Subkategorien. Das in diesem Beitrag fokussierte Datenmaterial wird nachfolgend entlang der für den ausgewählten Fall zutreffenden Subkategorienkategorien veranschaulicht, um so die Spezifika des ausgewählten Falls aufzuzeigen.

Tabelle 1 – Mittels qualitativer Inhaltsanalyse gewonnenes Kategoriensystem für die Hauptkategorie *Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse*

Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse (PfK)
Rolle des IBPs für die PfK
Rolle der PfK für den IBP
Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Verbindung von IBP und PfK
Elemente, die eine Verbindung von IBP und PfK erleichtern
Differenzierung für alle in der PfK
Zusammenarbeit zwischen Klassen und Integrationslehrperson in der Verbindung
Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK
Elemente, die die Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK erleichtern
Umsetzung des IBPs im und außerhalb des Klassenzimmers
Flexibilität in der Umsetzung der Planung
Rolle des Grades der Beeinträchtigung auf die Verbindung von IBP und PfK
Anderes

Zwei der induktiv gewonnenen Subkategorien waren jene der Rolle des IBPs für die Planung für die Klasse sowie der Rolle der Planung für die Klasse für den IBP (siehe Tabelle 2). Beide Lehrpersonen geben hier an, dass die wöchentliche Planung, so wie sie von ihnen durch die Anwendung des Montessori-Ansatzes realisiert wird, den IBP als solchen bereits berücksichtigt, weil diese Form der Planung für die Klasse an sich individuell sei. Die Klassenlehrperson spricht darüber hinaus auch die Rolle der Planung für die Klasse an, welche, sofern man von einer solchen Planungsform für die Klasse ausgehe, die Ausarbeitung des IBPs erleichtere, da das Vorgehen und die einzelnen Schritte sehr ähnlich seien.

Tabelle 2 – Beispielhafte Zitationen der Subkategorien *Rolle des IBPs für die Planung für die Klasse* und *Rolle der Planung für die Klasse für den IBP*.

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Rolle des IBPs für die Planung für die Klasse (PfK)	“Principalmente ci si concentra solo su quella settimanale no? ... ogni tanto si ha ben un po’ nel pensiero quello che si è detto qua [nel PEI], ma alla fin fine noi ci concentriamo, dato che è già individuale, che quella che abbiamo ... solamente su quella ... nella progettazione settimanale non è che penso più di tanto quello che abbiamo scritto qua [nel PEI].”⁴	“I2: E la progettazione di classe, in questo senso viene considerata anche all’interno del PEI come documento? CL: Normalmente sì. Quello che è il programma di classe sì, sì.”⁵
Rolle PfK für den IBP	“Facendo ... questo tipo di progettazione ... si ha in testa ogni passaggio che si deve fare dalla quarta-quinta, per esempio in matematica no? Quindi anche facendo questo [il PEI] è un attimo: ok. no, non ha ancora fatto quello, quindi i prossimi passi saranno tac tac tac.”⁶	

4 „Hauptsächlich konzentrieren wir uns nur auf die wöchentliche, nicht? ... ab und an hat man schon ein bisschen im Kopf, was hier [im IBP] gesagt wurde, aber letztendlich konzentrieren wir uns, da sie schon individuell ist, dass die, die wir haben ... nur auf die ... bei der Wochenplanung ist es nicht so, dass ich noch oft an das denke, was wir hier [im IBP] geschrieben haben.“ (Übers. d. Verf.)

5 „I2: Und die Planung für die Klasse wird in diesem Sinne auch im IBP als Dokument berücksichtigt? CL: Normalerweise ja. Was das Programm für die Klasse ist, ja.“ (Übers. d. Verf.)

6 „Wenn man ... diese Art von Planung macht ... hat man jeden Schritt im Kopf, den man in der vierten-fünften Klasse machen muss, zum Beispiel in Mathe, nicht? Also ist auch das [der IBP] schnell erledigt: Okay. Nein, das hat er/sie noch nicht gemacht, also werden die nächsten Schritte tac tac tac sein.“ (Übers. d. Verf.)

Eine der induktiven Subkategorien war jene der Elemente, die eine Verbindung des IBPs und der Planung für die Klasse erleichtern, sei es im Moment der Ausarbeitung als auch bei der Umsetzung (siehe Tabelle 3). Hier war es in erster Linie die Klassenlehrperson, die solche Elemente wahrgenommen und reflektiert hat. Beispielsweise helfe die individuelle Planung für die Klasse dabei, den IBP zu erstellen, da Ähnlichkeiten zwischen der didaktischen Planung nach der Montessori-Pädagogik und der Ausarbeitung des IBPs bestünden, die eine Verbindung der beiden Elemente erleichtere. Bezüglich der Umsetzung dieser Verbindung des IBPs und der Planung für die Klasse finden sich solche erleichternden Elemente beispielsweise in der Tatsache, dass jedes Kind einen individuellen Lernweg verfolgt, weshalb es nach Annahme der Lehrperson für Kinder mit einem IBP besser sei, eine Klasse mit Montessori-Ansatz zu besuchen. Aber auch die Integrationslehrperson erwähnt förderliche Faktoren bezogen auf die Umsetzung einer Verbindung der beiden Planungen. Ähnlich wie die Klassenlehrperson argumentiert sie, dass diese durch die Art und Weise des Lernens und Arbeitens in der Klasse natürlich gegeben sei, weil eben jedes Kind individuell arbeite. Über die Anstellung eines Vergleichs mit Klassen ohne Montessori-Ansatz schlussfolgert sie weiter, dass das Ausmaß des Frontalunterrichts Einfluss auf die Schwierigkeit einer Verbindung der beiden Planungen habe: umso frontaler der Unterricht, desto schwieriger wird es die Verbindung umzusetzen. Diese Sichtweise kommt dann an einer späteren Stelle des Interviews erneut zum Ausdruck, wo die Lehrperson hinzufügt, dass ein didaktischer Ansatz wie jener der Montessori-Pädagogik auch dazu führe, dass sich Kinder mit einem IBP, nicht so ausgesetzt fühlten. Da alle individuell arbeiten, gäbe es niemanden der „besonders“ lerne.

Tabelle 3 – Beispielhafte Zitationen der Subkategorien *Elemente, die eine Verbindung von IBP und PfK erleichtern* und deren *Umsetzung*.

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Elemente, die eine Verbindung von IBP und PfK erleichtern	“Dato che facciamo una progettazione già individuale in classe è più facile anche poi per me andare a fare un piano individualizzato per bambini con bisogni specifici.”⁷	
Elemente, die die Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK erleichtern	“Perché ogni ragazzo è su un altro livello, ogni ragazzo in ogni materia fa un'altra cosa. E per quello è anche sicuramente ... ehm... per questi alunni è sicuramente meglio, no? ... essere in certa classe ... così.”⁸	“Questa cosa è data naturalmente da tutto lo sviluppo della classe, cioè tutto il modo di lavorare in classe, cioè tutti i bambini lavorano così, non solo l'alunno che ha ... Nelle altre classi vedo il problema, no? Soprattutto se ... più è frontale la lezione e più è difficile, no? Ci sono più fattori positivi, cioè uno è quello che tutti comunque lavorano individualmente ad una tematica loro, per cui non ... ehm, anche gli altri bambini non danno importanza se un alunno fa qualcos'altro, non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa, no? Già questo supporta il sostegno perché anche i bambini stessi che hanno l'insegnante di sostegno non si sentono così esposti, no? ... al giudizio altrui, degli altri bambini.”⁹

7 „Da wir bereits eine individuelle Planung für die Klasse machen, ist es für mich dann auch einfacher, eine individuellen Planung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu erarbeiten.“ (Übers. d. Verf.)

8 „Weil jedes Kind auf einem anderen Stand ist, jedes Kind macht in jedem Fach was anderes. Und deshalb ist es auch sicherlich ... ähm ... für diese Schüler ist es sicherlich besser, nicht? ... in einer solchen Klassen zu sein ... so.“ (Übers. d. Verf.)

9 „Das ergibt sich ganz natürlich aus der gesamten Entwicklung der Klasse, das heißt, aus der allgemeinen Arbeitsform in der Klasse, das heißt, alle Kinder arbeiten so, nicht nur

Eine weitere induktiv gewonnene Subkategorie war jene der Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Verbindung des IBPs und der Planung auf Klassenebene. Wie aus den beispielhaften Zitationen in Tabelle 4 deutlich wird, bezieht sich die Lehrperson hier allerdings erneut auf die „anderen“ Klassen, also jene, die nicht nach dem Montessori-Ansatz arbeiten. So führt sie unter anderem an, dass die Schüler:innen dort meist an denselben Arbeitsaufträgen und Zielen arbeiten und reflektiert weiter, dass sie in einer solchen Klasse stets das Gefühl hätte, sie müsse das Kind mit einem IBP auf dem Laufenden halten, woran die anderen Kinder arbeiten und was sie lernen. Sie müsse der Klasse sozusagen nachlaufen, um zu verhindern, dass sich das Kind ausgeschlossen fühle. Gleichzeitig sei es aber auch wichtig, den besonderen Bedürfnissen dieses Kindes nachzukommen, weshalb sie dies auch in diesen Klassen machen würde, jedoch sei sie dort stärker an Inhalte gebunden.

Tabelle 4 – Beispielhafte Zitation der Subkategorie *Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK*

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK		“... in un'altra classe, ... mi sentirei più ... dato che nell'altra classe spesso i bambini fanno le stesse cose, no? ... Allora avrei un po' il peso di doverla (l'alunna) tenere un po' aggiornata Dovrei sempre un po' rincorrere la classe, di modo che lei non si senta troppo isolata. Però se c'è un bisogno specifico dell'alunno, ... allora questa è una cosa di cui hai necessariamente bisogno.”¹⁰

der Schüler, der ... In den anderen Klassen sehe ich das Problem, nicht? Vor allem wenn ... je frontaler der Unterricht ist, desto schwieriger ist es, nicht? Es gibt mehrere positive Faktoren, einer davon ist, dass alle individuell an einem eigenen Thema arbeiten, wodurch nicht ... ähm, auch die anderen Kinder schenken dem keine Wichtigkeit, wenn ein Schüler etwas anderes macht, es ist ja nicht so, dass alle dasselbe machen und einer macht etwas anderes, nicht? Allein das unterstützt schon die Inklusion, weil auch die Kinder, die eine Integrationslehrperson haben, sich nicht so ausgesetzt fühlen, nicht? ... dem Urteil der anderen, der anderen Kinder.“ (Übers. d. Verf.)

10 „... in einer anderen Klasse, ... würde ich mich mehr ... weil in der anderen Klasse

Dies leitet über zu einer weiteren induktiv gewonnenen Subkategorie, nämlich jener zur Umsetzung des IBPs im und außerhalb des Klassenzimmers. Die Integrationslehrperson weist hier konkret auf das Anrecht der Schülerin auf Unterstützung hin, weshalb sie diese auch erhalten und davon profitieren solle (siehe Tabelle 5). Es gäbe aber auch Fälle, in denen dies bei den betroffenen Schüler:innen zu einer Frustration führen könne, die – stets ausgehend von einer Basis der Beziehung und des Respektes sowie der Wahrnehmung aller Bedürfnisse – von diesen dann ab und an aber auch ausgehalten werden müsse. Es werde versucht, diese beiden Dinge in Balance zu halten.

Tabelle 5 – Beispielhafte Zitation der Subkategorie *Umsetzung des IBPs im und außerhalb des Klassenzimmers*

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Umsetzung des IBPs im und außerhalb des Klassenzimmers		“Se la bambina ha il diritto a un sostegno penso sia anche giusto che ne approfitti e che possa essere sostenuta nel suo, per cui deve anche ... sopportare questa frustrazione di avere comunque l’insegnante che comunque la toglie ogni tanto dalla classe. Però cerchiamo di adottare ... un modo di rapportarci con i bambini ... che sia quello del rispetto e anche di comprensione di certi bisogni. ... tenere queste cose in bilancio diciamo.”¹¹

die Kinder oft dasselbe tun, nicht? ... Dann spüre ich ein bisschen die Last, dass ich sie (die Schülerin) ein bisschen auf dem Laufenden halten muss Ich müsste der Klasse immer ein bisschen hinterherlaufen, damit sie (die Schülerin) sich nicht zu isoliert fühlt. Aber wenn die Schülerin ein besonderes Bedürfnis hat, ... dann ist das etwas, was man notwendigermaßen braucht.“ (Übers. d. Verf.)

11 „Wenn das Kind das Recht auf Unterstützung hat, dann finde ich es auch richtig, dass es davon profitiert und, dass es im Seinen unterstützt wird, weshalb es auch ... diese Frustration aushalten muss, dass es die Lehrperson hat, die es trotzdem immer mal wieder aus der Klasse nimmt. Aber wir versuchen ... mit den Kindern einen Umgang zu pflegen ... der von Respekt und auch vom Verständnis für bestimmte Bedürfnisse geprägt ist. ... Sagen wir, diese Dinge in Balance zu halten.“ (Übers. d. Verf.)

Eine letzte induktiv gewonnene Subkategorie ist jene der Differenzierung für alle in der Planung für die Klasse, wobei eine Form der Differenzierung des Unterrichts wie im Ansatz des *Differentiated Classroom* nach Tomlinson¹² (2006) gemeint ist. Die Klassenlehrperson beschreibt, dass in einer Planung für die Klasse nach dem Montessori-Ansatz jedes Kind in jedem Fach einem individuellen Lernweg folge, was sie als positiv wahrnimmt. Die Integrationslehrperson reflektiert diese „Differenzierung für alle“ im Rahmen der Montessori-Pädagogik als integralen Bestandteil der Arbeit der Lehrpersonen. Für sie sei es natürlich, sowohl für die Klasse als Ganzes als auch individuell für die einzelnen Schüler:innen zu planen und eben nicht nur individuell für das Kind mit einem IBP – *individuell für alle*.

Tabelle 6 – Beispielhafte Zitationen der Subkategorie *Differenzierung für alle in der PfK*

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Differenzierung für alle in der PfK	“Perché ogni ragazzo è su un altro livello, ogni ragazzo in ogni materia fa un'altra cosa. E per quello è anche sicuramente ... ehm ... per questi alunni è sicuramente meglio, no, essere in certa classe ... così.”¹³	“Fa parte del lavoro, quello di progettare per la classe come un insieme e progettare poi per singoli alunni, non solo quelli che hanno il PEI poi, ma anche per altre difficoltà che abbiamo, altre ... cioè altri bisogni o anche altre capacità, perché ... no? ... Penso che sia una cosa naturale.”¹⁴

12 Differenzierung im Sinne von Tomlinson (2006) meint eine flexible Differenzierung für alle, ausgehend von der Annahme, dass die Kinder einer Klasse verschieden sind.

13 „Weil jedes Kind auf einem anderen Stand ist, jedes Kind macht in jedem Fach was anderes. Und deshalb ist es auch sicherlich ... ähm ... für diese Schüler ist es sicherlich besser, nicht? ... in einer solchen Klassen zu sein ... so.“ (Übers. d. Verf.)

14 „Es ist Teil der Arbeit, für die Klasse als Ganzes zu planen und dann für einzelne Schüler zu planen, nicht nur für diejenigen, die dann einen IBP haben, sondern auch für andere Schwierigkeiten, die wir haben, andere ... das heißt, andere Bedürfnisse oder auch andere Fähigkeiten, weil ... nicht? ... Ich denke, das ist etwas Natürliches.“ (Übers. d. Verf.)

5. Diskussion

Ausgehend von den Ergebnissen, die durch die Qualitative Inhaltsanalyse gewonnen werden konnten, lassen sich folgende Schwerpunkte für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung bezüglich der Wahrnehmung der Beziehung zwischen IBP und Planung für die Klasse und des Umgangs mit derselben herausfiltern. Im Montessori-Ansatz lassen sich eine Reihe inklusionsfördernder Verbindungselemente für die Beziehung zwischen dem IBP und der Klassenplanung finden, wie zum Beispiel die Tatsache, dass die individuelle Planung für die Klasse dabei helfe, den IBP zu erstellen, da zwischen der didaktischen Planung nach der Montessori-Pädagogik und der Ausarbeitung des IBPs Ähnlichkeiten bestünden, die in der Folge auch eine Verbindung der beiden Elemente erleichtere. Zudem verfolgt jede Schülerin bzw. jeder Schüler einen individuellen Lernweg. Auf diese Weise ergeben sich keine offensichtlichen Differenzierungen für einzelne Schüler:innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Ein weiteres erleichterndes Element bezüglich der Umsetzung einer Verbindung der zwei Planungsformen – IBP und der Planung für die Klasse – zeigt sich darin, dass eine solche durch die Art und Weise des Lernens und Arbeitens in der Klasse natürlich gegeben sei, weil alle Schüler:innen individuell arbeiten können. Über die Anstellung eines Vergleichs mit Klassen ohne Montessori-Ansatz zeigt sich weiter, dass das Ausmaß des Frontalunterrichts Einfluss auf die Schwierigkeit einer Verbindung der beiden Planungen haben könnte: Umso frontaler der Unterricht, desto schwieriger wird es die Verbindung zwischen den beiden Formen umzusetzen. Ein didaktischer Ansatz wie jener der Montessori-Pädagogik führe auch dazu, dass sich Schüler:innen mit einem IBP nicht so ausgesetzt und ausgegrenzt fühlten: Da alle individuell und differenziert arbeiten, gäbe es niemanden der „besonders“ oder „anders“ lerne.

Der Planungsansatz der Montessori-Pädagogik entspricht demnach dem Kern der staatsgesetzlichen Bestimmungen, die durch das Gesetzesdekret Nr. 66/2017 eingeführt und durch das Gesetzesdekret Nr. 96/2019 geändert wurden, und den Wunsch gezeigt haben, Inklusion im schulischen Kontext zu erreichen und das Recht auf Bildung von Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung zu schützen. Bereits das Gesetz 53/2003 (*Übertragung von Befugnissen in Bezug auf die allgemeinen Bildungsvorschriften und die wesentlichen*

Leistungsniveaus in der allgemeinen und beruflichen Bildung) ist der Ausgangspunkt für das Konzept der Individualisierung, Differenzierung und Personalisierung des Lernens. Jede Schülerin und jeder Schüler wird, unabhängig von einer Beeinträchtigung oder einem besonderen Bildungsbedürfnis, in ihrer bzw. seiner Einzigartigkeit betrachtet, mit eigenen Stärken, Fähigkeiten, aber auch individuellen Schwierigkeiten und Lernzeiten. Daher können die pädagogischen und didaktischen Maßnahmen des Systems der allgemeinen Bildung nicht standardisiert sein, sondern müssen auf die Schüler:innen abgestimmt werden, da *alle* Kinder ein Anrecht auf individualisiertes, differenziertes und/oder personalisiertes Lernen haben.

Im neuen IBP-Modell wird demnach das positive Potential einer inklusiven Klassenplanung als Instrument zur Verknüpfung mit der Umweltvariable gemäß einem multidimensionalen und ökologischen Ansatz identifiziert, so wie es die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO (2005) vorgibt. Sie betont die zentrale Rolle der Person und ihres Selbstbestimmungsprozesses, die Identifizierung von Barrieren und förderlichen Faktoren zur Verbesserung ihrer Funktionsfähigkeit innerhalb des Kontexts. Würde dies auf die Klassenplanung erweitert werden, dann könnte dies zu den obengenannten Schritten hin zu einer realen inklusiven Klassen- bzw. Unterrichtsplanung und -gestaltung führen.

Ein negativer Aspekt, der sich in den Ergebnissen teils abzeichnet, ist die im Rahmen der individuellen Planung im IBP teils marginale Zusammenarbeit zwischen Klassen- und Integrationslehrperson (vorwiegend in den „anderen“ Klassen, also jenen ohne Montessori-Ansatz), was darauf hinweist, dass die Verbreitung einer Kultur der Inklusion als charakteristisches Element der heutigen Schule immer noch ein laufender Prozess ist. Die Arbeit mit der Schülerin bzw. dem Schüler mit einem IBP scheint die primäre Verantwortung der Integrationslehrperson zu sein, was im Gegensatz dazu steht, was in der wissenschaftlichen Referenzliteratur gefordert wird, die sich zunehmend über die Notwendigkeit von Formen der pädagogischen Mitverantwortung und des Co-Teachings einig ist. Der Montessori-Ansatz kann, ausgehend von seinem Menschenbild und der praxiserprobten individualisierten Klassenplanung sowie vom Co-Teaching der verschiedenen

Lehrpersonen, ein wesentlicher Anstoß und Beitrag für eine gelingende Verbindung zwischen dem IBP und der Planung auf Klassenebene sein.

