

Demo, Heidrun [Hrsg.]; Cappello, Silver [Hrsg.]; Macchia, Vanessa [Hrsg.]; Seitz, Simone [Hrsg.]

Inklusion im Bildungsbereich 2023. Vernetzt. Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich, 3.-4.3.2023

Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2024, vi, 274 S. - (Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings)



Quellenangabe/ Reference:

Demo, Heidrun [Hrsg.]; Cappello, Silver [Hrsg.]; Macchia, Vanessa [Hrsg.]; Seitz, Simone [Hrsg.]:
Inklusion im Bildungsbereich 2023. Vernetzt. Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich,
3.-4.3.2023. Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2024, vi, 274 S. - (Konferenzbeiträge / Atti /
Proceedings) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305062 - DOI: 10.25656/01:30506;
10.13124/9788860461964

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305062>

<https://doi.org/10.25656/01:30506>

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

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Didattica e inclusione scolastica Inklusion im Bildungsbereich 2023

Vernetzt Costruire comunità

Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica
Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich
3.–4.3.2023

**A cura di / Hrsg.
Heidrun Demo
Silver Cappello
Vanessa Macchia
Simone Seitz**

bu.press

bozen
bolzano
university
press



Freie Universität Bozen

Libera Università di Bolzano

Università Lìedia de Bulsan

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Didattica e inclusione scolastica Inklusion im Bildungsbereich 2023

Vernetzt Costruire comunità

Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica
Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich
3.-4.3.2023

A cura di / Hrsg.
Heidrun Demo
Silver Cappello
Vanessa Macchia
Simone Seitz

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: Druckstudio Leo

ISSN 3035-0425
ISBN 978-88-6046-196-4
DOI 10.13124/ 9788860461964



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

Indice / Inhaltsverzeichnis

Introduzione – Costruire comunità inclusive e interconnesse	1
Einführung – Zum Aufbau inklusiver und vernetzter Gemeinschaften	4
Ri-connettersi: la circolarità virtuosa scuola-università nei processi generativi e trasformativi del sistema formativo in prospettiva inclusiva <i>Fabio Bocci</i>	9
Inklusive Unterrichtsqualität zwischen Programmatik und empirischen Befunden <i>Vera Moser</i>	29
Ermutigungen zur inklusiven Ausrichtung von Kindheitspädagogik <i>Andrea Platte, Sarah Gousis, Oksana Kseniya Schulz</i>	45
Fin dall'infanzia: pratiche inclusive nello 0-6 tra coraggio e responsabilità <i>Moira Sannipoli</i>	63
Leistung in der Grundschule – Überlegungen zum leistungsbezogenen Handeln innerhalb eines inklusiven Bildungssystems <i>Simone Seitz</i>	81
Le parole per valutare: per una scheda di valutazione inclusiva <i>Alessandra Imperio, Valerio Rigo</i>	95
La differenziazione nella didattica inclusiva: indicazioni operative <i>Silvia Dell'Anna</i>	115
Multimodale Sprachenportraits 2.0 – Mehrwert digitaler Sprachenportraits für das Sichtbarmachen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit <i>Sarah Désirée Lange</i>	137
Tecnologie a scuola per tutti e per ciascuno <i>Enrico Angelo Emili</i>	157

Vernetzt oder isoliert? Perspektiven von Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Technologien in inklusiven Settings <i>Edvina Bešić, Anna Frizzarin, Andrea Holzinger</i>	171
Per un approccio della somiglianza nell'educazione interculturale <i>Francesca Berti</i>	189
Europäische Wertegemeinschaft und zivilgesellschaftliche Integration: Erfahrungen von Asylsuchenden und Studierenden mit einem Brettspiel <i>Doris Kofler, Roberta Medda-Windischer, Andrea Carlà</i>	207
Pattern di comportamento in età evolutiva: quali direzioni possibili? <i>Alessandro Failo</i>	231
ChallengeINschool: l'impatto della formazione sul contesto di apprendimento per la prevenzione e gestione dei comportamenti sfidanti <i>Vanessa Macchia, Silver Cappello</i>	251
Autrici e autori / Autorinnen und Autoren	269

Introduzione

Costruire comunità inclusive e interconnesse

*Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio.
Sortirne insieme è la politica, sortirne soli è l'avarizia.*

Don Lorenzo Milani

Collaborazione, dialogo, fiducia e partecipazione danno linfa all'educazione. E oggi più che mai sono le dimensioni della comunità e della rete che ci possono sostenere nel prenderci cura, insieme e con speranza, dello sviluppo di un'offerta formativa di qualità ed equa in tutti gli ordini di scuola, dall'infanzia fino alla secondaria di II grado. È su diverse comunità e forme di collaborazione che si fonda la didattica inclusiva, attraverso gruppi di persone che insieme ripensano e riorganizzano i propri luoghi di apprendimento e insegnamento. Insieme, perché le sfide sono complesse e richiedono più sguardi, più professionalità. Insieme, perché vi sia spazio per la forza e la vulnerabilità di ognuno ed ognuna di noi. Insieme, perché collaborando possiamo far crescere quei semi che questo tempo ci mette a disposizione: le nuove tecnologie per comunicare, apprendere e pluralizzare la didattica, nella piena consapevolezza dei limiti che un certo uso delle tecnologie pone anche in termini di equità; la resistenza delle persone e dei loro contesti di vita quando trovano forme per unirsi e sostenersi; e ancora la consapevolezza del valore dell'ambiente, il potenziale di spazi e tempi plurali e flessibili anche in educazione, ma anche l'importanza di certe routine e di alcune stabilità. In anni di incertezze e di profondi cambiamenti, è possibile riappropriarsi dei luoghi e degli spazi in cui stare insieme per condividere esperienze significative all'interno di un senso di comunità.

Il sottotitolo del convegno e di questi atti "Vernetzt: costruire comunità" contiene le due parole – "connessione" e "comunità" – che fungono da stelle polari per orientare i lavori di questa ottava edizione del Convegno "Didattica e Inclusione Scolastica. Inklusion im Bildungsbereich", organizzato dal Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano. Connettersi per fare comunità significa intravedere nella scuola il

luogo per eccellenza in cui creare inclusione, dove si uniscono e collaborano i diversi universi di riferimento per ragazzi e ragazze e per il loro sviluppo, sia come studenti sia come cittadini. Tale connessione richiama non solo l'importanza delle relazioni, ma anche della dimensione digitale, che risulta ormai assolutamente necessaria per garantire una pluralità di canali di comunicazione per una didattica inclusiva.

Questo testo raccoglie alcuni dei contributi più significativi in questo senso. Il libro propone quattordici capitoli in cui si alternano riflessioni, riferimenti teorici, metodologie e strumenti pratici per lo sviluppo della scuola inclusiva, con un'attenzione particolare alla dimensione didattica, in un costante scambio tra la lingua italiana e quella tedesca, per proseguire un dialogo sulla didattica inclusiva che si fa plurilingue.

Il volume si apre con una riflessione di Fabio Bocci sulla necessaria riconnessione tra università e scuola, nonché sulle possibili modalità per ricreare una circolarità virtuosa in funzione della comunità. Vera Moser sviluppa poi una riflessione sui criteri di qualità per l'insegnamento inclusivo, sulla base della convenzione ONU per le persone con disabilità e sui risultati empirici che emergono dalla ricerca in classe. Segue poi una struttura e una sequenza di capitoli che si sviluppa cronologicamente come il sistema scolastico, a partire dall'infanzia, con i contributi del gruppo di Colonia (Andrea Platte, Sarah Gousis e Oksana Kseniya Schulz) e di Moira Sannipoli. Nel primo caso, viene promosso un orientamento inclusivo di cambiamento per l'educazione infantile in Germania, sulla base di riflessioni critiche sulle tradizioni educative standardizzate e su una politica fondata sulla selezione e sul criterio di economicità; nel secondo, invece, vengono presentate pratiche inclusive nella fascia d'età da zero a sei anni, per sottolineare l'importanza di opportunità educative di qualità e rispettose delle differenze.

I successivi due capitoli presentano approcci e riflessioni per la scuola primaria, a partire dal contributo di Simone Seitz sulla valutazione formativa del rendimento degli alunni e delle alunne in un sistema educativo inclusivo, passando alla proposta di Alessandra Imperio e di Valerio Rigo per offrire strumenti e idee per una valutazione formativa e inclusiva per tutte e tutti. Nel contributo di Silvia dell'Anna l'attenzione alle situazioni di classe è un punto centrale, in cui vengono proposte alcune indicazioni operative per la

differenziazione nella didattica inclusiva, in termini di equilibrio tra la pluralità del gruppo e la specificità del singolo.

I tre successivi interventi trattano il tema del digitale attraverso differenti approcci: Sarah Désirée Lange fa una panoramica sul metodo dei ritratti linguistici digitali e multimodali, per rendere visibile il multilinguismo del mondo reale di bambini/e della scuola primaria; Enrico Angelo Emili propone alcune riflessioni pedagogiche sul ruolo delle tecnologie educative, inclusive e assistive nel mondo della scuola; infine, Edvina Bešić, Anna Frizzarin e Andrea Holzinger riportano le prospettive degli insegnanti sull'uso delle tecnologie digitali in contesti inclusivi, emerse da un'indagine condotta in quattro Paesi europei. In linea con il tema dell'intercultura, seguono due contributi che si concentrano rispettivamente sull'approccio della somiglianza, pratica che permette di scoprire spazi tra le culture e che va a individuare le tante somiglianze che risiedono nel patrimonio culturale immateriale, quali le tradizioni orali, l'artigianato, le attività ludiche e molte altre (Francesca Berti) e sulla proposta di un gioco da tavolo sul tema dei valori, con l'obiettivo di promuovere un'integrazione civica, inclusiva e sensibile alle differenze (Doris Kofler, Roberta Medda e Andrea Carlà). Gli ultimi due capitoli del volume si focalizzano maggiormente sui comportamenti degli alunni in età evolutiva, il primo, concentrandosi sui diversi pattern delle modalità di azione delle persone nell'interazione più o meno complessa con l'ambiente (Alessandro Failo); il secondo, riflettendo sull'importanza che ha la formazione e il costante aggiornamento del personale educativo e scolastico per acquisire quelle conoscenze e competenze tali da poter prevenire e fronteggiare i comportamenti sfidanti di alunni/e all'interno del contesto scolastico (Vanessa Macchia e Silver Cappello).

I contributi di questo volume illustrano quindi l'ampiezza del tema del convegno, ma allo stesso tempo sono tutti strettamente collegati al focus sulla rete. Riflettono quindi un discorso vario e multilingue, che desideriamo rafforzare con questa pubblicazione.

Heidrun Demo, Silver Cappello, Vanessa Macchia, Simone Seitz

Einführung

Zum Aufbau inklusiver und vernetzter Gemeinschaften

*Ich habe gelernt, dass das Problem der anderen meinem gleicht.
Zu versuchen, gemeinsam Lösungen zu finden bedeutet Politik,
es allein zu versuchen bedeutet Kleinlichkeit.*

Don Lorenzo Milani

Zusammenarbeit, Dialog, Vertrauen und Partizipation sind die Lebenselixiere qualitativ guter und zukunftsorientierter Bildung. Mehr denn je haben sich dabei in jüngster Zeit Vergemeinschaftung und Netzwerkbildung als entscheidende Gelingensbedingungen für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen und an Bildungsgerechtigkeit ausgerichteten Erziehung und Bildung in allen Bildungsstufen gezeigt.

Es wurde deutlich, dass die Realisierung inklusiver institutioneller Bildung zentral auf verschiedene Formen der Vergemeinschaftung aller Akteur:innen und der professionellen Zusammenarbeit angewiesen ist. Damit Veränderungsprozesse auf der Ebene von Organisationskulturen initiiert und ertragreich ausgestaltet werden können, ist beständige kommunikative und kritisch-reflexive Arbeit an pädagogisch leitenden Ideen notwendig. Denn komplexe Herausforderungen wie die aktuellen lassen sich vor allem dann erfolgreich bearbeiten, wenn die unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten konstruktiv und bereichernd zusammenwirken und die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen gelingt.

Die Idee der Vergemeinschaftung kann dabei kommunikative Räume öffnen für die Stärken und die Verletzlichkeiten jedes Einzelnen. In der Zusammenarbeit können so auch die Potentiale neuer Entwicklungen und Herausforderungen erschlossen werden: Neue Kommunikationstechnologien und digitale Medien etwa können auf diesem Weg als innovierende Impulse für eine an Vielfalt orientierte Didaktik Wirksamkeit entfalten, verbunden mit einem kritischen Blick auf mögliche Ambivalenzen und Gren-

zen, die mit der Nutzung dieser Technologien auch in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit und Nachhaltigkeit einhergehen.

Vergemeinschaftung und Vernetzung können die Widerstandsfähigkeit der Einzelnen stärken und das Bewusstsein schärfen für das Potenzial vielfältiger Lebensformen sowie eine Bildungspraxis, die sich auszeichnet durch flexible Raum- und Zeitstrukturen, dabei jedoch gerahmt wird durch sichere pädagogische Beziehungen und gemeinschaftsstiftende Elemente. Mit Blick auf das aktuell hohe Tempo technischen und gesamtgesellschaftlichen Wandels, das für viele Beteiligte mit Unsicherheiten einhergeht, scheint es uns von besonderer Relevanz, einen spezifischen Fokus auf die Genese und die Aneignung von Räumen für Vergemeinschaftung, Vernetzung und geteilte Erfahrungen zu legen.

Die beiden Begriffe der „Vernetzung“ und „Gemeinschaft“ im Untertitel der achten Tagung in der Reihe zur inklusiven Pädagogik und Didaktik, die vom Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich der Freien Universität Bozen organisiert wurde, beschreiben die inhaltlichen Leitideen der Konferenz. Eine Verbindung zur Gemeinschaft herzustellen bedeutet dabei für uns, Bildungsinstitutionen als Orte zu verstehen, an denen sich Inklusion verstanden als sozialer Prozess beispielhaft vollziehen kann, denn hier treffen die Lebenswelten aller unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen in ihrer Rolle als Kinder, Schüler:innen und gesellschaftliche Akteur:innen im Sinne des citizenship zusammen und werden zum Ausgangspunkt gemeinsamen Lebens und Lernens. Damit ist zunächst die Bedeutung von Vernetzung im Sinne sozialer Beziehungen angesprochen, auf einer zweiten Ebene berührt dies jedoch auch Vernetzung auf der Ebene von Digitalität, die nicht nur für die soziale Vernetzung und die Kommunikation unumgänglich geworden ist, sondern auch für die multimodale Ausgestaltung inklusiver Bildung.

Der vorliegende Band bringt Beiträge zu diesem Themenfeld zusammen. Die vierzehn Kapitel des Buches bewegen sich im Spektrum von theoretischen Grundlegungen und theoriegeleiteten Reflexionen, empirischen Erkundungen und deren Theoretisierung sowie konkreten pädagogischen und didaktischen Strategien zur (Weiter)Entwicklung inklusiver Bildung. Dabei wechseln sich die in unterschiedlichen Sprachen (italienisch und deutsch) verfassten Perspektiven auf Bildung und Erziehung ab, um Brücken zwi-

schen den verschiedensprachlichen Fachdiskursen zu schlagen und einen mehrsprachigen Dialog über inklusive Bildung zu stärken.

Der Band wird eingeleitet von Fabio Boccis Überlegungen zur Vernetzung zwischen Universität und Schule und dem Potenzial, die sich aus einer kreisförmigen, dynamischen Form der Zusammenarbeit zwischen beiden Organisationen speist. Hieran anschließend stellt Vera Moser auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention und empirischer Befunde der Unterrichtsforschung Überlegungen zu Qualitätskriterien für inklusiven Unterricht an. Der Struktur der Bildungsstufen folgend, beginnt die Reihe weiterer Kapitel mit Beiträgen zur Frühen Bildung. Der erste Beitrag plädiert für eine deutlichere inklusionsbezogene Ausrichtung der Kindheitspädagogik, um Fachkräfte für den pädagogischen Alltag zu ermutigen, und nimmt dabei bildungs- und sozialpolitische Ausrichtungen an Ökonomisierungen und Normalitätsvorstellungen von Kindheit kritisch in den Blick (Andrea Platte, Sarah Gousis und Oksana Kseniya Schulz). Im anschließenden Beitrag arbeitet Moira Sannipoli anhand inklusiver Früher Bildung (0- bis 6-Jährige) die Bedeutung qualitativ hochwertiger Bildungsangebote für einen respektvollen Umgang mit Unterschiedlichkeit heraus und fokussiert diesbezüglich insbesondere Reflektions- und Beobachtungsfähigkeiten der Professionellen. Die beiden folgenden Kapitel widmen sich Überlegungen und Ansätzen zur inklusiven Bildung im Primarbereich. Den Anfang macht der Beitrag von Simone Seitz, in dem nach dem Leistungsverständnis und geeigneten Formen der Leistungsbewertung in Grundschulen innerhalb eines inklusiven Bildungssystem gefragt wird, gefolgt von einem Beitrag von Alessandra Imperio und Valerio Rigo, die Instrumente und Anknüpfungspunkte für formative Leistungsrückmeldung in inklusiven Grundschulen diskutieren.

Didaktisches Handeln steht im Mittelpunkt des Beitrags von Silvia Dell'Anna, die Strategien für geeignete Differenzierungsstrategien für inklusiven Unterricht vorstellt und dabei das Verhältnis zwischen der Vielfalt der Gruppe und der Besonderheit des Einzelnen tiefer gehend reflektiert.

Die hierauf folgenden drei Beiträge befassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Themenfeld der Digitalisierung: Sarah Désirée Lange stellt Ergebnisse einer Studie vor, in der Kinder digitale und multimodale Sprachporträts erstellt haben und stellt Überlegungen zum Umgang mit der dabei deutlich werdenden inneren Mehrsprachigkeit von Grundschul-

kindern an. Enrico Angelo Emili diskutiert die inklusionspädagogische Bedeutsamkeit des Einsatzes von digitalen Technologien in der schulischen Praxis und zeigt Ambivalenzen hinsichtlich von Barrieren und Bereicherungen auf.

Edvina Bešić, Anna Frizzarin und Andrea Holzinger diskutieren die Befunde einer in vier europäischen Ländern realisierten Studie zu den Sichtweisen von Lehrpersonen auf den Einsatz digitaler Technologien in Schulen mit Blick auf inklusionsbezogene Qualität.

Die weiteren zwei Beiträge befassen sich mit Fragen der Kulturalität. Zunächst wird das inklusionsbezogene Potenzial der pädagogischen Arbeit mit immateriellem Kulturerbe anhand des Rückgriffs auf den in der interkulturellen Pädagogik entwickelten Ähnlichkeitsansatz aufgezeigt (Francesca Berti), um dann anhand eines Brettspiels zur Verständigung über Werte Möglichkeiten der Stärkung einer diskriminierungskritischen und differenzsensiblen Zivilgesellschaft aufzuzeigen (Doris Kofler, Roberta Medda und Andrea Carlà).

Die letzten beiden Kapitel des Bandes befassen sich mit den Spezifika des Jugendalters. Das erste reflektiert pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf stressmotiviertes aggressives Handeln, sowohl externalisierend als auch autoaggressiv; im zweiten werden anhand der Auswertung einer Fortbildungsmaßnahme zum Thema herausfordernden Verhaltens Überlegungen zur Prävention von und dem pädagogischem Umgang mit herausforderndem Verhalten Jugendlicher im schulischen Kontext angestellt (Vanessa Macchia und Silver Cappello).

Die Beiträge des vorliegenden Bandes machen damit insgesamt die Breite der gewählten Tagungsthematik deutlich, zeigen aber zugleich deren innere Verbindung über den Fokus auf Vernetzung. Sie spiegeln damit einen lebendig geführten, mehrsprachigen Fachdiskurs, den wir mit dieser Publikation bestärken wollen.

Simone Seitz, Vanessa Macchia, Silver Cappello, Heidrun Demo

Ri-connettersi: la circolarità virtuosa scuola-università nei processi generativi e trasformativi del sistema formativo in prospettiva inclusiva

Fabio Bocci – Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Nel presente contributo cercheremo di riflettere su un problema avvertito sempre più come ineludibile e che riguarda la questione di come provare a superare le criticità che caratterizzano il rapporto tra università e scuola, nell'idea che oggi, anche alla luce della crisi pandemica che ha attraversato in questi ultimi anni la nostra società, sia quanto mai necessario riconnettersi per costruire comunità. In tal senso soffermeremo primariamente l'attenzione su alcuni degli aspetti che emergono (almeno nell'ambito della nostra analisi) come disfunzionali e che possono essere identificati quali fattori che hanno determinato la disconnessione. A seguire, in una prospettiva costruttiva, proveremo a indicare elementi e fattori che sono alla base della possibile riconnessione e che, pertanto, abbisognano di essere sempre più nutriti in modo che si ingeneri una circolarità virtuosa.

1. Uno sguardo d'insieme, con funzione di sfondo

Negli ultimi decenni abbiamo assistito a un progressivo impoverimento della capacità delle diverse agenzie che si occupano di educazione, istruzione e formazione (in primis scuola e università) di lavorare in sinergia, così come era accaduto, ad esempio, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, perseguendo obiettivi comuni, il principale dei quali è stato garantire il diritto all'accesso diffuso all'istruzione a tutti i livelli, mediante la democratizzazione del sistema formativo e la deistituzionalizzazione dei luoghi e delle pratiche. Tra coloro che vivono queste realtà, è opinione condivisa che tale impoveri-

mento sia prevalentemente da imputarsi all'altrettanto progressiva riduzione di senso del ruolo sociale attribuito all'istruzione e alla formazione, le quali hanno perso la loro originaria funzione (mettere coloro che apprendono nella condizione di esercitare consapevolmente il ruolo di cittadine/i attive/i e capaci di autodeterminarsi) a vantaggio di logiche neoliberiste, quindi economico-finanziarie, finalizzate ad aziendalizzare scuola e università (a titolo esemplificativo: Antinucci, 2001; Granese, 2009; Bellatalla, 2010; Graziosi, 2010; Priulla, 2012; Fondazione Res, 2016; Forges Davanzati & Pauli, 2016; Dal Lago, 2018; Gavosto, 2022).

Un esempio eclatante di questo scostamento è la burocratizzazione delle pratiche, divenute ostaggio di richieste orientate sempre più al *dover dimostrare* che al *fare realmente*, nell'ottica di una sorta di *tirannia della trasparenza* basata su strumenti e procedure di accertamento eterodiretto (Meirieu, 2013), orientati/e alla comparazione e alla classificazione (Corsini, 2021; 2023; Corsini & Zanazzi, 2015).