6. Schlussfolgerungen

Bezugnehmend auf das einleitend herangezogene Dilemma der Differenz (Norwich, 2008), kann zusammengefasst werden, dass die Lehrpersonen den IBP und seine Individualisierungspraktiken unter bestimmten Umständen in der Tat als ein Spannungsverhältnis wahrnehmen. Es zeigt sich aber auch, dass der Montessori-Ansatz mit seinen Grundprinzipien individualisierter Lernwege und -tempi für *alle*, der freien Wahl und der Motivation durch Materialien und persönliche Interessen, eine Überwindung des strukturellen Faktors des Dilemmas zu ermöglichen scheint, und zwar in dem Sinne, dass es den Lehrpersonen leichter fällt, die Ambivalenz zwischen einer Planung für einzelne Schüler:innen und einer Planung für die gesamte Klasse auszubalancieren. Demnach kann schlussgefolgert werden, dass in einem didaktischen Ansatz, der offen, individualisiert, flexibel und partizipativ ist (Caprara, 2022), ein verbindendes Potential für die Beziehung zwischen den beiden Planungsformen liegt, indem sich ihre strukturell bedingten Unterschiede aufzulösen scheinen (Auer et al., 2023). Wenn ich für *alle* Schüler:innen individuell plane, ist es möglich, dass der IBP ein natürlicher Bestandteil dieser Planung für die Klasse wird und nicht als eine besondere Form der didaktischen Planung für ein bestimmtes Kind hervortritt oder, wie es die Worte der Lehrperson beschreiben: *„Progettare per la classe come un insieme e progettare poi per singoli alunni, non solo quelli che hanno il PEI.“* – Für die Klasse als Ganzes planen und dann aber auch individuell für die einzelnen Schüler:innen, nicht nur für die Kinder mit einem IBP.

Literaturverzeichnis

- Alves, I. F. (2018). The transnational phenomenon of individual planning in response to pupil diversity: A paradox in educational reform. In E. Hultqvist, S. Lindblad & T. Popkewitz (Hrsg.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (pp. 151–168). Springer.
- Associazione TreeLLLe [TREELLLE], Caritas Italiana & Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Erickson. <http://www.treeulle.org/files/III/Gli%20alunni%20con%20disabilit%C3%A0.pdf>
- Auer, P., Cappello, S., & Ianes, D. (2022). Le sfide della progettazione individualizzata: da una prospettiva internazionale al contesto italiano. In Cappello, S., Demo, H., & Macchia, V. (Hrsg.), *Didattica e Inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich: Ermergenze educative: Neue Horizonte* (S. 185–201). bu.press.
- Auer, P., Bellacicco, R., Ianes, D. (2023). Individual Education Plans as Instruments and Practices for Inclusion: Problems and dilemmas. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (S. 233–252). Barbara Budrich.
- Barz, H. (2022). Montessori-Pädagogik. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (S. 603–603). Nomos.
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *Sage Open*, 4(2), 2158244014530411.
- Caprara, B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Armando.
- Caprara, B. (2022). Sei gradi di libertà: il lavoro libero come pratica inclusiva nell’approccio Montessori. In Cappello, S., Demo, H., & Macchia, V. (Eds.), *Didattica e Inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich: Ermergenze educative: Neue Horizonte* (S. 17–31). bu.press.
- Cossentino, J. (2005). Ritualizing Expertise: A Non-Montessorian View of the Montessori Method. *American Journal of Education*, 111(2), 211–244. doi: 10.1086/426838

- Federazione Italiana per il Superamento del Handicap [FISH]. (2021). *Risultati sondaggio GLO e PEI*. <https://www.fishonlus.it/GLO-e-PEI/>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). VS.
- Ianes, D., & Demo, H. (2017). Il Piano Educativo Individualizzato: luci e ombre di quarant'anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 415–426.
- Jones, S.R., Torres, V., & Arminio, J. (2014). *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education: Fundamental elements and issues* (2. Aufl.). Routledge.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarb. Aufl.). Weinheim, Beltz.
- Malm, I. (2008). *Being a Montessori teacher. Reflections on life and work*. VDM.
- Martinez, Y. M., & Porter, G. L. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552–1567.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans*. New Zealand Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0012/102216/Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf
- Montessori, M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti. (ediz. originale in lingua francese 1936; prima ediz. in lingua inglese 1936; prima ediz. in lingua italiana 1938; prima ediz. Garzanti 1950)
- Moore, T. S., Lapan, S. D., & Quartaroli, M. T. (2012). Case study research. In S. D. Lapan, M. T. Quartaroli, F. J. Riemer, & F. J. Riemer (Hrsg.), *Qualitative research: An Introduction to methods and designs* (S. 243–270). Jossey-Bass.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304.
- Pesci, F. (2011). *Maestri e idee della pedagogia moderna*. Mondadori Università.
- Schreier, M. (2013). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

- Shaddock, A., MacDonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. (2009). *Disability, diversity and tides that lift all boats: Review of special education in the ACT*. Service Initiatives.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. LAS.
- United Nations (UN). (1948). *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*, Article 26.
- WHO (2005). *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. WHO.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. Aufl.). Sage.

Partizipation und Inklusion stärken – Ressourcen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrations- und Fluchterfahrung aus der Sicht pädagogischer Fachkräfte

Sabine Tiefenthaler – Freie Universität Bozen

Laura Trott – Freie Universität Bozen

Elena Martorana – Verein La Strada-Der Weg

Abstract

Dienste für die frühe Kindheit können für Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen eine wichtige Ressource darstellen, wenn diese eine gleichberechtigte Teilhabe und Inklusion in den Diensten erleben. Der vorliegende Beitrag diskutiert, welche Ressourcen und Barrieren dabei im Kontakt zwischen Familien und Fachkräften aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen werden.

Die dargestellten Ergebnisse basieren auf Fokusgruppentreffen mit Fachkräften der Dienste für die frühe Kindheit. Die Fachkräfte haben anhand von erzählstimulierenden Fallvignetten und Reflexionen der eigenen Praxiserfahrung Ressourcen und Barrieren diskutiert, die in der Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Familien mit Migrations- und Fluchterfahrung wahrgenommen werden. Der gesamte Forschungsprozess wurde von einer Co-Forscherin aus der Praxis mitgestaltet und begleitet. Die Daten wurden anhand der konstruktivistischen Grounded Theory ausgewertet, wobei sich Barrieren und Ressourcen auf folgenden Dimensionen herauskristallisiert haben: (a) Sprache und Kommunikation, (b) soziales Kapital und soziale Unterstützung sowie (c) Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteurinnen.

In der Conclusio wird eine inklusive Haltung, die von den Fachkräften als Grundlage zur Überwindung von Herausforderungen und Barrieren wahrgenommen wurde, diskutiert. Zudem werden Überlegungen für eine weiterführende Studie, in der die Sicht der Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen erkundet wird, sowie Anregungen für eine diversitätssensible Praxis herausgearbeitet.

1. Einleitung

Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen stehen neben entwicklungspsychologisch bedingten Herausforderungen auch jenen gegenüber, die spezifisch aus der Flucht und Migration resultieren. Diese Herausforderungen umfassen unter anderem die Folgen von Gewalt, die während und vor der Flucht erfahren wurde, prekäre Unterbringungs- und Wohnsituationen, den erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt und allgemeine Unsicherheit hinsichtlich der langfristigen Aufenthaltsmöglichkeit. Diese Bedingungen können sich auf das psychosoziale Wohlbefinden auswirken und zu Überlastungen führen (Daud et al., 2008; Fazel et al., 2012; Hutchinson & Dorsett, 2012; Leyendecker et al., 2018; Buchmüller et al., 2020). Dienste für die frühe Kindheit können hier eine Unterstützungsmöglichkeit darstellen, um die Resilienzprozesse der Familien zu fördern.

Eltern, in häufigen Fällen Mütter, die sich um die Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Kinder kümmern, benötigen somit Ressourcen, damit sie in der Lage sind, ihre Kinder zu unterstützen, zu beschützen und sie in ihrer Entwicklung zu fördern. Um die Bedürfnisse der Familien besser zu verstehen und gezielte Unterstützung anzubieten, ist es notwendig, die Barrieren und Ressourcen, die im Kontakt zwischen Familien und Einrichtungen für Kleinkinder auftreten können, gemeinsam mit den Fachkräften zu explorieren und reflektieren.

Der vorgestellte Beitrag zielt darauf ab, diese Barrieren und Ressourcen im Kontakt zwischen Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen und Diensten für die frühe Kindheit herauszuarbeiten. Diese Ergebnisse sollen eine Grundlage bieten, um in einer weiterführenden Studie auch die Sicht der Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen zu explorieren. Die Daten für die Untersuchung wurden anhand der konstruktivistischen Grounded Theory ausgewertet, wobei sich Barrieren und Ressourcen in den Dimensionen Sprache und Kommunikation, soziales Kapital und soziale Unterstützung sowie Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteurinnen¹ herauskristallisierten. Nach einer Darstellung des Forschungs-

1 Es wird ausschließlich die weibliche Form verwendet, mit der alle Geschlechter gemeint sind.

designs wird auf die Ergebnisse der Studie eingegangen, welche in der Conclusio in Zusammenhang gesetzt und reflektiert werden.

2. Forschungsdesign

In der Studie *PEACHES* (Participation in Early Childhood Educational Services) wurden die Perspektiven verschiedener Akteurinnen aus dem Kleinkindbereich unter Anwendung unterschiedlicher qualitativer Methoden zum Thema der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts zu Familien mit Flucht- und Migrationserfahrungen in Einrichtungen für Familien mit Kleinkindern nach den Grundprinzipien der partizipativen Praxisforschung erhoben. Partizipative Praxisforschung (Participatory Practice Research, PPR) wird nach Uggerhøj et al. (2018) wie folgt definiert: “Participatory Practice Research (PPR) is a dialogically based practice research approach where different stakeholders (researchers, practitioners, citizens and other different relevant partners within social work) establish a close, binding and committed collaboration focusing on joint planning, completing and disseminating throughout the research process” (S. 7). Im vorgestellten Projekt wurde der gesamte Prozess von einer partizipativen Forschungsgruppe bestehend aus zwei akademischen Forscherinnen und einer Praxis-Forscherin der offenen Angebote für Familien mit Kleinkindern gestaltet und durchgeführt. Die Forschungsgruppe arbeitete bei der Datenerhebung, der Datenauswertung und der Vorbereitung von Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften sowie Büchern und Präsentationen auf (inter)nationalen Konferenzen zusammen.

Im Sinne eines Ansatzes der partizipativen Praxisforschung wurde ein offener Zugang ins Feld gewählt, um die Forschungsfrage gemeinsam mit der Praxis entwickeln zu können. Nach den ersten teilnehmenden Beobachtungen und Interviews kristallisierte sich heraus, dass die Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts zu Familien mit Flucht- und Migrationserfahrung in den Diensten für die frühe Kindheit ein zentrales Thema darstellen, woraus sich folgende Fragestellung ableiten lässt:

Welche Ressourcen und Barrieren nehmen Fachkräfte der Dienste für die frühe Kindheit bei der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts mit Familien mit Flucht- und Migrationserfahrungen wahr?

Um diese Forschungsfrage zu untersuchen, wurden vier Fokusgruppentreffen (Flick, 2002) mit Fachkräften der Dienste für die frühe Kindheit organisiert: a) In den ersten zwei Fokusgruppen, die im Rahmen dialogischer und interaktiver Treffen stattfanden, schilderten die Teilnehmerinnen² ihre Erfahrungen und Bedürfnisse, um Familien mit Flucht- und Migrationserfahrungen willkommen heißen zu können. Ebenso wurden gemeinsam mit den Fachkräften Themen, für die in den folgenden Treffen angebotenen Fortbildungs-Inputs definiert, um die Praxis der Dienste für die frühe Kindheit inklusiver und diversitätssensibler gestalten zu können. b) Auf der Grundlage der geschilderten Erfahrungen in den ersten beiden Treffen wurde eine Fallvignette erarbeitet, welche im Rahmen von zwei Fortbildungen rund um die Themen Inklusion, Flucht und Trauma in der frühen Kindheit von den Fachkräften diskutiert wurde. Der Einsatz von Fallvignetten bietet sich an, um die Selbstreflexion und die Reflexion der Teilnehmerinnen zu fördern. Durch die Auseinandersetzung mit einer fiktiven oder realen sozialen Situation werden die Teilnehmerinnen dazu angeregt, ihre eigenen Überzeugungen, Einstellungen und Handlungsoptionen zu hinterfragen und zu reflektieren (vgl. Renold, 2002). Aus diesem Grund wurde das Fallbeispiel in Kleingruppen aus verschiedenen Perspektiven (Mutter – Fachkraft – Sozialbegleiterin) betrachtet und Ressourcen und Herausforderungen identifiziert und mit den eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt.

Insgesamt nahmen 85 Fachkräfte der Dienste für die frühe Kindheit (Kleinkindbetreuungsdienste, ELKIs³ und andere niederschwellige Angebote für Familien mit Kleinkindern) mit folgenden beruflichen Hintergründen an den Fokusgruppen teil: frühkindliche Bildung und Betreuung, Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Psychologie. Außerdem verfügten die Teilnehmerinnen über unterschiedliche Funktionen wie Direktorin, Koordinatorin, Kleinkindbetreuerin und Pädagogin. Die Teilnehmerinnen kamen sowohl aus dem

2 Es wird die weibliche Form verwendet, da ausschließlich Frauen* an der Forschung teilgenommen haben.

3 Eltern-Kind-Zentren

ländlichen als auch dem städtischen Raum Südtirols und definierten sich alle als Frau.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte nach der konstruktivistischen Grounded Theory (KGT) (Charmaz, 2014). Die KGT geht von einer relativistischen Epistemologie aus, innerhalb welcher Wissen als sozial hergestellt betrachtet wird und das eigene Erleben der Forscherinnen im Forschungsprozess und in Interaktion mit den Akteurinnen im Forschungsfeld in die Analyse mitaufgenommen wird. Charmaz (2014) hebt den Miteinbezug der Co-Forschenden hervor und führt aus, dass die entstehende Theorie aufgrund dieser Vorgehensweise auf einer ko-konstruierten Wissensbildung beruht. Die KGT zielt darauf ab, sozio-kulturelle Kontexte und strukturelle Bedingungen offen zu legen und ist daher eine geeignete Forschungsmethodologie im Bereich sozialer Gerechtigkeit.

Durch die Datenauswertung konnten folgende Dimensionen der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts mit Familien mit Flucht- und Migrationserfahrungen herausgearbeitet werden:

- Sprache und Kommunikation
- Soziales Kapital und soziale Unterstützung
- Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteurinnen

Diese drei Dimensionen werden folgend genauer beschrieben und diskutiert, wobei zu beachten ist, dass die Dimensionen nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern im Gegenteil ihre Verwobenheit ineinander und Wechselwirkungen aufeinander verdeutlicht werden sollen.⁴

3. Dimensionen von Ressourcen und Barrieren

3.1 Sprache und Kommunikation

Kommunikation spielt eine wesentliche Rolle in den Diensten für die frühe Kindheit und es ist von großer Bedeutung, dass sich alle Beteiligten – insbe-

⁴ Die Zitate sind teilweise von den Autorinnen aus dem Italienischen ins Deutsche übersetzt und aus Gründen der besseren Lesbarkeit angepasst worden. Bei den Namen der Teilnehmerinnen der Fokusgruppe handelt es sich aus Datenschutzgründen um Pseudonyme.

sondere die Eltern – zu Beginn der Nutzung eines Dienstes verstanden und gehört fühlen, um eine positive Zusammenarbeit zu ermöglichen. In der Arbeit mit Familien mit Flucht- und Migrationserfahrung kann die Kommunikation jedoch eine große Herausforderung darstellen, wie aus den Fokusgruppen mit den Fachkräften hervorgeht:

Eine große Barriere ist die Sprache. Das sehen wir ja auch in der Betreuung, dass es mit den Migrationskindern, dass wir uns schon mit den Mamas oft härter tun, weil man so viele Sachen ja nicht einfach so erklären kann. Kommt mir schon immer wieder so vor, als wäre die Sprache eine große Barriere. (Lydia, Fokusgruppe 1)

Die Wahrnehmung der Fachkräfte deckt sich auch mit Ergebnissen anderer Studien, wie beispielsweise von Busch et al. (2018): Die Pädagoginnen in dieser Studie geben an, dass das Fehlen einer gemeinsamen Sprache eine Barriere in der frühkindlichen Bildung darstellt. Es ist daher notwendig, alternative Wege der Kommunikation zu finden. Die befragten Fachkräfte berichteten von zahlreichen Strategien, die hilfreich für eine gemeinsame Kommunikation sein können: Einige Fachkräfte arbeiteten beispielsweise „viel mit Videos, vielen Fotos, vielen Erklärungen und wir verbrachten viel Zeit damit, ihr auch außerhalb der Sektion zu erklären, was das Kind gerade tat“ (Sara, Fokusgruppe 3). Visuelles Material wie Fotos, Zeichnungen oder Videos hilft bei der Überwindung der Sprachbarriere und kann in verschiedenen Situationen als eine Möglichkeit der nonverbalen Kommunikation genutzt werden.

Außerdem brauchen die betroffenen Familien oft mehr Zeit, um sich mit den frühkindlichen Diensten vertraut zu machen: Es ist Geduld erforderlich, die Eltern zu ermutigen und die Beziehung zu ihnen zu stärken (Lunneblad, 2017). Damit wird der Schwerpunkt bei der Kommunikation auf die Beziehung gelegt, was dem „Pyramidenmodell“, einem ressourcenorientierten Modell, welches auch den Bedürfnissen von Kleinkindern entspricht und die Förderung positiver Verhaltensweisen sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung in den Vorschuljahren betont (Fox et al., 2003).

Eine Haltung der Fachkraft, die ein gegenseitiges voneinander Lernen fördert und die Expertise der Eltern anerkennt, kann das Wohlbefinden der ganzen Familie unterstützen: Eine Fachkraft beschreibt beispielsweise, wie sie von den Eltern gelernt hat, Übersetzungsprogramme in ihren All-

tag zu integrieren, um den vorhandenen Sprachbarrieren entgegenwirken zu können: *„Eine Mutter hatte dann ein Übersetzungsprogramm heruntergeladen, so dass wir dann simultan Fragen übersetzten konnten und so konnten wir während der Eingewöhnung miteinander sprechen“* (Emilia, Fokusgruppe 2). Übersetzungsprogramme werden von weiteren Fachkräften nicht nur zur direkten Kommunikation mit den Eltern eingesetzt, sondern auch zum Verfassen von Willkommenskarten, Regeln oder Tagesplänen: *„also versuchten wir, kleine Kärtchen zu basteln, auf denen die Gegenstände geschrieben waren, die wichtig erschienen“* (Lauana, Fokusgruppe 2).