Ponendo l'attenzione sull'università, ciò ha anche determinato un progressivo *ritiro* degli/delle studiosi/e (non di tutti/e, ci mancherebbe, ma qui cerchiamo di ragionare sul fenomeno complessivo), sempre di più obbligati/e a concentrarsi sulla carriera, soggiogati/e da parametri quantitativi (mediane, valori, livelli, fattori di impatto e così via) che spingono a una sorta di compulsività nella produzione scientifica (Carinci & Brollo, 2013; Bellavista, 2016; Fassari & Lo Presti, 2017; Borrelli & al., 2018), la quale diviene addirittura elemento valutativo per i finanziamenti degli atenei e dei dipartimenti (Banfi & Viesti, 2016; 2017). La qual cosa, peraltro, si accompagna al *dover* acquisire fondi economici per sovvenzionare la propria ricerca e i propri studi, generando la doppia mannaia del *pubblica o muori* e del *finanziati o muori*, che ha trasformato molti (quasi tutti? Tutti a prescindere?) in *imprenditori della conoscenza*, a tutto discapito, ad esempio, della qualità della didattica e delle relazioni umane di cui l'accademia dovrebbe rappresentare la massima forma di espressione. Analizza molto bene questa deriva Federico Bertoni, il quale, in *University: La cultura in scatola*, descrive questo processo (già in atto e criticato negli Stati Uniti¹) definendone le caratteristiche:

1 L'autore fa esplicito riferimento al libro di Bill Readings, *The university in ruins*, del 1996.

La trasformazione dell'università in una *consumer oriented corporation*, soggetta a forme di valutazione e accreditamento molto più simili a quelle di agenzie di *rating* che a quelle di una comunità scientifica; la marginalizzazione di docenti e ricercatori a vantaggio di burocrati, o piuttosto, la trasformazione dei docenti stessi in amministratori; il crescente potere di rettori-tecnocrati senza slancio politico, intenti solo ad amministrare, a raccogliere fondi o a inseguire classifiche internazionali; i tempi dell'insegnamento sempre più frenetici, impacchettati nelle ore-credito e nei semestri; la formazione degli studenti come prodotto e non come processo, secondo un modello di *professionalizzazione* e di spendibilità immediata delle conoscenze. (Bertoni, 2016, p. 24)

È questo un meccanismo che, come detto, incide imperiosamente sulla modalità stessa con cui ricercatori/ci e professori/esse si avvicinano a uno degli aspetti più importanti sul piano scientifico-culturale, qual è quello della pubblicazione di lavori capaci di restituire senso e significato al loro impegno. Ancora Bertoni:

Posso scrivere e pubblicare la *Critica della ragion pura*, ma finché non apro l'applicativo e non compilo la scheda con dati e metadati, abstract e parole chiave, codici e pdf, quella pubblicazione di fatto non esiste. Anche qui peraltro vige la logica dell'accumulazione capitalistica, compendiata nello slogan di un nuovo darwinismo sociale applicato alla vita accademica, *publish or perish*, o addirittura *publish and kill*: devi pubblicare freneticamente per vincere la sfida della competizione, scalare le classifiche, ottenere finanziamenti, totalizzare prodotti e citazioni come i tossici da *social networks* che vivono solo per arricchire i bottino di *likes* e *followers*. (Bertoni, 2016, p. 34)

Si tratta di una analisi impietosa, forse eccessiva agli occhi di qualcuno ma certamente non nuova se, ad esempio, si recupera la riflessione condotta da Valeria Pinto nel suo libro *Valutare e punire* del 2012. La studiosa, assumendo come sfondo il pensiero critico di Michel Foucault e di Slavoj Žižek, fa riferimento a un intervento di Francesco Pitocco, risalente addirittura al 1998, per di-mostrare come certe linee di trasformazione del sistema universitario fossero ben visibili, a chi avesse voluto vedere, già diverso tempo fa. Scrive Valeria Pinto, intrecciando le proprie analisi con le parole di Pitocco:

Un lucidissimo intervento di Francesco Pitocco del 1998 vedeva con chiarezza le linee del disegno generale destinato a “sconvolgere radicalmente la natura dell’università”. Si tratta di un “progetto serio, sostenuto da un impianto politico e sociale di grande peso”, affermava introducendo a un convegno romano su “La riforma Berlinguer tra innovazione e subalternità economico-culturale”; un progetto che “vive di una vita per il momento ancora ‘nicodemitica’, ma che già traluce, qua e là, un po’ ovunque ... sbriciolato in mille documenti, in mille proposte, in mille dichiarazioni ... Esso è vivo e diffusamente vitale”. Il suo obiettivo — “che potremmo definire sinteticamente liberistico” — “è l’istituzione di un ‘mercato accademico’, un sistema formativo e culturale subalterno a interessi di natura privatistica e profondamente legato alle contemporanee trasformazioni della politica del lavoro” ... Già nel ’98, in altri termini, si poteva riconoscere il “totalitarismo culturale” contenuto nella volontà di “schiacciare la cultura e la scienza sui ‘fabbisogni’ del ‘sistema produttivo’, sulla ‘formazione per il lavoro’, su ‘un rapporto strutturale’ con le imprese industriali e finanziarie”: un rapporto che, quando “non mediato, non filtrato da un sistema di garanzie”, “annulla totalmente l’autonomia che deve sostenere le diverse funzioni di cui una società vive” e in particolare “l’autonomia della funzione culturale e scientifica dell’università”. (Pinto, 2012, pp. 28-29)²

Naturalmente nessuno è indenne da questo meccanismo e anche chi vi si oppone, magari strenuamente (si pensi al movimento di accademiche/ci che ha rifiutato qualche anno fa di partecipare alla VQR – Valutazione della Qualità della Ricerca), deve farci i conti.

E farci i conti significa anche doversi confrontare con la qualità del tempo di lavoro e di vita; come mette in evidenza, non senza un pizzico di autoironia, ancora una volta Federico Bertoni:

Apri il computer la mattina e commetti l’errore fatale di controllare la posta: trovi l’ennesimo, sempre più minatorio messaggio dell’Area Ricerca — corredato da un richiamo del Direttore del Dipartimento — che ti ricapitola modalità e tempistiche della prossima VqR ... operazione che dovrai compiere dopo esserti registrato nell’apposita banca dati ... ed esserti dotato del codice Orcid (questo, giuro non

2 Una sintesi dell’intervento del Prof. Pitocco, unitamente a quello del Prof. Alvaro, è consultabile digitando: http://www.proteor.dbcub.it/stampa.php3?id_article=38 (ultimo accesso 14 maggio 2023).

so cosa significa). La prima cosa che borbotti è: vi supplico, una moratoria sugli acronimi ... sai che queste procedure di valutazione, mascherate dietro la retorica del *merito* e dell'*eccellenza*, servono solo a legittimare i tagli finanziari, condizionano pesantemente la libertà di ricerca, aumentano la sperequazione tra le varie università ... e soprattutto fanno tutte queste schifezze senza avere alcuna effettiva attendibilità. Mezz'ora dopo arriva il messaggio dalla redazione di una rivista, ovviamente di *classe A*, che in quanto tale pratica con zelo fanatico la *peer review* ... Un'altra mezzora e un altro messaggio dalla redazione di una rivista online, anche questa di *classe A*: ricordi quel saggio che hai pubblicato due anni fa? Bene ci serve l'abstract. Ci serve in italiano e in inglese, perché dobbiamo accreditarci presso vari database internazionali. E non dimenticarti le *keywords* ... Quando hai finito trovi una colonna di cinque messaggi *no-reply* di altrettante università in cui uno dei tuoi studenti ha fatto *l'application*, segnalandoti come *referee* per inviare una lettera di presentazione. Di nuovo chini il capo paziente ... Quando arriva la bozza di un progetto di ricerca del *network* internazionale in cui non ricordavi di essere stato incluso, 78 pagine fitte fitte con tabelle e citazioni di *ranking* internazionali per chiedere il finanziamento di un libro e di un paio di convegni, beh, a quel punto scendi al bar sotto casa e ti ubriachi ... (Bertoni, 2016, pp. 4-8)

È la cosiddetta etica protestante del lavoro, così ben descritta da Pekka Himanen (2001), il quale la traduce nel fenomeno della venerdizzazione della domenica che determina il totale assorbimento del tempo vita (compreso quello delle attività ricreative, che ormai non sono più tali) dentro le dinamiche produttivistiche. A questa logica si dovrebbe (dovremmo) contrapporre, sempre secondo l'analisi di Himanen, la sabatizzazione del venerdì, una riconfigurazione del tempo vita sottratto al dominio del Chronos e restituito all'egida del Kairos.

Parlando di Kairos, ci sembra davvero preziosa la recente riflessione del sociologo Claudio Tognonato, il quale ha dedicato due dei suoi ultimi lavori all'*agire inerte* (2018) e, appunto, al Kairos. Afferma Tognonato:

Quando il ritmo della vita è prescritto dalla produzione, il vissuto del tempo subisce una progressiva accelerazione dettata dalle macchine, prima dalla meccanica ora dall'elettronica. Il dramma umano della scarsità e della finitudine della vita è tradotto dalla razionalità economica in necessaria accelerazione che dalla produ-

zione dilaga in ogni ambito. La velocità per la velocità diviene un valore, ed economizzare il tempo l'unico modo per scongiurare la morte e vivere intensamente. Nella società capitalista sappiamo che questo si esprime in una frenetica spirale di produzione e consumo, che misura in denaro ogni aspetto dell'esistenza. (Tognonato, 2022, p. 113)

È piuttosto intuitivo rilevare come questo stato di cose abbia anche determinato un allontanamento progressivo tra università e scuola, in modo particolare (è il nostro punto di osservazione privilegiato e a questo sostanzialmente facciamo riferimento) per quel che concerne gli studiosi dell'educazione. Cercheremo di approfondire questo tema nel prossimo paragrafo.

2. La disconnessione tra università e scuola: ripiegamenti, sospetti e arroccamenti

L'allontanamento tra università e scuola ha delle radici e delle dinamiche proprie, se non addirittura tipiche.

Se una lamentela ricorrente mossa dalla scuola all'accademia nei decenni passati è stata quella di rimproverare ai docenti universitari una eccessiva dedizione ai loro studi e alle loro ricerche, tanto da apparire *chiusi nelle loro torri d'avorio*, oggi i motivi di insoddisfazione si sono arricchiti di ulteriori elementi di criticità.

In primo luogo l'avvertito atteggiamento *predatorio* o, al meglio, di *interesse speculativo* accademicocentrico verso la scuola e nei confronti degli/delle insegnanti, che sente/ono di essere *oggetto* di attenzione solo per l'acquisizione di dati di ricerca, i quali, però, non hanno poi una ricaduta su chi si è reso disponibile a *essere indagato*. Una rimostranza non nuova, se vogliamo, che però ha acquisito una diversa connotazione (nella percezione di chi la esprime) a causa del carrierismo accademico a cui abbiamo fatto riferimento precedentemente, il quale peraltro sembra incidere anche (soprattutto) sui tempi del fare ricerca e sui modi di coinvolgere chi vi partecipa.

Un altro motivo di disagio del mondo della scuola è legato a certe pratiche formative, percepite, soprattutto dagli/dalle insegnanti, come *calate dall'alto*, poco rispondenti ai reali bisogni di chi sta in classe tutti i giorni. Un aspetto

che richiama la *distanza* tra chi *la scuola la studia* (nel chiuso del suo alveo elitario o anche raccogliendo dati che poi però elabora e utilizza perseguendo i propri fini, scopi, obiettivi, ecc.) e chi *la scuola la fa*, ovvero chi *si sporca le mani*. Una critica questa che si ammanta anche di connotazioni politiche. Emerge sempre di più, infatti, l'accusa rivolta ai pedagogisti accademici di essere il *braccio armato intellettuale* della combine Ministero-Poteri forti dell'Economia e della Finanza (Confindustria, in primis). In altri termini, i corsi di formazione e certe pratiche di ricerca (più o meno connesse), avallate dal Ministero (dell'Istruzione, soprattutto) e svolte da accademici compiacenti (più o meno tutti, nella percezione corrente), sarebbero il modo in cui si cercano di affermare nella scuola, trasformata in azienda, le logiche neoliberiste del mercato. E questo sarebbe esemplificato dall'attenzione posta ai discorsi sulle *competenze*, sulle *soft skills*, sulle pratiche valutative, su come dovrebbero essere formati i/le docenti. Nodo assai delicato quest'ultimo, fulcro di uno scontro (decisamente obsoleto a livello di senso ma sempre in auge e non certo per volere degli studiosi dell'educazione) tra dimensione metodologico-didattico-docimologica e dimensione disciplinare³.

Una esemplificazione di quanto appena affermato sono le critiche del movimento *La nostra scuola*, molto attivo sui social network, il quale ha trovato sponda in accademici di diverse aree disciplinari che, evidentemente, non hanno in simpatia (è un eufemismo) la pedagogia accademica e gli studiosi dell'educazione. Significativo, in tal senso, è l'intervento del Prof. Vincenzo Costa, ordinario di Filosofia presso l'Università Vita-Salute San Raffaele, a commento di una lettera intitolata *Dai Prof. La scuola sta morendo di finta formazione e didattica* scritta proprio da Associazione Agorà 33 – *La Nostra Scuola* e pubblicata il 10 giugno 2022 su *Il Fatto Quotidiano*⁴. Scrive Costa:

I pedagogisti sono utili? Non bisogna fare di ogni erba un fascio. Il mondo della pedagogia italiana è vario, ci sono pedagogisti con un buon senso della realtà,

3 Dibattito obsoleto, in quanto è fuor di dubbio che i/le docenti debbano possedere le conoscenze disciplinari e le conoscenze-competenze didattiche della disciplina che insegnano, ma anche un corredo di conoscenze e di competenze pedagogiche, metodologico-didattiche, docimologiche e socio-psicologiche, peraltro non disgiunte dalle prime ma sinergiche e reciprocamente dialoganti.

4 Vedi <https://www.ilfattoquotidiano.it/in-edicola/articoli/2022/06/10/dai-prof-la-scuola-sta-morendo-di-finta-formazione-e-didattichese/6621822/>

dentro la cosa stessa. Ma la pedagogia nel suo insieme è diventata un problema, teorico e pratico. Teorico perché pesca e si fa guidare di volta in volta dalle mode: il marxismo, la psicanalisi, le scienze cognitive, le neuroscienze. Usa di volta in volta categorie che durano una stagione per elaborare modi di affrontare il problema scolastico. I risultati da trent'anni sono devastanti. Stiamo perdendo la capacità di formare, di trasmettere, travolti dalla didattica, da questa idea, opinabile e controversa, secondo cui il problema dell'insegnamento si supera con la tecnica, sia un problema tecnico, e la tecnica qui si chiama "didattica": la classe rovesciata e gli infiniti altri metodi escogitati per aggirare il problema semplice: la scuola non coinvolge, ha perso la propria capacità di formare, cioè di permettere alla vita di prendere forma ... I pedagogisti possono non cogliere la sfida, ma a studenti, insegnanti e famiglie le cose sono chiare: la pedagogia e la didattica (come disciplina accademica) sono ormai il problema della scuola. Come possono essere utili se sono il problema? La pietra di inciampo? Se sono ciò che produce malfunzionamento? Se invece di eliminare le disfunzioni sono esse per prime ad essere disfunzionali? Poi c'è un problema pratico. Il ministero è praticamente occupato dai pedagogisti, una sorta di occupazione militare. Il ministro Bianchi non è caduto dal cielo, si sviluppa entro una logica. E a guidare questa occupazione è un'impostazione demenziale, aziendalistica. I peggiori sono quelli che fanno capo alla Fondazione Agnelli. Alcuni di questi campioni si sono distinti durante il lockdown, che per loro fu un'occasione ghiotta per imporre il loro mito (e la loro fonte di introiti): la dad... Non c'era verso di farli ragionare. Loro sono il progresso, la tecnica⁵.

Ora nessuno è tanto ingenuo da non comprendere che effettivamente sia in atto, nella scuola come nell'università, un processo di rideterminazione della funzione dell'istruzione e della formazione (abbiamo preso l'avvio proprio da queste considerazioni).

Quello che genera ulteriore disconnessione è impostare la riflessione sull'accusa indiscriminata, sulla generalizzazione (i *pedagogisti*), sull'introduzione del sospetto (i *pedagogisti* sono al soldo di poteri e di interessi altri rispetto a quelli della scienza e della cultura).

5 L'intervento è apparso su Facebook il 12 giugno 2022 ed è consultabile ora sia a questo link <https://www.theunconditionalblog.com/i-pedagogisti-sono-utili/>, sia, anche, a questo ulteriore link: <https://www.labottegadelbarbieri.org/la-scuola-sta-morendo/>. Abbiamo già avuto modo di dialogare con questo intervento del Prof. Costa (Bocci, 2022): in questa sede aggiungiamo ulteriori considerazioni.

Un'accusa per molti versi lesiva, soprattutto nei confronti di chi nell'ambito della Scienza dell'Educazione da anni ha assunto e continua ad assumere (nei propri scritti, così come in convegni e incontri pubblici) una netta posizione contro questo stato di cose e, di conseguenza, agisce coerentemente nei contesti che abita. Una postura del tutto ignorata a vantaggio della generalizzazione o, addirittura, della distorsione del pensiero e di quanto si cerca di esprimere. Come dimostrano le critiche infondate mosse anche a chi è *militante*, a chi fa ricerca e formazione con le/gli insegnanti e non sulle/sugli insegnanti, a chi collabora con le scuole, così come con le associazioni di categoria (ad esempio l'MCE, il CIDI, i CEMEA, l'AIMC, Proteo Fare Sapere, ecc.) dialogando e discutendo alla pari, senza gerarchizzazioni e smanie di presunta *superiorità accademica*. In ragione di ciò, è emblematica la riflessione operata da un insegnante di scuola secondaria di secondo grado (molto impegnato, serio, di quelli che credono veramente nel valore della scuola e dell'insegnamento e del quale preferiamo omettere il nome), sul lavoro dello scrivente:

Sono andato a leggere qualche suo lavoro, compreso un articolo sull'inclusione in un volume miscelaneo del 2018. L'impressione che mi ha fatto, mi perdoni, va nella stessa direzione di quanto criticato da X, quella cioè di una sconcertante astrazione, che ha poco a che fare con quanto davvero accade nelle aule scolastiche e con i bisogni dei nostri studenti. Può darsi che la distanza dello studioso richieda questa astrazione, e che noi insegnanti siamo troppo vicini per capire quello che capisce lei, eppure quando leggo, che so, ciò che scrivono studiosi di ambito psicoanalitico relazionale, non fatico a riconoscere una maggiore attinenza alla realtà vissuta dentro le classi. Per fare un esempio, ho ritrovato una sua frase che mi aveva molto colpito: "In altri termini la scuola inclusiva promuove un approccio tecnologico alla didattica, nel quale tutti pensano, progettano e agiscono comunitariamente". Non so se lei si renda conto di come frasi come queste — sull'approccio tecnologico alla didattica e sul progettare e agire comunitariamente, sicuramente elaborate in buona fede — possano trasformarsi, e di fatto si trasformino, nella concreta realtà scolastica, nella costruzione di una sovrastruttura burocratica che di fatto ostacola la relazione, l'insegnamento e l'apprendimento, o possano diventare, e di fatto diventano, la pezza d'appoggio di dirigenti che vogliono trasformare la scuola in una para-azienda dove vigono un pensiero unico e una riduzione della scuola a un processo impiegatizio eterodiretto (lo stesso che lei in un altro passo

giustamente critica), dove l'autonomia di pensiero e la molteplicità dei punti di vista — fondamento indispensabile di ogni approccio critico alla realtà — sono banditi, come se esistesse UN solo approccio didattico scientificamente, o tecnicamente, valido. (Bocci, 2018)

L'analisi proposta dal collega, componente della già nominata *Associazione Agorà 33 - La Nostra Scuola*, porta a sintesi un po' tutto quello che abbiamo detto fino ad ora: l'elitarismo degli accademici (l'astrazione, la non conoscenza di quanto accade realmente nella scuola, dei bisogni di studenti/esse e dei/delle docenti); la connivenza, magari ingenua, con il sistema (ringraziamo per la concessione, ma forse è ancora più offensivo se rivolta a chi, come lo scrivente, da quasi quarant'anni è *sulla breccia*); il rendersi complici e offrire ai dirigenti-manager il destro per infierire sugli/sulle insegnanti e così via.

Per non parlare poi del totale travisamento di quanto affermato, frutto di una lettura piuttosto superficiale e di una mancata conoscenza sia della letteratura pedagogica in generale⁶, sia di quanto affermato in precedenza da chi scrive sul significato e sull'uso di una certa locuzione (ci riferiamo ad *approccio tecnologico alla didattica*)⁷.

In effetti, al di là del sacrosanto diritto di operare analisi critiche, è quantomai rischioso estrapolare una frase da un saggio e costruirci sopra una siffatta analisi. Non fosse altro perché il saggio in questione contiene una critica piuttosto serrata all'attuale sistema formativo nazionale, a partire dalla questione della formazione delle/degli insegnanti, della quale non si tiene minimamente conto. Ma l'errore più marchiano in queste, come in altre accuse del genere, sta nel non distinguere i piani di analisi, ossia nel non intercettare ed evidenziare come gli apparati ministeriali si impossessino degli esiti degli studi e delle ricerche di studiose/i dell'educazione trasformandoli in pratiche burocratico-amministrative che tengono conto di quanto i poteri forti politico-economico-finanziari di turno richiedono. Evidentemente, da quanto stiamo cercando di affermare, la questione non sta tanto nell'identificare il problema, che è abbastanza chiaro⁸, quanto nell'appiattire l'analisi,

6 Ad esempio, di volumi che rappresentano in questo ambito dei riferimenti ineludibili: Laeng, 1969; Ballanti, 1975; Ballanti & Fontana, 1981.

7 Rimandiamo il/la lettore/ice interessato/a almeno a: Bocci, 2016; Bocci, 2017.

8 Il già citato Bertoni, così come tra gli altri, ad esempio, Luciana Bellatalla (2010), hanno evidenziato la deriva riformistica che ha preso in ostaggio il sistema formativo nazionale,

nel fare, come si suol dire, di tutta l'erba un fascio. Al sospetto si reagisce con l'arroccamento, con il ritagliarsi uno spazietto (altrettanto elitario di quello degli accademici chiusi nelle loro elucubrazioni) di resistenza, di integrità/identità. L'interlocutore, in questo caso il pedagogista accademico (peraltro rappresentato più come figurina di un certo immaginario che nell'incarnato di nomi e cognomi che pure sono a disposizione grazie alla loro produzione scientifica), diviene l'antagonista, l'avversario, il nemico, dal quale difendersi attaccando.