In der Studie hat sich gezeigt, dass die Fachkräfte Übersetzerinnen und sprachliche Vermittlerinnen gerade zu Beginn der Nutzung eines Angebots als sehr sinnvoll erachten, damit die Familien ihre Kinder unbesorgt in der Einrichtung lassen können:

Zumindest in der ersten Phase wäre es gut eine Übersetzerin in der Einrichtung zu haben, damit sowohl die Mutter als auch das Kind beruhigt sein können. Kinder lernen schnell, aber es braucht auch unbesorgte Eltern, die wissen, dass ihr Kind an einem sicheren Platz ist. (Edith, Fokusgruppe 3)

In Südtirol stehen in den Diensten für die frühe Kindheit laut den Erfahrungen der Fachkräfte keine kulturellen Mediatorinnen oder Übersetzerinnen zur Verfügung⁵. Diesen Mangel versuchen die Fachkräfte durch die Aktivierung des vorhandenen Sozialkapitals (Bourdieu, 2012) auszugleichen: Andere Eltern, die die gleiche Sprache sprechen wie die neu angekommene Familie, werden mit dieser in Verbindung gesetzt, um sich gegenseitig zu unterstützen. Gerade zu Beginn stehen dabei die Übersetzungstätigkeiten und ein Kennenlernen des Dienstes im Vordergrund. Diese neuen Netzwerke können dazu beitragen, die Kommunikation zwischen Fachkraft und Familien zu erleichtern bzw. in manchen Fällen überhaupt erst zu ermöglichen, wie auch eine Teilnehmerin der Fokusgruppe beschreibt:

Da wir keine Ressourcen zur Verfügung haben, wie Übersetzerinnen oder Kulturvermittlerinnen, haben wir versucht mit dem zu arbeiten, was wir haben. Und in

⁵ Auch wenn diese im Dekret des Landeshauptmanns vom 21. November 2017, Nr. 42, Art. 21, Abs. 5 vorgesehen sind.

diesem Fall hatten wir das Glück, eine Mutter zu haben, die die gleiche Sprache sprach und wirklich übersetzen konnte. (Giulia, Fokusgruppe 1)

Lamb (2020) deutet darauf hin, dass Eltern die Übersetzung durch Personen aus dem gleichen Sprach- und Kulturkreis manchmal besser annehmen als offizielle Übersetzerinnen. Dies gilt vor allem für Familien, die in der Vergangenheit unangenehme Erfahrungen mit Behörden gemacht haben und deren Vertrauen in offizielle Übersetzerinnen aus diesem Grund geschwächt ist. Es ist daher hilfreich, jeden Fall einzeln im Hinblick auf die vorhandenen Ressourcen zu beurteilen, um sicherzustellen, dass eine angemessene und passgenaue Unterstützung zur Kommunikation bereitgestellt wird. Als wichtige Voraussetzung dafür werden von den Fachkräften Eigenschaften wie Flexibilität und Kreativität genannt, die gerade mit Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen gefordert sind. Als Beispiel nennt eine Fachkraft das Erlernen wichtiger Wörter in der Sprache der Familie, die für den Alltag in der Einrichtung relevant erscheinen:

In anderen Situationen haben wir die Eltern gebeten, uns eine Liste mit den an den häufigsten verwendeten Worten in der Familie zu geben. Wir haben gelernt Worte zu sagen wie, essen, schlafen und so weiter. Dadurch konnten wir dann auch ein bisschen mehr mit dem Kind und auch mit der Familie kommunizieren. (Nadia, Fokusgruppe 1)

Diese Flexibilität ist besonders wichtig, wenn die Situation komplex ist, wie zum Beispiel bei Kindern mit Beeinträchtigungen aus Familien mit Migrationserfahrungen. Eine solche Anpassung an die Bedürfnisse der Familie fördert nicht nur die Kommunikation mit der gesamten Familie, sondern trägt auch dazu bei, eine positive Beziehung aufzubauen (vgl. Lamb, 2020).

3.2 Soziales Kapital und soziale Unterstützung

Bei Familien mit Flucht- und Migrationserfahrung handelt es sich um eine sozial isolierte, marginalisierte Community, welcher durch politisch restriktive Bedingungen die Möglichkeit zum Aufbau von ökonomischem Kapital (z.B. kein oder eingeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt) oder kulturellem Kapital (z.B. limitierte Inanspruchnahme von Bildungsangeboten) erschwert wird (Morrow, 2008; Saegert et al., 2001). Soziales Kapital bildet gerade deshalb bei Familien mit Migrations- und Fluchterfahrung eine Brückenfunktion, da informelle Beziehungen für diese Familien oft die einzige Möglichkeit zur Erlangung weiterer Ressourcen darstellen und diese informellen Beziehungen können somit als Gatekeeper fungieren. Soziales Kapital bezieht sich auf die sozialen Beziehungen, die zwischen Menschen bestehen, sowie auf die Ressourcen und Normen, die durch diese Beziehungen verfügbar sind (Bourdieu, 2012; Putnam, 1995). Wie groß das soziale Kapital Einzelner ist, hängt einerseits von der Möglichkeit der Mobilisierung des Netzes von Beziehungen ab und andererseits besteht auch eine gewisse Abhängigkeit vom Vorhandensein anderer Kapitalsorten (ökonomisch, kulturell und symbolisch) bei jenen Personen, mit denen Einzelne in Kontakt stehen (Bourdieu, 2012).

Dienste für die frühe Kindheit können hier eine wichtige Rolle spielen, da sie sowohl dem Kind, insbesondere aber auch den Eltern respektive den Müttern einen frühzeitigen Kontakt mit anderen Eltern mit und ohne Migrations- und Fluchterfahrungen sowie mit dem Sozial- und Bildungssystem des Aufnahmelandes ermöglichen. So berichtet beispielsweise auch eine Pädagogin, dass die Vermittlung zwischen zwei Frauen aus dem gleichen Herkunftsland eine Ressource in der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts zur Kindertageseinrichtung wurde:

Dann hatten wir eine Mutter, die die Sprache schon gut genug verstanden hat und die Eingewöhnung hat gut geklappt. Und wir haben uns mit der anderen Mama zusammengetan ... also nicht nur, dass sie sich dann kennengelernt haben und so hat diese Dame Kontakt zu einer Person aus ihrem eigenen Land gefunden, die sie vorher nicht kannte. Aber sie hat in diesem Fall wirklich als Vermittlerin fungiert. (Alina, Fokusgruppe 3)

So kommen auch Gambaro et al. (2019) zu dem Schluss, dass der Besuch von Kindertageseinrichtungen für Mütter mit Fluchthintergrund einen positiven Effekt auf die gesellschaftliche Inklusion (z.B. Erwerb der Mehrheitssprache, Arbeitsmarktorientierung, etc.) hat. Aber auch Kohlenberger et al. (2022) unterstützen durch ihre Forschung zu sozialem Kapital die Annahme, dass sich der Besuch von Einrichtungen für Familien mit Kleinkindern gerade für die Autonomieentwicklung und Integration der zugewanderten Mütter positiv auswirkt.

Der Austausch mit anderen Eltern, aber auch mit Fachkräften, kann in unterschiedlichen Kontexten wie beispielsweise beim Bringen oder Abholen der Kinder oder bei organisierten Anlässen wie zu Festen im Jahreskreis geschehen. Digitale Angebote, wie whatsapp-Gruppen der Eltern, können dabei auch gleichzeitig zum Abbau sprachlicher Barrieren beitragen, da Nachrichten bzw. Links zu Homepages mit Informationen zur Erziehung und Bildung durch den Einsatz von Übersetzungsprogrammen einfach übersetzt werden können und dadurch zu zugänglichen Informationen werden. Eine Kleinkinderbetreuerin berichtet, dass eine Mutter durch den Austausch mit den Eltern auf Kurse aufmerksam wurde, welche sie dann auch besuchte:

Die Eltern hatten eine Gruppe (Anm. d. Verf.: whatsapp) gebildet, in der sie miteinander geschrieben haben. Sie haben Ideen ausgetauscht darüber, welche Kurse man machen sollte, welche Aktivitäten man mit den Kindern machen könnte und so. Also haben wir die Mutter auch eingeladen, dieser Gruppe beizutreten und ich muss sagen, dass es auch eine sehr gute Arbeit von den anderen Eltern gab. ... Sie hat dann auch einige Kurse gemacht, die von der Gruppe vorgeschlagen wurden. (Gemma, Fokusgruppe 1)

Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass es gerade andere Eltern oder auch die Fachkräfte der Dienste für die frühe Kindheit sind, die eine Barriere bei der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts darstellen können. So gibt eine Mitarbeiterin eines offenen Treffs an, dass die anderen Mütter trotz der Aufforderung der Fachkraft kaum den Kontakt zu einer Mutter suchten, die weder Deutsch noch Italienisch sprach. Nachdem die Frau mit Fluchterfahrung mit ihrem Kleinkind zweimal den Treff gemeinsam mit einer Sozialbetreuerin besuchte, fand ein Kontaktabbruch statt. Die Mitarbei-

terin sieht das Verhalten der Eltern der Mehrheitsgesellschaft hier als möglichen Grund für den Abbruch.

Ein Erklärungsmodell für das Verhalten der Eltern kann das interaktive Support-Modell nach Nestmann (2010) darstellen, in welchem soziale Unterstützung nicht mehr als stabile Größe betrachtet wird, sondern als kontextabhängige Variable:

Individuen handeln nicht unabhängig voneinander, sondern ihre Handlungen sind in ein Netz zwischenmenschlicher Beziehungen eingebunden. Eben jenes Netzwerk bildet die Struktur, die Ressourcen bereitstellt oder aber Zugänge verhindert, die Identität bildet und stabilisiert, Gesundheit erhalten, fördern und ermöglichen – oder auch verschlimmern ... (Kupfer, 2020, S. 48)

Gerade bei Personengruppen wie geflüchteten Familien, bei denen die eigene Lebenslage womöglich von den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft als selbstverschuldet erachtet wird, kann es sein, dass Netzwerke weniger soziale Unterstützung und Hilfsbereitschaft bieten bzw. den Kontakt verweigern und dadurch ebenso eine Barriere beim Kontaktaufbau zu Diensten für die frühe Kindheit darstellen können.

3.3 Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteurinnen

Die Familien der Kinder sind für die Mitarbeiterinnen der Dienste für die frühe Kindheit wichtige Partnerinnen. Gemeinsam arbeiten sie täglich daran, das Wohl und die bestmögliche Entwicklung des Kindes zu fördern. Eine gelungene Zusammenarbeit berücksichtigt die Interessen und Möglichkeiten der Familie und passt sie dem individuellen Bedarf des Kindes, der Gruppe und den lokalen Gegebenheiten an (vgl. Loch & Trott, 2020). Die Fachkräfte der Studie streichen die Bedeutsamkeit des Vertrauensaufbaus zu den Eltern von Beginn an hervor, um eine tragfähige und nachhaltige Beziehung entwickeln zu können. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, von Anfang an auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Familien einzugehen. Ziel dabei ist, eine gleichberechtigte Beziehung zu den Eltern herzustellen, um dem Kind ein Ankommen und vor allem auch ein Verbleiben in den Diensten für die frühe

Kindheit zu ermöglichen und dieses so weit wie möglich inklusiv und partizipativ zu gestalten. Die Erzählung einer Fachkraft über den Vertrauensaufbau mit einer Mutter beschreibt diesen Prozess und die daraus entstehenden Konsequenzen für das zu betreuende Kind:

Die Mutter hatte große Angst davor, das Kind in der Kita anzumelden, weil alles neu für sie war. Und diese Mutter kam allein hierher, so weit weg von ihrer Familie. Also haben wir mit der Kollegin viel am Vertrauen gearbeitet und mit der Mutter haben wir viel Zeit in die Betreuerin-Mutter-Beziehung investiert. Damit sie verstehen konnte, was unsere Arbeit überhaupt ist, damit sie uns vertrauen konnte, damit das Kind neue Erfahrungen machen konnte. (Olena, Fokusgruppe 4)

Als Herausforderung für den Vertrauensaufbau können psychische Belastungen, welche im Zusammenhang mit Migration und Flucht entstehen können, genannt werden. Gerade Familien ohne abgeschlossenem Asylverfahren sind dabei großen Unsicherheiten und strukturellen Benachteiligungen ausgesetzt, was sich negativ auf das psychische Wohlbefinden auswirken kann (Tadesse, 2014). Zudem können unterschiedliche Erwartungen aber auch Intransparenz in Bezug auf das Angebot vorherrschen und zu Unsicherheit führen. In Kleinkindbetreuungseinrichtungen kann erschwert noch hinzukommen, dass es den Eltern nicht leichtfällt, sich von den Kindern zu trennen, da oft auch aufgrund der sprachlichen Barrieren (siehe Kapitel 3.1.) in der Regel nur wenige Kenntnisse über die Ziele, Routinen und Abläufe der Dienste vorhanden sind und dadurch den Eltern nicht klar ist, was während ihrer Abwesenheit mit den Kindern passiert (Riedel & Lüders, 2016). Als Ressource für die Zusammenarbeit und den Vertrauensaufbau mit den Eltern erleben die Fachkräfte die eigene wertschätzende Haltung gegenüber den Familien. So spricht eine Fachkraft davon, dass sie eine Mutter nach ihren Erfahrungen fragte, dadurch etwas Neues lernte und damit den Vertrauensaufbau positiv beeinflusste:

Also fragten wir die Mutter, ob sie uns zeigen könnte, wie man das Tragetuch trägt, und sie war sehr nett und ließ uns das Tuch in der Einrichtung. Ich muss sagen, dass wir durch die Anwendung dieser Methode auch etwas Neues gelernt haben Durch die Annäherung an ihre Lebensweise war es dann auch leichter,

mit dem Kind in Kontakt zu kommen, und auch die Mutter war sehr glücklich. Nach und nach vertraute sie uns und unserer Arbeit immer mehr. (Noemi, Fokusgruppe 4)

Neben der Zusammenarbeit mit den Familien stehen sowohl der intra- als auch der interprofessionelle Austausch im Zentrum der Diskussionen der Fokusgruppen. Den Austausch unter den eigenen Kolleginnen erachten die befragten Fachkräfte vor allem in herausfordernden Situationen als wichtige Ressource. Wie Busch et al. (2018) in ihrer Studie zeigten, so gaben auch die Fachkräfte in den Fokusgruppen dieser Studie an, dass die Kontaktaufrechterhaltung, also eine regelmäßige und kontinuierliche Nutzung des Angebots, seitens Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen eine große Herausforderung in den Angeboten für die frühe Kindheit darstellt. Um Abbrüche bearbeiten und in Folge vermeiden zu können, geben die Fachkräfte an, dass ein reflexiver Austausch im Team einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Sie sehen es als Chance sich gegenseitig zu unterstützen und im Austausch darüber zu reflektieren, wie bestimmte Prozesse verbessert werden können und was sie aus diesen Erfahrungen für ihr zukünftiges Handeln lernen können:

Schon auch kurz überlegen, könnten wir was verändern? Könnte es ein Thema der Inklusion sein, oder ist es nun gewesen, weil wir verschiedene Erwartungen oder Ideen haben? Und mit dem müssen wir einfach auch umgehen können. Der Austausch ist mir hier wichtig, kann man zusammenfassend sagen. (Christine, Fokusgruppe 2)

Eine Fachkraft hebt in diesem Zusammenhang auch die Einbeziehung der Eltern hervor und schlägt vor, den Abbruch mit den betroffenen Eltern nochmals zu besprechen. Dadurch könnte es für die Fachkräfte der frühen Kindheit klarer werden, was aus der Perspektive der Eltern zu den Abbrüchen geführt hat und welche Erwartungen unerfüllt blieben, um zukünftig besser vorbereitet zu sein:

Wenn es zu Abbrüchen kommt, ist es wichtig danach mit den Betroffenen nochmal zu reden. Das man sich zusammen setzt und sich überlegt, ok, was ist da jetzt passiert oder so. Um sowas zukünftig auch abfangen zu können. (Marina, Fokusgruppe 2).

Bereits beim Zugang zu den Angeboten für die frühe Kindheit spielen unterschiedliche Akteurinnen eine wichtige Rolle. Bezugnehmend auf die Daten einer Befragung zur Rolle der Kita bei der Integration von geflüchteten Kindern des Deutschen Jugendinstituts heben Riedel & Lüders (2016) hervor, dass die Anmeldung zu diesen Angeboten bei einheimischen Kindern meist durch die Eltern selbst erfolgt, wobei bei Kindern aus eingewanderten Familien häufig weitere Akteurinnen beteiligt sind, die die Eltern bei der Einschreibung unterstützen oder überhaupt erst auf ihre Initiative hin eine Aufnahme angefragt wird. Auch in den Fokusgruppen der vorliegenden Studie werden immer wieder Akteurinnen genannt, die vor allem zu Beginn der Nutzung des Dienstes ebenso in die Zusammenarbeit eingebunden sind. Genannt wurden dabei Sozialbegleiterinnen, Freiwillige der Geflüchtetenhilfe oder Sozialassistentinnen. Gerade die Rolle der Sozialassistentinnen wird von den Teilnehmerinnen der Studie als wichtige Ressource genannt:

Bei anderen Familien waren wir sehr froh über die Zusammenarbeit mit der Sozialassistentin, die uns sehr geholfen hat, oder auch den Familien sehr geholfen hat, auch die Struktur kennenzulernen. Die Sozialassistenten sind für uns also sehr hilfreich und eine gute Ressource in der Zusammenarbeit mit Flüchtlingsfamilien. (Eva, Fokusgruppe 4)

Es zeigt sich dabei aber auch, dass die Zusammenarbeit mit den Sozialsprengeln⁶ nur wenig strukturiert und eher situativ erfolgt. Wie auch die Studie von Loch & Tiefenthaler (2023) zur Kooperation zwischen Familien, (Sozial-)Pädagoginnen und Sozialarbeiterinnen zeigt, stellt gerade die Zusammenarbeit zwischen Sozialsprengel und den Diensten für die frühe Kindheit eine Herausforderung dar. Vor allem in Fällen des Kinderschutzes (bei Familien mit und ohne Migrations- und Fluchterfahrungen) fordern Fachkräfte beider Institutionen eine intensivere Zusammenarbeit. Einerseits wären dadurch die Bedürfnisse von Kleinkindern durch Beobachtungen der Fachkräfte der frühen Kindheit in die Fallarbeit einbezogen, um eine multiperspektivische Sichtweise zu ermöglichen, die auch das Wissen über die Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern berücksichtigt. Andererseits erhoffen sich die pädagogischen Fachkräfte auch mehr Informationen über die betreuten Kin-

6 Verwaltungsbezirke des öffentlichen Sozialdienstes

der, um angemessen handeln zu können, wenn schwierige Situationen in der Betreuung von Kleinkindern auftreten.

Dies ist auch in der Aussage einer Fachkraft der frühen Kindheit zu sehen, die die Notwendigkeit einer intensiven Zusammenarbeit der beiden Dienste hervorhebt:

Wir sind also in Schwierigkeiten, weil wir nicht gezielt auf die Situation eingehen können, wenn wir nicht einmal wissen, wie die Situation ist. Dies ist also ein grundlegender Punkt, den ich voll und ganz unterstütze: Mehr Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Sozialsprengeln. (Susa, Fokusgruppe 3)

4. Conclusio

Um Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen eine gleichberechtigte Partizipation in den Diensten für die frühe Kindheit zu ermöglichen, wurden von den teilnehmenden Fachkräften der vorliegenden Studie sowohl Ressourcen als auch Barrieren wahrgenommen, welche in einer gemeinsam mit den Fachkräften gestalteten Broschüre dargestellt wurden.⁷ Die aufgezeigten Ergebnisse aus der Sicht der Fachkräfte sollen somit die Grundlage zur Erhebung der Perspektive der Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen selbst darstellen, welche in einer weiterführenden Untersuchung angestrebt wird.

Die Ressourcen, welche dazu beitragen Barrieren zu bewältigen, können unterschiedlicher Art sein und diesen Herausforderungen kann, wie soeben illustriert, auf vielfältige Weisen begegnet werden. Worin die Fachkräfte jedoch eine Gemeinsamkeit erkennen können, ist eine inklusive Haltung, welche die Grundlage für die Gestaltung diversitätssensibler Angebote für die frühe Kindheit im Alltag bildet.

⁷ Die Broschüre steht hier zum Download bereit: <https://www.unibz.it/assets/Documents/University/Research/Willkommen-in-der-Vielfalt.pdf>

Da dem Diskurs um Inklusion ein höchst unterschiedliches Begriffsverständnis zugrunde liegt und unterschiedliche Argumentationslinien beobachtbar sind (vgl. Cramer & Harant, 2014), scheint eine vertiefende Auseinandersetzung beginnend mit der Etymologie des Begriffes sinnvoll: Das Wort *Inklusion* leitet sich vom lateinischen *luſiōne* ab und kann definiert werden als der Akt und die Tatsache des Einschließens, d. h. das Einschließen und Enthalten/Einschließen in eine Reihe oder ein Ganzes. Er wird häufig mit dem englischen Begriff „inclusion“ (vom Verb „to include“) übersetzt, was so viel bedeutet wie „Teil von etwas sein“, „sich vollständig eingeschlossen und willkommen fühlen“. Inklusion beinhaltet also ein Gefühl der Zugehörigkeit: Sie ist eine Art des Zusammenlebens und basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch einen Wert hat und zur Gesellschaft/Gemeinschaft gehört (Pavone, 2014). Angelehnt daran formuliert das Deutsche Institut für Menschenrechte (2014) Inklusion wie folgt:

Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. ... Dabei gewährleisten die Menschenrechte den Schutz vor jeglicher Form von Diskriminierung.

Inklusion ist somit von Wertschätzung von Vielfalt und einer nicht-Marginalisierung von Personen oder ganzen Gruppen von Personen geprägt. Dieses Verständnis ist auch in bestehenden pädagogischen Konzepten bereits mit eingeschlossen – so ist vorgesehen, dass Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft (Schule, Arbeit, Sport ...) eine gleichberechtigte Teilnahme ermöglicht wird. Regeln und Routinen müssen mit Blick auf die verschiedenen Mitglieder der Gruppe neu formuliert werden, um jedem Individuum die individuellen Werkzeuge an die Hand zu geben, die er/sie braucht, um aktiv an Entscheidungsprozessen teilnehmen zu können (Gaspari, 2011). Schmitt & Uçan (2021) betonen die Wichtigkeit einer machtkritischen Perspektive in Hinblick auf ein Inklusionsverständnis: Es sollte die Aufgabe der Wissenschaftler:innen als auch der Praktiker:innen im bildungswissenschaftlichen Bereich und seiner verwandten Disziplinen sein, Machtungleichheiten, Hierarchien und die eige-

ne Verstrickung in diese aufzudecken, zu thematisieren und zu bearbeiten. Dabei ist es von Bedeutung anzuerkennen, dass die eigene Verstrickung in diese Hierarchien nicht vollständig aufgelöst werden kann. Stattdessen bleibt ein Spannungsverhältnis bestehen, da es kein machtnutrales Wissen gibt und somit auch eine machtkritische Haltung immer wieder die eigene Verstrickung und die Machteffekte des Wissens reflektieren muss. Dies erfordert eine kritische Reflexion der eigenen institutionellen, disziplinären, ökonomischen und politischen Bindungen sowie der eigenen Privilegien. Ein machtkritischer Inklusionsbegriff befragt gesellschaftliche Strukturen und geht auf der einen Seite mit einer Bewusstwerdung und dem Aufgeben der eigenen Privilegien als auch einer Nicht-Diskriminierung auf der anderen Seite einher (vgl. Schmitt & Uçan, 2021).

Die Notwendigkeit, sich als Fachkraft der frühen Kindheit anzupassen, flexibel und kreativ zu sein und die Fähigkeit sich reflexiv mit der eigenen Rolle und der eigenen Machtposition auseinanderzusetzen, wird in den durchgeführten Fokusgruppen deutlich. Ein maßgeblicher Baustein, um eine inklusive Haltung einnehmen zu können ist neben einer theoretisch fundierten Basis, auch ein System, welches Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Verfügung stellt, damit alle Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Kompetenzen berücksichtigt werden können. Dafür sind neben finanziellen Ressourcen, auch eine inklusive Ausstattung im Sinne eines Universal Design for Learning⁸ (Darragh, 2007), als auch diversitätssensible Inhalte in der Grundausbildung, sowie in Angeboten der Fort- und Weiterbildung notwendig. Um diese Entwicklungen voranzutreiben sind sozialpolitische Maßnahmen eine grundlegende Voraussetzung einer inklusiven und partizipativen Praxis der Dienste der frühen Kindheit. Ein Thema, welches auch in Südtirol, besonders in Hinblick auf den vorherrschenden Fachkräftemangel, ein brisantes und aktuelles ist und sich auch in der Agenda für nachhaltige Entwicklung zeigt, wo es in Ziel 10 heißt: „Bis 2030 alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status zu Selbstbestimmung befähigen und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Inklusion fördern“.

8 Ansatz zur Verbesserung des Lehr- und Lernerfahrung aller Menschen, indem verschiedene Ressourcen zur Förderung von Lernengagement, zur Darstellung von Informationen und zur Informationsverarbeitung zur Verfügung gestellt werden (Darragh, 2007).

Eine inklusive Haltung lässt schlussendlich auch darüber entscheiden, ob bestimmte Aspekte als Ressource oder Barriere wahrgenommen und erlebt werden und nimmt daher eine maßgebliche Rolle für die zukünftige Qualitätssicherung der Dienste der frühen Kindheit ein.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft* (S. 229–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Buchmüller, T., Lembcke, H., Ialuna, F., Busch, J. & Leyendecker, B. (2020). Mental health needs of refugee children in specialized early education and care programs in Germany. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 22(1), 22–33.
- Busch, J., Bihler, L. M., Lembcke, H., Buchmüller, T., Diers, K., & Leyendecker, B. (2018). Challenges and solutions perceived by educators in an early childcare program for refugee children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01621>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- Cramer, C., Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4>
- Darragh, J. (2007). Universal design for early childhood education: Ensuring access and equity for all. *Early Childhood Education Journal* 35(2), 167–171. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0177-4>
- Daud, A., af Klinteberg, B., & Rydelius, P. A. (2008). Resilience and vulnerability among refugee children of traumatized and non-traumatized parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(1), 1–11.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). *Online-Handbuch Inklusion als Menschenrecht*. <http://inklusion-als-menschenrecht.de>. Zugriff: 22.02.2023
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282.

- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (3. erw. und aktual. Aufl.). Rowohlt.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E. & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Child*, 58(4), 48–52.
- Gambaro, L., Neidhöfer, G. & Spieß, C.K. (2019). The effect of early childhood education and care services on the social integration of refugee families. *DIW Discussion Papers* 1828. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.694593.de/dp1828.pdf
- Gaspari, P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Anicia.
- Hutchinson, M., & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people? Implications for practice. *Journal of Social Inclusion*, 3(2), 55–78. <https://doi.org/10.36251/josi.55>
- Kohlenberger, J., Rengs, B., & Buber-Ennsner, I. (2022). Nuclear family and social capital of refugees in Austria. *International Migration*, 00, 1–19. <https://doi.org/10.1111/imig.13073>
- Kupfer, A. (2020). Soziale Netzwerke ebnen viele Wege – Oder: Ein Netzwerk prominenter Bezugskonzepte und aktueller gesundheits- und sozialpolitischer Rahmungen. *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, 52(1), 41–50.
- Lamb, C. S. (2020). Constructing early childhood services as culturally credible trauma-recovery environments: participatory barriers and enablers for refugee families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 129–148. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707368>
- Leyendecker, B., Cabrera, N., Lembcke, H., Willard, J., Kohl, K., & Spiegler, O. (2018). Parenting in a new land: Immigrant parents and the positive development of their children and youth. *European Psychologist* 23(1), 57–71.
- Loch, U. & Tiefenthaler, S. (2023). Processi di cooperazione. La prospettiva degli assistenti sociali e degli educatori. *La Rivista di Servizio Sociale*, 63(1), 131–143.

- Loch, U. & Trott, L. (2020). *Rahmenplan für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung*. Autonome Provinz Bozen – Familienagentur & Freie Universität Bozen – Fakultät für Bildungswissenschaften.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359–369. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308162>
- Martens, J. & Obenland W. (2017). *Die Agenda 2030 Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. https://www.2030agenda.de/sites/default/files/Agenda_2030_online.pdf. Zugriff: 22.02.2023
- Morrow, B. H. (2008). *Community resilience: A social justice perspective*. CARRI Research Report 4. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1278.9604>
- Nestmann, F. (2010). Soziale Unterstützung – Social Support. In W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Soziale Arbeit, Grundbegriffe (S. 1–39). Juventus.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. In R. T. LeGates, & F. Stout (Eds.), *The city reader* (pp. 188–196). Routledge.
- Renold, E. (2002). Using vignettes in qualitative research. *Building Research Capacity*. Cardiff University.
- Riedel, B., & Lüders, K. (2016). Flüchtlingskinder in der Kita – Zugänge gestalten, Kooperationen stützen. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 61(4), 138–142.
- Saegert, S., Thompson, J. P., & Warren, M. R. (2001). *Social capital and poor communities*. Russell Sage Foundation.
- Schmitt, C. & Uçan, Y. (2021). Sozial- und Erziehungswissenschaften. In N. Hericks (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und Heterogenität* (pp. 57–78). Springer VS.
- Tadesse, S. (2014). Parent involvement: Perceived encouragement and barriers to African refugee parent and teacher relationships. *Childhood Education*, 90(4), 298–305.
- Uggerhøj, L., Henriksen, K., & Andersen, M. L. (2018). Participatory practice research and action research: Birds of a feather? *China Journal of Social Work*, 11(2), 186–201.

Giocare e imparare con le piante. Proposte innovative per superare la *plant blindness* in prospettiva *Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning*

Giusi Boaretto – Libera Università di Bolzano-Bozen

Beate Weyland – Libera Università di Bolzano-Bozen¹

Abstract

Il contributo presenta l'esperienza di sviluppo di giochi con le piante ad opera di studenti e studentesse del laboratorio di Didattica generale della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e la loro sperimentazione, durante il convegno InSightOut, in un workshop ludico che ha visto la partecipazione della comunità locale.

La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sancisce il diritto al gioco e alle attività ricreative, che ricoprono un ruolo fondamentale anche per giovani e adulti. Il laboratorio, svoltosi nel setting green dell'EDENLab, rappresenta il luogo ideale per giocare e creare giochi concreti di carattere interdisciplinare, capaci di cogliere i diversi obiettivi delle discipline (Mortari, 2017) e, nel contempo, lavorare sugli obiettivi dell'Agenda 2030 proprio grazie alla presenza delle piante. Lo sviluppo di materiali sensoriali per interagire con i vegetali mira a esplorare sia i processi che portano ad apprendere sia le qualità del materiale didattico. Seguendo le traiettorie descritte in *Didattica sensoriale* (Weyland, 2017), i giochi costruiti rispondono ai seguenti principi: la manipolabilità ludica; la ricaduta didattica; l'autonomia; la creatività; la correlazione con gli obiettivi 2030. Oggetto del contributo saranno anche, dunque, le ragioni che hanno portato alla creazione di tali giochi nonché la lettura degli stessi in relazione allo sviluppo delle *GreenComp 2022* e l'esperienza svoltasi.

¹ Le autrici condividono l'impianto complessivo del contributo e l'introduzione e la conclusione. Beate Weyland è autrice del paragrafo 2 e 4. Giusi Boaretto è autrice dei paragrafi 3 e 5.

1. Introduzione

E se invece iniziassimo a mettere la cura al centro delle nostre vite?

The Care Collective, 2021, p. 20

Il concetto di cura, da tempo oggetto di riflessioni provenienti da ambiti disciplinari diversi quali la filosofia (Lévinas, 1991/2021), la filosofia dell'educazione (Mortari, 2015, 2019), la pedagogia (Cambi, 2019) e la geografia (Giorda, 2018), risulta essere centrale in qualsiasi relazione, intra e inter-specifica (The Care Collective, 2021). Se Emanuela Toffano Martini (2007), professoressa di Pedagogia Generale e dell'Infanzia, invita a ripensare la relazione educativa ponendo al centro della stessa i diritti umani, il presente contributo, in linea con la scuola *freireriana*, invita a ripensare tale relazione ponendo al suo centro i diritti della Terra. Questi diritti sono stati sanciti nel 2005 dalla *Carta della Terra*, il cui primo principio è proprio "Riconoscere che tutti gli esseri viventi sono interdipendenti e che ogni forma di vita ha valore, indipendentemente dalla sua utilità per gli esseri umani" (Principi). Affinché possa svilupparsi realmente il riconoscimento di tali rapporti di interdipendenza, che porta alla consapevolezza di essere "umani simbiotici" (Clement, 2014), è necessario che prenda avvio un processo di riconnessione con il non-umano. A presidiare sullo sviluppo di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori è il mondo dell'educazione, considerato nella sua pluralità di contesti – formale, non-formale, informale – e attori. In altre parole, una comunità educante ricca, complessa e in cui, oltre all'umano, vi è la presenza di un non-umano a cui viene riconosciuta pari dignità, superando la tradizionale visione dualistica cartesiana, a favore di un ecologismo post-dualista.

Compito di tale comunità, che si trova ad agire in un momento storico – il tempo dell'Antropocene – caratterizzato da narrazioni apocalittiche di un futuro che appare sempre più nebuloso e senza speranza in quanto sotto attacco da parte di iperoggetti (Morton, 2018) come il cambiamento climatico, la pandemia Covid-19 e le guerre, è proprio nutrire e rivivificare la speranza stessa. Il Rapporto dell'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 2021, *Reimagining our future together*, evidenzia come "Our world is at a turning point. ... Despite the urgency of action, and in conditions of great uncertainty, we have reason to be full of hope" (p. 1). Se le paro-

le dell'UNESCO incoraggiano l'umanità a mantenere uno sguardo fiducioso verso il futuro, come sottolinea Frumkin (2022), alle sopracitate catastrofiche narrazioni corrisponde lo sviluppo di stati di perdita di speranza, ad esempio "alcuni giovani rinunciano all'istruzione superiore, credendo che una catastrofe imminente renda inutile l'istruzione [o] scelgono di non avere una famiglia" (p. 3).

Ma per quali ragioni la comunità educante planteraria dovrebbe focalizzarsi sulla perdita e, dunque, sul rigeneramento di tale sentimento? La risposta di Frumkin è chiara quanto complessa, così come lo sono le strategie da lui individuate per sostenerla. A partire, infatti, dal presupposto che chi è fiducioso ha una maggiore percezione di benessere ed è più propenso ad agire, al fine di accrescere una postura speranzosa verso il futuro è necessario promuovere processi atti a responsabilizzare le persone ad agire, a coltivare la solidarietà e le azioni di cura.

Nel presente contributo, le sopracitate strategie rappresentano la base per interventi educativi ludici, formali e non-formali, rivolti alla promozione della responsabilizzazione e delle azioni di cura e solidarietà delle/degli insegnanti in formazione e della comunità cittadina (adulti e bambine/i) rispetto al mondo vegetale. La cura a cui si fa riferimento è la cura universale, ossia "l'abilità, individuale e collettiva, di porre le condizioni politiche, sociali, materiali ed emotive affinché la maggior parte delle persone e creature viventi del Pianeta possa prosperare insieme al Pianeta stesso" (The Care Collective, 2021, p. 21). Più specificatamente, nel manifesto proposto da tale collettivo, il concetto di cura fonda le sue radici in quello di "parentela", una parentela che, come ricorda Nick Estes, docente di *Indian American Studies* dell'Università del Minnesota, "va oltre l'umano" (p. 51) per abbracciare il non-umano e coltivare relazioni con questo per lo sviluppo di reali politiche di cura.

Prima di entrare nel cuore del capitolo, è necessario enucleare i diversi significati che la parola cura porta con sé. La professoressa di Scienze Politiche dell'Università del Minnesota, Joan Tronto, invita a riflettere sulla differenza tra il *caring for*, ossia l'interessarsi a qualcosa o a qualcuno, il *caring about*, l'investimento emotivo e l'attaccamento agli altri, e, infine il *caring with*, ossia l'impegno e l'attivismo politico finalizzati alla trasformazione del nostro mondo (The Care Collective, 2021).

L'ipotesi che guida il lavoro condotto dalle ricercatrici è che, affinché si stabiliscano legami orientati all'ascolto e comprensione dell'alterità, umana e non-umana, sia necessario promuovere azioni di *caring for* e *caring about*, orientate al risveglio dell'attitudine e del desiderio al *caring with*.

2. Intrecci teorici

L'*Agenda 2030* indica 17 obiettivi da raggiungere per “sostenere” il mondo, ovvero per generare nuove possibilità per l'umanità per avere una terra in cui vivere (UNESCO, 2015). L'Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) con il *Learning Compass 2030* (OECD, 2019a) descrive un processo profondamente educativo attraverso il quale raggiungerli. L'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS), opera egregiamente per diffondere consapevolezza e conoscenza sull'*urgenza educativa* che sta alla base della salvaguardia della nostra terra.

Partiamo dunque dall'educazione. L'educazione avviene ovunque. Sempre. Avviene in ogni contesto: nella famiglia, tra gli amici, con i nemici, avviene sul lavoro, in relazione con la natura e con il mondo. Ci educiamo reciprocamente tutto il tempo nel momento in cui abbiamo intenzione di raccontarci, di comunicarci o di ascoltare gli altri (Simmel, 1915/2019; Weyland & Falanga, 2023). Imparare è una nostra predisposizione naturale. È come respirare, impariamo sempre. Conoscere è il motore che ci spinge nel mondo e che ci porta a esplorare e scoprire cose nuove. Questa esplorazione a volte necessita di essere guidata e accompagnata. Si richiedono sentieri già battuti e non solo sentieri inesplorati. La conoscenza chiede guide sagge, guide esperte che ci offrano anche percorsi sicuri per imparare.

Imparare è sempre legato un obiettivo profondo: essere capaci, capire, sapere fare (Robinson, 2017).

Incutono timore le competenze globali, ovvero le quattro aree di valutazione della competenza espresse dall'OECD (2019b) sulle nuove strategie di valutazione della scuola.

Eppure, possono essere tradotte in un linguaggio educativo gentile e perfettamente coerente con il nostro progetto che si propone di ritrovare il paradiso perduto a scuola.

Le competenze globali si basano su quattro assi fondamentali: conoscenze, abilità, attitudini e valori.

Conoscere per fare insieme, animati da atteggiamenti orientati ai valori. A livello planetario oggi viene riconosciuto come assolutamente necessario saper comprendere e interrogare la straordinaria complessità di questo mondo. Un mondo, tra virgolette, difficile. Un mondo che non si sa come salvaguardare, un mondo sempre più sfaccettato, sempre più multiforme. Una terra di meraviglie e incanti ma anche lastricata di problemi sempre più intricati. La nostra madre terra, che gli scienziati sostengono sia in corsa per terminare le proprie risorse, è in sofferenza e nessuno ancora ha una chiave per rispondere in modo concreto a questa prospettiva così impossibile da concepire.

Nei documenti istituzionali dell'OECD-PISA per competenza globale si intende quindi una capacità multidimensionale: esaminare i problemi locali, globali ed interculturali, comprendere ed apprezzare differenti prospettive e visioni del mondo, interagire rispettosamente e con successo con gli altri e condurre azioni responsabili nei confronti della sostenibilità e del benessere collettivo.

Gilles Clément, uno studioso paesaggista che sta contagiando anche il mondo dell'educazione sui temi del Giardino Planetario Scolastico (Boaretto & Weyland, 2022), nel libro *L'alternativa ambiente* (2014) sintetizza senza mezzi termini la situazione attuale che vede l'umanità di fronte alla più grande sfida mai avuta:

L'umanità va scoprendo, in modo brutale, un nemico comune, che minaccia in modo unitario e globale tutte le popolazioni terrestri. Esso non ha il nome di un popolo posto alle frontiere di un paese, dissimulato in forma di terrorismo diffuso o, ancora, ai limiti della stratosfera, in viaggio su una navicella venuta da un'altra galassia. No. L'umanità sta scoprendo che il suo nemico è dentro di lei: si sta cioè suicidando. (Clément 2014, p. 22)

Le competenze globali sono la sintesi delle riflessioni su ciò di cui avremmo bisogno per rispondere a tale sfida: conoscere, relazionarsi, crescere sani, orientarsi ai valori di bontà e giustizia (Weyland, 2022).

Anche il testo, ormai storico, di Abraham Maslow (1954/2010) *Motivazione e Personalità* ci guida in questo discorso sottolineando quanto l'essere umano

tenda verso l'autorealizzazione, occupandosi innanzitutto di compensare i bisogni primari come mangiare, bere e dormire; in secondo luogo, a dover essere soddisfatti sono i bisogni di sicurezza tramite la capacità dell'ambiente di accoglierci, di farci stare bene, di proteggerci, con l'obiettivo di ridurre la paura. Si tratta di una difesa ancora una volta naturale, protesa alla propria salvaguardia. Al terzo livello della scala di Maslow si identifica il bisogno di appartenenza. Fare parte della famiglia, di un gruppo, di un ente. Ecco emergere il bisogno di socialità, il bisogno degli altri. Essere riconosciuto e amato dagli altri, dapprima in famiglia, poi forse a scuola, di certo nella cerchia degli amici, quindi sul lavoro, contribuisce alla costruzione del sé. Segue nella scala dei bisogni il livello in cui si lavora sulla stima, in particolare sulla stima di sé come anticamera dell'obiettivo finale: l'autorealizzazione.

L'uomo manifesta come bisogno più elevato quello di scoprire chi è: conoscere il proprio talento, le proprie qualità e manifestarle a pieno. Possiamo, dunque, leggere le competenze globali come occasione per focalizzare quanto la nostra intelligenza e umanità poggino sul valore dell'incontro e della relazione con l'altro e quanto questa necessiti di essere "educata". Non è scontata la capacità di stare e di sentire con gli altri. Carl Rogers (1980/2012) per primo ci introduce allo studio dell'empatia per capire quanto questa non sia una qualità del carattere, ma piuttosto una competenza frutto di un esercizio e di un lavoro per ridurre l'ego, per incontrare l'alterità e per maturare l'esperienza del noi, il valore della collettività.