E qui entriamo anche in un altro aspetto che possiamo identificare come possibile causa della disconnessione. Una certa resistenza da parte del mondo della scuola, o di una sua parte non indifferente, alle sfide che certe concettualizzazioni (non vogliamo neppure parlare di evidenze), derivanti dalla riflessione teorica e dalla ricerca, apportano quale contributo generativo, quindi trasformativo, nel/del sistema educativo. Andrea Canevaro, in un suo scritto del 2006, ben rappresenta tale modo di pensare e di fare:

Quante volte sentiamo che un insegnante, nei confronti di una esposizione fortemente caratterizzata dal concettualismo — e forse qualche volta anche dall'accademismo — afferma con orgoglio di rifarsi all'esperienza. Quante volte viene detto a chi si occupa di insegnamento universitario, quindi di un insegnamento che viene ritenuto più teorico, che *noi invece* ci occupiamo della realtà, sottintendendo che gli altri, gli universitari, si occupino dell'irrealtà, della teoria. Riscattare il termine dell'esperienza non significa, però, tralasciare i vincoli che Vygotskij indica quando parla di pensiero complesso. E i vincoli sono quelli di non riuscire a superare un'utilizzazione eccessivamente monocontestuale delle proprie proposte. (Canevaro, 2006, pp. 23-24)

Siamo, quindi, all'interno di un circolo vizioso che occorre, con coraggio e comunitariamente, rompere. Se i motivi della disconnessione sono sempre più evidenti, è necessario indirizzare l'impegno (che già è presente) anche nella riconnessione, nel ritornare, come nella più feconda tradizione della scuola e dell'università italiane (si pensi a quanto accaduto a cavallo tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta del Novecento), a lavorare insieme, a intravedere

con una progressiva discesa agli inferi verso l'aziendalizzazione e la mercificazione della scuola e dell'università.

spiragli di trasformazione perseguibili, anzi realizzabili. Occorre farlo senza nostalgie ma con coscienza politica. Proveremo a fornire su questo aspetto qualche suggestione nel prossimo e conclusivo paragrafo.

3. Ricominciare a fluire. Riconnettersi con l'impegno comunitario e con la fiducia reciproca

Il richiamo a non cadere nel nostalgico ma, invece, nel dirigersi con impegno e fiducia verso una rioscientizzazione politica dell'agire pedagogico nei differenti contesti d'azione, ci porta immediatamente a confrontarci con bell hooks e con la sua visione trasformativa (hooks, 2020) e, soprattutto, comunitaria (hooks, 2022) dell'agire educativo di chi insegna (a scuola come all'università) e di chi apprende. Scrive in proposito bell hooks in *Insegnare comunità*:

Uno dei pericoli dei nostri sistemi educativi è la perdita del sentimento di comunità, non solo la perdita dell'intimità con chi lavora con noi e chi studia al nostro fianco, ma anche la perdita di un sentimento di connessione e vicinanza con il mondo al di fuori dell'accademia. L'educazione progressista, l'educazione come pratica della libertà, ci permette di affrontare il sentimento della perdita e di ripristinare il nostro senso di connessione reciproca: ci insegna a fare comunità. (hooks, 2022, p. 29)

Il richiamo a bell hooks ci serve anche per chiarire il significato autentico della nostra affermazione *la scuola inclusiva promuove un approccio tecnologico alla didattica, nel quale tutti pensano, progettano e agiscono comunitariamente*, tanto criticata dal collega de *La nostra scuola*. In verità, con questa riflessione intendevamo richiamare tutte/i alla necessità di uscire da quei meccanismi divisivi che abbiamo cercato di identificare e di descrivere nel paragrafo precedente. In primo luogo intendevamo riallacciarsi alla dimensione dell'impegno (della militanza) insita nell'agire pedagogico. Basti pensare, nel solco della nostra tradizione, a figure come Bruno Ciari, Mario Lodi, Ada Marchesini Gobetti, don Milani, Emma Castelnuovo, Daria Ridolfi, Albino Bernardini e tanti/e altri/e appartenenti all'MCE, al CIDI, ai CEMEA, all'AIMC, per quel che concerne la scuola. Allo stesso tempo, per quel che concerne l'accademia, pensia-

mo a figure come quelle di Tullio De Mauro, di Clotilde Pontecorvo, di Aldo Visalberghi, di Mauro Laeng, di Luciana Tomassucci Fontana, di Francesco Gatto, di Andrea Canevaro, di Alain Goussot, di Maria Antonella Galanti e tante/i altre/i. Volevamo, quindi, richiamarci, anche continuando a dialogare con bell hooks, a chi quotidianamente abita *l'educazione come pratica della libertà* (hooks, 2020, p. 34), a chi contrasta tutte quelle pratiche che invece tendono a generare subalternità. Una pedagogia impegnata, quindi, la quale, come evidenza Mackda Ghebremariam Tesfau, si esplicita attraverso atti che chiamano all'azione e che:

non mira a produrre esclusivamente riflessività, bensì a tradursi in movimento, individuale e collettivo quotidiano. Questo non può accadere se i saperi da noi promossi non parlano al quotidiano di chi vogliamo si unisca a questo movimento. (Ghebremariam Tesfau, 2020, p. 25)

In secondo luogo, e di conseguenza, desideravamo tracciare una linea di continuità con quanto accaduto in Italia nel momento in cui il nostro Paese ha perseguito con determinazione la democratizzazione della scuola e la sua deistituzionalizzazione (si pensi alla chiusura delle classi differenziali e delle scuole speciali con la Legge 517 del 77), aspetti questi che hanno visto come protagonisti/e insegnanti, direttori/ici didattici/che e presidi, genitori, studenti/esse, associazioni, studiosi/e, intellettuali e così via, uniti/e nell'idea(le) di trasformare il sistema formativo a partire da una riconfigurazione delle sue pratiche, susseguente a una ridefinizione delle sue dimensioni culturali e politiche (Roghi, 2023). Democratizzazione e deistituzionalizzazione, dunque, come mezzo e come fine ultimo, ossia — come peraltro recitava un passaggio della *Relazione* della Commissione Falcucci del 1975, prodromica della successiva legge che ha introdotto l'integrazione — come *nuovo modo di concepire e di attuare la scuola*.

L'approccio tecnologico alla/per la didattica, pertanto, non significa affatto (come mal interpretato dal collega) auspicare (e praticare) un appiattimento delle pratiche didattiche alla dimensione delle mere *tecniche* (a vantaggio del sistema mercificato dell'istruzione/formazione), ma fare riferimento alla filosofia di fondo che ha introdotto nel nostro Paese l'individualizzazione, la progettazione e la programmazione didattica, la valutazione formativa, e così via. Detto altrimenti, e forse più chiaramente, riferirsi a quella

filosofia di fondo alla base di alcuni approcci (il Mastery Learning o il Keller Plan), che a partire dalla seconda metà del '900 hanno ridefinito la pratica didattica, raccogliendo la sfida della scolarizzazione di massa che interpellava in quegli anni i sistemi formativi di molti Paesi. (Bocci, 2023, p. 8)

Una sfida che è quanto mai attuale, considerata l'esigenza dei sistemi formativi di essere inclusivi, ossia di essere capaci di garantire una piena partecipazione e un apprendimento significativo a tutte/i le/gli allieve/i, nessuna/o esclusa/o. In ultima analisi,

di essere in grado di far corrispondere alle differenti peculiarità di chi apprende una vasta gamma di opportunità, in modo da ridurre ed eliminare progressivamente gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento che determinano ancora disomogeneità e iniquità. (Bocci, 2023, p. 8)

E se è vero, come hanno chiaramente affermato Booth e Ainscow (2014), che l'inclusione è *una impresa collettiva* ed è *un processo che non ha mai fine*, ecco che l'approccio tecnologico di cui abbiamo parlato e parliamo (e siamo al terzo luogo del nostro argomentare) si configura come foriero di una prospettiva ecologico-sistemica. I processi generativi e trasformativi del sistema formativo sono l'esito non di azioni calate dall'alto (come paventato dal collega) ma di una situazione in continuo divenire, nella quale la progressiva esperienza acquisita dagli attori in campo (nel loro incessante interrelarsi) genera una altrettanto progressiva competenza dei contesti d'appartenenza e d'azione. Ciò significa che il contesto/sistema scuola e il contesto/sistema università apprendono costantemente e divengono (si rendono) competenti sinergicamente e reciprocamente. In tale visione il teorico e il pratico, l'individuale e il collettivo, il metodologico-didattico e il disciplinare, il cognitivo e l'affettivo (per fare degli esempi di alcuni dei nodi sui quali spesso si determinano le disconnessioni) non sono mai scissi, ma hanno tra loro una relazione percepita come rilevante, significativa, autentica: ecosistemica, per l'appunto.

La prospettiva ecosistemica è per noi preziosa per provare a tirare le somme, consapevoli che i conti restano sempre aperti (e, per la precisione, questo è tutt'altro che negativo nella nostra riflessione-argomentazione). In effetti, come ricorda puntualmente Dario Ianes, gli ecosistemi:

hanno una identità propria e si relazionano tra di loro. Ogni ecosistema ha delle caratteristiche dinamiche di cui dobbiamo tener conto e che costituiscono i suoi processi positivi o negativi, che possono portare a buon fine le nostre azioni oppure produrre distorsioni o capovolgimento del senso e della direzione di un'azione. (Ianes, 2021, p. 11)

Ebbene, ciò significa che, se vogliamo evitare distorsioni e capovolgimenti di senso, è quantomai necessario ricominciare a fluire nell'alveo di una riconnessione che si sposa con l'impegno e con la fiducia reciproca. Alain Goussot ha parlato di ricostruire una *agorà pedagogica* capace di ridare senso alla scuola democratica. Sulla medesima lunghezza d'onda, Dario Ianes e Andrea Canevaro hanno sostanzialmente questa visione operando una sorta di bilancio e di investimento nel futuro in occasione dei primi venti anni di impegno promosso dal Convegno organizzato dal Centro Studi Erickson a Rimini per una scuola e una società inclusive. Scrivono i due studiosi:

Cosa ci piacerebbe vedere nei prossimi vent'anni? Il percorso verso una Scuola inclusiva dovrà essere fatto da un sempre maggiore numero di insegnanti (e non solo: si veda il caso dei dirigenti), nessuno se ne può tirar fuori e in questo percorso verso l'orizzonte inclusione dovremo dare un forte valore all'innovazione didattica quotidiana, celebrare e diffondere le varie avanguardie didattiche di cui è ricco il nostro Paese e che trovano ancora poco spazio. La sfida dell'inclusione si vince con una didattica innovativa, plurale, flessibile, porosa, accogliente. Morbida... Il percorso verso una scuola inclusiva in Italia deve intrecciarsi con analoghi percorsi che altri Paesi del mondo stanno, più o meno velocemente, compiendo. Troppo a lungo siamo stati nazionalisti e autoreferenziali, forse anche autarchici. Ora non è più possibile ... Abbiamo molto da insegnare e molto da imparare. Il percorso verso una scuola inclusiva deve espandersi verso una società inclusiva, nel lavoro, nel tempo libero, nelle relazioni, nell'essere adulti e persone pienamente partecipi e realizzate ... Il percorso verso una scuola inclusiva deve vivere di alleanze, di sinergie, di forze tese a uno scopo comune, pur nel rispetto delle differenze. Gli insegnanti, i dirigenti, il personale della Scuola, le amministrazioni, ma anche le università, le associazioni di rappresentanza e di tutela, le persone con disabilità e le differenze varie, i diversi attori interessati devono sapere che cercare di fare da soli è avarizia, cercare di farlo insieme è politica. (Ianes & Canevaro, 2015, pp. 19-20)

Riportare per esteso la riflessione di Ianes e Canevaro (che è anche auspicio, una sollecitazione, una promessa...) ci sembra il miglior modo per concludere il nostro contributo. Anche perché l'esplicito richiamo a don Milani, del quale ricorre nel 2023 l'anniversario del centenario dalla nascita, è un altrettanto chiaro invito all'impegno individuale e collettivo, quindi alla connessione, quindi all'agire politico nella/della comunità educante. Come abbiamo affermato nel nostro saggio introduttivo al volume *Ritorno a Barbiana* (Bocci & Crescenza, 2023) non può esserci inclusione se non come esito di una visione politica della scuola, dell'educazione, dell'istruzione, della formazione. Ed è proprio da questa visione, che accomuna chi crede nell'educazione, che bisogna ripartire, che si può ri-trovare il terreno fertile per riconnettersi e per superare quei fraintendimenti e quelle fratture che generano, a loro volta, quel *senso di impotenza appreso collettivo* (Bocci, 2019) che inibisce l'immaginazione e imbriglia il nostro potenziale generativo e trasformativo.

Bibliografia

- Antinucci, F. (2001). *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Laterza.
- Ballanti, G. (1975). *Il comportamento insegnante*. Armando.
- Ballanti, G. & Fontana, L. (1981). *Discorso e azione nella pedagogia scientifica*. Giunti.
- Banfi, A. & Viesti G. (2016). Il finanziamento delle università. In Fondazione Res. *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*. Donzelli Editore.
- Banfi, A. & Viesti, G. (2017). Il finanziamento delle università italiane. Una politica assai discutibile. *Scuola democratica. Learning for Democracy*, 2, 299-318.
- Bellatalla, L. (2010). *Scuola secondaria: Struttura e saperi*. Erickson.
- Bellavista, A. (2016). Reclutamento universitario e dintorni: tempi difficili, scelte tragiche, incubi giuridici. *Munus. Rivista giuridica dei servizi pubblici*, 3, 663-688.
- Bertoni, F. (2016). *Universality: La cultura in scatola*. Laterza.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva: Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona (a cura di), *Rizodidattica*.

Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi (pp. 15-82). Pensa Multimedia.

- Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti & F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria* (pp. 90-100). Giunti.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri & al. *Disability studies e inclusione: Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Bocci, F. (2019). Un modo umano di organizzarci. Le logiche dei confini nel tempo della medicalizzazione: scenari e possibili vie di uscita. *Cooperazione Educativa*, 68(3), 26-32.
- Bocci, F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *For. Rivista per la formazione*, 8/9, 17-22.
- Bocci, F. (2023). L'approccio tecnologico per l'educazione inclusiva. *La vita scolastica*, 27, 8-9.
- Bocci, F. & Crescenza, G. (2023). Né santo, né diavolo: Storicità e attualità di don Milani. In AA.VV., *Ritorno a Barbiana. Scritti critici su don Milani* (nuova edizione, pp. 7-32). Edizioni Conoscenza.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Borrelli, D., Fontana, R., Sofia, C. & Valentini, E. (2018). Le tribolazioni del ricercatore tra ingiunzioni valutative e pratiche di cura di sé. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 1-15.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Carinci, F. & Brollo, M. (a cura di) (2013). *Abilitazione scientifica per i professori universitari*. Wolters Kluwer Italia.
- Corsini, C. (2021). La valutazione come forma di gestione del potere: Il dialogo tra prove oggettive e innovazione in pedagogia. *Cooperazione Educativa*, 2, 49-54.
- Corsini, C. (2023). *La Valutazione che educa: Liberare l'insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Corsini, C. & Zanazzi, S. (2015). Valutare scuola e università: Approccio emergente, interventi e criticità. *I Problemi della Pedagogia*, 2, 305-334.

- Dal Lago, M. (2018). L'ideologia dell'occupabilità nella ristrutturazione neoliberista dei sistemi formativi. In R. Bellofiore & G. Vertova (a cura di), *Ai confini della docenza. Per la critica dell'Università* (pp. 72-84). Accademia University Press.
- Fassari, L. G. & Lo Presti, V. (2017). La mela bacata. Per una riflessività culturale sulla professione accademica. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 2, 367-386.
- Fondazione RES (2016). *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud* (a cura di G. Viesti). Donzelli.
- Forges Davanzati, G. & Pauli G. (2016). Ideologia neoliberale e ristrutturazione del capitalismo italiano: alle origini della nuova università di classe. *Hermes. Journal of Communication*, 7, 163-188.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.
- Ghebremariam Tesfau', M. (2020). Aspettando Gloria. In b. hooks, *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà* (pp. 11-25). Meltemi.
- Granese, A. (2009). *Scuola e università. Crisi ed emergenza*. Anicia.
- Graziosi, A. (2010). *L' università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Il Mulino.
- Himanen, P. (2001). *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*. Feltrinelli.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità: Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- Ianes, D. (2021). Il nuovo Piano Educativo Individualizzato in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. In D. Ianes, S. Cramerotti & F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* (pp. 9-36). Erickson.
- Ianes, D. & Canevaro, A. (2015). Presentazione. In D. Ianes & A. Canevaro (a cura di), *Orizzonte inclusione: Idee e temi da vent'anni di Convegni Erickson* (pp. 15-20). Erickson.
- Laeng, M. (1969). *L'educazione nella civiltà tecnologica*. Armando.
- Meirieu, P. (2013). *Pedagogia: Il dovere di resistere*. Edizioni del Rosone.

- Pinto, V. (2012). *Valutare e punire*. Cronopio.
- Priulla, G. (2012). *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del paese*. FrancoAngeli.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Roghi, V. (2023). *Il tirocinio della democrazia*. Il Margine.
- Tognonato, C. (2018). *Teoria sociale dell'agire inerte: L'individuo nella morsa delle costruzioni sociali*. Liguori.
- Tognonato, C. (2022). *Kairos: Unità e molteplicità dell'esistenza*. Liguori.

Inklusive Unterrichtsqualität zwischen Programmatik und empirischen Befunden

Vera Moser – Goethe-Universität Frankfurt

Abstract

Die Bestimmung von Qualitätsmerkmalen für inklusiven Unterricht ist ein derzeit laufender Prozess. Der Beitrag schlägt hierzu vor, Merkmalskriterien aus der UN-Behindertenrechtskonvention mit normativen Qualitätsmerkmalen der pädagogisch-didaktischen und der empirischen Unterrichtsforschung zu verknüpfen. Auf dieser Grundlage werden vorhandene empirische Forschungsergebnisse eingeordnet und Forschungslücken identifiziert.

1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele

Mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Schulen ist die Frage nach der Qualität inklusiven Unterrichts neu gestellt, denn die Konvention verlangt in Art. 24, dass

Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inklusive – i.O. inclusive], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

... angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

... Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

... in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion –

i.O. inclusion] wirksame, individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die *bestmögliche schulische und soziale Entwicklung* gestattet, angeboten werden. [Hervorhebung d. Verf.]

Diese noch allgemeine Markierung von Qualitätsmerkmalen inklusiven Unterrichts bezieht sich in erster Linie auf das Gebot des Nicht-Ausschlusses, der Nicht-Diskriminierung sowie dem Ziel bestmöglicher schulischer und sozialer Entwicklung unter den Bedingungen angepasster Unterstützungen. Was jedoch genauere unterrichtliche Qualitätskriterien sind (z.B. didaktische Arrangements, Medieneinsatz, unterrichtliche Differenzierungsformen etc.) kann aus Sicht der pädagogisch-didaktischen und der empirischen Unterrichtsforschung hiervon nicht näher abgeleitet werden – die Bestimmungen des Art. 24 UN-BRK stecken somit eher formale Rahmenbedingungen ab. Daher ist es erforderlich, diese mit den Diskursen und Befundlagen der pädagogischen, didaktischen und empirischen Unterrichtsforschung zu verknüpfen.

Zentral für die Frage nach schulischen und unterrichtlichen Qualitätsbestimmungen ist zunächst das Anerkenntnis, dass die Qualitätsbestimmung von Pädagogik allgemein und von Unterricht im Besonderen nicht aus der Empirie heraus entwickelt werden kann, sondern auf normativem Wege zu definieren ist. D.h., Qualitätsurteile sind in erster Linie normativ, sie basieren auf Konventionen, Erfahrungen, Expertisen etc., sind damit sozio-kulturell höchst sensibel und darüber hinaus auch abhängig vom Standort des Betrachters/der Betrachterin (z.B. in Bezug auf Unterricht: Forscher:innen, Bildungsadministrationen, Lehrkräfte, Eltern, Schüler:innen, Akteur:innen des tertiären Bildungssektors). Damit basieren sie nicht in erster Linie auf Ergebnissen empirischer Forschung, sondern benötigen vorab eine normative Rahmung, an der sich Unterrichtspraxis und Unterrichtsziele auszurichten haben. Im Allgemeinen spricht man davon, dass unterrichtliche Qualitätsurteile durch den *Bildungszweck* bestimmt sind, der sich historisch durchaus wandelt, dabei aber jeweils aus einer übergeordneten gesellschaftlichen Perspektive definiert wird und nicht auf der Entwicklungslogik des Individuums oder auf rein anthropologischen Annahmen beruht. Ein knapper Blick in die historische Entwicklung der Qualitätsdebatte kann dies verdeutlichen: So reichte die Debatte um Unterrichtsqualität von *Comenius'* Verdikt, „allen alles auf

allseitige Weise zu lehren“, mit dem Ziel der wechselseitigen Verständigung der Menschen untereinander und mit Gott (vgl. Voit, 2008), kumulierend in der Herstellung der Menschenwürde, über *Humboldts* Bildungsideal einer „höchsten und proportionierlichsten Bildung der Kräfte zu einem Ganzen“, in der v.a. individuelle Freiheit zentral gesetzt ist, zu *Herbarts Erziehendem Unterricht* in der Logik von Formalstufen und einem lehrer:innenseitigen pädagogischen Takt bis schließlich zur spezifischen Beziehungskonstruktion zwischen Generationen, göttlichen und weltlichen Ideen sowie Gegenständen bei *Schleiermacher* (vgl. Benner, 1995; Oelkers, 2001; Baumgart, 2001). Damit zeigt sich bereits, dass unterrichtliche Qualitätsurteile sowohl zielbezogen (Verständigung der Menschen untereinander und der Generationen, bestmögliche Ausbildung und Zusammenführung der Kräfte), als auch auf pädagogisch-didaktischer Ebene formuliert werden (pädagogischer Takt, erziehender Unterricht). Zugleich lässt sich festhalten, dass bis in die 1960er Jahre hinein im deutschsprachigen Raum die sogenannte *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* Bildung und Unterricht im Kontext philosophisch-hermeneutischer Traditionen bestimmte und damit auch weitgehend ein:e singuläre:r Akteur:in, nämlich jeweils ein:e wissenschaftliche:r Vertreter:in des Faches, in der Frage der Qualitätsbestimmung beobachtet werden kann.

Mit der sogenannten *Realistischen Wende* der Erziehungswissenschaften (Titel der Antrittsvorlesung Heinrich Roths 1963, vgl. Tenorth, 2007) setzte eine soziologische Ausrichtung der Pädagogik in Westdeutschland ein, die sich nunmehr auch als Erziehungswissenschaft bezeichnete. Die Analysen zu den Zusammenhängen von sozialer Herkunft und Bildungschancen waren ein neuer Forschungsfokus, womit die Konzepte *Chancengerechtigkeit* und *Demokratisierung* ausbuchstabiert wurden und damit Zielbestimmungen und Qualitätsmerkmale von Unterricht in einen neuen Fokus rückten. Exemplarisch sei hierfür Wolfgang Klafkis *Kritisch-Konstruktive Didaktik* benannt, die vorschlug, Unterricht „am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen zu wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit“ auszurichten (Klafki, 1995, S. 95). Insbesondere in der pädagogisch-didaktischen Subdisziplin der Erziehungswissenschaften hat diese Qualitätsbeschreibung Tradition. So formulierte auch Meyer (2005, S. 13), guter Unterricht zeichne sich durch eine „demokratische Unterrichtskultur“ aus, die auf der „Grundlage des Erziehungsauftrags“ und eines „ge-

lingenden Arbeitsbündnisses“ sowie einer „sinnstiftenden Orientierung“ zu einer „nachhaltigen Kompetenzentwicklung“ aller Schüler:innen beitrage. (Mit der Referenz auf den Kompetenzbegriff ist hier aber bereits eine neue Ära der unterrichtlichen Qualitätsdebatte annonciert, die weiter unten mit der Empirischen Wende skizziert wird.)

Diese Qualitätsbestimmung wurde nicht nur erziehungswissenschaftlich, sondern auch bildungspolitisch in der Bildungsreform der 1970er Jahre umgesetzt, in deren Zentrum die Gesamtschule stand (Leschinsky, 2005). Damit entsteht neben dem/der wissenschaftlichen Akteur:in auch ein:e bildungspolitische:r, der/die die zeitgenössischen unterrichtsbezogenen Qualitätsdebatten bestimmt.

Interessanterweise sind diese Qualitätsbestimmungen auch zentral für die Begründung einer inklusiven Pädagogik in Deutschland, die historisch erstmals im Kontext dieser Bildungsreform (zunächst unter der Terminologie *Integration*) ausbuchstabiert wurde. Das erste diesbezügliche bildungspolitische Dokument ist die *Empfehlung des Deutschen Bildungsrates* von 1973, in der die bisher ausschließliche Sonderbeschulung behinderter Schüler:innen als Demokratieproblem angemahnt wurde: Die Bildungskommission, so der Wortlaut, ging davon aus, dass

die Integration Behinderter in die Gesellschaft eine der vordringlichen Aufgaben jedes demokratischen Staates ist. Diese Aufgabe, die sich für Behinderte und Nichtbehinderte in gleicher Weise stellt, kann [...] einer Lösung besonders dann nahegebracht werden, wenn die Selektions- und Isolationstendenzen im Schulwesen überwunden und die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte in den Vordergrund gebracht werden; denn eine schulische Aussonderung der Behinderten bringt die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 16).

Mit der sogenannten *Empirischen Wende*, die mit dem Einsetzen der Empirischen Bildungsforschung im Kontext der deutschen Beteiligung an international-vergleichenden Schulleistungstudien begann, wurde vor allem eine lernpsychologische Modellierung der Unterrichtsforschung eingeführt, welche die Psychologie als relevante Bezugswissenschaft etablierte und damit die zuvor primär bildungssoziologische Ausrichtung der Erziehungswissen-

schaft ergänzte und z.T. auch ersetzte. Hier wurde v.a. der Output im Sinne eines gesellschaftlich relevanten Kompetenzerwerbs der Schüler:innen sowohl zum Kern von unterrichtlicher Qualität als auch zum Bildungsziel erklärt, wobei dieser in ein Gesamtprojekt der Persönlichkeitsbildung eingebunden wurde:

Der Output von Bildungssystemen umfasst neben der Vergabe von Zertifikaten im Wesentlichen den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist. (Klieme et al., 2003, S. 12)

„Schulische Bildungsziele sollten zudem auf Nachhaltigkeit und Transfer ausgerichtet werden. Sie müssen anschlussfähig sein für lebenslanges Weiterlernen, für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft.“ (Klieme et al., 2003, S. 20) Damit wird die aus der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* herrührende breitere Referenz auf Bildung mit ungewissem Ausgang mit dem Fokus auf das Lernen und den Lernprozess enggeführt: „Aktuelle Konzepte der Unterrichtsqualitätsforschung betrachten das Unterrichtsgeschehen als ein Zusammenspiel von Merkmalen, welche die Lerngeschichte von Schülern nachhaltig beeinflussen können.“ (Göllner et al., 2016, S. 64)

Diese vornehmlich aus lernpsychologischer Perspektive formulierte Qualitätsbestimmung von Unterricht wird jedoch zeitgleich auch von funktionssoziologischen Betrachtungen der Schule flankiert, die von Fend (2006) vorgelegt wurden. Demnach erfüllt Schule zwar auch die Funktion, das Lernen zu befördern im Sinne ihrer *Qualifikationsfunktion*, daneben treten aber drei weitere Funktionen von Schule, die ebenfalls als Qualitätsdimensionen zu lesen sind: Die *Allokationsfunktion* (Sortierung der Schüler:innen in Bezug auf Schulleistungen durch die Vergabe unterschiedlicher Abschlusszertifikate), die *Enkulturationsfunktion* (Vermittlung von Zugängen zu kultureller Teilhabe und kultureller Identität) sowie die *Integrationsfunktion* (Unterstützung der Entwicklung sozialer Identität und des Zugangs zu politischer Teilhabe). Diese Funktionen werden jedoch in die Modellierung schulischer bzw. unterrichtlicher Qualität i.d.R. nicht aufgenommen – sie gelten eher als

ein Hintergrundrauschen für die primär gesetzte Qualifikationsfunktion. Auf der Ebene der Bildungspolitik wird die Normierung schulischer und unterrichtlicher Qualität derzeit auch über die Verleihung des *Deutscher Schulpreises* fortgeführt. Hier lautet die Definition: Gute Schulen verfügen über ein „positives und lernförderliches Schulklima sowie ein anregungsreiches Schulleben, in dem sich Schüler:innen, Lehrkräfte sowie Erziehungsberechtigte wohlfühlen und gern aktiv einbringen. Die Schulen pflegen gute Beziehungen mit allen Beteiligten.“ (Robert Bosch Stiftung GmbH, 2023)

Fasst man die bis hierhin dargestellte gegenwärtige Diskussion um Unterrichtsqualität zusammen, so lässt sich diese definieren als bestimmt durch die Aufgabe der Vermittlung von *Qualifikationen* und *Kompetenzen* (*Schüler:innenleistung*), die die *berufliche, soziale, politische etc. Teilhabe* an der (Welt-)Gesellschaft ermöglichen – im Kontext *spezifischer Kulturgüter*, verbunden mit Dimensionen der schüler:innenseitigen *Persönlichkeitsentwicklung* und gerahmt von einem *guten Lehr-Lernklima*.

2. Inklusionsbezogene Unterrichtsqualität normativ

Die bis hierhin rekonstruierte unterrichtsbezogene Qualitätsdebatte ist bisher nicht in den Kontext inklusionspädagogischer Normierungen gestellt worden. Dies soll nunmehr erfolgen, und zwar einerseits aus der Perspektive einer globaleren Akteurin, der *European Agency for the Development of Special Needs and Inclusive Education* (2009) und deren ausformulierten Qualitätskriterien sowie andererseits in Abgleich dazu aus der Unterrichtsqualitätsdiskussion, die im Kontext des lernpsychologischen Forschungsparadigmas entwickelt wurde (Helmke, 2007):

European Agency (2009) „Merkmale inklusiver Bildung“:

- Binnendifferenzierung und Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse
- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien
- Teamarbeit
- Schulkultur, die Segregation vermeidet
- Das Lernen unterstützende Bewertung (Assessment)
- Kooperatives Lernen
- Pro-inklusive Einstellungen des pädagogischen Personals

Helmke (2007) „Merkmale der Unterrichtsqualität“:

- Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
- Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
- Lernförderliches Unterrichtsklima
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- Schüler:innenorientierung, Unterstützung
- Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
- Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben
- Vielfältige Motivierung
- Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Ogleich die paradigmatische Verortung dieser Kriterienkataloge durchaus unterschiedlich ist, lassen sich diese problemlos zusammenführen und mit den oben bereits genannten Forderungen aus Art. 24 UN-BRK zusammenbringen. Diese Synopse zeigt die nachstehende Liste:

- Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
- Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung, Teamarbeit
- Pro-inklusive und auf Wahrung der Chancengleichheit beruhende Einstellungen des pädagogischen Personals
- Lernförderliches Unterrichtsklima, das Segregation und Diskriminierung vermeidet, die Achtung der menschlichen Vielfalt, der Menschenrechte und das individuelle Selbstwertgefühl stärkt
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung zur Ermöglichung bestmöglicher sozialer und schulischer Entwicklung sowie gesellschaftlicher Teilhabe
- Schüler:innenorientierung, individuelle Unterstützung, lernförderliche Leistungsrückmeldung
- Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- Kognitive Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens und kooperativer Lernformen
- Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben
- Vielfältige Motivierung
- Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, unterrichtliche

Binnendifferenzierung und Bereitstellung angemessener Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen

- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

3. Inklusionsbezogene Unterrichtsqualität empirisch

Abschließend seien nun auch unterrichtliche Qualitätsmerkmale benannt, die empirisch in Zusammenhang mit den oben genannten Outputzielen des Kompetenzerwerbs im Sinne der Qualifikationsfunktion gebracht wurden. Im Rahmen der Empirischen Bildungsforschung ist hierfür das Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2007) paradigmatisch. Dieses Modell setzt Unterricht als Angebot zentral in Bezug mit fachübergreifenden und fachspezifischen Prozessmerkmalen sowie der Qualität des Lehr-Lern-Materials in Abhängigkeit von der Unterrichtszeit. Die Nutzung wird durch die aktive Lernzeit und außerschulische Lernaktivitäten auf Seiten der Schüler:innen bestimmt. Wirkungen misst das Modell in Bezug auf den schüler:innenseitigen Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie in Bezug auf die erzieherische Wirkung der Schule. Diese drei Ebenen sind gerahmt durch lehrer:innenseitige Merkmale (fachliche und personenbezogene), familiäre Hintergründe, das individuelle Lernpotenzial der Schüler:innen sowie durch Kontextmerkmale von Schule und Unterricht (kulturelle, regionale, schulformbezogene Einflussfaktoren sowie didaktische Konzepte, die Klassenkomposition sowie das Klassen- und Schulklima.

Auf der Grundlage dieses Modells wurden bislang drei sogenannte *Basisdimensionen der Unterrichtsqualität* identifiziert, die sich auf den Output der fachlichen Kompetenzentwicklung beziehen:

- *effiziente Klassenführung,*
- *kognitiv aktivierende Unterrichtsführung und*
- *konstruktiv-unterstützendes Lern- und Sozialklima.*

(u.a. Rakoczy et al., 2007; Klieme et al., 2009; Lipowsky et al., 2009)

Diese müssten aus Sicht der Inklusionsforschung auch mit weiteren Outputmerkmalen ergänzt werden, wie z.B. der individuellen Lernentwicklung und dem emotionalen Wohlbefinden vor dem Hintergrund von Prozessmerkma-

len der bestmöglichen sozialen und fachlichen Teilhabe. Insofern sind die Befunde zu den Wirkungen der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität mit den oben beschriebenen normativen Qualitätsmerkmalen zu verbinden, um sie auch in einer erweiterten Perspektive als Qualitätsmerkmal inklusiven Unterrichts zu bestimmen.

In Bezug auf Inklusion wird v.a. die Wirksamkeit zusätzlicher Förderung, kognitiv herausfordernden Unterrichts sowie pro-inklusive Einstellungen des pädagogischen Personals (allerdings: kleine Einzelstudien, z.T. noch nicht repliziert) mit bislang folgenden Befunden untersucht:

- Auf der Ebene der Leistungsentwicklung führt die Diagnose *sonderpädagogischer Förderbedarf* und entsprechender Einsatz von Förderpädagog:innen nicht per se zu Leistungsanstiegen der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Schuck et al., 2018).
- Kognitiv herausfordernder Unterricht führt zu höheren Lernzuwächsen von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen, dies gilt nicht für die anderen Schüler:innen (z.B. Kocaj et al., 2014; Dell’Anna et al., 2021; keine signifikanten Effekte für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden sich jedoch in der Metastudie von Dalgaard et al., 2022).
- Die gemeinsame Unterrichtung führt zu positiveren Einstellungen gegenüber Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei den Peers (Dell’Anna et al., 2021).
- Pro-inklusive lehrer:innenseitige Einstellungen haben wenig Wirkung auf die Unterrichtsqualität (Spörer et al., 2015).
- Akademische Selbstkonzepte von Förderschüler:innen scheinen sich in inklusiven Settings von der Vergleichsgruppe zu entkoppeln (Lütje-Klose et al., 2018).
- In Bezug auf die didaktische Orientierung findet sich in inklusiv definierten Schulklassen dominante Leistungsorientierung (gegenüber z.B. Teilhabeorientierung (z.B. Budde & Rißler, 2017; Sturm, 2019).
- Fachliche Ordnung und soziale Partizipation im inklusiven Unterricht stehen in einem Zusammenhang (Ludwig, 2021; Hackbarth et al., 2022).
- Es finden sich gruppenbezogen unterschiedliche Adressierungspraktiken von Schüler:innen mit segregierenden Effekten (Schumann, 2014; Braun et al., 2023).

- Multiprofessionelle Kooperationsbeziehungen sind in inklusiven Schulen wenig organisatorisch vorstrukturiert und tendieren zu Praktiken der äußeren Differenzierung (Neumann, 2019; Moser, 2022).

Diese ersten empirischen Befunde zu Qualitätsmerkmalen inklusiven Unterrichts lassen sich in Bezug auf die oben erstellte Liste normativer Merkmale wie folgt abtragen:

- Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit → Basisqualität
- Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung, Teamarbeit → Basisqualität
- Pro-inklusive und auf Wahrung der Chancengleichheit beruhende Einstellungen des pädagogischen Personals → empirisch nicht eindeutig als wirksam bestätigt
- Lernförderliches Unterrichtsklima, das Segregation und Diskriminierung vermeidet, die Achtung der menschlichen Vielfalt, der Menschenrechte und das individuelle Selbstwertgefühl stärkt → erweiterte Basisqualität
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung zur Ermöglichung bestmöglicher sozialer und schulischer Entwicklung sowie gesellschaftlicher Teilhabe → erweiterte Basisqualität
- Schüler:innenorientierung, individuelle Unterstützung, lernförderliche Leistungsrückmeldung → empirisch als wirksam bestätigt
- Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen → didaktisches Merkmal ohne empirische Evidenz
- Kognitive Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens und kooperativer Lernformen → erweiterte Basiskompetenz
- Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben → didaktisches Merkmal, bisher ohne empirische Evidenz
- Vielfältige Motivierung → erweiterte Basisqualität
- Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, unterrichtliche Binnendifferenzierung und Bereitstellung angemessener Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen → didaktisches Merkmal ohne empirische Evidenz
- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien → Qualitätsmerkmal, bisher ohne empirische Evidenz

4. Zusammenfassung

Die Bestimmung unterrichtlicher Qualitätsmerkmale aus dem Feld der empirischen und der inklusionsbezogenen Unterrichtsforschung ist sowohl auf der Ebene der normativen Beschreibungen wie auch auf der Ebene der empirischen Belege unterschiedlich weit fortgeschritten. Insbesondere breitere Metaanalysen wären erforderlich, die jedoch aufgrund je unterschiedlicher Forschungsdesigns und Messinstrumente und unterschiedlicher nationaler Unterrichtskulturen keineswegs problemlos anzustrengen sind. Zudem zeichnet sich (inklusive) Unterricht nicht nur durch die Summe seiner Teile aus, sondern auch durch eine pädagogische Idee, die sich in den pädagogisch-didaktischen Zielen und Choreografien in Abhängigkeit von lehrkräfteseitigen Überzeugungssystemen ausdrückt. Daher ist Reusser hier zuzustimmen: „Auch wenn die kognitionswissenschaftliche Forschung heute eine umfangreiche Wissensbasis zu Gelingensbedingungen, Prozessqualitäten und Wirkungen von Lehren und Lernen zur Verfügung stellt, entsteht daraus noch keine pädagogisch intelligible Reflexions- und Handlungstheorie für Lehrende und Lernende.“ (2019, S. 129f.) Damit hat Unterrichtsqualität zwei Dimensionen:

- Systematische und sozial unterstützte Lern- und Verstehensarbeit mit anspruchsvollen Kulturinhalten
- Kognitiv herausfordernder und die Eigenaktivität, Partizipation, Selbstregulation und Kooperation der Schüler:innen fördernder Unterricht (vgl. Reusser, 2019, S. 131)

Diese Dimensionen lassen sich mit dem Fokus auf Inklusion mit den nachstehenden spezifischen pädagogisch-didaktischen Prinzipien verknüpfen (vgl. Koßmann, 2020):

- Zugänglichkeit (Dimensionen der Barrierefreiheit)
- Teilhabemöglichkeiten und Perspektiven auf die sozialen und fachlichen Dimensionen der Persönlichkeitsbildung (vgl. Frohn et al., 2019)
- Unterrichtsqualität vom Ziel her bestimmt als Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen, die die berufliche, soziale, politische etc. Teilhabe an der (Welt-)Gesellschaft ermöglichen – im Kontext spezifischer Kulturgüter, verbunden mit Dimensionen der schüler:innenseitigen Persönlichkeitsentwicklung und gerahmt von einem guten Lehr-Lernklima (s.o.)

Zusammenfassend festzuhalten ist damit, dass die dominante Orientierung am Angebots-Nutzungs-Modell aus Sicht einer inklusionsorientierten Unterrichtsforschung zu ergänzen wäre durch qualitative und rekonstruktive Verfahren der Unterrichtsforschung auf der Grundlage einer bildungstheoretischen und didaktischen Bestimmung inklusiven Unterrichts. Dies erfordert die Zusammenführung unterschiedlicher Forschungstraditionen, um zentrale wirksame Faktoren inklusiven Unterrichts zu bestimmen.

Literaturverzeichnis

- Baumgart, F. (Hrsg.) (2001). *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*. Bd. 1. Beltz.
- Braun, J., Cafantaris, C., Hollstein, O. & Meseth, W. (2023). Leistung und Teilhabe im (inklusive) Unterricht. Zur Beobachtung konfligierender Wertpräferenzen pädagogischer Kommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(2), 213–232.
- Budde, J. & Reißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *ZDfm* 2, 106–119. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i2.18>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Dell’Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 944–959.
- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Verabschiedet am 12./13. Oktober 1973. Klett.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2009). *Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung*. EADSNE.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.

- Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., Lüdtke, O., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In BMBF (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (S. 63–82). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (2019). *Inklusives Lehren und Lernen*. Klinkhardt.
- Hackbarth, A., Ludwig, J. & Müller, A. (2022). Wissen und Können im Grammatikunterricht. Eine praxeologische Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 231–248). VS-Verlag.
- Helmke, A. (2007). Merkmale der Unterrichtsqualität. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge* (S. 62–64). Friedrich Jahresheft XXV. Erhard Friedrich.
- Klafki, W. (1995). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 91–102). Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (pp. 137–160). Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66, 165–191.
- Koßmann, R. (2020). Didaktik in der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung: eine Forschungsskizze für inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/537>

- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 818–839.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and instruction*, 19(6), 527–537.
- Ludwig, J. (2021). Fachliche Passung im individualisierenden Deutschunterricht. *Zeitschrift für Inklusion-online*, 15(2), o. S.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)1 – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110, 109–123.
- Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* (2. Aufl.). Cornelsen Verlag Scriptor.
- Moser, V. (2022). Adressierungspraxen von Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings. In B. Seerke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation in der inklusiven Bildung* (S. 89–98). Klinkhardt.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Beltz.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Drollinger-Vetter, B., Lipowsky, F., Pauli, C. & Reusser, K. (2007). Structure as a Quality Feature in Mathematics Instruction: Cognitive and Motivational Effects of a Structured Organisation of the Learning Environment vs. a Structured Presentation of Learning Content. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (pp. 102–121). Waxmann.
- Reusser, K. (2019). Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 129–165). Waxmann.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (2023, 12. Juni). *Was macht eine gute Schule aus?* Deutscher Schulpreis. <https://www.deutscher-schulpreis.de/was-macht-eine-gute-schule-aus#unterrichtsqualitaet>
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann.

- Schumann, I. (2014). „Das hat Stefan alleine gemacht...“. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 291–308). transcript.
- Spörer, N., Schründer-Lenzen, A., Vock, M. & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Sturm, T. (2019). Constructing and addressing differences in inclusive schooling – comparing cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 656–669.
- Tenorth, H.-E. (2007). Die „realistische Wendung“. Heinrich Roths Herausforderung der Erziehungswissenschaft. In M. Kraul (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited* (S. 107–123). Juventa.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>
- Voit, U. (2008). „Allen alles auf allseitige Weise lehren“ (Johann Amos Comenius). Das Menschenrecht auf Bildung als Bedingung und Inhalt eines interreligiösen Dialogs. In M. Brocker & M. Hildebrandt (Hrsg.), *Friedensstiftende Religionen?* (S. 85–97). Springer VS.

Ermutigungen zur inklusiven Ausrichtung von Kindheitspädagogik

Andrea Platte – Technische Hochschule Köln

Sarah Gousis – Hochschule Niederrhein

Oksana Kseniya Schulz – Technische Hochschule Köln

Abstract

Der pädagogische Alltag in Kindertageseinrichtungen in Deutschland ist eingebunden in vielfältige Erwartungen und Widersprüche, z. B. zwischen dem eigenständigen Bildungsauftrag und der Anschlussfähigkeit an die Institution Schule. Dabei scheinen sich die Unabhängigkeit vom formalen Bildungssystem und die professionelle Selbstbewusstheit gegenüber angrenzenden Disziplinen zu verlieren; normierte (Entwicklungs-)Erwartungen werden übernommen und implizieren Einordnung von Kindern, wo aus pädagogischer Perspektive das gemeinsame Spielen und Lernen im Mittelpunkt stehen sollte. Die Komplexität an Aufgaben und Anforderungen verunsichert pädagogische Fachkräfte und bildet Barrieren, die Familienzusammenarbeit und Kooperationen erschweren und die pädagogische Arbeit in den Hintergrund weisen. In ihrer Kritik an normierenden Bildungstraditionen und an einer Bildungspolitik, die sich durch Selektion und Ökonomisierung bestimmen lässt, kann die inklusive Pädagogik Orientierung und Argumentationskraft für eine unabhängigere Position bieten. So umreißt der Beitrag eine inklusive Ausrichtung von Kindheitspädagogik, welche die aufzuzeigenden Barrieren im Perspektivwechsel dekonstruiert, um Fachkräfte für den pädagogischen Alltag zu ermutigen.

1. Einführung

„Wir spielten und spielten und spielten, sodass es das reine Wunder ist, dass wir uns nicht totgespielt haben.“ Astrid Lindgren, kontinuierliche Beobachterin der Kindheit und der sie umgebenden politischen Ereignisse, fand immer

wieder Worte und Geschichten, die seit Generationen Kindheiten begleiten und in einer gewissen Wildheit vorstellen und zurücksehnen lassen. Groß war dabei das Vertrauen der Schriftstellerin in die Kinder, die besser als alle großen Personen wissen, was gut für sie ist. Hier klingt die Kraft der Kinder selbst und ihr Wissen um Wesentliches an: Spielen. Und zwar miteinander. Ein solcher Entwurf von Kindheit sollte pädagogische Fachkräfte entlasten und ermutigen.