La grande sfida educativa del nostro tempo è quella di transitare dalla formazione dell'individuo (io, il mio banco, il mio compito, la mia prestazione) alla formazione del gruppo (noi, il nostro progetto, le nostre azioni nel mondo). Per questo compito ci vuole una grande dose di empatia.

Le azioni per sviluppare la competenza empatica sono tutte finalizzate a rendere l'atto conoscitivo ed esplorativo ancora più efficace. Sono tutte focalizzate sull'idea che solo insieme possiamo salvare il mondo e, da domanda a domanda, arrivare alle prime risposte che, come semi, germineranno.

Accompagnandoci ancora una volta con i pensieri di Gilles Clément si prospetta un progetto molto audace:

Abbandonando progressivamente il progetto cartesiano di dominio della Natura e sviluppando la possibilità di dialogare con lei, ci adoperiamo in un processo in cui

l'immersione nel vivente si accompagna a una vera conoscenza degli esseri e alla tolleranza di fronte alle invenzioni della vita. Questa è l'ipotesi dello slittamento di interesse nella nostra società che, secondo me opera silenziosamente nel mondo agitato: non si sente; ha bisogno solo di volontà e di intelligenze felici. (Clément, 2014, p. 38)

La relazione con gli altri è stata molto dibattuta in area filosofica e sociologica. Thomas Hobbes e John Locke ci parlavano già nel 1600 di un uomo che diventa sociale per necessità: l'uomo che crea la società per sopravvivere. Insieme si è più forti che soli, insieme si conosce meglio che soli, insieme le risposte alla complessità si affrontano con maggiore apertura, con maggiore ricchezza, con più gradi di approfondimento e sotto diversi punti di vista. Oltre a questa consapevolezza, oggi l'attenzione si concentra anche su questioni etiche: la necessità umana di fare squadra, di essere con gli altri, di relazionarsi e amarsi è abbinata a concetti di solidarietà, di bene comune, di sussidiarietà, che necessitano dell'opportuno sforzo educativo.

In tutto questo, il progetto di relazione con le piante è più che un esperimento: conosco me stesso entrando in relazione con un essere vivente che mi attrae, la pianta, che scelgo, che esploro, che curo. Scopro qualcosa di più di me stesso incontrando un essere vivente che Stefano Mancuso (2017) ci racconta essere un organismo costruito su un modello totalmente diverso dal nostro. Un essere totalmente altro da me stesso, che addirittura si presenta come socialmente più sofisticato, da sempre capace di intelligenza collettiva e interconnessa, dotato di una struttura decisionale decentrata, collaborativa. Un vegetale che risulta essere molto più creativo e resistente di qualsiasi organizzazione umana. Incontro la pianta come altro da me per sviluppare il potenziale sociale della mia stessa umanità.

3. Competenze green: mente, corpo, emozioni

Se le competenze globali rappresentano il contesto generale entro cui si muovono le riflessioni e azioni qui presentate, le GreenComp (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera, 2022), ossia le competenze in materia di sostenibilità, sono sia il mez-

zo sia l'obiettivo perseguito dal progetto di relazione con le piante e di cura universale, a partire dallo sviluppo del sopracitato *caring for and caring about*. Il *GreenComp Framework*, elaborato dal Joint Research Center (JRC) dell'Unione Europea, inquadra la competenza in materia di sostenibilità come la competenza che si manifesta quando un individuo, dopo aver "incarnato i valori della sostenibilità" (prima area di competenza) ed aver preso coscienza della complessità delle relazioni tra umano-non umano (seconda area di competenza), diventa non solo capace di agire, individualmente e collegialmente, per sostenere la sostenibilità (terza area di competenza), bensì anche in grado di riappropriarsi della speranza e della fiducia verso il futuro e, dunque, di immaginare alternativi futuri sostenibili (quarta area di competenza). Ciascuna di queste quattro aree, vede al suo interno la presenza di competenze trasversali – pensiero critico, pensiero esploratorio, pensiero sistemico, *problem framing*, la consapevolezza delle proprie capacità sia per agire sia individualmente e collegialmente sia in termini di agentività politica – così come di competenze quali il senso del futuro, tematica sempre più al centro della ricerca internazionale e la capacità di adattarsi a ciò che il Pianeta e il futuro porteranno con sé, e di specifiche competenze, legate alla prima area: attribuire valore alla sostenibilità, difendere l'equità e promuovere la natura. È interessante sottolineare la parola scelta dalle autrici del framework "incarnare", a monito del fatto che "il corpo ... è una componente essenziale della mente ed è ben difficile che esistano funzioni simboliche che non richiedano, dipendano o siano regolate dallo scambio di informazione con esso" (Oliverio, 2017, p. 24). In altre parole, la dimensione del coinvolgimento del corpo, che vedremo essere centrale-nelle attività/giochi elaborati nel progetto di relazione con le piante, risulta essere fondamentale affinché si possano sviluppare e fare propri i valori della sostenibilità, definita nel documento come la capacità di ascoltare il non umano, superando la visione antropocentrica. Parlando di relazione tra umano e mondo vegetale nello specifico, si viene a superare la logica dualistica che porta a separare l'essere umano dalla natura (Misiaszek, 2021) e si gettano le basi per un'educazione alla sostenibilità che nutra, in prospettiva *lifelong, lifewide, lifedeep learning* (in seguito LLL), la consapevolezza di essere "umani simbiotici", obiettivo del progetto interdisciplinare di relazione con le piante.

E' proprio l'UNESCO (2021), infatti, ad esortare l'istruzione terziaria a lavorare in modo interdisciplinare per incoraggiare cambiamenti negli atteggiamenti per rispondere al cambiamento climatico e a fenomeni complessi come la *plant blindness* (Amprazis, et al., 2020). La promozione di pratiche didattiche radicate nel concetto di sostenibilità, proponendo un processo di "rewilding curricula [and spaces]" (p. 66), trae forza dai risultati delle ricerche sui *Nature-based intervention* (NBI) (Shannan et al., 2019) e potrebbe essere un modo efficace per promuovere la riconnessione e per colmare le lacune nella ricerca sugli effetti dell'interazione attiva con le piante indoor in contesti di istruzione terziaria sia in termini di influenza sull'apprendimento sia sull'attaccamento ai luoghi (Van de Bogerd et al, 2020). La letteratura rispetto agli NBI sottolinea proprio come l'esperienza di contatto con ambienti in cui vi è la presenza di non-umano, ad esempio vegetazione, abbia effetti positivi sul benessere delle persone e, soprattutto, sia finalizzata al cambiamento sia degli ambienti sia dei comportamenti. Inoltre, essendo il cambiamento auspicato legato allo sviluppo delle GreenComp e veicolato dalla presenza-attività-cura delle piante in contesto indoor, e consapevoli del legame tra attaccamento/comportamenti pro-ambientali (Fornara et al., 2021), il fine ultimo del progetto è promuovere non solo il benessere degli umani, bensì anche quello della Terra. Ma se la ricerca (Antonietti et al., 2022) mostra i risultati positivi dell'interazione tra *natura* e apprendimento di bambine/i, per quanto riguarda l'istruzione terziaria, la ricerca rispetto alle piante come soggetto educante, pedagogico e didattico, risulta essere pressoché inesistente (Leo Ramirez et al., 2023).

Ed è proprio qui che risiede la sfida del progetto di relazione con le piante: a partire dalla consapevolezza dell'importanza "di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento come effettiva condizione per una significativa diffusione delle capacità di apprendere e di sviluppare un pensiero riflessivo e critico (Brown, 1997, cit. in Federici, 2013), ritornare, attraverso l'interazione con le stesse, alla sensorialità, al corpo, alle emozioni – che rendono significativi gli eventi dando calore ai ricordi (Oliverio, 2017). Una sfida che potrebbe permettere, attraverso piccole azioni proposte di *caring for* e *caring about* verso il mondo vegetale, di rivivificare il corpo emozionato (Oliverio, 2017) e dare vita ad un circolo virtuoso in cui il *caring for* e il *caring about* divengono spontanei.

4. L'esperienza: il processo di co-costruzione dei giochi

Lo sviluppo di giochi per interagire attivamente con le piante ha i suoi fondamenti pedagogici nella didattica sensoriale (Weyland, 2017), che concepisce la relazione insegnante-allievo-sapere come aperta, libera, esplorativa, sostenuta dai cinque sensi, e orientata allo sviluppo di artefatti culturali condivisi con le categorie progettuali del design, che non progetta solo strumenti, ma soprattutto interazioni e attività con gli oggetti del mondo.

Per individuare criteri e obiettivi guida nella realizzazione dei giochi interattivi sensoriali con le piante è stata svolta una ricognizione sulle diverse indicazioni offerte dal mondo del design per la progettazione, al fine di verificarne anche la trasferibilità in contesto pedagogico. In particolare sono tre i riferimenti principali di questa analisi: le categorie dell'*interaction design*, che ci interessano per focalizzare l'aspetto relazionale degli oggetti nel processo di realizzazione; il *design for all*, o *universal design*, che coniuga il principio di usabilità a quello di equità e accessibilità per tutti; i noti principi per un buon design di Dieter Rahms, che si concentrano sulle qualità estetiche, ecologiche e di autoesplicabilità degli oggetti.

Secondo Jennifer Preece, Vonne Rogers e Helen Sharp (2004) sono tre le caratteristiche fondamentali che costituiscono il nodo centrale nei processi di *interaction design*: la concentrazione sull'utente, l'usabilità ed esperienza da parte dell'utente, l'interazione da parte dell'utente, ovvero come questo risponde all'oggetto, quanta possibilità ha di interpretarlo e se sono necessari adattamenti.

John Gould and Clayton Lewis, tra i primi a tematizzare il concetto di *interaction design*, a proposito della sperimentazione e del confronto con l'utenza sostenevano che "l'innovazione raramente salta fuori pronta all'uso, ha bisogno di tempo, di evoluzione, di prove ed errori e di una buona scorta di pazienza" (1985, p. 37).

Durante il laboratorio di Didattica Generale (anno accademico 2019-2020 e 2021-2022) presso la Libera Università di Bolzano, sono sempre stati previsti due momenti di sperimentazione e validazione dei giochi didattici interattivi realizzati: il primo, al termine delle attività, era una sorta di revisione interna e prevedeva che le realizzazioni dei gruppi venissero posizionate sui tavoli e sperimentate da tutti i partecipanti in modo autonomo, con il compito di

compilare una scheda di valutazione al termine di ciascuna esplorazione; il secondo avveniva se possibile - considerando che il tempo dello sviluppo di questi giochi è avvenuto durante la pandemia da Covid 19 presso classi scolastiche durante le attività di tirocinio dedicate all'esplorazione dei materiali da parte dei bambini.

Per quanto riguarda il *design for all*, il Centro ricerche della University of North Carolina definisce i seguenti 7 principi fondamentali per un buon progetto:

Equità - uso equo: utilizzabile da chiunque;

Flessibilità - uso flessibile: si adatta a diverse abilità;

Semplicità - uso semplice ed intuitivo: l'uso è facile da capire;

Percettibilità - il trasmettere le effettive informazioni sensoriali;

Tolleranza all'errore - minimizzare i rischi o azioni non volute;

Contenimento dello sforzo fisico - utilizzo con minima fatica;

Misure e spazi sufficienti - rendere lo spazio idoneo per l'accesso e l'uso (Lupacchioni, 2010).

Ciò che colpisce e interessa dal punto di vista pedagogico è l'attenzione alla dimensione inclusiva e d'integrazione che si basa su di un approccio sistemico e olistico, necessariamente multidisciplinare del Design for All (Accolla, 2009).

A partire dalle sollecitazioni offerte dal mondo del design e sulla base dei fondamenti pedagogici descritti nella prima parte di questo contributo, si possono descrivere 11 criteri in base ai quali sono stati concepiti i giochi sensoriali per interagire con le piante e 5 obiettivi per ordinarli in categorie tematiche. I criteri di qualità pedagogica e progettuale rispondono a domande semplici, che celano una complessità da evincere attraverso l'esperienza della sperimentazione e della creazione:

1. Autoesplicabilità – il gioco si spiega da solo?
2. Estetica e attrattività – il gioco è bello, ovvero coerente, ordinato, armonico nelle sue parti?
3. Manipolabilità – il gioco permette l'uso delle mani e movimenti che attivano il corpo?
4. Autocorrezione – il gioco permette di comprendere da soli come migliorare?
5. Creatività – il gioco stimola il pensiero divergente? Invita a percorrere strade non ancora definite?

6. Socialità – il gioco si può usare da soli o in gruppo? Prevede un sostegno alla dimensione dell'apprendimento tra pari?
7. Ludicità - il gioco è divertente?
8. Interdisciplinarietà – il materiale connette tra loro più di una disciplina? Si presta per attivare correlazioni tra aree di conoscenza diverse?
9. Coerenza con l'obiettivo e il target – il gioco ha una intenzionalità didattica? Raggiunge l'obiettivo che si è proposto e il target individuato?
10. Coinvolgimento corporeo - il gioco coinvolge i cinque sensi?
11. Libertà – il gioco è strutturato o permette un uso divergente? Si può usare anche diversamente da come indicato? Si può ampliare o arricchire?

Andando ad indagarne gli obiettivi è possibile assegnarli a una categoria tematica prevalente:

- a) Didattico: apprendere e conoscere;
- b) Artistico espressivo: interpretare e creare;
- c) Ludico: divertirsi e giocare;
- d) Esplorativo: scoprire e inventare;
- e) Esercitativo: imparare a compiere un'azione.

L'idea di progettare attenendosi alle coordinate di questi criteri e obiettivi è quella di avere una cornice di riferimento dalla quale partire per poi trovare le giuste corrispondenze ed andare anche oltre, individuando magari nuovi criteri e nuovi obiettivi.

La regola fondamentale è consistita nell'inserire all'interno del progetto ludico la pianta come soggetto di attiva interazione. Non attività ispirate dalle piante, bensì veri e propri giochi e materiali che potessero essere utilizzati con le piante o in cui le piante da interno (manipolabili, spostabili, esplorabili) fossero un elemento del progetto.

Creare secondo queste indicazioni vuole dire giustificare pedagogicamente un progetto e un'azione, significa calarsi nel concreto dell'azione e dare corpo alla didattica seguendo un metodo. Vuole dire essere anche un po' impertinente, nello spirito di Marco Dallari che nel libro *In una notte di luna nuova* (2008) interpella già in chiave pedagogica gli universi dell'interdisciplinarietà dati dagli apparati simbolici verbali intrecciati a quelli iconici e plastici:

Spesso viene ritenuto giusto e pertinente non solo il termine, la frase o l'idea che rispetto a un'ipotesi, a un quesito posto 'funziona' e risulta adeguata, ma anche quella che sembra giusta soltanto perché è scontata. ... Limite, confine, margine, sono parole che definiscono un'idea, ancor prima di applicarsi a una situazione concreta. Un'idea che ricongiunge la parola errore a quell'idea di errare e di erranza da cui trae origine: l'errante è colui che sbaglia, ma che anche vaga, cerca, viaggia, sia in senso reale che figurato. L'idea del confine occupa uno spazio semantico sconfinato, è una metafora in continuo movimento. Per la personalità trasgressiva, o anche solo critica e curiosa, individuare il confine è necessario, come è necessario per il giocatore conoscere e accettare le regole del gioco. Perché il confine è il luogo della sfida, la soglia lungo la quale (non necessariamente oltre la quale) vivere l'esperienza erratica dell'avventura. (Dallari, 2008, pp. 97-99)

L'impertinenza che si vuole provocare stilando questi criteri per l'interazione attiva e ludica con le piante, senza la pretesa che siano "giusti" o esaustivi, è quella di generare i confini di una didattica sensoriale *green* tutta da sperimentare e da validare.

5. Dai criteri di co-costruzione dei giochi, agli obiettivi promossi. Lettura dei giochi attraverso le lenti delle GreenComp e piccole esperienze di sperimentazione

La modalità di interazione individuata dalle autrici per entrare in relazione con il mondo vegetale è orientata non solo alla promozione di azioni educative radicate nel concetto di sostenibilità, bensì anche a fornire una solida giustificazione pedagogica alle stesse dando vita a una didattica che trova la sua ragione in un modello sistematico e flessibile in sviluppo che intreccia *ecopedagogia* (Misisaszek, 2021) ed *ecodidattica* (Strongoli, 2021), inserito nel più generale quadro dell'*educazione ecologica* (Mortari, 2020).

Categorie centrali di tale quadro sono il coinvolgimento di corpo, emozioni, sensi, per favorire attività esperienziali secondo la lezione di John Dewey (1938/2014). Elemento principe che coinvolge tutte queste categorie è il gioco. La relazione tra gioco e apprendimento è ampiamente sostenuta dalla ricerca neuroscientifica (Oliverio, 2017), che sottolinea il valore educativo del gioco

nei processi di sviluppo sia di funzioni esecutive sia di apprendimenti specifici – conoscenze, abilità, attitudini – ma necessita di tradursi in azioni neuro-pedagogiche e neurodidattiche in prospettiva *LLL learning*. D’altro canto, è lo stesso Cambi (2019) che mette in luce la relazione tra la cura come gioco e il gioco come attività di cura e, dunque, fondamentale per promuovere i sopracitati *caring for* e *caring about*.

Sulla base di queste considerazioni, verranno presi in esame due giochi inventati dal corpo studente (Figure 5.3 e 5.6) e riletti secondo il *framework* sulle *GreenComp*, per poi raccontare brevemente una loro piccola esperienza di sperimentazione. La sperimentazione, avvenuta all’interno dell’aula green 2.14 delle Libera Università di Bolzano, si è svolta il 7 maggio 2022 con un gruppo di insegnanti, bambini (fascia 2-6), genitori per un totale di 12 persone (di seguito le immagini del setting e dei giochi preparati – Figura 5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 4.6; 4.7).



Fig. 5.1 – Plantroad



Fig. 5.2 – Facce da pianta



Fig. 5.3 – Piante in rete

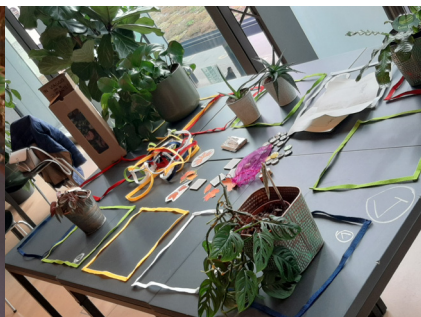


Fig. 5.4 – I quadrati



Fig. 5.5 – Der Gärtner



Fig. 5.6 – Metti la pianta al centro

Il gioco *Der Gärtner*, gioco bilingue tedesco e italiano, è un gioco didattico pensato per la fascia di età 7-99+ da svolgere a squadre, ciascuna delle quali sceglie una pianta-totem che rappresenta la squadra e che deve essere protetta. Il gioco presenta una serie di carte con bordi irregolari, che da un lato vedono la presenza di un pattern colorato, e dall'altro una domanda sulle piante che coinvolge discipline diverse, dalla geografia alla geometria, dalla storia all'italiano e alle scienze. Ciascuna delle squadre, deve pescare dal mazzo di carte, porre la domanda all'altra squadra che se la indovina prende la carta, altrimenti la carta rimane alla squadra che ha pescato. Per ciascuna delle domande, le soluzioni sono riportate in una legenda a parte. Il fine del gioco è indovinare le domande per accumulare più carte possibile e costruire un castello di protezione alla propria per pianta per resistere all'attacco dei bruchi, che ciascuna squadra possiede dall'inizio del gioco dopo averli creati con del DAS.

Piante in rete è, invece, un gioco pensato per la fascia di età 3-99+, che propone ai partecipanti, da un minimo di 5-6 ad un massimo che è tutto da scoprire e sperimentare, di entrare in relazione con le piante e gli uni con gli altri. Il gioco prende avvio con la scelta da parte di ciascun partecipante della pianta che più lo attira, in cui si riconosce (importante è offrire piante di forme/colore/grandezze/tipologie di foglie-tronco diverse). Il kit del gioco vede la presenza di gomitoli di lana; una serie di carte dai pattern colorati e che lanciano alcune sfide, ad esempio "metti in ordine le piante da quella con le nervature più evidenti a quella con le nervature meno evidenti"; mollette; carte per la riflessione metacognitiva rispetto alla propria esperienza durante il gioco e

all'esperienza di relazione sia con il gruppo sia con le piante. Il gioco prende avvio quando uno dei partecipanti, seduti a gruppo in cerchio, pesca una carta sfida e ne segue l'indicazione facendo passare i fili tra le piante e collegandole le une con le altre.