Die Spielwiesen haben sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend in institutionalisierte Räume verlagert. Diese zeichnen sich aus als zentrale Orte für Entwicklung und soziale Erfahrungen, institutionalisieren kindliches Lernen und Spielen und schaffen Schonraum, wenn Kindheiten belastet sind. Kinder, auch sehr junge, sind angekommen im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem. Als erste institutionelle und fremdbetreute Stationen in der Bildungsbiografie setzen Einrichtungen der Frühpädagogik den Startpunkt sozialer Orientierungen und damit erste Erwartungen bezüglich individueller Leistungsentwicklungen, Neigungen und Förderbedarfe sowie Vorstellungen von Beziehungsgestaltung und Aufgabenverteilung zwischen Familie und Institution. Sie repräsentieren gesellschaftlich relevante Themen wie Inklusion, Migration, Armut und soziale Ungleichheiten und Verantwortung für diese auch über das pädagogische Handeln hinaus – als Anforderungen auf der Makro-Ebene. Auf der Meso-Ebene sind sie eingebunden in institutionelle Strukturen und Bedingungen; so sind z. B. Beobachtungsverfahren, Übergangsmanagement, Sprachprogramme zu gewährleisten oder Audits zu erlangen. Dabei sollte man meinen, Kraft und Alleinstellungsmerkmal der Kindheitspädagogik liege in deren pädagogischem (Selbst-)Verständnis und der Kern ihrer Aufmerksamkeit auf der Mikro-Ebene.

Die Kindheitspädagogik befindet sich im Spannungsfeld: Der ursprünglich pädagogische Auftrag und die Freiräume der Kindheit unterliegen Bedingungen auf Makro- und Meso-Ebene. Dies zeigte sich in Praxiskooperationen und in Forschungsprojekten, wie im Projekt ProMinKa¹, und stellt kindheits-

1 „Professionalisierung für die Migrationsgesellschaft in inklusionsorientierten Kitas“: Das Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt wurde von 2017-2020 in Kooperation zwischen AWO Ruhr-Mitte, TH Köln, HS Niederrhein und der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW durchgeführt. Ziel war, Barrieren zu identifizieren, die sich Familien, die von Behinderung und Migration betroffen sind, im Bildungs- und Hilfesystem stellen, und an deren Überwindung zu arbeiten: <https://www.awo-ruhr-mitte.de/prominka>

pädagogische Studiengänge vor inhaltlich neue Aufgaben. Die Identifikation von Barrieren, die sich von Migration und Behinderung betroffenen Familien im Bildungs- und Hilfesystem in den Weg stellen, ließ aufmerken: Auch pädagogische Fachkräfte stehen vor Barrieren, die einander multiplizieren und Überforderung und Verunsicherung verursachen. Es drängt(e) sich auf, die Profession zu stärken und pädagogische Fachkräfte zu *ermutigen*²: Zu einer (ihrer selbst) bewussten Profession(alität), die sich durch Konzentration auf das Wesentliche als inklusive ausrichten kann. Die folgenden Darstellungen versuchen diese Beobachtungen zu systematisieren, aus genuin pädagogischer Perspektive zu beantworten und in ein Verhältnis zu einer solchen inklusiven Ausrichtung von Kindheitspädagogik zu stellen.

2. Frühkindliche Bildung zwischen Ansprüchen und Selbstverortung

Die „Entdeckung der frühen Jahre“ (Kahl, 2006) um die Jahrhundertwende hat der frühkindlichen Lebensphase mit steigender Aufmerksamkeit auch zunehmend Beanspruchung beschert: Die Vorstellung „Bildung beginnt mit der Geburt“ (Schäfer, 2011) wertet die frühe Kindheit nicht nur für sozial- und bildungswissenschaftliche (Forschungs-)Fragen auf, sondern strapaziert sie als nicht zu versäumende Entwicklungsphase, in der pädagogisches Handeln nicht allein Wohl und Gedeihen der Behandelten, sondern vielmehr deren ökonomischen Nutzen und lebenslange Verwertbarkeit fokussiert (vgl. Ahlheim, 2015).

Aufgefordert, sich als Kindheitspädagogik zu *disziplinieren* und zu akademisieren, entstanden in Deutschland u. a. seit 2004 über 100 neue Studiengänge, deren Absolvent:innen inzwischen in 13 von 16 Bundesländern die Berufsbezeichnung *Kindheitspädagog:in* (mit staatlicher Anerkennung) führen. Dem Ruf nach umfassender Bildung und frühzeitig einsetzender Betreuung folgend, wurde die Pädagogik der frühen Kindheit ausgebaut und

2 Aufbauend auf den Ergebnissen aus dem o.g. Forschungsprojekt wurden im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln zur *Entwicklung inklusiver Kita-Konzeptionen* die anschließenden Ermutigungen formuliert. Siehe Kapitel 6.

die der mittleren Kindheit durch den schulischen Ganztag ergänzt; dadurch hat sich die institutionelle Verantwortung ausgedehnt, haben sich die informellen, den Zufällen und dem (kindlichen) Belieben überlassenen Spielräume zurückgebildet und haben sich pädagogische Professionen und Zuständigkeiten vervielfacht. Dabei wird auch das Potenzial von Kindertageseinrichtungen angesprochen, herkunftsbedingte Ungleichheiten auszugleichen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 75). Die bildungspolitischen Steuerungsbemühungen folgen der Annahme, dass frühzeitige und präventive Interventionen herkunftsabhängigen Bildungsbenachteiligungen und daraus resultierenden ungleichen Teilhabechancen wirksam vorbeugen würden (vgl. Kelle et al., 2017).

Die frühe Kindheit ist zu einer Lebensphase geworden, in der es keine Förderung zu versäumen gilt: Die mit der Ergänzung von Betreuung und Erziehung durch den Begriff der Bildung formierte Trias weist der Kindheitspädagogik eine entschiedenere Platzierung im Bildungswesen zu. Dass die „Pflicht zum lebenslangen Lernen“ damit „auch die Allerjüngsten erreicht“ (Ahlheim, 2015, S. 177), findet jedoch auch skeptische Reaktionen. Kindertageseinrichtungen sind als Institutionen mit eigenständigem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag zu Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken verpflichtet (vgl. Buchner & Pfahl, 2017). Da der individuelle Entwicklungsverlauf und -stand eines jeden Kindes „kein streng-genormtes Korsett“ (vgl. Buchner & Pfahl, 2017, S. 216) ist, handelt es sich zwar um relativ offene Verfahren, die aber unter der Maßgabe von Prävention zunehmend kompetenzorientierte Konzeptionierungen erkennen lassen (vgl. z.B. Krönig, 2017). In den Bildungsplänen ist sehr genau festgelegt, welche Kompetenzen in welchen Bildungsbereichen gefördert werden sollen (vgl. Textor, 2019). Aufwertung und Beanspruchung gehen miteinander einher – das trifft auch pädagogische Fachkräfte: Gesellschaftliche Probleme sollen aufgefangen oder abgewendet, strukturelle Vernetzungen bewältigt und schließlich interpersonale Entwicklungen begleitet werden. Für den Kita-Alltag bedeutet das eine zunehmende Ausbalancierung zwischen Pädagogik, Fürsorge und Management. So werden unterschiedlichste Erwartungen an Fachkräfte adressiert.

3. Kooperationen und Abgrenzungen

Die Feststellung wachsender Heterogenität und Diversität in Kitas als Spiegel der Gesellschaft richtet sich nicht nur auf Kinder und deren Familien. Plural differenziert sich auch das Professionsfeld aus und bildet ein zunehmend komplexes Zusammenspiel zwischen pädagogischen Fachkräften (mit diversen Bildungswegen) untereinander sowie mit notwendigen Kooperationspartner:innen.

Pädagogische Fachkräfte beschreiben die wachsende Heterogenität als belastend. Um Bildung, Erziehung und Betreuung dementsprechend zu gestalten, bedarf es der Kooperation: Über den Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen mit angrenzenden Professionen können Sichtweisen und Wahrnehmungen zu einem mehrperspektivischen Blick zusammengeführt werden und eine gemeinschaftlich getragene Verantwortung bewirken. Barrierefreie Strukturen und Rahmenbedingungen der einzelnen Institution und die Kooperation im Sozialraum gelten als Grundbausteine auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung (vgl. GEW, 2015, S. 20). Kooperationen im Sozialraum haben sich zu einer zentralen Aufgabe für Kindertageseinrichtungen entwickelt, die konzeptionelle und zeitliche Ressourcen erfordern.

Dabei können Kooperationen ebenso notwendig wie hindernd sein, denn die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven ist nicht automatisch ertragreich (vgl. Hamacher & Seitz, 2020): Kommen diese Perspektiven zusammen und wird versäumt, die je spezifischen Aufträge von Diagnostik, Logopädie, (Kinder-)Medizin, Heilpädagogik und Frühförderung in ihren Ausgangsannahmen, Widersprüchlichkeiten und Konsequenzen zu reflektieren, drohen Kompetenzen zu verschwimmen. Die Sorge aller Professionen, potenzielle Risiken für die kindliche Entwicklung zu übersehen oder Interventionen für deren Ausgleich zu versäumen, ruft dann Etikettierungen als *förderbedürftig* oder *entwicklungsverzögert* auf und forciert eine defizitäre Perspektive (vgl. Amirpur, 2018; 2020). In diesen vielfältigen Konstellationen multiprofessioneller Kooperation (institutionsintern wie -übergreifend) werden (frühpädagogische) Fachkräfte mit Ansprüchen adressiert, die über pädagogische Fragen hinausgehen. Dabei ist zwischen den Professionen ein

Hierarchiegefälle zu beobachten, das die pädagogischen Fachkräfte infrage stellt und ihre spezifische Expertise schwächt.

So scheint es besonders gegenüber der Sonderpädagogik und der Medizin schwer zu sein, die frühpädagogische Perspektive in selbstbewusster Professionalität abzugrenzen. Das Zurücktreten vor offenbar stärker anerkannten Expertisen schwächt die pädagogische Profession, Zuständigkeitsübergaben verweigern deren inklusive Ausrichtung und geben einer Sonderpädagogisierung den Vortritt. Interdisziplinäre Kooperationen ergeben sich vor allem da, wo Defizite unterstellt werden, so z.B. hinsichtlich der Sprachentwicklung und ihrer Förderung.

4. Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Die kindliche Sprachentwicklung liegt in besonderer Weise im Fokus bildungspolitischer Bemühungen. Es gilt, „allen Kindern eine Sprachförderung zu bieten, die es ihnen ermöglicht, dem Unterricht in der Grundschule vom ersten Tag an folgen zu können“ (MKFF NRW Schulministerium NRW, 2018, S. 5). Sie wird folglich in vielen pädagogischen Konzeptionen explizit benannt und durch sprachbezogene Förderprogramme unterstützt³. In den Bildungsprogrammen der Länder wird die Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit als wichtiger Bestandteil der Sprachentwicklung formuliert (MKFFI NRW & Schulministerium NRW, 2018, S. 92). Dennoch richten pädagogische Fachkräfte den Fokus vor allem auf Deutschkompetenzen: Positiv gilt, wenn ein Kind schnell die deutsche Sprache erwirbt, Mehrsprachigkeit hingegen wird problematisiert oder gar nicht thematisiert (vgl. Thomauske, 2015). Maßnahmen der Sprachförderung beziehen sich zumeist ausschließlich auf die Unterstützung und Förderung der sprachlichen Entwicklung im Deutschen. Das komplexe, im Rahmen der familiären Sozialisation erworbene Sprachrepertoire mehrsprachig aufwachsender Kinder bleibt ausgeblendet (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 12), sodass es weniger um *Sprachförderung* als um *Deutschförderung* zu gehen scheint (vgl. Dirim & Mecheril, 2010,

3 Z.B. Bundesprogramm „*Sprach-Kitas fokussiert: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

S. 138). Der Blick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit schließt damit an die historische Tradition einer ausländerpädagogischen Defizitperspektive an und zielt in erster Linie darauf, *anderssprachige* Kinder⁴ noch vor der Einschulung sprachlich anzupassen – nicht zuletzt, um die Störungsfreiheit der monolingualen Schule zu gewährleisten (vgl. Krüger-Potratz, 2016). Auch die entwicklungs- und prozessorientierten Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen, die eine weniger defizitäre Perspektive für sich beanspruchen, sind hinsichtlich ihrer Qualität und Wirksamkeit insofern fragwürdig (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013), weil sie mehrsprachige und nicht-deutschsprachige Kinder benachteiligen. Zahlreiche im Rahmen der frühen Sprachdiagnostik eingesetzte Instrumente beruhen auf einem monolingualen Sprachentwicklungsmodell und verwenden Kategorien und Bewertungsmaßstäbe, die von Normalitätserwartungen für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder ausgehen (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013, S. 14). Die sprachliche Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder wird so als normabweichend wahrgenommen und pathologisiert. Mehrsprachige und nichtdeutschsprachige Kinder werden dann im Einschulungsverfahren als *Problemfall* für die Schule vermehrt Förderschulen zugewiesen bzw. als sonderpädagogisch förderbedürftig gelabelt (vgl. Gomolla & Radtke, 2009, S. 190f.). Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit – die entlang der üblich angelegten Verwertbarkeitslogik auch als Wettbewerbsvorteil im lebenslangen Lernen interpretiert werden könnte – scheitert auf dem frühkindlichen Bildungsweg spätestens an der Schwelle zur Schule angesichts der erwarteten Bildungssprache Deutsch.

Die widersprüchlichen, nicht zu vereinbarenden Anforderungen an Fachkräfte reifizieren längst überholt gemeinte Bewertungen von Sprachvermögen ebenso wie die Hierarchisierung von Sprachen. Im pädagogischen Alltag bilden sie Barrieren, sowohl für die betroffenen Kinder und ihre Familien als auch für die Fachkräfte bei deren Unterstützung. *Der didaktische Auftrag inklusiver Pädagogik wäre, die Mehr- und Quersprachigkeit von Kindern und Familien als Realität und Ressource im pädagogischen Alltag aufzunehmen.*

4 „Anderssprachig [wird hier] als Ersatz für ‚muttersprachlich‘, mehrsprachig [verwendet], um den Unterschied zwischen den abgewerteten Sprachen Migrationsanderer und den positiv konnotierten Hegemonialsprachen zu markieren“ (vgl. Thomauske, 2015, S. 12).

5. Familienzusammenarbeit als Auftrag

Im Zuge der Post-PISA-Entwicklungen geriet auch das Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Familien in den Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit. Eltern wird „eine zentrale Bedeutung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie ihres Kindes“ (MKFFI NRW & Schulministerium NRW, 2018, S. 61) zugesprochen; enge Zusammenarbeit wird erwartet. Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sieht die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in gemeinsamer Verantwortung von Familie und Institution (vgl. Cloos et al., 2020, S. 11). Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann als Ausweitung der Zuständigkeiten von Kindertageseinrichtungen und zugleich als verstärkter Zugriff auf die Familie und deren *Responsibilisierung* verstanden werden. Auch „Prävention erhält in diesem Zusammenhang den Status einer moralischen Verpflichtung“ (Wohlgemuth, 2011, S. 219). *Gute Eltern* werden präventiv tätig, indem sie rechtzeitig in das Humankapital ihrer Kinder investieren und dadurch dem Risiko schulischen Scheiterns vorbeugen (vgl. Betz et. al., 2013). Sie unterscheiden sich von *schlechten Eltern*, die als risikobehaftet wahrgenommen werden (vgl. Betz et. al., 2013). Als Risiko für Bildungserfolge von Kindern gelten drei Strukturmerkmale des familialen Umfelds: Das Risiko formal gering qualifizierter Eltern, das Risiko erwerbsloser Eltern sowie das Risiko eines von Armut betroffenen Elternhauses (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Kinder aus migrantisierten Familien gelten als gefährdete Gruppe, da sie häufig zumindest einer der drei Risikolagen zugeordnet werden.

Auch die *unterstützende* Infrastruktur folgt in erster Linie institutionalisierten Normalitätsvorstellungen. Aus inklusionspädagogischer Perspektive würde die Verantwortung für die gewünschte Partnerschaftlichkeit der Institution und nicht den Familien übertragen werden müssen, denn: Wo Eltern fehlende Bereitschaft zur Zusammenarbeit unterstellt wird, fehlt die Passung und Resonanz zwischen den familialen Ressourcen und den Normalitätserwartungen der Institution. In Interviewaussagen bezeichnen Fachkräfte die Familienzusammenarbeit als Herausforderung im pädagogischen Alltag. Zeitliche Ressourcen, sprachliche Verständigung, Rollendiffusion und Auftragskomplexität werden als strukturelle Hürden benannt, die die Kommunikation zwischen Fachkräften und Familien behindern.

Die Verschiedenheit von Perspektiven und Rollen bezüglich der Kinder kann dann bereichern, wenn diese nicht miteinander konkurrieren, sondern als ergänzend wahrgenommen werden und zunächst davon ausgegangen wird: Eltern, Erziehungsberechtigte, Familienmitglieder, Angehörige sind Expert:innen für *ihr* Kind. Sie können zu einem besseren Verständnis beitragen, indem sie Zeichen deuten, übersetzen oder aus dem familialen Kontext übertragen. Zugleich schöpfen die Fachkräfte aus ihrer pädagogischen Erfahrung und professionellen Expertise. Es gilt, Wissen, Erfahrungen und Erlebnisse mit den Kindern und Familien auszutauschen und zusammenzuführen. Dazu braucht es Räume, in denen auch erlebte Ausgrenzungen zur Sprache kommen können, in denen sich Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzungen (mit)teilen lassen und in denen Familiensprachen und -geschichten gehört und anerkannt werden, sofern sie geteilt werden wollen. *Anerkennung der Familienexpertise – nicht die Einteilung in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Eltern – ist ein inhaltlicher Auftrag für die kindheitspädagogische Professionalisierung. Die Wertschätzung unterschiedlicher, gerade auch ambivalenter Perspektiven ist Ausdruck inklusiver Ausrichtung. Mit der Erfahrung, dass ihre Perspektive geschätzt und wahrgenommen wird, könnten Familien grundlegend gestärkt für anschließende Bildungswege aus der ersten institutionellen Etappe herausgehen.*

6. Am Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule

Die Möglichkeitsräume für individuelle Entwicklungen in der Kindheit sind zeitlich begrenzt, weil sie in einen normierten Bildungsverlauf eingebettet sind (vgl. Buchner & Pfahl, 2017, S. 219): Am Ende der Kita-Zeit wird das Konstrukt der Schulfähigkeit aktiviert und zur strengen Leistungsbewertung herangezogen. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen geraten unter Druck, denn „[i]n den ersten Lebensjahren“, so heißt es im aktuellen Bildungsbericht, „wird eine Vielzahl an kognitiven Kompetenzen erworben, die für das Erreichen der Schulfähigkeit von Relevanz sind“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 97). Die Schulfähigkeit dient als Leistungsnachweis, der den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule legitimieren soll (vgl. Prengel, 2014, S. 15). So stehen auch die frühpädagogi-

schen Fachkräfte an einer institutionellen Schwelle, an der sie den Entwicklungsstand eines als schulfähig einzustufenden Kindes verantworten sollen. Dies überträgt sich auf die Familienzusammenarbeit: Wo nicht ohnehin Erwartungsdruck im Hinblick auf den gelingenden Übergang in die Schule besteht, tritt dieser nun ein.

Obwohl Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen mit einem eigenen Profil anerkannt sind, nimmt die Vorbereitung auf die Anforderungen in der Schule viel Zeit, Raum und Erwartungen ein (vgl. Allmendinger, 2013). Das erzeugt zunehmende Abkehr vom bisher dominierenden sozialpädagogisch geprägten Erziehungs- und Betreuungsauftrag hin zu einem schulvorbereitenden Bildungsauftrag. Galt die frühe Kindheit bislang im Gegensatz zur Schulkindheit als ein von Scholarisierung freier Schutzraum, verändert sich dies durch die Einführung schulähnlicher Bildungsprogramme (vgl. Mierendorff, 2014). Eine Annäherung der beiden Bildungsinstitutionen wurde politisch forciert mit dem Ziel, die Entwicklungs- und Bildungskontinuität beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu gewährleisten. Gleichzeitig wird die Eigenständigkeit des frühpädagogischen Bildungsverständnisses betont, das sich aufgrund der Eigenheiten frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse vom leistungsorientierten Verständnis der Schule abgrenzt. Im Sinne des inklusionspädagogischen Verständnisses, das Änderungen im System anfragt, müsste hier die Schule als aufnehmende Bildungseinrichtung Bedingungen schaffen, die einen Übergang für alle Kinder mit ihren je unterschiedlichen Ausgangslagen und Bildungsvoraussetzungen unterstützen und gewährleisten.

Eine Unterordnung des frühpädagogischen Bildungsverständnisses unter schulische Standards sowie die normierende Ausrichtung werden auch in den Vorgaben und Maßnahmen zu Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung deutlich (vgl. Akbaş et al., 2017, S. 203). Obwohl die Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht schulpflichtig sind, ist in Nordrhein-Westfalen – wie auch in den meisten anderen Bundesländern – die Sprachstandserhebung gesetzlich verankert – und zwar im Schulgesetz (§ 36 Abs. 2 SchulG NRW). So werden „bereits Vierjährige als zukünftige Schüler*innen in den Blick gerückt und als solche adressiert“ (Kelle, 2018, S. 92). „Die Idee, Kinder im Kindergarten schon auf ihre Passung für das selektive Schul-

system hin einem diagnostischen Blick zu unterziehen und entsprechende Fördermaßnahmen zur Steigerung deren möglichst früher (An!)Passung anlaufen zu lassen, wird“, wie Krönig (2017) kritisch anmerkt, „nicht dadurch schon wesentlich besser, dass man dabei wertschätzend, Anerkennend, offen, alltagsintegriert, ko-konstruktiv, partnerschaftlich und dialogisch vorgeht“ (S. 59). Im Gegenteil: Anhand der Einführung entwicklungsdiagnostischer Instrumente und Verfahren im Bereich der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung zeigt sich, wie frühpädagogische Fachkräfte für Leistungen des schulischen Bildungssystems *in Dienst genommen* werden (vgl. Kelle, 2018, S. 93).