Le risposte alla carta sfida sono co-costruite tra i partecipanti, che mano a mano si passano il gomitolo creando un intreccio di fili tra loro e le piante (figura 5.7). Al termine del gioco, viene proposta un'attività metacognitiva in gruppo grazie all'utilizzo delle carte che suggeriscono domande stimolo quali: Ho incontrato le piante; Ho collaborato e mi sono divertita/o; ecc.



Figura 5.7 – Piante in rete

Ma su quali GreenComp (GC) tali giochi lavorano? Le tabelle di seguito riportate (Tabella 5.1 e 5.2) mostrano in maniera sistematica la relazione tra tali competenze e i giochi.

Tabella 5.1. Rilettura del gioco *Der Gärtner* alla luce delle *GreenComp*

DER GÄRTNER					
GC	Promuovere la natura	Pensiero critico	Pensiero esplorativo	Iniziativa individuale	Azione collettiva
ATTIVITA'					
Scelta della pianta	Nel processo di scelta collettiva della pianta, i/le partecipanti sono invitati a riflettere sulla pianta scelta, sui suoi bisogni e diritti, e sulle motivazioni sottostanti al loro compito di proteggerla.			Nel momento della scelta ciascun partecipante è invitato a riflettere su come poter ascoltare i bisogni della pianta e a come proteggerla	La scelta della pianta, svolta collettivamente, porta a riflettere insieme sul perché proteggerla e su come farlo dal micro al macro
Risposta alle domande	Le risposte riguardano la conoscenza/esplorazione multisensoriale del mondo vegetale, dunque la sua conoscenza, presupposto all'ascolto dei bisogni del non-umano	Le domande poste invitano a valutare diverse ipotesi e a riflettere sul modo in cui il contesto personale, sociale e culturale influiscono sulle possibili risposte individuali/di gruppo	La risposta alle domande richiede la mobilitazione delle conoscenze provenienti da molteplici discipline, un modo dunque ecologico e relazionale di pensare	Ciascuno/a è invitato a dare il proprio contributo sulla base delle proprie conoscenze, abilità, competenze	La squadra agisce collaborativamente per rispondere alle domande che riguardano il mondo vegetale, dunque la sua conoscenza (presupposto all'ascolto dei bisogni del non-umano)
Costruzione della protezione alla propria pianta	Tale lavoro invita a riflettere su come si possa, sia a livello individuale sia a livello collettivo, agire per proteggere il mondo vegetale			Ciascuno/a è invitato a portare il proprio contributo	I/le partecipanti sono invitati a costruire assieme la protezione

Tabella 5.2 – parte 1. Rilettura del gioco *Piante in rete* alla luce delle *GreenComp*

PIANTE IN RETE							
GC ATTIVITA'	Attribuire valore alla sostenibilità	Promuovere la natura	Pensiero critico	Pensiero esplorativo	Senso del futuro	Iniziativa individuale	Azione collettiva
Scelta della pianta		Nel processo di scelta individuale della pianta, i/le partecipanti sono invitati a riflettere sulla pianta scelta, sui suoi bisogni, e sul perché l'hanno scelta.				Ciascuno/a si prende in carico una pianta e al contempo deve rispettare le piante dei compagni.	
Svolgimento del compito indicato dalle carte sfida		Alcune carte lanciano la sfida di ordinare le piante sulla base dei propri bisogni (luce, acqua, sole ecc.)	Nello svolgere il gioco, i partecipanti sono sollecitati dal gruppo a ragionare sulle proprie ipotesi.	Per rispondere alle richieste delle carte sfida è richiesta l'adozione di un pensiero relazionale che permetta di porre insieme le conoscenze/ab ilità provenienti da diverse discipline.		Ciascun partecipante è invitato all'esplorazione multisensoriale e al contatto con le piante per rispondere alle carte sfida.	
Creazione della rete		È necessario prestare attenzione alle piante, proprie altrui, dunque relazionarsi				Ciascun partecipante è invitato per primo a proporre una modalità di	I/le partecipanti sono invitati a costruire assieme la rete sottoponendo

Tabella 5.2 – parte 2. Rilettura del gioco *Piante in rete* alla luce delle *GreenComp*

Riflessione metacognitiva	Le carte stimolo propongono una riflessione individuale e collettiva sui propri valori rispetto all'ascolto dei bisogni delle piante.	con loro e ascoltare i loro bisogni.	Nel confronto con gli altri, si è invitati a mettere in discussione in proprio punto di vista/quello altrui.		Durante la riflessione, sulla base dell'esperienza si è invitati a immaginare futuri relazionali e sostenibili di coesistenza tra umano-non umano.	Ciascun partecipante è invitato a dare il proprio contributo alla riflessione, sulla base della propria esperienza.	collegamento delle piante e prestando attenzione alle piante e all'opera del gruppo.	la propria idea al confronto con il gruppo.	I/e partecipanti sono invitati a riflettere insieme su quali carte stimolo rispondo all'esperienza collettiva.
----------------------------------	---	--------------------------------------	--	--	--	---	--	---	--

La sperimentazione dei giochi con il gruppo dei partecipanti all'evento ha evidenziato:

- 1) Attraverso brevi interviste narrative rivolte agli adulti, come i giochi abbiano un potenziale educativo rispetto allo sviluppo dell'intelligenza emotiva ed ecologica, un potenziale nell'avvicinare i/le bambini/e alle piante per sostenere il loro senso della meraviglia (Carson, 2017), e una modalità per proporre attività interdisciplinari.
- 2) Attraverso la richiesta di disegnare su cartelloni emoticon relative al mi è piaciuto/mi è piaciuto così così/ non mi è piaciuto, la totalità di risposte positive.

Rispetto alle *GreenComp*, né i genitori né i docenti partecipanti si sono espressi in quanto non informati, durante questa occasione ludica, dell'esistenza di tali competenze.

6. Verso nuovi orizzonti

Il progetto di relazione con le piante, erede di studi iniziati più di dieci anni fa rispetto alla relazione tra pedagogia, architettura e design, vede la presenza delle piante non solo come soggetto grazie a cui acquisire consapevolezza dello spazio, appropriarsi dello stesso e, dunque, renderlo un luogo. Bensì, si pone il duplice obiettivo di dar vita ad una riflessione pedagogica che nutra un innovativo metodo didattico in cui all'interno della comunità educante vi sia la presenza del non-umano e di promuovere la riconnessione dell'essere umano con una natura concettualizzata come qualcosa di diverso, distante.

Per fare ciò tale progetto punta all'attivazione del circolo virtuoso qui presentato. Un circolo che, a partire dall'invito ludico a compiere azioni di *caring for* e *caring about*, sviluppi le competenze e la motivazione necessaria affinché queste due posture diventino parte integrante di ciascun essere umano.

L'esperienza presentata, parte del più ampio progetto sopra descritto, vuole portare le prime evidenze teorico-empiriche di un processo di (re)interconnessione che si ricollega alle parole di John Dewey in *Esperienza e natura*:

Ma la realtà corporeo-mentale designa semplicemente ciò che realmente ha luogo quando un corpo vivente entra in rapporto con situazioni di discorso, di comunicazione, di partecipazione. Nell'espressione "corpo-mente", nella quale le due parole sono separate da un trattino, "corpo" designa l'operazione continuata, che conserva via via i propri risultati, registrata e cumulativa di fattori che sono continui con il resto della natura, tanto inanimata quanto animata; mentre la parola "mente" designa i caratteri e le conseguenze che sono differenziali, che indicano dei tratti che emergono quando il "corpo" si trova impegnato in una situazione più ampia, più complessa e più interdipendente. (1925/2017, p. 209)

Bibliografia

- Accolla, A. (2009). *Design for all. Il progetto per l'utenza reale*. Franco Angeli.
- Amprazis, A., & Papadopoulou, P. (2020). Plant blindness: A faddish research interest or a substantive impediment to achieve sustainable development goals? *Environmental Education Research*, 26(8), 1065-1087. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1768225>
- Boaretto, G., & Weyland, B. (2022). *Il giardino planetario scolastico. Liber*, 133, 29-31.
- Cambi, F. (2019). Prima, dopo e con il gioco: la cura. In A. Bobbio, & A. Bondioli (Eds.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci.
- Carson, R. (2017). *The sense of wonder. A celebration of nature for parents and children*. Harper Perennial.
- Clément, G. (2014). *L'alternativa ambiente*. Quodlibet. Trad. dal francese.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Raffaello Cortina. (Titolo originale *Experience and education* pubblicato nel 1938)
- Dewey, J. (2017). *Esperienza e natura*. Mursia. (Titolo originale *Experience and nature* pubblicato nel 1925)
- Federici, R. (2013). La dimensione sociale dell'apprendimento informale. L'informalità dell'apprendimento fra i legami delle reti sociali: la fiducia nell'apprendimento informale. In F. C. Ugolini (Ed.), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca* (pp. 135-150). Pensa MultiMedia.

- Frumkin, H. (2022). Hope, health, and the climate crisis. *The Journal of Climate Change and Health*, 5, 100115. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2022.100115>
- Giorda, C. (2018). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Carocci.
- Gould J. D., & Clayton L. (1985). Designing for usability: Key principles and what designers think. *Communications of the ACM*, 28(3), 300–311.
- Lévinas, E. (2021). *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*. Rusconi Libri. (Titolo originale *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre* pubblicato nel 1991).
- Lupacchioni, A. (2010). *Design olistico*. Alinea.
- Mancuso, S. (2017). *Plant Revolution. Le piante hanno già inventato il nostro futuro*. Giunti.
- Maslow, A. (2010). *Motivazione e personalità*. Armando. (Titolo originale *Motivation and personality* pubblicato nel 1954)
- Misiaszek, G. W. (2021). *Ecopedagogy: Critical environmental teaching for planetary justice and global sustainable development*. Bloomsbury Critical Education.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2018). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- OECD. (2019a). *Learning compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- OECD. (2019b), *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Oliverio, A. (2017). *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Giunti.
- Preece, J., Rogers, V., & Sharp, H. (2004). *Interaction Design. Oltre l'interazione uomo macchina*. Apogeo Education.
- Robinson, K. (2017). *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Erickson. (Titolo originale *Creative schools* pubblicato nel 2015)
- Rogers, C. (2012). *Un modo di essere*. Giunti. (Titolo originale *A way of being* pubblicato nel 1980)
- Shanahan, D., Astell-Burt, T., Barber, E.A., Brymer, E., Cox, D.T.C., Dea, J., Depledge, M., Fuller, R.A., Hartig, T., Irvine, K.N., Jones, A., Kikillus, H., Lovell, R., Mitchele, R., Niemelä, J., Nieuwenhuijsen, M., Pretty, J., Townsend, M., & Gaston, K.J. (2019). Nature-based interventions

- for improving health and wellbeing: The purpose, the people and the outcomes. *Sports (Basel)*, 10(6), 141. <https://doi.org/10.3390/sports7060141>.
- Simmel, G. (2019). *L'educazione come vita. Per una nuova pedagogia della scuola*. Mimesis. (Trad. dalle lezioni *Schulpädagogik* 1915/1916)
- Strongoli, R. C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. PensaMultimedia.
- The Care Collective. (2021). *Manifesto della cura. Per una politica dell'interdipendenza*. Alegre.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Pensa MultiMedia.
- UNESCO. (2015). Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. <http://unesblob.blob.core.windows.net/documenti/1b4f4796-cde4-45c7-909a-2485b447bae3/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124.locale=en>
- Weyland, B. (2017). *Didattica sensoriale*. Guerini.
- Weyland, B. (2022). *Eden. Educare (ne)gli spazi con le piante*. Corraini.
- Weyland, B. & Falanga M. (2023). *Didattica della scuola. Spazie e tempi per una comunità in ricerca*. Guerini Scientifica.

Diventare cittadini digitali

Sviluppare competenze di cittadinanza attiva nei territori *onlife*

Francesca Ravanelli – Libera Università di Bolzano

Daniele Morselli – Libera Università di Bolzano

Abstract

Negli ultimi anni i media hanno trasformato la nostra esistenza, sfumando i confini tra reale e virtuale verso una dimensione *onlife*. Data la pervasività dei media, educare alla cittadinanza digitale è diventato un compito prioritario delle istituzioni educative. Il presente contributo fornisce una cornice teorica, analizzando prima la letteratura pedagogica di base, e poi i documenti di policy europei e italiani. Successivamente presenta una dozzina di risorse per attività a partire dalla scuola dell'infanzia includendo siti internet, giochi, sillabi e testi. Lo scopo è educare alla partecipazione responsabile negli/agli spazi digitali e sociali, in una prospettiva dialogica di sviluppo verticale, multidisciplinare e creativo, superando così una visione tecno-centrica dei media.

1. L'educazione ai media

Negli ultimi anni i media hanno trasformato la nostra esistenza, sfumando i confini tra reale e virtuale, erodendo progressivamente lo spazio individuale, e proiettandolo nella dimensione dell'interazione e della connessione continua. Si tratta cioè della dimensione che Floridi (2015) ha definito *onlife*. Il neologismo è apparso nel *The Onlife Manifesto* all'interno di un'iniziativa europea intesa a fornire agli stati membri strumenti per interpretare e comprendere la dirompente trasformazione digitale. Giocando con i termini *online* e *life*, il

neologismo evidenzia come le nostre esistenze siano ormai ibridate: non sono più le persone a essere online, ma i media che sono *onlife*, essi sono cioè entrati nelle nostre esistenze in modo pervasivo. Si tratta di una condizione inedita, che sfuma i confini tra reale e virtuale: essa erode progressivamente lo spazio individuale, e lo proietta nella dimensione dell'interazione e della connessione continua. Floridi (2018) spiega questo stato utilizzando la metafora delle mangrovie: queste crescono e si sviluppano in uno spazio naturale ibrido, dove acqua salmastra e acqua dolce si mischiano. Il loro stato esistenziale è poco comprensibile se lo si legge dalla sola polarità dell'acqua dolce oppure di quella salata. In modo simile, le nostre società stanno migrando verso un'ibridazione continua tra analogico e digitale, e lo stato *onlife* è comprensibile solo se letto da entrambe queste prospettive.

Risulta quindi necessario sviluppare conoscenze, consapevolezza e responsabilità affinché i futuri cittadini possano essere protagonisti attivi piuttosto che consumatori succubi, diventando cioè *prosumer* e non solo *consumer* in uno spazio interconnesso e *onlife* - così come già suggerito in ambito di economia del consumo da Toffler (1980). In una prospettiva da *prosumer* che al tempo stesso produce e consuma, dunque, l'educazione ai media non è da intendersi come mero utilizzo di strumenti tecnologici. Bisogna, piuttosto, imparare a utilizzare i media in modo consapevole e critico per gestire un panorama mediale in continua evoluzione. Per fare questo la pedagogia dei media concettualizza i suoi contenuti e processi in modi diversi. Buckingham (2020), per esempio, individua quattro aree d'intervento:

1. Il linguaggio: riflettere su come i media utilizzano diverse forme di linguaggio, e come il significato sia dapprima costruito e poi veicolato attraverso diverse combinazioni.
2. La rappresentazione: analizzare le modalità con cui i media rappresentano la realtà, quali elementi si selezionano e quali rimangono esclusi, riflettendo al contempo su come la rappresentazione produca conseguenze su credenze, valori e atteggiamenti dell'opinione pubblica.
3. La produzione: analizzare quali tecnologie si utilizzano per produrre i messaggi, le aziende coinvolte e i loro profitti, riflettendo sia su come i media raggiungono l'opinione pubblica, sia sulle possibilità di scelta che il pubblico può manifestare.

4. Il pubblico: da un lato analizzare come i media individuano e scelgono il pubblico, e dall'altro come le persone usano i media nella loro vita anche in relazione a fattori come genere, età, etnia, classe sociale.

Secondo Rivoltella (2022), invece, l'educazione ai media si può ascrivere a tre dimensioni:

1. Alfabetica: poter accedere alla realtà adottando alfabeti tecnici e linguistici specifici, disporre di competenze informatiche di base e governare le sintassi e le grammatiche dei media digitali.
2. Culturale: accedere al piano dei significati che devono essere costruiti rispettando e conoscendo gli alfabeti di base.
3. Etica: ciascuno può produrre dei contenuti e li può collocare all'interno di uno spazio pubblico, dovendo tuttavia imparare a gestirli responsabilmente, cioè prevedendo possibili conseguenze.

Con Buckingham (2020), infine, si ricorda che i media "sono come l'aria che respiriamo Nel complesso è chiaro che i giovani trascorrono più tempo a interagire con i media che a svolgere una qualsiasi altra attività, incluso il dormire" (p. 9). Se i media sono pervasivi, anche l'educazione ai media non sarà da intendersi come disciplina a sé, ma insegnata in modo cross-curricolare, prevedendo un curriculum verticale lungo la scuola dell'obbligo. Si potrebbe così iniziare dalla scuola dell'infanzia per fornire le capacità di base alfabetiche, culturali, ed etiche, così come suggerito da Rivoltella (2022), costruendo al contempo un curriculum che prenda in considerazione i quattro concetti-chiave che riguardano tutti i media (Buckingham, 2020): il linguaggio, la rappresentazione, la produzione e il pubblico.

2. Le politiche educative europee sull' educazione digitale

Il tema dell'educazione civica digitale si è concretizzato nella legge 92/2019, che propone la *media education* come una delle tre opzioni (assieme alla costituzione e allo sviluppo sostenibile) su cui sviluppare i percorsi cross curricolari obbligatori di educazione civica. Questo importante risultato è stato il completamento di una serie di documenti di policy a livello italiano ed europeo.

Nel 2006 l'Unione Europea istituisce otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, tra cui la competenza digitale (Commissione Europea, 2007, p. 7) definita come:

saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Si noti come la definizione supera le abilità tecniche, inserendo la tematica del loro uso critico e consapevole, nonché della partecipazione responsabile. La recente riedizione delle competenze chiave sposta ancora più l'accento sull'uso consapevole e responsabile, sulla sicurezza e sulla proprietà intellettuale (Commissione Europea, 2019, p. 10):

La competenza digitale implica l'uso sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali e il loro impiego nell'apprendimento, nel lavoro e nella partecipazione alla società. Comprende l'alfabetizzazione all'informazione e ai dati, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione ai media, la creazione di contenuti digitali (compresa la programmazione), la sicurezza (compreso il benessere digitale e le competenze relative alla sicurezza informatica), le questioni relative alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.

Sulla scorta di queste indicazioni, a partire dal 2010 è nato il framework per la competenza digitale DigiComp. L'ultima versione 2.2 (Vuorikari et al., 2022) individua cinque aree di competenza digitale e 11 competenze¹. DigiComp dettaglia i risultati di apprendimento per ciascuna competenza su 8 livelli, anche ispirandosi all'European Qualification Framework (EQF), e individuando così diversi livelli di competenza dalla secondaria finanche al dottorato, rendendone agevole la validazione e certificazione. La Figura 1 mostra aree e competenze DigiComp.

1 Da Marzo 2023 è disponibile la traduzione in lingua italiana https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/assets/docs/DigComp-2_2-Italiano-marzo.pdf

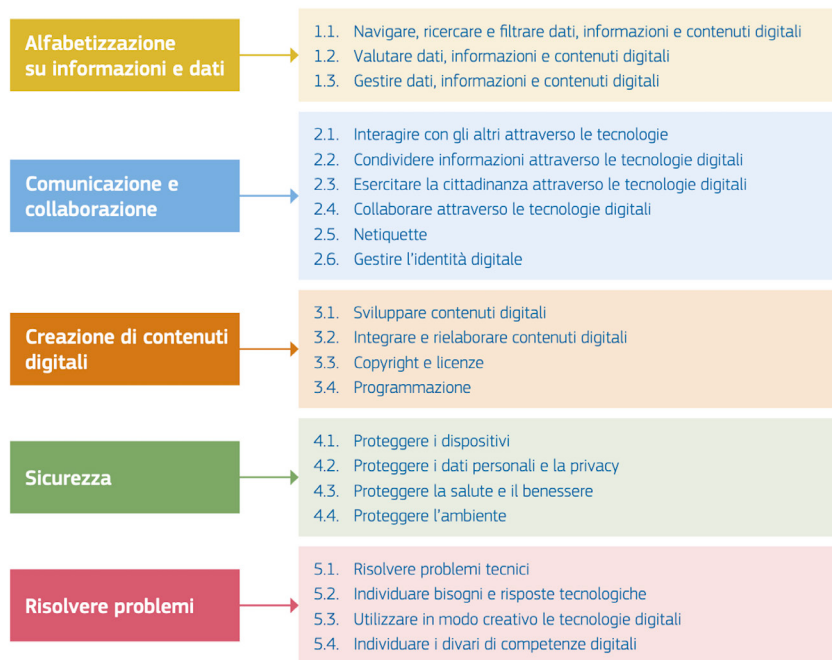


Fig.1 – Quadro concettuale di DigiComp (Vuorikari et al., 2022, p.4).

Successivamente, il Digital Education Action Plan 2021-2027 (Commissione Europea, 2020) stabilisce una visione comune europea per un'educazione digitale accessibile, di alta qualità e inclusiva; lo scopo è promuovere lo sviluppo dei sistemi educativi degli Stati membri nell'era del digitale. Il piano è composto da due azioni: sostenere lo sviluppo di un ecosistema educativo digitale altamente performante, e sviluppare le competenze per la trasformazione digitale. Per quello che riguarda l'utilizzo di internet da parte dei bambini, la Commissione Europea (2022) ha recentemente elaborato una nuova edizione della strategia Better Internet for Kids (BIK+). La strategia è composta da tre azioni:

1. Fornire esperienze digitali proteggendo i bambini da contenuti, contatti, condotte e rischi dannosi e illegali, migliorando il loro benessere attraverso un ambiente digitale sicuro e appropriato all'età, creato in modo da proteggere i loro interessi.

2. Promuovere l'emancipazione digitale cosicché tutti i bambini e specialmente quelli in situazioni di vulnerabilità acquisiscano le capacità di effettuare scelte consapevoli, imparando così a esprimersi negli ambienti digitale in sicurezza e responsabilità.
3. Incoraggiare la partecipazione attiva, facendo sì che i bambini possano manifestare le loro opinioni nell'ambiente digitale, favorendo così attività guidate dai bambini con esperienze sicure, creative e innovative.

L'educazione ai media, inoltre, ha bisogno di insegnanti formati e competenti. Allo scopo la Commissione Europea assieme al Joint Research Centre ha redatto il DigiCompEdu (Redecker, 2017), un framework teorico per le competenze digitali dei docenti a cui le politiche educative di oltre metà Stati membri (Italia inclusa) fanno riferimento. L'obiettivo è quello di fornire un modello coerente che consenta a docenti e formatori di verificare il proprio livello di competenza pedagogica digitale, sviluppandola secondo un modello omogeneo di contenuti e di livelli di acquisizione. Le aree di DigCompEdu illustrate in Figura 2 costituiscono il quadro concettuale per la costruzione di ambienti di apprendimento partecipativi e dialogici, consapevolmente e criticamente sostenuti dalla dimensione digitale.

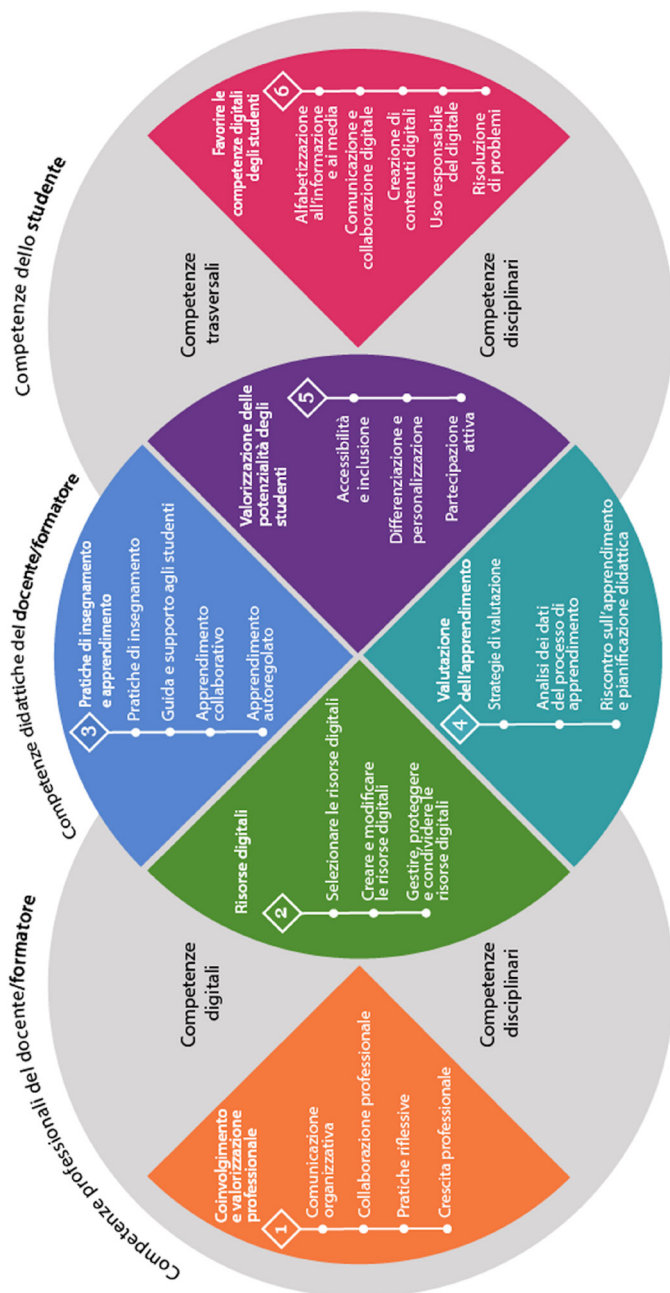


Fig. 2 – Il quadro concettuale DigiCompEdu (Redecker, 2017, p. 15).

3. Le politiche nazionali sull'educazione ai media

Per quello che riguarda il panorama nazionale, si ricordano il programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997-2000 (C.M. 282/97), e, nel 2002, il programma di formazione insegnanti alle tecnologie di informazione alla comunicazione (ForTIC, C.M. 55/2002). La formazione dei docenti prende forma nella prima formulazione del Piano Nazionale per la Scuola Digitale già nel 2008 (Pasta & Rivoltella, 2022), con gli obiettivi di modificare gli ambienti d'apprendimento e di sperimentare innovazioni didattiche attraverso le tecnologie. Tra il 2008 e il 2012 sono state assegnate 35.114 lavagne interattive multimediali (LIM) con 72.357 insegnanti formati al loro uso sia dal punto di vista didattico che da quello prettamente tecnico. Quest'azione rappresenta il momento critico in cui si è compreso che le tecnologie, da luogo ad hoc (cioè il laboratorio d'informatica), dovevano essere utilizzate nella normale lezione curricolare in classe. Lo strumento informatico diviene così trasversale e a disposizione di tutti gli insegnanti in tutte le discipline e, soprattutto, da utilizzarsi nella pratica didattica quotidiana.

Anche la legge 107/2015 (D.M. 852/2015) sulla Buona Scuola considera il Piano Nazionale Scuola Digitale fondamentale per l'innovazione del sistema scolastico (MIUR, 2015), e individua 35 azioni allo scopo. Secondo il Piano il termine "digitale" non andrebbe inteso secondo una connotazione strettamente tecnologica, ma anzi dovrebbe assurgere a paradigma educativo in cui ambienti, relazioni, metodologie e strumenti si contaminano generando nuovi linguaggi e nuove possibilità (Ravanelli, 2017). Appartiene a questo nuovo paradigma il Curriculum di educazione civica digitale (MIUR, 2018a) che prevede interventi formativi a partire dalla scuola dell'infanzia sino alla secondaria di secondo grado. Il Curriculum copre cinque aree d'intervento:

1. Internet e il cambiamento in corso. Si riflette sui cambiamenti introdotti dal web e su una serie di aspetti della cittadinanza quali espressione, partecipazione, democrazia e governance.
2. Educazione ai media, ovvero sviluppare conoscenze sul funzionamento dei media vecchi e nuovi, così come e sensibilità su rischi individuali e sociali. Come afferma Buckingham (2020, p. 63), infatti, "Lo scopo non è condannare o vietare determinati usi dei social media, ma piuttosto capire come funzionano". Si analizzano così i media non solo in termini di

linguaggio, ma anche di rappresentazioni, affrontando la loro produzione così come la loro dimensione pubblica e privata.

3. Educazione all'informazione (in linguaggio anglosassone *information literacy*), sviluppando le competenze necessarie alla ricerca, all'utilizzo e alla conservazione delle informazioni a seguito della rivoluzione rappresentata dall'infosfera² (Floridi, 2017).
4. Quantificazione e computazione dati, e intelligenza artificiale, sviluppando così competenze di base in campo matematico-statistico e di governabilità dei dati.
5. Cultura e creatività digitale, passando dal ruolo di utente a quello di produttore consapevole di contenuti, sperimentando così nuovi alfabeti, linguaggi e modalità ibride di narrazione (Rivoltella, 2020).

Una questione scottante è rappresentata da quali mezzi tecnologici utilizzare. Il documento *Dieci punti per l'uso dei dispositivi mobili a scuola - BYOD - Bring Your Own Device* (MIUR, 2018b) promuove l'utilizzo della tecnologia mobile (e propria) a scuola. Questo utilizzo va effettuato secondo l'autonomia, la comunità scolastica, l'accettazione e la governance della trasformazione digitale. L'intenzione è di rendere consapevoli e partecipi gli studenti, rispettando al contempo la centralità del docente nella scelta dell'utilizzo dei dispositivi sia analogici che digitali nei contesti di insegnamento e apprendimento. Si tratta di un documento diametralmente opposto rispetto alla Circolare del Ministro Fioroni del 2007³; si sceglie così una strada diversa rispetto a quella di altri paesi (come la Francia) che vietano l'uso del dispositivo in classe.

Queste aperture hanno manifestato i loro effetti positivi durante la gestione della pandemia anche se il sistema scolastico ha mostrato ritardi strutturali (Pasta & Rivoltella, 2022, p. 41). La famigerata didattica a distanza (DaD) ha richiesto l'allestimento in tempi brevissimi di una didattica completamente basata su ambienti e strumenti digitali, evidenziando così l'inefficacia della formazione insegnanti pregressa (Agrati, 2021). Al termine DaD utilizzato nella prima emergenza, peraltro, il MIUR (2020) ha poi preferito la locuzione

2 Nella filosofia dell'informazione, la globalità dello spazio delle informazioni; l'infosfera comprende sia i mass media più classici, sia il ciberspazio come Internet e le telecomunicazioni digitali.

3 Prot. n. 30/dip./segr. Roma, 15 marzo 2007.

“didattica integrata dal digitale” (DiD), intesa come modalità innovativa d’insegnamento e apprendimento che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza. La DiD tiene conto del contesto, assicura l’inclusione e la sostenibilità delle attività proposte, e fa sì che metodologie e contenuti vadano oltre una mera trasposizione della didattica tradizionale in classe.

In conclusione, si può affermare che il Piano Nazionale Scuola Digitale (MIUR, 2015), il Curriculum di educazione civica digitale (MIUR, 2018a) nonché il piano per l’uso dei dispositivi personali (MIUR, 2018b) costituiscano una visione sistemica che promuove un uso consapevole delle tecnologie ben distante da una visione riduzionista e meccanicista come quella tecno-centrica. Questa visione è integrata dalla DiD (MIUR, 2020) e dalla legge 92/2019 che promuove l’educazione civica in modo multidisciplinare. In linea con il corso di Scienze della Formazione Primaria presso la Libera Università di Bolzano, il prossimo capitolo suggerisce un possibile percorso di formazione di educazione ai media per gli studenti (futuri docenti) e i docenti in servizio nelle scuole dell’infanzia e primaria. Questo percorso si basa innanzitutto sui principi pedagogici tracciati da Buckingham (2020) e Rivoltella (2022), ma anche sul framework DigiCompEdu; la proposta supporta lo sviluppo della competenza digitale dei docenti dal punto di vista professionale, didattico e metodologico allo scopo di rendere più efficace l’azione didattica e favorire lo sviluppo delle competenze digitali e civiche delle alunne e degli alunni coinvolti nel processo formativo.

4. Un percorso a partire dalla scuola primaria

Lo sviluppo di competenze digitali si configura da un lato come senso critico, consapevolezza e responsabilità (Buckingham, 2020), e dall’altro come ricezione e costruzione di *nuovi alfabeti* (Rivoltella, 2020). Coinvolge il contesto educativo informale e formale, laddove educatori e studenti si attivano in percorsi di *media literacy* che operano sul doppio canale di ricezione e produzione. Qualificare queste dimensioni sin dalla prima età richiede un aggiornamento continuo di conoscenze, ambienti e linguaggi dei media nella duplice dimensione tecnica e critica. Partendo da questi orientamenti pedagogici le proposte a seguire sono pensate in accordo al framework europeo DigiCompEdu,

in una prospettiva dove insegnanti e studenti si co-educano. Le attività sono coinvolgenti e giocose, ed esplorano sia la parte più prettamente alfabetica che quella critico-estetica, rendendo la *media education* una dimensione importante in tutte le materie attraverso una strategia sistematica, coerente e globale (Buckingham, 2020).

4.1 *Happy onlife*. Giochiamo alla consapevolezza

La proposta⁴ si colloca nell'ambito della dimensione alfabetica nonché di quella critico-riflessiva di accesso ai media (Rivoltella, 2020), e utilizza il *gaming* in formato digitale e analogico. Il programma è realizzato dal Joint Researcarci Center dell'Unione Europea. Il sito ha lo scopo di creare e sviluppare sicurezza e conoscenza sull'utilizzo di Internet. Si può giocare anche a piccoli gruppi, condividendo così opinioni e conoscenze. Si tratta di un percorso a quiz sulle tematiche chiave della sicurezza per un uso corretto delle tecnologie digitali insieme a strategie di prevenzione e mediazione per contrastare gli eccessi, e il possibile abuso da parte dei bambini, quale ad esempio il cyberbullismo. Il gioco è disponibile sia in forma di app per le diverse piattaforme, sia in modalità web. Su richiesta è possibile ottenere un toolkit da usare a scuola che ripropone giochi e attività in forma cartacea o proposte artistico-teatrali.

4.2 3,6,9,12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali

Il libro di Tisseron (2016) individua quattro tappe fondamentali della vita del bambino: a) tre anni, scuola dell'infanzia; b) sei anni: scuola primaria, c) nove anni: prime consapevolezze; d) undici/dodici anni: passaggio alla scuola media. Queste tappe rappresentano un punto di partenza per capire a che età e con quali modalità i bambini possano interagire con gli schermi, evitando così idealizzazioni o demonizzazioni. Tisseron suggerisce tre direzioni per sostenere i minori nello sviluppo graduale della competenza digitale (le tre A): accompagnamento da parte degli adulti educatori; autoregolazione da parte del bambino; alternanza degli strumenti e dell'offerta. Il CREMIT - Centro Ricerche Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia - eroga an-

⁴ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-tools-and-databases/happy-onlife-play-learn-about-online-safety_en

nualmente un MOOC (Massive Open Online Course) basato su questo testo rivolto non solo a insegnanti e educatori, ma anche a genitori e a tutti coloro che accompagnano i bambini nel loro percorso di crescita dal nido fino alla secondaria inferiore. Il corso è completamente online e gratuito, e fornisce competenze teoriche e strumenti operativi per affrontare la crescente presenza dei media digitali nelle varie età dell'infanzia. I temi del libro e del MOOC permettono di ampliare la riflessione su aspetti centrali nel dibattito sulla presenza dei media nelle diverse età dell'infanzia. Questi materiali costituiscono un fondamento per chi si occupa di *media education* a partire dalle prime età di scolarizzazione, perché coinvolge i genitori in linea con Buckingham (2020, p. 83), secondo cui "la *media education* dovrebbe estendersi anche al di fuori delle istituzioni formali come la scuola."

4.3 Contro il cyberbullismo e l'odio online

Un primo progetto è dedicato agli insegnanti che desiderano avviare un percorso di prevenzione al cyberbullismo e del linguaggio d'odio online in collaborazione con le famiglie. Il toolkit, sviluppato grazie al progetto Voice finanziato dal programma Erasmus+, presenta la metodologia adottata, poi presenta gli strumenti/output del progetto, spiegando inoltre come adattarli al proprio contesto, e offrendo infine linee guida per il coinvolgimento delle famiglie. La cassetta degli attrezzi è composta da due parti: mentre la prima introduce il tema e approfondisce le possibili linee d'intervento tra scuola e casa, la seconda spiega tutti gli strumenti sviluppati dal progetto. Il percorso proposto ha il grande pregio di poter essere condiviso tra scuola e casa, collegando così queste due agenzie educative. Il manuale e i materiali sono disponibili al sito <https://www.zaffiria.it/insieme-e-a-gran-voce-toolkit-voice>. Il secondo progetto è stato realizzato da Acmos (Aggregazione, Coscientizzazione, Movimentazione Sociale) e finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (<https://controlodio.it/>) costituisce una risposta alla presenza di odio sul web. Il progetto intende: a) trovare gli hate speech (discorsi di incitamento all'odio) attraverso la creazione di strumenti informatici per il rilevamento automatico; b) sensibilizzare la cittadinanza, e in particolare i giovani, all'importanza della comunicazione responsabile; e c) pubblicizzare progetti e realtà che promuovono la cultura della tolleranza in Italia. Sono presenti, inol-

tre, la mappa dell'odio e la mappa della tolleranza, nonché strumenti per tracciare sia i discorsi d'odio che le esperienze che favoriscono inclusione sociale e rispetto della diversità culturale. Il sito e materiali possono essere utilizzati già dalla fine della primaria. Questo progetto qualifica le capacità etiche e di responsabilità personale, passando dalla *pedagogia del controllo* (Rivoltella, 2020) alla *pedagogia del contratto* (Meirieu, 2021), laddove genitori, educatori e figli/studenti condividono le tematiche e partecipano nei processi decisionali.

4.4 Generazioni connesse

Si tratta di un sito co-finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del programma Connecting Europe Facility, programma con cui la Commissione promuove strategie finalizzate a rendere Internet un luogo sicuro per gli utenti più giovani, promuovendone allo stesso tempo un uso positivo e consapevole. Il sito ha approfondimenti su tematiche diversificate quali informazione, sicurezza, protezione, uso degli strumenti e delle piattaforme, modalità di comunicazione, e partecipazione responsabile. La risorsa è progettata per essere fruita in modo diverso a seconda dell'interlocutore: innanzitutto i discenti, ma anche docenti, educatori, genitori, fornendo allo stesso tempo una piattaforma comune di riflessione. Allo scopo si propongono schede con approfondimenti, materiali didattici, e proposte laboratoriali a partire dalla scuola primaria. La risorsa può essere indirizzata a un pubblico eterogeneo; collocando temi come sicurezza online e *fake news* in un quadro ampio ma critico e coerente (Buckingham, p. 76), contribuendo così a una cittadinanza digitale attiva e responsabile.

4.5 Creare con rispetto: Il diritto d'autore

Nell'ambito della *media literacy* è importante educare gli studenti alla cultura del rispetto delle opere artistiche, testuali e concettuali altrui. Bisogna cioè conoscere le licenze Creative Commons che, rispettando il diritto d'autore, permettono a diversi livelli di utilizzare, copiare, distribuire, miscelare, utilizzare un'opera come base di partenza, rispettandone al contempo il copyright. È così possibile costruire la cultura del diritto d'autore già a partire dall'infanzia. Maggiori informazioni sono reperibili nel sito <https://creativecommons.org>.

org/licenses/?lang=it . Il sito <https://www.rawpixel.com/public-domain>, inoltre, permette di accedere alla miglior collezione mondiale di risorse letterarie, artistiche e di design *copyright free* provenienti fra gli altri da: Biodiversity Heritage Library, NewYork Public Library, The Metropolitan Museum of Art. Questo sterminato numero di immagini è stato raccolto e migliorato da musei internazionali, educando così da un lato alla bellezza e alla produzione creativa, e dall'altro alla ricerca negli archivi digitali online e condivisione in rete senza infrangere le licenze di utilizzo. A partire dalla stretta correlazione tra *media literacy* e educazione alla cittadinanza, la proposta qualifica la riflessione sulla responsabilità individuale implicita nell'uso di applicazioni e servizi online collegandosi così alle questioni di *privacy* e al *copyright*, e dunque all'uso corretto di quello che è uno spazio pubblico a tutti gli effetti (Rivoltella, p. 172).