Fachkräfte scheinen eher die selektierende Organisationslogik von Schule zu übernehmen, als den frühpädagogischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag – Kinder in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten – selbstbewusst zu vertreten. Je näher die Einschulung rückt, desto mehr dominieren schulische Erwartungen und Vorgaben das pädagogische Handeln. In der Aussicht auf die Schule wird die vermeintliche Unabhängigkeit der Kindheitspädagogik aufgegeben. Ein Widerspruch, der sich für pädagogische Fachkräfte als erneute Verunsicherung auswirkt. *Inklusiv ausgerichtet, würde die Kindheitspädagogik die kindlichen Bedürfnisse über die gesellschaftliche Erwartungen stellen – ganz im Sinne einer pädagogischen Profilierung.*

7. Inklusive Ausrichtung von Kindheitspädagogik

Um eine abschließende Konturierung der Kindheitspädagogik als inklusives Feld vorzunehmen (vgl. Platte, 2015), sollen hier nochmals Widersprüche zwischen der Orientierung an inklusiver Bildung in internationalen Erklärungen, ihrer Fundierung und Evaluierung in der Inklusionsforschung, den nationalen Rahmungen in den deutschen Bundesländern und dem pädagogischen Alltag aufgezeigt werden: Strukturelle Vorgaben sollen inklusive Bildung einerseits ermöglichen, andererseits sind sie selbst nicht inklusiv. Inklusion gilt weithin als *umgesetzt* mit einem Platzierungswechsel von Kindern aus dem Fördersystem in allgemeine Bildungseinrichtungen. Auch dies ist maßgeblich geprägt von der sonderpädagogischen Profession, die

sich vielfach als Definitionsmacht der Inklusion geriert und mit dem Festhalten an einem separaten Förderschulsystem die Umsetzung von Inklusion erschwert: *Schulische Inklusion* hat sich in Reaktion auf Artikel 24 der UN-BRK mit Beginn der 2010er-Jahre zwar zunehmend etabliert, hat Schulgesetzänderungen erwirkt und zu höheren sogenannten *Inklusionsquoten* bundesweit geführt. Eine Reform des Schul- und Bildungswesens fand jedoch nicht statt und ist nicht abzusehen. Im Gegenteil: Eine Leitidee, die das Bildungssystem reformieren wollte, wurde pragmatisch in dieses hinein adaptiert. Veränderungen sind quantitativ, nicht qualitativ zu verzeichnen. Lediglich in vereinzelten Modellschulen wird das gemeinsame Lernen aus einem grundlegend inklusiven Verständnis heraus gestaltet.

Durch das sogenannte *Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma* (Füssel & Kretschmann, 1993) richtet sich nach wie vor der Blick auf einzelne Kinder und nicht auf die Struktur der Einrichtung, denn Ressourcen zur Schaffung unterstützender Strukturen können nur über eine Etikettierung erschlossen werden: Kindertageseinrichtungen erhalten unterstützende Leistungen, wenn zuvor eine *Behinderung* bzw. *drohende Behinderung* festgestellt wurde. So wird Inklusion häufig verwechselt mit der Aufnahme als behindert geltender Kinder in einer sogenannten Regeleinrichtung; die Kinder, die diese zur *inklusion* machen, bleiben *gelabelt* (Bezeichnungen wie *Inklusionskinder* markieren diese nicht weniger, wenn sie mit Anführungszeichen versehen werden) und müssen sich als passend erweisen. Einzelne Kinder werden ebenso wie die pädagogische Orientierung, die eine inklusive Leitidee vorgibt, ins bestehende System adaptiert. Wiederum folgt die Frühpädagogik der Logik von Schule.

Aus ihrer erziehungswissenschaftlichen Autonomie heraus könnte die Kindheitspädagogik sich hingegen grundständig als inklusive ausrichten und fragen: Was macht eine inklusive Pädagogik aus? Ist eine Kita inklusiv, weil sie behinderte Kinder aufweisen und Förderbedarfe attestieren kann oder ist sie dann inklusiv, wenn sie keine Förderbedarfe entwickelt?

Der inklusionspädagogische Auftrag impliziert die bedingungslose Zuständigkeit für alle Kinder, die in der Kindertageseinrichtung ankommen – und ist damit originär pädagogisch: Routinen und Abläufe im pädagogischen Alltag erweisen sich dann als inklusiv, wenn kein Kind auf Grund eines zugeschriebenen Merkmals Ausschluss erfährt, wenn jedes Kind, jede Familie

Zugehörigkeit empfindet und seinen/ihren Beitrag als unverwechselbar und unverzichtbar für das Ganze (die Gruppe, die Einrichtung) erleben kann. Dabei richtet sich der Blick auf das einzelne Kind im Zusammenspiel mit seiner Zugehörigkeit zur Gruppe. Als inklusiv erweist sich diese nicht durch Heterogenität oder Diversität, sondern durch ihr solidarisches Miteinander, im Erfahren gemeinschaftlicher Weltgestaltung – z.B. in der Beschäftigung mit einem *Gemeinsamen Gegenstand* (Feuser, 1989). Sie ist unverwechselbar in der spezifischen Konstellation der Beteiligten. Individuelle Förderung, präventive Maßnahmen und Interventionen können folgen und unterstützen, sind aber aus pädagogischer Perspektive nachrangig und nur dann interessant, wenn sie das gegenseitige Verstehen stärken. Eine Diagnose ist für pädagogische Prozesse dann relevant, wenn sie das gemeinsame Gestalten von Spiel- und Lernsituationen, von Alltag, von Welt unterstützen kann – nicht um der Anpassung willen, die sie zu gewährleisten verspricht. Die pädagogische Perspektive sucht nicht das Wissen um „Kinder mit ...“ (Amirpur, 2018) Behinderung, mit Hoch- oder Teilleistungsbegabung, mit Migrationshintergrund oder Trauma-Erfahrung, sondern die Bereitschaft zur Beteiligung, und hinterfragt dazu kontinuierlich bestehende Strukturen und Überzeugungen. Sie kehrt zurück zum ursprünglich pädagogischen Anliegen, allen Kindern mit Offenheit und Unvoreingenommenheit zu begegnen (vgl. Masurek, 2021). Sie weist Zumutungen und bildungspolitische Vereinnahmungen ab (vgl. Platte & Amirpur, 2017).

Als inklusive ausgerichtet, kann die Kindheitspädagogik diese Anforderungen von sich weisen und sich emanzipierend aus einer selbstbewussten Professionalität heraus das Wesentliche vertreten: Die Begleitung von Kindern im Spielen und Lernen als Einzelne im Gemeinsamen, das Pflegen von Spielwiesen und Freiräumen. Inklusive Kindheitspädagogik entpuppt sich damit auch als Kritik. Ein gewisser Anteil an Wildheit gehört zum Heranwachsen und zum Wesentlichen kindheitspädagogischer Professionalität.

Ermutigungen

Kinder kommen an. Der Tag wird gemeinsam gestaltet.

Kinder kommen vor. Jedes einzelne verändert das Ganze.

Kinder haben 100 Sprachen. Sie äußern sich erwartungsgemäß oder unerwartet.

Kinder hinterlassen Spuren. Familien bringen Geschichten mit.

Kinder haben schulfrei. Sie wachsen auf Spielwiesen und in Freiräumen.⁵

Literaturverzeichnis

- Ahlheim, K. (2015). Theodor Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ – Rezeption und Aktualität. In K. Ahlheim und M. Heyl (Hrsg.), *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute* (S. 38–55). Offizin-Verlag.
- Akbaş, B., Mecheril, P. & Spies, A. (2017). Frühkindliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 197–209). Verlag Barbara Budrich.
- Allmendinger, J. (2013). *Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft*. Bundeszentrale für politische Bildung und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Dossier Bildung). <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung>
- Amirpur, D. (2018). Kinder mit ... In F. K. Krönig (Hrsg.), *Kritisches Glossar Kindheitspädagogik* (S. 133–136). Beltz Juventa.
- Amirpur, D. (2020). „Vielleicht hätte mein Sohn dabei bleiben können“ – Eine ethnographische Collage zu Othering auf ‚behinderten Schulwegen‘. In A.-C. Schondelmayer, C. Riegel & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität* (S. 149–170). Verlag Barbara Budrich.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. wbv Media.

⁵ Die Ermutigungen wurden in Zusammenarbeit mit Yasemin Aslanhan und im Rahmen der o.g. Lehrveranstaltung formuliert. Sie werden ausgeführt und kontextualisiert auf der Seite <https://kifab-inklusive.web.th-koeln.de/ermutigungen/>.

- Betz, T., de Moll, F., Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Beltz Juventa.
- Buchner, T. & Pfahl, L. (2017). Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 210–222). Verlag Barbara Budrich.
- Cloos, P., Zehbe, K. & Krähnert, I. (2020). Familie und Kindertageseinrichtungen. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder* (S. 1–19). Springer VS.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Beltz Verlag.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 1, S. 4–48.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Wehle.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2015). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis* (5. Auflage).
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamacher, C. & Seitz, S. (2020). „Was könnte denn das Kind haben?“ Dynamiken der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung im Kontext inklusionsbezogener Professionalisierung. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 2 (3).
- Kahl, R. (2006). *Die Entdeckung der frühen Jahre. Die Initiative McKinsey bildet. Zur frühkindlichen Bildung (Archiv der Zukunft)*. Suhrkamp.
- Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. 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. 63–79). Springer VS.
- Kelle, H. (2018). Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. *ZfG – Zeitschrift für Grundschulforschung* 11 (1), S. 85–100.
- Krönig, F. K. (2017). Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 51–63). Verlag Barbara Budrich.
- Krüger-Potratz, M. (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 13–41). Springer Fachmedien.
- Masurek, M. (2021). Situative Beziehungsgestaltung als Aufgabe. Pädagogische Professionalität zwischen Theorie und Praxis. In A. Platte (Hrsg.), *Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche* (S. 83–88). Beltz Juventa.
- Mierendorff, J. (2014). Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper & M. S. Baader (Hrsg.), *Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (S. 23–37). Springer VS.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Schulministerium NRW) (2018). *Bildungsgrundsätze – Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (2. korrigierte Auflage). Verlag Herder.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Panagiotopoulou, A. (2016). Mehrsprachigkeit in der Kita. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. *WiFF Expertisen* Nr. 46.
- Platte, A. (2015). Inklusion – Implikationen eines Leitbegriffes für die Pädagogik der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Süner & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 85–96). Verlag Barbara Budrich.

- Platte, A. & Amirpur, D. (2017). Inklusive Kindheiten als pädagogische Orientierung. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 9–38). Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2014). Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. *WiFF Expertisen* Nr. 5.
- Schäfer, G. E. (2011). *Bildung beginnt mit der Geburt: Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen*. Cornelsen.
- Textor, M. (2019). *Bildungspläne für Kitas*. Bundeszentrale für politische Bildung und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Dossier Bildung). <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/292283/bildungsplaene>
- Thomasske, N. (2015). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Springer Fachmedien.
- Wohlgemuth, K. (2011). Prävention – ein Begriff und seine Konjunktur zwischen Sozialer Arbeit und Sozialpolitik. In Arbeitskreis Jugendhilfe im Wandel (Hrsg.), *Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierungen* (S. 215–224). VS Verlag.

Fin dall'infanzia: pratiche inclusive nello 0-6 tra coraggio e responsabilità

Moira Sannipoli – Università di Perugia

Abstract

Il contributo propone una riflessione sulle possibili dimensioni inclusive del sistema integrato 0-6. La centralità dei primi anni di vita è oggi richiamata da molteplici saperi che mettono al centro la necessità di offrire fin da subito opportunità educative di qualità, accanto alle pratiche più strettamente riabilitative. Queste occasioni possono promuovere traiettorie di sviluppo e partecipare alla crescita di progetti di vita maggiormente rispettosi delle differenze. Le sfide che vengono sollecitate riguardano in particolar modo le prospettive formative per i professionisti che abitano questo segmento in termini di competenze riflessive e osservative, il sostegno alla genitorialità durante e dopo la certificazione, la possibilità di abilitare i contesti educativi in un'ottica di intrecci tra ordinarietà e specialità.

1. Premessa

Recentemente è cresciuta in maniera significativa l'attenzione verso l'infanzia e le infinite possibilità evolutive che dentro questa stagione si celano. Le riflessioni maturate in ambito neuroscientifico e alcuni dettati normativi hanno rimesso al centro le dimensioni educative dei primi anni, essenziali per la fioritura di ogni progetto di vita. Se infatti tutto ciò di cui siamo fatti, fin dall'infanzia, è un intreccio tra condizioni di partenza e situazioni apprenditive incontrate, poter contare su servizi educativi di qualità può fare la differenza in termini di crescita, sviluppo, qualità della vita stessa. L'interesse verso questa età evolutiva è stato sancito dalla nascita di gruppi di lavoro e di ricerca dedicati a questi temi e collocati nell'Early Childhood Education and

Care (ECEC), intesa come “l’offerta per bambini dalla nascita all’istruzione primaria nell’ambito di un quadro normativo nazionale, che soddisfa cioè una serie di regole e requisiti minimi e/o è sottoposta a procedure di accreditamento” (European Commission/EACE/Eurydice/Eurostat, 2014, p. 155).

In questa direzione, grazie al decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 65, il nostro Paese ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, proprio con lo scopo di garantire pari opportunità di educazione, di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

Questa dichiarazione apre in maniera molto forte il tema delle dimensioni inclusive che questo segmento può (e forse già) raccogliere. La centralità di questi primi anni di fatto non esclude naturalmente anche i bambini e le bambine con disabilità, che possono guadagnare fin da subito in termini di “opportunità di apprendimento, gioco, partecipazione e interazione tra pari” (WHO, 2021, p. 24).

Entrare da piccoli in un circuito educativo formale consente di attivare energie e a crescere è ecologicamente tutta la comunità. Il fatto che la norma arrivi dopo anni di esperienze, in maniera inedita rispetto alla storia italiana, ha attivato dal basso e a volte in maniera artigianale pratiche sentite, scelte, cercate e poi in un secondo momento istituiti legislativi e riflessioni teoriche ad ampio respiro. Ne deriva come questa età non sia unicamente una stagione, con un inizio e una fine, ma è un tempo di soggiorno per il progetto di vita: è quindi necessario assumere nuove unità di misura che consentano di accogliere i più piccoli, anche in condizioni di disabilità, “solamente” come bambini e bambine, specialmente quando tutto il resto porta a disumanizzare questo aspetto o a medicalizzarlo eccessivamente.

L’educazione inclusiva nella prima infanzia mette in primo piano l’originalità di ogni bambino e rivendica il suo diritto a ricevere un’educazione di qualità insieme ai suoi coetanei, in ambienti di apprendimento che favoriscano la partecipazione, la collaborazione e lo star bene (Florian & Black-Hawkins, 2011; Puig & Recchia, 2012; Recchia & Lee, 2013; Lee & Recchia, 2016).

2. Partire dalle mappe: dove sono i professionisti e dove possono arrivare?

Nell'ultimo periodo le richieste di interventi formativi legati al mondo dei bisogni educativi speciali nei servizi 0-6 sono in crescita (Dettori & Pirisino 2017; Bulgarelli, 2019; Zanfroni & Maggiolini, 2023). L'aumento del numero di bambini e bambine che accedono al nido e alla scuola dell'infanzia ha avviato pensieri e riflessioni che sono arrivati quasi tutti insieme e non sempre è stato possibile costruire pensieri maturi, consapevoli e intenzionali.

La logica che ha avuto la meglio è stata quella dell'emergenza. Si iscrive un bambino in una certa condizione e si attivano di conseguenza percorsi di conoscenza e approfondimento legati al deficit e ai possibili interventi che da esso derivano. In effetti quando tutto è "urgente" si cercano soluzioni che rispondono alla logica delle categorie più che a quella delle storie. È come se non ci fosse un tempo adeguato a conoscere e ci fosse fretta di capire, fare, trovare strade spianate.

In realtà — visto che ogni incontro è il risultato di una relazione unica e irripetibile con un bambino che è anche oltre e altro dal deficit che in parte incarna — una formazione adeguata dovrebbe prima muoversi verso occasioni di edificazione capaci di smascherare conoscenze grezze e poi in seconda battuta attivare percorsi di conoscenza e di accompagnamento autentici. Il lavoro sugli impliciti e sulle "idee di partenza" diventa essenziale per evitare di confondere la mappa con il territorio (Bateson, 1984; Perla & Vinci, 2021), le opinioni con le identità che si svelano. È infatti evidente come gran parte della partita inclusiva si giochi a partire dalle attitudini dei professionisti, chiamati a essere orientati a dimensioni di possibilità e validità più che di mancanza e limitazione. Una postura positiva non è un atteggiamento connotato, come se fosse di qualcuno e non potenzialmente di tutti: va accompagnata in termini riflessivi con cura nei percorsi formativi iniziali e in itinere.

In realtà queste dimensioni possono essere educate nella misura in cui si diventa consapevoli di essere portatori di idee ingenue che, dopo essere state nominate, posso evolvere verso posizionamenti diversi.

L'adozione di un atteggiamento favorevole può essere incoraggiata offrendo un'ideale preparazione professionale, sostegno, risorse aggiuntive ed esperienze

pratiche di integrazioni scolastiche di successo. Gli insegnanti chiedono di poter accedere a quelle esperienze che li aiutano a sviluppare le necessarie attitudini positive. (Watkins, 2007, p. 55)

È allora opportuno, prima ancora di avviare percorsi di formazione specifica che attengono ad approfondimenti su dimensioni diagnostiche e tecnicistiche, intraprendere un lavoro significativo sui possibili stereotipi e pregiudizi di partenza che, se non nominati, possono inquinare la relazione subito (Symeonidou, Phtiaka. 2009). Si possono ancora utilizzare parole inadeguate che aprono orizzonti di impossibilità, mancanze, riparazione, paura e separazione. Capita ad esempio in differenti contesti formativi di sentire raccontare di bambini e bambine descritti come se fossero più piccoli della loro età. Questo è comprensibile, se ci si ferma a una valutazione cognitiva a volte deficitaria rispetto ad alcuni parametri, ma viene meno l'idea essenziale che l'identità di un bambino o di una bambina raccoglie di fatto ogni minuto della sua esistenza, che non merita scontistiche temporali.

La necessità di condividere anche una semantica su questi temi è testimoniata dalle richieste riguardo a percorsi che consentano anche solo di chiarire e nominare i costrutti di base delle dimensioni inclusive (Pennanzio, 2015). Esiste una storia di prassi educative e di costrutti culturali che è bene ripercorrere nei contesti formativi anche solo per scegliere con consapevolezza di quali parole si vogliono nutrire le relazioni e le mappe culturali (Acanfora, 2021).

È la lingua che fonda la *communitas*. ... Le parole sono le porte e le finestre della nostra percezione. La nostra esperienza del mondo dipende dalle parole che ascoltiamo e da quelle che usiamo. Lavorare sul linguaggio significa lavorare sull'organizzazione della coscienza, poiché non ha solo la funzione di rispecchiare i valori ma anche quella di concorrere a determinarli, organizzando le nostre menti e le nostre abitudini. (Priulla, 2019, p. 9)

Le nuove epistemologie della pratica disegnano i professionisti come "soggetti che costituiscono il proprio sapere e incrementano la loro professionalità conversando con i materiali che incontrano e soprattutto utilizzando la conoscenza nel corso dell'azione e la riflessione in corso d'opera" (Laneve, 2014,

p. 18). Le parole che si utilizzano sono allora le prime azioni e ogni giorno va messa in conto una quotidiana responsabilità verso un loro uso e verso le rappresentazioni che alimentano. A una riflessione sui pensieri si aggiunge anche uno spazio necessario da regalare ai tanti “sentire” che l’incontro-confronto con bambini e famiglie “speciali” possono attivare: sono molte e differenti le corde emotive che possono essere sollecitate anche in relazione alle storie personali e professionali abitate.

Per poter partire bene, sarebbe necessario quindi uno spazio preliminare per nominare il pensare e il sentire e piano piano provare a bonificare, se necessario (Straniero & Bocci, 2020). Ignorare queste considerazioni potrebbe di fatto inficiare tutto il resto e non rendere autentiche e realmente agibili alcune posture scelte.

3. Comprendere: “Non sono migliorato, ora mi capite di più”

In una ricerca condotta con i servizi per la prima infanzia della Regione Umbria è capitato un confronto molto significativo con delle insegnanti che stavano raccontando i progressi fatti negli ultimi mesi da un bambino con autismo. Dopo qualche minuto, lo stesso bambino, sentendo che si stava parlando di lui, si è avvicinato e ha detto: “Non sono migliorato: ora mi capite di più” (Sannipoli, 2022, p. 45).

Il tema della comprensione diventa centrale nella partita della conoscenza. Il termine deriva da un punto di vista etimologico dal composto *cum-pren-dere*, che tradotto letteralmente diventa un prendere insieme, includere, abbracciare, contenere, afferrare con la mente, capire con il cuore. La capacità di comprensione dell’altro è quindi essenziale in un tentativo di voler sapere qualcosa di più dell’altro, che non si possa sintetizzare nei racconti che abbiamo o ci si è fatti su di lui.

La conoscenza e la comprensione hanno quindi sempre a che fare con una dimensione epistemologica molto profonda, quella che, nonostante le mappe e le aspettative, permette con fatica di riconoscere all’altro un valore, un senso, prima dei molteplici significati assegnati. Se questo è ammesso come fattibile, va da sé che vanno attivati anche dei ribaltamenti, se necessario, per

far sì che quelle attribuzioni siano coerenti con quel progetto di vita. Se la comprensione è una messa in discussione profonda dei costrutti interpretativi, porta a una consapevolezza importante: capire l'altro è certamente necessario, ma l'illusione che esso sia appagato da un totale "dominio" è altamente pericolosa e fuorviante, non solo perché l'altro può decidere anche di non mostrarsi, ma perché a essere limitati sono i modi di significare di chi conosce. Di fatto, più ci sentiamo di possedere, controllare in maniera rigorosa e puntuale, più costruiamo conoscenze dormitive e superstiziose.

La premessa superstiziosa che ciò cui diamo il nome di limite sia qualcosa di esterno alla nostra creativa attività cognitiva e comunicativa è fra quelle che più efficacemente volgono in stoltezza la nostra saggezza. È un'abitudine di pensiero che instancabilmente trasmuta la nostra sensibilità alla struttura che ci connette all'insieme del vivente, in presunzione di possedere la chiave di quella struttura, come se ci fosse di fronte, nitidamente separata da noi, una porta in attesa di venire aperta. (Manghi, 1990, p. 72)

La comprensione autentica dell'altro passa quindi attraverso le vie dell'incertezza, della contingenza, della confusione, oltre il "so tutto dei bambini". Si tratta però di un disordine conoscitivo non sterile ma capace di fecondare la relazione educativa nei suoi aspetti più profondi, quelli che scelgono la reciprocità, l'ascolto, la coevoluzione, permettendo al fare insieme di acquisire un significato.

È dall'incontro continuo dell'Io con il Tu, è dalla consapevolezza che la comprensione non appartiene nell'uno né all'altro, ma all'uno e all'altro, che può nascere una sorta di protezione dal pensare che l'autoconoscenza sia un a priori rispetto alla conoscenza dell'altro, stabilendo tra i due un rapporto causale e lineare. È questo un modo banale, ingenuo di interpretare il significato del rispetto che dobbiamo a noi stessi e agli altri, un modo per depauperare la complessità e la bellezza dell'incontro che non può sortire in una specie di mappatura definita, definitiva, della propria e dell'altrui identità. (Arcangeli, 2009, p. 663)

Comprendere un bambino è quindi un compito essenziale perché chiama in causa una manutenzione costante delle idee iniziali ma al tempo stesso anche

una capacità di allestire contesti che siano in grado di permettere a ciascuno di manifestarsi così com'è.

Dentro questa dialogica c'è spesso la tentazione di chiedere a un servizio educativo di riabilitare. In molti contesti formativi le educatrici e le insegnanti misurano la qualità del loro intervento in termini di normalizzazione. Sembra quasi che ciò che è efficace, non sia la possibilità di far crescere le differenze e le possibilità di ciascuno, ma quella di riparare il danno, aggiustare qualcosa che è rotto, rendere meno strano quello che appare fuori misura. La comprensione, che si richiama in questo contesto, ha a che vedere con la necessità di non dover mettere in conto tentativi riparatori, ma di creare le condizioni perché tutto quello che è in potenza possa divenire attualizzato, con e oltre quello che appare disfunzionante e deviante. Non si tratta allora di costruire percorsi che risarciscano ferite e difetti, ma di mettere in campo occasioni che promuovano, che valorizzano il possibile rendendolo esistente (Canevaro, 2015). Per fare questo è necessario, oltre a uno sguardo che riconosce, attivare contesti, relazioni e prassi che sappiano permettere di essere a proprio agio così come si è e come si può essere. Diventano in questa direzione necessarie competenze riflessive capaci di coltivare pratiche osservative e di documentazione, di intercettare anche in segnali deboli elementi di identità e di funzionamento, non gelosamente custodite ma piacevolmente condivise perché chi le riceva possa continuare a prendersene cura (Gariboldi et al., 2022). In questo senso i servizi 0-6 producono documentazioni significative, come diari di bambini e di resoconto, donate in maniera molto generosa alle famiglie, ai servizi socio-sanitari e ai segmenti scolastici successivi non come scritture esaustive e arroganti ma come umili tracce raccolte, indizi di conoscenza, strade possibili per incontri inattesi (Pandini-Simiano, 2022). Qualora quanto raccontato possa essere completamente falsificato (Zonca, 2021), c'è stato qualcuno che ha avuto la responsabilità di tenere memoria del buono e del bene raccolto e assumersi il coraggio di una narrazione in positivo oltre la diagnosi.

4. Il sostegno alle famiglie e i “minuti particolari”

*Chi vuol far del bene a un'altra persona deve farlo fin nei minimi particolari:
il bene generale è la vocazione del furfante, dell'ipocrita e dell'adulatore.*

W. Blake

I servizi 0-6 da sempre sono osservatori privilegiati della genitorialità, descritta negli ultimi anni sempre più come fragile e deficitaria e silenziosamente alla ricerca di sostegni e accompagnamenti (Milani, 2018). Se tutto questo vale in maniera generale, si amplifica di fronte a quei contesti che a un certo punto possono trovarsi davanti alla comunicazione di alcune difficoltà da parte di educatori e insegnanti o di una diagnosi dal personale medico-sanitario (Pavone, 2009; Caldin & Serra, 2011). Non è sempre detto che questo incontro sia uno scontro: ci sono genitori che — anche grazie ad alcune condizioni personali, ambientali e culturali — riescono a trasformare subito una fatica in opportunità. La comunicazione è spesso descritta in letteratura come una ferita di inizio: si annuncia, spesso in maniera anche eccessivamente deterministica, un percorso di vita complesso e a tratti, forse, anche complicato (Sorpilli, 2023). Nei primi anni, in questa danza tra bambino reale e bambino immaginario, sono possibili diverse risposte comportamentali, che vanno conosciute ed esplorate prima di mettersi accanto. Può capitare che si cada nel nascondimento, nella chiusura verso l'esterno e nella difesa assoluta della propria intimità. Ogni occasione di socialità e di relazione può essere evitata perché porta a esibire ciò che invece non si è ancora pronti a mostrare. Questa dimensione non è affatto banale: le narrazioni delle famiglie presenti in letteratura raccontano il peso degli sguardi degli altri, a volte giudicanti, altre volte pietistici, altre volte apparentemente mossi solo da curiosità (Zanobini et al., 2002; Bichi, 2011). Anche solo questa esposizione, con l'iscrizione di un bambino in un servizio 0-6, è un attraversamento impegnativo che quotidianamente mette in luce lo scarto e la differenza. In altri casi la comunicazione non è facilmente digeribile e, oltre a essere negata, è involontariamente modificata, accomodata nelle forme e nei modi che ne permettono un accoglimento meno doloroso possibile. In altre situazioni possono attivarsi inconsapevolmente pratiche di cura caratterizzate da iperprotezione, anticipazione, sostituzione:

viste da fuori sembrano errori e cadute grossolane, quasi imperdonabili; scelte da dentro appaiono come le uniche possibili e percorribili.

La fermezza, l'intransigenza, il rigore — tutti aspetti essenziali che servono per sostenere le regole che andranno interiorizzate dal bambino — diventano per il genitore iperprotettivo delle condotte difficili da attivare. La sofferenza che il comportamento prescrittivo può causare nel bambino quando lo si richiama alla regola viene inconsapevolmente collegata dal genitore ai propri impulsi aggressivi, creando sensi di colpa. (Lepri, 2020, p. 93)

Le dinamiche iperprotettive si ripercuotono non solo sulla conquista delle autonomie ma anche sulla costruzione del Sé: tutte le volte che si impedisce di fare, implicitamente si comunica il "tu non sei capace di". Una lettura non professionale di questi meccanismi potrebbe portare educatori e educatrici ad assumere un atteggiamento molto giudicante nei confronti delle famiglie, viste come inadeguate, incapaci, inadatte. In queste risposte si misura invece la qualità di un intervento che voglia dirsi di qualità e inclusivo. Accompagnare lo spaesamento, la fatica, l'imprevisto richiede una delicatezza importante: un uso attento dei silenzi, delle parole, degli spazi, dei tempi. Indipendentemente da quali possano essere i contesti in cui le famiglie si affiancano, incontrarle nel loro momento, in quel "minuto particolare" implica la costruzione di un legame di fiducia, che è "affidarsi, abbandonarsi e un poco mettersi nelle mani dell'altro, e lasciarsi cogliere e conoscere" (Lizzola, 2014, p. 35). In questo allearsi reciproco, chi ha compiti di cura è chiamato ad assumere una sorta di atteggiamento deponente (Marmo, 2014), che tiene insieme l'elemento di fragilità e di limite come costitutivo di ogni relazione. Le ferite possono diventare infatti feritoie (Scardicchio, 2018) se viene regalata loro attenzione, comprensione, occasioni per dichiararsi e per mettere in conto l'opportunità di evolvere e di cambiare, anche di imparare a cicatrizzare. Dalla fiducia si costruiscono l'immaginazione e la possibilità di concepire la propria vita genitoriale e personale oltre alla paura e all'inadeguatezza. In questa direzione anche la dimensione empatica, tanto dichiarata nelle relazioni di aiuto, è chiamata ad assumere dei connotati differenti e maggiormente declinati al decentramento, a un atteggiamento umile e non arrogante verso chi si incontra. È quello che viene definito da Bachtin "exotopia".

Nell'empatia, infatti, l'operatore isola e decontestualizza alcuni tratti dell'esperienza dell'altro per comprenderla in base alla propria esperienza, quindi mantenendo valido il proprio contesto. Simula, in qualche modo, di "mettersi nelle scarpe dell'altro", ma in realtà, all'ultimo momento, "mette l'altro nelle proprie scarpe". Nell'exotopia, invece, la ricerca inizia quando, avendo cercato di mettersi nelle scarpe dell'altro, ci si accorge che non gli vanno bene. Ma per accorgersi di questo bisogna "esporsi", ... attivare un atteggiamento riflessivo rispetto alla propria epistemologia professionale e al proprio sapere implicito che determina potentemente le pratiche di cura. (Depalmas & Ferro Allodola, 2013, p. 24)

Stare accanto a queste famiglie richiede competenze raffinate, non risarcitorie: è molto facile cadere nell'idea che, oltre ai bambini, a essere sanate debbano essere anche le vulnerabilità genitoriali. Invece "l'autenticità della relazione di cura sta in quel comprendere, nel fare posto al sentire dell'altro, avendone riguardo" (Musi, 2017, p. 52). I servizi 0-6 possono avere anche il compito di attivare percorsi di riconoscimento. È possibile che nei primi anni l'osservazione dei bambini in contesti di socialità e partecipazione evidenzia delle difficoltà precedentemente non visibili (d'Alonzo, 2017). In queste situazioni, i professionisti devono mettere in conto un'attenta osservazione, documentata e aperta anche ai contesti. Si può cercare di mettere in campo più mediazioni possibili e in ambienti fisici e relazionali differenti perché quello che si presenta come criticità possa evolvere positivamente. È un lavoro individualizzato molto importante che chiama in causa una postura riflessiva molto matura. Quando tutto questo non è sufficiente e le fatiche apprenditive dei più piccoli, nonostante i diversi interventi, resistono, è opportuno confrontarsi con le famiglie. In questi colloqui è bene portare osservazioni descrittive che sappiano non sentenziare o ipotizzare diagnosi, ma sollecitare insieme ai genitori pensieri di approfondimento. La modalità di queste comunicazioni potrebbe inficiare l'esito: è essenziale avere molta cura delle parole, della gestualità, del non verbale. Se il personale educativo e docente saprà avviare pratiche di vicinanza e di sintonizzazione, i genitori, nel rispetto dei tempi necessari, sapranno avviarsi verso percorsi di accertamento. È probabile che se tutto questo avviene senza queste attenzioni, oltre al dolore procurato, si avvii un atteggiamento di immobilità, che sembra far fatica ad accettare e ad aprirsi a possibili traiettorie di investigazione. Quando si avviano questi percorsi, è

compito dei servizi 0-6 continuare ad alimentare gli orizzonti di possibilità, con e oltre eventuali deficit o mancanze certificate (Fyssa, Tsakiri, Mouroutsou, 2023). È in questo spazio di azione del “frattempo”, che si gioca sempre la partita educativa e dentro questo movimento la ricerca di ciò che funziona e delle condizioni-situazioni che ne permettono l'evoluzione, tanto dei piccoli che degli adulti di riferimento.

5. La bellezza dell'ordinarietà che si sposa con la specialità

Il contesto italiano ha scelto da tempo l'ordinarietà. Già dalla fine degli anni Settanta abbiamo immaginato che la qualità delle dimensioni inclusive si potesse giocare proprio nella quotidianità dei contesti, nel loro essere aperti a tutti e ciascuno così come sono.

Il significato della “normalità” è stato raccontato qualche anno fa da Dario Ianes in un bellissimo testo. Egli ne individua un doppio valore. Il primo è sintetizzabile in queste sue parole:

Bisogno di normalità ... come affermazione del possesso degli stessi diritti di tutti gli altri, dell'essere soggetto di valore pari a quello di tutti gli altri e di avere pari opportunità. ... Ma la normalità non è soltanto un “valore normale”, cioè uguale di ogni persona, è anche fare come tutti, vivere con tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno, nelle istituzioni, nelle aspettative, nelle consuetudini, nelle abitudini, nei rituali, nei luoghi “normali”, quelli cioè di “tutti”, non soltanto di qualcuno. (Ianes, 2006, p. 12)

L'ordinarietà è allora un diritto e un beneficio: è la garanzia di una partecipazione ma è anche la possibilità di sperimentare per davvero appartenenza a una comunità, così come si è e si può. Un'educatrice incontrata in questi anni in un focus group ha raccontato: “Non dimenticherò mai Mario. Era un bambino con una disabilità gravissima. Non abbiamo mai avuto una diagnosi chiara nei tre anni di nido. Sapevamo che sentiva male, non aveva una forma di linguaggio verbale, non aveva imparato a camminare. Stava spesso sdraiato sull'angolo morbido o su un passeggino. Ricordo però con emozione che tutte le volte che volevamo portarlo fuori sezione, il suo corpo si irrigidiva, piange-

va, faceva resistenza. Non aveva parole ma sapeva dirci che voleva stare lì, in mezzo a noi, tutto il tempo” (Sannipoli, 2022, p. 115).

Come direbbe Ianes in questo senso la normalità ha anche un valore strumentale, “mezzo di sviluppo e promozione sociale” (2007, p. 17): occasione per imparare a stare, per strutturare la propria identità, per sentirsi parte di una comunità.

Nella prima infanzia il valore dell’ordinarietà è vitale: siamo di fronte a bambini e bambine spesso privati dell’infanzia, a cui non è garantito essere soltanto “piccoli”. Non si sta parlando di un diritto formale ma di alcune derive sostanziali che spesso li spogliano di tratti e caratteristiche proprie anche dell’infanzia. Il peso della diagnosi, la corsa alla riabilitazione, gli stereotipi e pregiudizi sono tra gli elementi che contribuiscono ad alimentare questo immaginario. La bellezza di essere nella quotidianità delle esperienze educative spesso si scontra con un bisogno da parte dei professionisti di specialismo. La specialità può essere infatti facilmente identificabile con la specificità che in parte deriva dal deficit o dalle risposte tecniche che ad esso sono legate. Se le dimensioni speciali sono assolutamente necessarie ed efficaci — così come sottolineato oggi da tantissimi approcci evidence-based che, grazie a strategie e procedure validate, hanno importanti indicazioni da regalare al mondo educativo — non sono sufficienti a priori. Si diventa in questo spesso facilmente “schiavi senza speranza, non tanto delle macchine quanto della nostra competenza, creature prive di pensiero alla mercé di ogni dispositivo tecnicamente possibile” (Arendt, 1989, p. 3).

Rispetto alle tecniche specialistiche, va progettato almeno un doppio livello di adattamento che tenga conto dell’identità di chi si incontra e dei contesti in cui queste proposte vanno a edificarsi. Tutto questo vuol dire che non è sufficiente sapere cosa funziona per questo o quel bambino con quel determinato deficit: è importante capire quanto quelle evidenze siano adeguate per quel bambino e quanto siano in grado di darsi in contesti educativi ordinari, quanto possa variare il tutto con la partecipazione dei bambini, tutti e tutte.

La possibilità di avere una maggiore efficacia può permettere anche a persone che hanno fondamenti etici di ritenere che, di fronte a certe situazioni di aiuto, non sia consigliabile avere troppi scrupoli, sia invece necessario essere efficaci: applicare gli schemi di conoscenza consolidati che si hanno, senza troppo permettersi il lus-

so di domandare qual è il tipo di conoscenza che l'altro ha. E non domandandosi se una certa tecnica sia in armonia – congruente con il nostro modo di essere, la nostra identità. (Canevaro, 2017, p. 9)

A una lettura anticipata delle necessità, ne consegue una predittiva anche degli interventi che rischiano di non prendere in considerazione elementi di individualizzazione e di personalizzazione e di diventare la mera esecuzione di indicazioni lette, studiate o raccomandate da altri specialisti, spesso non di ambito educativo. Allora da solo lo specialismo non basta e allo stesso tempo l'ordinarietà non è detto che sempre sia in grado di rispondere in maniera adeguata alla diversità e alle differenze di ciascuno. È necessario un sano meticciamiento tra le due dimensioni che renda l'uno sporco dell'altro, inedito quando si mescola.

Esistono soprattutto nella prima infanzia moltissime possibilità di questo dialogo perché i linguaggi sono tanti da esplorare, toccare, scoprire, sperimentare, tanto nei contesti formali quanto in quelli informali. La metafora dei cento linguaggi di Loris Malaguzzi ne è una testimonianza evidente. Il bambino, come essere umano, possiede cento modi di pensare, esprimersi, capire, incontrare l'altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimensioni dell'esperienza (Giudici, Cagliari, 2020). La ricerca rappresenta una delle dimensioni essenziali della vita di bambini e adulti, una tensione conoscitiva da riconoscere e valorizzare. La ricerca tra adulti e bambini è prioritariamente una prassi del quotidiano, un atteggiamento necessario a interpretare la complessità del mondo ed è un potente strumento di rinnovamento in educazione.

Più linguaggi riconosciamo ai bambini più li aiutiamo ad agire e a individuare i modelli metodologici che occorrono per affrontare gli eventi fino ad assorbire le anomalie di Olson, le differenze di Bateson o gli schemi di Piaget in un processo costruttivo e applicabile a ogni tipo di conoscenza. (Comune di Reggio Emilia, 1996, pp. 13-14)

I servizi 0-6 di qualità possono quindi scegliere la differenziazione come punto di partenza a prescindere e questa è già un'ordinarietà ricca, eterogenea, stimolante, capace di occasionare ambienti inclusivi. Allo stesso tempo nei

contesti educativi possono essere molteplici le mediazioni figlie di culture tecniche e specialistiche da mettere a disposizione di tutti coloro che abitano quello spazio educativo.

I servizi, che stanno accogliendo questa prospettiva, mettono a disposizione dei più piccoli giochi, materiali e libri che parlano più linguaggi, più culture e hanno un carattere di accessibilità e usabilità a più dimensioni (Bianquin, 2017).

In questa terra di mezzo sta la professionalità di chi educa in termini inclusivi, con il desiderio di imparare a stare in un “et et” dove non si ha paura di accogliere uno sguardo raffinato che intreccia tecniche e intenzioni, parole e pratiche, ordinarietà e specialità (Demo & Ianes, 2023). Metticciare ciò che di solito è separato, imparare a tenere insieme, evitare ogni sorta fanatismo e prevaricazione professionale sono competenze importanti che fanno la qualità di un intervento che abiliti davvero i contesti, permettendo alle differenze tutte di convivere e evolvere insieme.

Bibliografia

- Acanfora, F. (2021). *In altre parole: Dizionario minimo di diversità*. Effequ.
- Arcangeli, L. (2009). *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*. Morlacchi.
- Arendt, H. (1989). *Vita activa. La condizione umana* (S. Finzi, Trad.). Bompiani. Orig. pubbl. 1958
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura* (G. Longo, Trad.). Adelphi. Orig. pubbl. 1979
- Bichi, L. (2011). *Disabilità e pedagogia della famiglia*. ETS.
- Bulgarelli, D. (2019). Il nido d’infanzia come servizio educativo inclusivo. Esperienze dal Piemonte. *L’integrazione scolastica e sociale*, 18(3), 286-300.
- Caldin, R. & Serra, F. (2011). *Famiglie e bambinile con disabilità complessa: comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato di servizi*. Fondazione E. Zancan.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili: Processi educativi e pratiche di cura*. Dehoniane.
- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini: Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Erickson.

- Comune di Reggio Emilia (1996). *I nidi e le scuole dell'infanzia nel Comune di Reggio Emilia: Cenni di storia, dati ed informazioni*. Comune di Reggio Emilia.
- d'Alonzo, L. (2017). *La rilevazione precoce delle difficoltà: Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*. Erickson.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Depalmas, C. & Ferro Allodola, V. (2013). L'“inganno” dell'empatia in ambito sanitario. Dall'empatia all'exotopia: dicotomia del senso attraverso l'uso riflessivo dei film. *Tutor*, 13(3), 22-31.
- Dettori, F. G., & Pirisino, G. (2017). L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia: l'esperienza di “Melampo al nido”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 107-120.
- European Commission/EACE/Eurydice/Eurostat (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>
- Fyssa, A., Tsakiri, M., & Mouroutsou, S. (2023). Pursuing early childhood inclusion through reinforcing partnerships with parents of disabled children: beliefs of Greek pre-service early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 34-50.
- Gariboldi, A., Pugnaghi, A., Bagnoli, G. & Scaglioli, G. (2022). Nidi d'infanzia e processi inclusivi: Una ricerca nelle province di Modena e Reggio Emilia. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 21(2), 34-60.
- Giudici, C., & Cagliari, P. (2020). Loris Malaguzzi e la rivoluzione culturale delle scuole e dei nidi d'infanzia di Reggio Emilia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 31-39.
- Ianes, D. & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Laneve, C. (2014). *Elementi di didattica generale*. La Scuola.

- Lee, S. Y., Shin, M., & Recchia, S. L. (2016). Primary caregiving as a framework for preparing early childhood preservice students to understand and work with infants. *Early Education and Development*, 27(3), 336-351.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi: La condizione adulta delle persone con disabilità intellettuale*. Erickson.
- Lizzola, I. (2014). *L'educazione nell'ombra: Educare e curare nella fragilità*. Carocci.
- Manghi, S. (1990). *Il gatto con le ali: Ecologia della mente e pratiche sociali*. Feltrinelli.
- Marmo, M (2014). Un quotidiano animare la possibilità di futuro. *Animazione Sociale*, 272, 2014, pp. 5-112.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Musi, E. (2017). Prendersi cura degli apprendimenti e delle relazioni. In Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre: Indicazioni per il curriculum e identità della scuola dell'infanzia* (pp. 51-52). Tecnodid.
- Pandini-Simiano, L. (2022). «Ciò che non si vede non esiste» La documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza per e con la famiglia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 21(2), 155-162.
- Pavone, M. (a cura di) (2009). *Famiglia e progetto di vita: Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
- Pennazio, V. (2015). Progettazione educativa e accoglienza del bambino con disabilità all'asilo nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 183-196.
- Perla, L. & Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca: Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38-67.
- Priulla, G. (2019). La quotidiana responsabilità della parola. In F. Dente & A. Cagnolati (a cura di), *Comunicazione di genere tra immagini e parole* (pp. 9-14). FahrenHouse.
- Puig, V. I., & Recchia, S. L. (2012). Urban advocates for young children with special needs: First-year early childhood teachers enacting social justice. *The New Educator*, 8(3), 258-277.
- Sannipoli, M. (2022). *Fin dall'infanzia: Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Pensa Multimedia.

- Scardicchio, A.C. (2018). *La ferita che cura: Dolore e sua possibile collaterale bellezza*. AnimaMundi.
- Sorpilli, C. (2023). *Essere madri di figli con disabilità. Un percorso di counseling narrativo e motivazionale*. Erikson.
- Straniero, A.M. & Bocci, F. (a cura di) (2020). *Altri corpi: Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma Tre Press.
- Symeonidou, S. & H. Phtiaka. 2009. "Utilizzare le conoscenze pregresse, gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti per sviluppare corsi di formazione in servizio per gli insegnanti per l'inclusione". *Insegnamento e formazione degli insegnanti* 25(4), 543–550.
- Watkins, A. (a cura di) (2007). *La valutazione nelle classi comuni: Temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa* (L. Negro, Trad.). Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.
- WHO (2021). *World Report on Disability*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- Zanfroni, E., & Maggiolini, S. (2023). It's up to us. Il progetto More Opportunities for Every Child (MOEC) e la formazione dei docenti di scuola dell'infanzia tra cura, responsabilità e competenze inclusive. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 321-336.
- Zanobini, M., Manetti, M. & Usai, M. (2002). *La famiglia di fronte alla disabilità*, Erickson.
- Zonca, P. (2021). Non si può mostrare tutto: Impliciti e "assenze" nella documentazione pedagogica nei servizi per la prima infanzia. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 11(1), 259-276.