4.6 Comunicare con rispetto: Parole O_Stili

Secondo Rivoltella (p. 196) esistono “processi che hanno disintermediato il rapporto tra consumo, produzione e spazio pubblico, rendendo capace chiunque di creare e pubblicare messaggi”. Ne deriva la forte valenza etica dell'uso dei linguaggi nelle diverse aree del vivere e dell'abitare. Il sito dell'associazione Parole O_Stili è nato a Trieste nel 2016, e promuove i valori espressi nel “Manifesto della comunicazione non ostile” (<https://paroleostili.it/manifesto/>), una carta con dieci principi che sensibilizza gli utenti della Rete alle forme di comunicazione non ostile. Il concetto di base è che “virtuale è reale”, e che l'ostilità in Rete ha conseguenze concrete, gravi e permanenti nella vita delle persone. L'associazione lavora con le scuole, le università, le imprese, le altre associazioni e le istituzioni nazionali e territoriali. Lo scopo è diffondere le pratiche virtuose della comunicazione in Rete e promuovere una consapevolezza diffusa delle responsabilità individuali. Il sito è stato successivamente declinato negli ambiti dell'infanzia, dello sport, della scienza, dell'inclusione nelle aziende, e non ultimo nella politica. Per le scuole, oltre ad attività specifiche legate ai principi del manifesto, sono presenti molti materiali multimediali, libri, strumenti, schede di didattiche, e percorsi formativi, di cui uno riguarda l'educazione civica.

Collegata a questo progetto vi è una *escape room* che permette di riflettere sulla comunicazione non ostile. La Rete, infatti, rappresenta anche un contenitore di risorse create da insegnanti, che prima preparano materiali per i propri alunni e, dopo averli testati, li mettono a disposizione della community. È il caso della maestra Selene che, nel suo blog, condivide riflessioni e risorse per insegnanti della scuola primaria. Tra queste c'è una *escape room* sulla cittadinanza digitale; si tratta di un percorso didattico integrato da materiale musicale, video e immagini, realizzato a partire dal sopracitato Manifesto. Con le sue innumerevoli sollecitazioni il sito sviluppa le capacità di lettura critica, la riflessione e la produzione responsabile di messaggi e artefatti da condividere in rete.

4.7 Dall'informale al formale: Transmedia Literacy

La *transmedia literacy* si sviluppa all'interno dei cosiddetti terzi spazi, cioè di luoghi (come spazi informali quali co-working, cineclub, fablab, etc.) in cui l'attività di costruzione di senso legata alle pratiche mediali è particolarmente agevole (Rivoltella, 2022). A questo progetto internazionale hanno partecipato l'Indire e l'Università di Torino (<https://transmedialiteracy.upf.edu/>). La ricerca studia come i giovani apprendono al di fuori della scuola attraverso l'uso dei media, dei social, e dei videogame. Una volta identificate le strategie e le pratiche di apprendimento nei contesti di apprendimento informali, il gruppo di ricerca le ha tradotte in una serie di attività da proporre all'interno dei contesti scolastici. L'esito è stato un toolkit per l'insegnante che contiene centinaia di attività dedicate all'integrazione delle competenze digitali con contenuti disciplinari e trasversali. Queste attività sono indicate per avviare un progetto di continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.

4.8 Contrastare la disinformazione con il *gaming*: Goviral

Questa proposta esplora il concetto di rappresentazione secondo Buckingham (2020). Diventando autore virtuale, il discente riflette sulle scelte che si fanno per accrescere la propria popolarità in rete. In questo modo si auto-rappresenta esponendo certi suoi tratti della personalità, e scegliendo situazioni e informazioni che possano impattare sul pubblico. Goviral è un gioco online

(in inglese *serious game*) sviluppato durante la pandemia Covid-19 e nato dalla collaborazione tra il Social Decision-Making Lab dell'Università di Cambridge e il Cabinet Office. Lo scopo è sperimentare i meccanismi che portano alla crescita della popolarità in rete, che è spesso perseguita curvando l'informazione ai propri scopi. Il gioco simula il ruolo di un manipolatore di informazioni (riguardanti il Covid19) che cerca di conquistare i social, in modo da sperimentare le tecniche per manipolare la realtà e verificare il consenso crescente. Le chiavi della manipolazione identificate dal sito, infatti, sono: la carica emotiva, l'uso di finti esperti e il complottismo. Il giocatore esplora queste modalità attraverso delle brevi storie a bivio che procedono per domande a scelta multipla. Il gioco può essere introdotto a partire dalla quinta primaria o in progetti di continuità tra primaria e secondaria di primo grado.

4.9 L'educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori

Il libro (Pasta & Rivoltella, 2022) documenta una ricerca azione con insegnanti e ricercatori sulla cittadinanza ai tempi del digitale. La prospettiva è quella dell'insegnante che "conta" perché è consapevole e formato professionalmente. Nella ricerca azione 74 insegnanti hanno contribuito a fornire tracce di lavoro sviluppando il tema della cittadinanza onlife dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado. I temi sviluppati si riferiscono ai contenuti del Curricolo Digitale (MIUR, 2018a): comunicazione e condivisione, coding, informazioni, fake news, confronto tra vecchi e nuovi media, responsabilità, *digital library* e altro. Il testo è un punto di riferimento per la formazione dei docenti poiché le diverse proposte didattiche sono supportate dalla riflessione pedagogica.

4.10 Sillabi per lo sviluppo della competenza digitale

Si segnalano due iniziative di costruzione di curriculum per lo sviluppo della competenza digitale, dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore di secondo grado. Entrambe si ispirano al framework DigiCompEdu e si propongono come tracce flessibili e adattabili al contesto. Il *Curriculum per lo sviluppo della competenza digitale* è frutto del lavoro dei docenti della Rete Scuole Valli del

Noce in Trentino con Iprase. Il Curriculum (Iprase, 2022) presenta le aree della competenza digitale e promuove un percorso di sviluppo verticale a partire dal primo biennio della scuola primaria. Esso si basa sulle cinque aree della competenza digitale: alfabetizzazione su informazione e dati; comunicazione e collaborazione; costruzione di contenuti; sicurezza e risoluzione di problemi. Il Curriculum fornisce la descrizione della competenza, le attività proposte per il suo sviluppo e le relative risorse.

La seconda proposta *Crea la tua impronta digitale. Il curriculum per gli studenti* è stato elaborato da oltre 30 scuole del Lazio che lavorano in rete dal 2016 per proporre un sillabo dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. Il sillabo (<https://crealatuaimprontadigitale.it/>) promuove lo sviluppo verticale e graduale delle competenze digitali di base per partecipare responsabilmente e creativamente in una società iper e interconnessa, imparando al contempo a esercitare i diritti e doveri della cittadinanza digitale. Le attività si sviluppano per area tematica (le cinque competenze digitali) e per livello a partire dalla scuola dell'infanzia.

5. Conclusioni

Il contributo ha condiviso alcune riflessioni sull'attuale condizione *onlife* delle nostre esistenze (Floridi, 2015) in riferimento ai media digitali. Questi sono talmente incorporati nelle nostre conversazioni e nelle nostre pratiche da diventare quasi invisibili; i loro effetti, tuttavia, si manifestano nelle relazioni e nella comunicazione in rete. Si può quindi affermare con Rivoltella (2018, p. 98) che i media sono diventati una sorta di "sistema nervoso" di "tessuto connettivo" e non possono più essere ignorati. Dopo l'accelerazione dovuta alla pandemia Covid 19, la scuola italiana sta ancora scontando un ritardo nella formazione dei docenti e, di conseguenza, ha una concezione dei media ancora funzionalista. Il curriculum di educazione civica digitale (MIUR, 2018a) e la legge 92/2019 sull'educazione civica possono costituire un primo stimolo per progettare un percorso verticale e trasversale di educazione ai media.

La rete fornisce già diverse risorse adatte allo scopo, il presente articolo ha inteso selezionarne alcune collegandole alle riflessioni in tema di educazione ai media, per supportare i docenti nella progettazione di percorsi di consape-

volezza, partecipazione, sicurezza, rispetto dei diritti, creazione responsabile di contenuti, comunicazione non ostile, corretta e inclusiva, affinché gli studenti possano costruire forme di cittadinanza attiva e responsabile nei territori onlife. Le attività proposte coinvolgono famiglie, educatori, ma possono raggiungere solo una parte dei soggetti a cui sono indirizzate. Se è vero che la scuola rimane il luogo principale della formazione (Buckingham, 2020), e quotidianamente utilizza media e tecnologie di vario genere, lo fa talvolta in modo limitato e non sempre funzionale. Sono quindi da incentivare i percorsi gradualmente coerenti e consapevoli per assicurare a tutti gli studenti e studentesse il “diritto fondamentale alla *media education*” (p. 88).

Conoscere i media, capire come funzionano e analizzarne la loro complessità permette un loro uso più consapevole ed efficace. E questo, a sua volta, conferisce alle persone sicurezza e protezione della loro identità, consentendo allo stesso tempo partecipazione attiva, creativa e responsabile, nonché la possibilità di trasformare l'esistente. Secondo Buckingham (2020, p. 88), infatti, “l'educazione dovrebbe fare molto di più che semplicemente consentirci di comprendere e affrontare la realtà esistente: dovrebbe anche incoraggiarci a esplorare alternative diverse e richiedere il cambiamento”. Educare ai media significa, in definitiva, educare al pensiero critico nonché alla cittadinanza attiva e propositiva.

Bibliografia

- Agrati, L. S. (2021). L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti. Indagine sulla pregressa formazione in servizio. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 179-192.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori Education.
- Commissione Europea (2006). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Un quadro di riferimento europeo. Publications office of the European Union.
- Commissione Europea (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications office of the European Union.

- Commissione Europea (2020). *Digital education action plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age*. Publications office of the European Union.
- Commissione Europea (2022). *A digital decade for children and youth: The new European strategy for a better internet for kids (BIK+)*. Publications office of the European Union.
- Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era*. Springer.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Floridi, L. (2018). Soft ethics and the governance of the digital. *Philosophy & Technology*, 31, 1-8.
- Iprase (2022). *Curriculum per lo sviluppo della competenza digitale* (edizione ottobre 2022). <https://curriculum-digitale.iprase.tn.it/>
- Meirieu, P. (2021). Una scuola per l'emancipazione: libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda. Armando.
- MIUR (2014). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2014_archivio/home03_140601_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
- MIUR (2018a). *Curricolo di educazione civica digitale*. https://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/ECD/ECD-sillabo.pdf
- MIUR (2018b). *Dieci punti per l'uso dei dispositivi mobili a scuola - BYOD - Bring Your Own Device*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decalogo+device/da47f30b-aa66-4ab4-ab35-4e01a3fdceed>
- MIUR (2020). *Linee guida didattica integrata dal digitale*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f
- Pasta, S. & Rivoltella, P. C. (2022). *Crescere onlife. L'educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Scholé.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9, 3-6.

- Ravanelli, F. (2017). L'e-portfolio come dispositivo per accompagnare la formazione degli insegnanti nel quadro del PNSD. *Media Education*, 8(2), 196-210.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators. Publications office of the European Union*. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Rivoltella, P. C. (2018). Il futuro della rete: Educazione e cittadinanza digitale. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 56(3), 330-339.
- Rivoltella, P.C. (2020). *I nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé.
- Rivoltella, P. C. (2022). Educating to digital citizenship: Conceptual development and a framework proposal. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 18(3), 52-57.
- Tisseron, S. (2016). 3-6-9-12: *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La Scuola.
- Toffler, I. (1980). *The third wave*. Bantam.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigiComp 2.2: The digital competence framework for citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/115376>

Autorinnen und Autoren / Autrici e autori

Petra Auer – petra.auer@unibz.it

ist Junior-Forscherin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Aktuell liegen Ihre Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Inklusionsforschung, Kindheitsforschung, Werteforschung im Kontext der Grundschule mit Bezug zu den Themen der Akkulturation und Sozialisation.

Francesca Berti – francesca.beriti@unibz.it

è ricercatrice junior presso la Facoltà di Scienze della formazione della Libera Università di Bolzano. I focus della sua ricerca sono la pedagogia e la didattica del gioco e l'educazione al patrimonio. Ha conseguito la laurea in Lettere Moderne presso l'Università di Verona (2001), il master in Development Studies presso SOAS – University of London (2004) e il dottorato di ricerca in Erziehungswissenschaft presso Tübingen Universität (2019).

Giusi Boaretto – gboareto@unibz.it

è laureata in Scienze della Formazione presso l'Università di Padova, è dottoranda in Pedagogia e Didattica presso la Libera Università di Bolzano. Ha frequentato la formazione in Pedagogia Steineriana. I suoi studi approfondiscono, in prospettiva interdisciplinare, il rapporto tra umano e non umano, l'educazione ecologica di insegnanti in formazione, lo sviluppo di curricula orientati a promuovere competenze green. La sua ricerca si concentra sulla creazione di ambienti educativi multispecifici. È ricercatrice in attività di ricerca-formazione rivolte a comunità scolastiche.

Silver Cappello – silver.cappello@unibz.it

è docente di scuola primaria con la specializzazione come insegnante di sostegno. Nel 2017 ha concluso il dottorato di ricerca in Pedagogia generale e sociale e Didattica generale presso la Libera Università di Bolzano. In seguito,

ha lavorato come insegnante nelle scuole primarie in Alto Adige e, dal 2020 al 2024, come assegnista di ricerca presso il Centro di Competenza per l’Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano.

Barbara Caprara – barbara.caprara@unibz.it

dal 2005 è ricercatrice in didattica presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Si occupa di innovazione didattica con particolare interesse per l’ambito della prima infanzia e dell’istruzione primaria. Promuove sperimentazioni e svolge attività didattiche e di ricerca legate agli ambienti di apprendimento, alla declinazione educativa delle risorse ambientali e naturali, alla diffusione dell’approccio Montessori. L’impegno legato al lavoro di Maria Montessori la vede inoltre attiva in diversi ambiti sperimentali e di ricerca, sia in Italia, sia a livello internazionale.

Giulia Consalvo – giulia.consalvo@unibz.it

è dottore di ricerca in Pedagogia generale, Pedagogia sociale e Didattica generale e docente a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. È inoltre insegnante di scuola primaria e consulente per diversi Istituti scolastici del Nord Italia, nonché formatrice e coordinatrice scientifica di corsi di Differenziazione didattica Montessori. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Centro di Competenza per l’Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano.

Alessandro Gelmi – algelmi@unibz.it

è dottorando in Scienze Educative e Sociali presso la Libera Università di Bolzano, visiting research student presso la Simon Fraser University di Vancouver e membro del consiglio accademico del CIRCE (Centre on Imagination in Research, Culture and Education). I suoi interessi di ricerca si focalizzano sull’immaginazione e sulla creatività nella progettazione didattica e nella formazione degli insegnanti, con particolare attenzione alla teoria dell’Educazione Immaginativa e alle sue applicazioni nel contesto della scuola primaria.

Catalina Hamacher – catalina.hamacher@uni-due.de

Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen, Deutschland. Ihre zentralen Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kindheitsforschung und Inklusion im Primar- und Elementarbereich.

Vanessa Macchia - vanessa.macchia@unibz.it

è prof.ssa aggr. di Didattica e Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. Svolge attività di ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica e sociale, disabilità e giustizia sociale. In particolare, i suoi temi si rivolgono alla prima infanzia 0-6, comportamenti sfidanti, Bisogni Educativi Speciali e materiali didattici inclusivi. È vicedirettrice del Centro di Competenza per l'inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano. È delegata come referente all'inclusione e al diritto allo studio degli studenti con disabilità e DSA.

Elena Martorana – elenamartoranapsicologa@gmail.com

ha studiato Scienze e Tecniche Psicologiche presso l'Università degli Studi di Firenze. Ha conseguito la laurea magistrale in Psicologia Clinica dello Sviluppo presso l'Università degli Studi di Padova. Nel 2021 ha superato l'esame di stato per l'abilitazione alla professione di Psicologo ed è iscritta nell'Ordine degli Psicologi della Provincia di Bolzano. Nel 2022 ha iniziato la Scuola di Specializzazione in psicoterapia cognitivo-comportamentale. Attualmente lavora come libera professionista e coordina alcuni servizi dell'associazione "La Strada-Der Weg".

Daniele Morselli – daniele.morselli@unibz.it

è ricercatore senior presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione presso la Libera Università di Bolzano. Ha svolto un postdoc Marie Curie presso l'Università di Helsinki e una fellowship Fulbright presso Ohio University negli Stati Uniti. Si occupa di modelli di educazione all'imprenditorialità intesa come competenza chiave per l'apprendimento permanente e di cambiamento sociale e organizzativo attraverso la Teoria Storico Culturale dell'Attività (CHAT) e

il Change Laboratory Scopus. Ha ottenuto il premio SIPED (2021) e il premio Visalberghi di SIRD (2022).

Francesca Ravanelli – francesca.ravanelli@unibz.it

è docente a contratto in Storia della Pedagogia, Pedagogia interculturale e Pedagogia della comunicazione e dei media; è Tutor accademico per la didattica digitale nel Master Iris presso l'Università di Bolzano. Si occupa costantemente della dimensione digitale ed è formatrice per l'innovazione didattica presso la Provincia di Bolzano dove segue anche i percorsi abilitanti presso la Formazione Professionale, attraverso il portfolio digitale. Precedentemente è stata coordinatrice per il tirocinio e viceresponsabile dell'Ufficio Tirocinio presso la stessa Facoltà.

Simone Seitz – simone.seitz@unibz.it

hat die ordentliche Professur für Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften inne und leitet das Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich an der Freien Universität Bozen, Italien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Grundschulforschung, Kindheitsforschung und Schulentwicklungsforschung mit Fokus auf Bildungsgerechtigkeit, Differenz und Inklusion sowie im Feld der Professionalisierung von Lehrpersonen und pädagogischem Fachpersonal.

Sabine Tiefenthaler – sabine.tiefenthaler@unibz.it

studierte an der Universität Wien Bildungswissenschaften und promovierte zum Thema Resilienz geflüchteter Frauen an der Freien Universität Bozen, wo sie auch als Post-doc an der Fakultät für Bildungswissenschaften tätig war. Weiter verfügt sie über einen Master in Systemischer Beratung. Aktuell ist sie an der Pädagogischen Hochschule Tirol für den Bereich Inklusion und Diversität als Vertragshochschullehrperson (Verwendungsbezeichnung Professorin) und als freie Dozentin an der Universität Wien und der Freien Universität Bozen tätig. Ihre Schwerpunkte sind: Partizipative Sozialforschung, Gender & Migration, Diversität & soziale (Un)Gerechtigkeit im Bildungs- und Sozialwesen.

Laura Trott – trott.laura@icloud.com

ist Pädagogin des Amts für Kleinkindbetreuung des Betriebs für Sozialdienste Bozen und ab dem Wintersemester des akademischen Jahres 2024/2025 Hochschulprofessorin für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Sie studierte Sozialarbeit und Sozialpädagogik und promovierte an der Freien Universität Bozen zur Agency unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge. Ihre Forschung konzentriert sich auf Diversität, Interaktionsqualität und Qualitätsentwicklung/Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung.

Beate Weyland – beate.veyland@unibz.it

è professoressa di Didattica e Sviluppo della scuola presso la Libera Università di Bolzano. Dirige presso l'ateneo il laboratorio scientifico-interdisciplinare EDENLAB con l'obiettivo di intrecciare pedagogia e architettura per promuovere benessere e comfort negli ambienti educativi con il beneficio della natura e delle piante. L'approccio della Didattica Sensoriale coinvolge gli aspetti materici dell'interazione attiva con la cultura e la conoscenza e si nutre del contributo del mondo del design e delle teorie e pratiche che valorizzano il gioco come dimensione fondamentale per lo sviluppo del potenziale umano.

Franca Zuccoli – franca.zuccoli@unimib.it

è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca. Docente di Didattica generale e di Educazione all'immagine. Coordinatrice del dottorato in Patrimonio Immateriale nell'innovazione socio-culturale. Presidente di Opera Pizzigoni. Nei suoi campi di ricerca è presente un'attenzione specifica nei confronti di: scuola, ambienti di apprendimento, relazione tra didattica generale e didattiche disciplinari, patrimonio culturale, materiale e immateriale, rapporto tra museo e comunità.