Leistung in der Grundschule – Überlegungen zum leistungsbezogenen Handeln innerhalb eines inklusiven Bildungssystems

Simone Seitz – Freie Universität Bozen

Abstract

Ausgehend von der Feststellung, dass ausgearbeitete Formen der formativen Leistungsbewertung, die für inklusiven Unterricht in der Primarstufe als besonders geeignet gelten, zwar vorliegen, aber bislang noch nicht in der Breite umgesetzt zu werden scheinen, diskutiert der Beitrag das Verständnis von Leistung innerhalb eines inklusiven Bildungssystems und formuliert auf dieser Basis Implikationen für leistungsbezogenes Handeln und Praktiken der Leistungsrückmeldung in inklusiven Grundschulen.

1. Einleitung

Suchen wir nach Hinweisen und Materialien für pädagogische Leistungsrückmeldung in einem geöffneten, an Heterogenität ausgerichteten Unterricht, so liegt für die Grundschule eine Vielzahl an erprobten Instrumenten und Verfahren formativer Leistungsbewertung vor – etwa Portfolios, Lerntagebücher oder Lernentwicklungsgespräche (Bonanati, 2018; Winter, 2018). Dessen ungeachtet, finden wir weiterhin auch in inklusiven Grundschulen vielfach summative Formen der Leistungsbewertung wie die Klassenarbeit, die, aus der Tradition eines lehrpersonenzentrierten, darstellenden Unterrichts stammend, meritokratischen Logiken folgen und in Teilen nicht förderlich im Sinne einer qualitätsvollen inklusiven Bildung sind, weshalb sie Lehrper-

sonen in Widersprüche verstricken (Seitz & Wilke, 2021; auch Falkenberg et al., 2017). Es ist also zu fragen, wie die Beständigkeit tradierter, meritokratisch begründeter Instrumente der Leistungsrückmeldung auch unter der Anforderung inklusiver Bildungsqualität zu erklären ist und was Lehrpersonen benötigen, um inklusionsförderliche Formen der Leistungsbewertung in ihrem Unterricht entwickeln und ertragreich realisieren zu können. Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag nach.

2. Leistung

Wenn sich junge Kinder im Spiel neues Wissen oder neue Fähigkeiten aneignen, etwa beim Entdecken der unterschiedlichen Eigenschaften nassen und trockenen Sands und dem gelingenden Einsatz unterschiedlicher Strategien des Zusetzens von Wasser beim Bau einer Sandburg, so tun sie dies in der Regel zum Selbstzweck und um sich als selbstwirksam zu erleben und nicht, um etwas zu *leisten* oder um gegenüber Erwachsenen eine *Leistung* abzuliefern. Es handelt sich vielmehr zumeist um eine typische Spielsituation, in die allerdings vielfältige Bildungsprozesse eingelagert sind, die sich auch als informelle Bildung fassen ließen und die im Falle des selbst eingeschätzten Gelingens dieses Vorhabens große Freude auslösen können. Eine hier anknüpfende Bildungsplanung für die Grundschule könnte allerdings die in der alltäglichen Spielsituation aufgeworfenen Fragen und Phänomene aufgreifen und hierzu verschiedene, durchaus herausfordernde didaktische Arrangements entwickeln, etwa indem das Phänomen mit der Lupe angeschaut wird und von hier aus ein experimentiergeleiteter Austausch initiiert wird, der dann je nach den Dynamiken z.B. physikalische, geologische, wirtschaftspolitische oder kulturhistorische Zusammenhänge des Sachthemas „Sand“ aufgreifen könnte (Kaiser & Seitz, 2017, S. 90 ff). Von hier ausgehend, lässt sich somit fragen, inwiefern und warum die so evozierten Bildungshandlungen dann auch als eine (schulische) Leistung beschrieben werden könnten. Denn zu einer schulischen Leistung werden Bildungsprozesse von Kindern ganz allgemein nicht einfach dadurch, dass sie sich im Kontext Schule oder Unterricht vollziehen, und auch nicht dadurch, dass sie zu sichtbaren oder messbaren Ergebnissen im Sinne einer hervorgebrachten *Leistung* führen. Vielmehr

ist hier außerdem relevant, dass ein professionelles Gegenüber sie als solche anerkennt und als Teil des didaktischen Geschehens begreift. Dies klingt banal, deutet aber gleich mehrere grundlegende Zusammenhänge an.

Zum ersten meint dies, dass Bildung in der Grundschule mit dem Zeigen (Performanz) verbunden ist, das bedeutet, sie muss in Worten, in Produkten und Artefakten oder im Handeln des Kindes *ablesbar* sein, damit sie als schulische Leistung anerkannt werden kann. Einfacher gesagt: *Heimlich* etwas Neues zu lernen, zu verstehen oder zu beherrschen genügt in der Schule als Institution nicht, es muss öffentlich werden. Nur in diesem Sinne gezeigte Bildung kann zu einer Schulleistung werden. Damit ist weiterführend angedeutet, dass vielfältige Verfahren und Arrangements des Erkennens und Beschreibens von Leistung (im Unterschied zu immer dem gleichen Instrument) umfassendere Möglichkeiten eröffnen, bildungsbezogenes Handeln einzelner Kinder als Leistung anzuerkennen und es beschreibbar zu machen.

Zum zweiten bedeutet dies, dass ein Kind, dass etwas lernt, auf ein soziales Gegenüber angewiesen ist, das diesem mit bildungsbezogenen Erwartungen begegnet und es als leistungsfähig und mit Potenzialen ausgestattet adressiert. Dabei gilt es für Lehrpersonen in der Beobachtung stets, über das aktuell zugeschriebene Wissen und Verstehen hinauszudenken und zu fragen, was das Kind sich möglicherweise als Nächstes aneignen könnte, um in der Schule ein für jedes Kind individuell herausforderndes Bildungsangebot gestalten zu können. Es geht dabei auch darum, *hinter* das Gezeigte zu blicken und verstehend nach den divergierenden individuellen Erfahrungen, Lernwegen und -weisen der Kinder in einer Grundschulklasse zu fragen. Denn dies ermöglicht es auf didaktischer Ebene, Ideen dazu zu entwickeln, welche Zugangsweisen der Kinder in anregenden Lernarrangements aktiviert und wie Kinder über geeignete Impulse zum (weiterführenden) Fragen und Lernen angeregt werden können (Seitz, 2020). Professionelles pädagogisch-didaktisches Handeln von Grundschullehrpersonen kann Kindern in diesem Sinne individuelle *Möglichkeitsräume* für Lernen und damit zugleich für das Leisten eröffnen.

Damit wird klar, dass Leistung ein soziales Konstrukt ist und kein Faktum. In den Rollen der Schule gesprochen sind es Schüler:innen, die sich bilden, aber Lehrpersonen, die geeignete didaktische Umgebungen für Bildungsprozesse initiieren, beobachten und Leistungen dokumentieren.

Schulische Leistung ist folglich nicht einfach *da*, sondern wird in der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen als soziale Praktik hervorgebracht und unterliegt komplexen Wechselwirkungen zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen, dem didaktischen Arrangement und auch den sozialen Dynamiken zwischen den Kindern.

Professionelles Handeln in Bezug auf das Herstellen und Reflektieren von Leistung sowie den Dialog mit Kindern hierüber in inklusiven Grundschulklassen impliziert somit Praktiken der Anerkennung jedes Kindes als mit Potenzialen ausgestattet und als im beschriebenen Sinne leistungsfähig (Prenzel, 2014). Das Zutrauen und Zumuten neuer Fähigkeiten und Erkenntnisse in Form von Erwartungen auf Seiten der Lehrpersonen dem Kind gegenüber eröffnet dabei den Raum für individuellen Lernfortschritt jedes Kindes, zeigt sich jedoch je nach didaktischer Form unterschiedlich. Das Ermöglichen von Leistung im Unterricht ist folglich keine didaktisch anzuwendende Technik, die für Lehrpersonen mit Berechenbarkeit und klarer Handlungssicherheit einher ginge. Vielmehr ist dies von vielerlei Ungewissheiten geprägt, denn dabei bringen sich die Erwartungen gegenseitig hervor – jedes Kind erwartet zu Recht, dass die Lehrperson von ihm oder ihr Leistung erwartet, und die Lehrperson erwartet von jedem Kind eine zumindest grundlegende Leistungsbereitschaft – beides sind Eckpunkte des didaktischen Arbeitsbündnisses (Helsper & Hummrich, 2008) und insofern in der sozialen Interaktion aufeinander bezogen, jedoch im Vollzug auf beiden Seiten von Kontingenz geprägt (Meseth et al., 2012).

Eine Leistung ist somit stets als sozial konstruierte Momentaufnahme zu verstehen und nicht als greifbare *Tatsache*. So erlaubt ein dokumentierter aktueller Leistungsstand in Form einer Präsentation, eines Artefakts oder einer gelösten Aufgabe zwar vielerlei Deutungen über erfolgte Lernentwicklungen in einem spezifischen Feld, die dann mit dem Kind in einen reflexiven Dialog gebracht werden können, lässt sich aber nur bedingt als Prognose für zukünftige Leistungen nutzen, denn Lernen erfolgt in Zusammenhängen und kann innerhalb der komplexen Prozesse von Bildungspraxis auf verschiedene Art und Weise beeinflusst werden – gerade hier liegt ja eine Hauptverantwortung der Schule mit einem entsprechend qualitätsvollen Bildungsangebot. Die Realisierung inklusiver Bildung in diesem Sinne setzt daher voraus, dass allen Kindern Leistungsfähigkeit im Sinne eines Grund-

vertrauens in ihre individuelle Bildungsfähigkeit und ihre Potenziale unterstellt und vermittelt wird. Da sich kindliche Bildung und Potenzialentfaltung nicht an Fächergrenzen halten, sondern sich in der Auseinandersetzung mit den Dingen über die Konstruktion von Welt und Phänomenen vollziehen (vgl. Klafki, 1996), ist es ertragreich, wenn Leistungen übergreifend gedacht in unterschiedlichen Dimensionen erbracht werden können, damit diese von den Kindern selbst individuell mit Sinn gefüllt werden und für sie bedeutungsvoll sein können (Seitz et al., 2016). Damit ist nochmals die individuelle Verschiedenheit von Leistung angesprochen.

3. Verschiedenheit von Leistung

Wird in der Grundschule allein von (bereits) gezeigter Leistung auf die Lernfähigkeit des Kindes geschlossen, so kommt dies vor allem Kindern zugute, in deren Familien weit entwickeltes Wissen über die habituellen Erwartungen von Schulen besteht und die über die Mittel verfügen, ihre Kinder darauf vorzubereiten (vgl. Kramer & Helsper, 2010). In diesem Kontext spielt beispielsweise Einsprachigkeit als schulische Norm und Erwartung eine wichtige ungleichheitsverstärkende Rolle, etwa wenn die schulische Alphabetisierung in der Zweitsprache nicht als besondere schulische Leistung von Kindern Anerkennung findet, sondern als Defizit gewertet wird (vgl. Gomolla, 2012). Eine an Verschiedenheit und Potenzialen ausgerichtete Schulkultur erfordert daher auch die kritische Reflexion von Stereotypen über *leistungsfähige* Kinder und über die (oftmals unausgesprochenen und daher teilweise unbewussten) Normalitätserwartungen der Schule, die Instrumente der Dokumentation von und Rückmeldung zu Leistung hintergründig anleiten. Dies ermöglicht es, aktiv an handlungsleitenden Orientierungen zu arbeiten, die alle unterschiedlichen Kinder gleichermaßen als mit Potenzialen ausgestattet anerkennen.

Fragen wir von hier aus nach konkreten didaktischen Strategien, so kann zunächst gesagt werden, dass individuelles Lernen von Kindern nicht standardisierbar ist, auch wenn am Gleichschritt ausgerichtete Lernarrangements diese Idee nahelegen. In einem solchen Unterricht, der auf der didaktischen Ebene Homogenität des Lernens unterstellt, wird typischerweise

auf summative Verfahren der Leistungsbewertung zurückgegriffen, deren unterschiedliche Ergebnisse dann die Verschiedenheit der individuellen Leistungsfähigkeit und Anstrengung bei standardisiertem Input abzubilden suchen – in der Regel als Notenspiegel veranschaulicht (Terhart, 2006). Die Gleichbehandlung aller unterschiedlich Lernenden im didaktischen Arrangement soll somit bei dieser Zugangsweise in paradoxer Weise sicherstellen, dass die individuellen Leistungen am Ende unterschiedlich sein werden, was jedoch durch die Komplexität des Unterrichtsgeschehens sowie individuell variierende und dynamische Lebensbedingungen, Vorerfahrungen, Lernvoraussetzungen und Lernweisen vielfach unterlaufen wird. Anders gesagt ist es weder möglich, individuelle Lern- und Leistungsunterschiede durch standardisierte Lernbedingungen aufzuheben, noch diese Unterschiede allein durch das Konstrukt individuell divergierender *Begabung* zu erklären. Eine an standardisiertem Lernen anknüpfende, verengte Orientierung schulischen Lernens am sozialen Vergleich kann ein Klassenklima der Konkurrenz und des Wettbewerbs bestärken (Winter, 2018). Ermöglicht der Unterricht jedoch von vorneherein individualisiertes, an der Person ausgerichtete Lernen und Partizipation im Sinne der Mitbestimmung auch auf didaktischer Ebene, so sind auch sehr verschiedene individuelle Leistungen der Kinder zu beobachten. Hier ist folglich Heterogenität nicht Problem, sondern Programm, was Potenziale für ein Klassenklima der Solidarität auf der Basis von Verschiedenheit bereithält und peer-bezogene Anerkennungsprozesse stärken kann (Prenzel, 2019; Seitz, 2020). Damit dies in einem solcherart an Heterogenität ausgerichteten Unterricht zum Tragen kommen kann, sollten sich Instrumente und Praktiken der Leistungsbewertung hierzu kongruent verhalten, weshalb in diesem Kontext neben der Individualisierung vor allem die Demokratisierung der Lern- und Leistungskultur im Sinne von Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder eingefordert und damit insgesamt die pädagogische Dimension von Unterricht gestärkt wird (Winter, 2018; Bonanati, 2018).

Zu den zentralen Anforderungen an die Professionalität von Lehrpersonen in Grundschulen zählt es daher, die Unterschiedlichkeit individueller Lernausgangslagen und Lernweisen von Kindern aktiv zu adressieren und im Verbund mit einem solchermaßen pädagogisch reflektierten Leistungsbegriff Lernarrangements zu entwickeln, die an der Unterschiedlichkeit des Lernens

der Einzelnen anknüpfen sowie Solidarität und vertrauensvolle pädagogische Beziehungen ermöglichen. In diesem Rahmen kann Raum eröffnet werden für individuellen Lernfortschritt an herausfordernden Fragen bzw. Aufgaben sowie für die kommunikative Auseinandersetzung hierzu innerhalb der Klassengruppe (Kaiser & Seitz, 2017). Die Verschiedenheit des Lernens kann hier folglich als Bereicherung wirksam werden, denn über das Einbeziehen der verschiedenen Fragen und Sichtweisen der Kinder kann die in der sozialen Interaktion hergestellte *Sache* des Unterrichts für alle vielfältiger werden (Seitz, 2020). Individualisiert zu lernen bedeutet folglich pointiert gesagt, an der individuellen Leistungsgrenze herausgefordert zu werden und in sozialer Zugehörigkeit Unterschiedliches zu leisten.

4. Leistungsbezogenes Handeln von Lehrpersonen

An diesem zentralen Ausgangspunkt der didaktischen Gestaltung von Unterricht zeigt sich die hohe Professionalitätsanforderung an Grundschullehrpersonen innerhalb eines inklusiven Bildungssystems besonders deutlich. Denn es gilt, den unterschiedlich Lernenden didaktisch mit jeweils individuell angemessenen hohen Leistungserwartungen zu begegnen und dies pädagogisch zu begleiten. Dies impliziert den Abschied von der Idee, Unterricht an einem normierten Lernziel für alle auszurichten, das dann von allen zum gleichen Zeitpunkt erreicht werden müsste, zugunsten individualisierten Lernens in einer an Gemeinsamkeit und Zusammenarbeit, vor allem aber an Partizipation ausgerichteten Weise.

In Grundschulen innerhalb eines inklusiven Bildungssystems bestehen so gesehen spezifische Potenziale für die Entwicklung von didaktischer Professionalität auch hinsichtlich des Umgangs mit der Verschiedenheit von Leistung, die als Impuls wirken können für andere Bildungssysteme (Falkenberg et al., 2017). Denn während in selektiv strukturierten Bildungssystemen Leistungsbewertung in Grundschulen wesentlich auch dazu dient, Leistungsunterschiede zwischen Kindern herzustellen, zu dokumentieren und damit Zuweisungsentscheidungen zu unterschiedlichen Bildungsgängen zu rechtfertigen (*assessment of learning*; Black & Wiliam, 2003), haben diese Dokumentationen in Grundschulen innerhalb inklusiver Bildungssysteme vor allem

den Auftrag, pädagogisch-didaktische Hinweise zu geben im Sinne eines *assessment for learning* oder auch eines *assessment as learning* (Earl, 2003). Hieraus können dann konkrete didaktische Ableitungen getroffen werden für eine an Heterogenität ausgerichtete, professionelle Gestaltung der Bildungspraxis und mögliche anschlussfähige individuelle Lernherausforderungen. Dies impliziert prozessorientierte, lernförderliche und dialogische Formen der Beobachtung und der Dokumentation von Leistungen als substanzieller Teil inklusiven Unterrichts.

Neue Praktiken der Leistungsbewertung, wie die seit 2021 verbindliche deskriptive Form der Zeugnisse und der damit verbundene Verzicht auf Notengebung an allen Grundschulen in Italien, stärken diesen Zugang (Nigris & Agrusti, 2021), denn sie eröffnen die Möglichkeit dafür, formative, an personaler Anerkennung, Partizipation und am Lernprozess ausgerichtete und damit pädagogisch sinnhafte Formen der Lern- und Leistungsrückmeldung zu generieren und didaktisch nutzbar zu machen.

Damit das transformative Potenzial dieses Impulses auch im täglichen Unterricht zum Tragen kommen und auf Ebene des professionellen Handelns dahingehend übersetzt werden kann, ist Handlungsflexibilität von Lehrpersonen eine entscheidende Gelenkstelle (Kaiser et al., 2022), und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen in Bezug auf das konkrete didaktische Handeln im Unterricht, zum anderen aber auch auf Ebene des professionellen Selbstverständnisses und der Schulentwicklung. Denn unterrichtsbezogene Professionalisierungsmaßnahmen lassen sich nicht auf Konzeptwissen formativer Leistungsbewertung und differenzierender Didaktik reduzieren, vielmehr gehen Formen formativer Leistungsbewertung und -rückmeldung im Rahmen geöffneter Unterrichtsstrukturen mit einem höheren Maß an Kontingenz einher, die es professionell zu handhaben und kollegial auszuhandeln gilt (Paseka et al., 2018), da neue didaktische Handlungsstrategien im Kollegium möglicherweise als Irritationen bereits entwickelter pädagogischer Orientierungen und Handlungspraktiken wahrgenommen werden können. Auf der Ebene von Schulentwicklungsprozessen gilt es daher, diese

kommunizieren zu können, um sie einer konstruktiven Wendung zuführen zu können (Berkemeyer & Manitius, 2016).

5. Auf dem Weg zu inklusionsförderlichen Praktiken der Leistungsrückmeldung

Zurückführend zur Frage nach der Friktion zwischen vorliegenden Instrumenten formativer Leistungsrückmeldung und deren handlungspraktischer Realisierung innerhalb inklusiven Unterrichts lässt sich nun zunächst festhalten, dass es auch in einem inklusiven Bildungssystem nicht ausreicht, Instrumente, die ein *assessment for learning* stärken wie z.B. Berichtszeugnisse, auf der regulativen Ebene zu implementieren, denn diese sind in der Realisierung über handlungsleitende Orientierungen von Lehrpersonen hinsichtlich von Lernen mit dem didaktischen Vollzug von Unterricht verknüpft. Sie sind somit auf entsprechende reflexive Verarbeitungen von Lehrpersonen angewiesen, was nichts anderes bedeutet als über Unterricht und Leistungsbewertung im Verbund nachzudenken. Programme und Agenden, die auf qualitätsvolle deskriptive Formen der Leistungsbewertung in Zeugnissen abzielen, können folglich nur in begrenztem Maße wirksam im Sinne konstruktiver und inklusionsförderlicher Anwendung sein, solange keine Arbeit an den damit verbundenen didaktischen Ansätzen (Nigris & Balconi, 2023) und vor allem den dahinter liegenden pädagogischen Orientierungen geleistet wird. Da sich diese Orientierungen innerhalb schulischer Wissensdiskurse ausformen, ist es weiterführend relevant, in Schulentwicklungs- und Fortbildungsprogrammen an einem pädagogisch reflektierten, gemeinsam getragenen inklusiven Leistungsbegriff zu arbeiten und damit die pädagogisch-didaktische (Unterrichts-)Praxis schulkulturell zu unterfüttern (Kaiser et al., 2022; Seitz et al., 2016). Ausgehend von der kommunikativen Arbeit am Konstrukt schulischer Leistung innerhalb eines inklusiven Bildungssystems wären dann forschungsbezogen auch weiterführende Fragen zur Relationierung von Befähigung, Begabung und Leistung aufgeworfen, die eine tiefer gehende Bearbeitung wert wären (Seitz, 2023 et al., 2024).

Umgekehrt gedacht genügt es nicht, Lehrpersonen im Hinblick auf inklusionsförderliche didaktische und methodische Strategien zu schulen, um

einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu entwickeln, ohne leistungsbezogene Aspekte zu berücksichtigen. Vielmehr sollten in diesem Zusammenhang unbedingt auch formative Instrumente und Verfahren der Lerndokumentation thematisiert werden, um an der Verbindung zwischen didaktischem und leistungsbezogenem Handeln aktiv arbeiten zu können und die vorliegenden Instrumente formativer Leistungsbewertung ertragreich didaktisch einbetten zu können. Fortbildungen im Feld inklusionsbezogener Unterrichtsqualität sollten daher auch Überlegungen zum Leistungsverständnis und zu den Zusammenhängen zwischen verschiedenen Formen der Rückmeldung und pädagogischen Beziehungen fokussieren.

Ferner kann angenommen werden, dass Überlegungen und Forschungsarbeiten zum leistungsbezogen professionellen Handeln in Grundschulen eines inklusiven Bildungssystems Fragen von habituellen Überformungen desselben kritisch berücksichtigen sollten. Denn auch wenn Praktiken der Leistungsbewertung hier nicht an segregierende Zuweisungsaufträge an unterschiedliche Bildungsgänge gebunden sind, kann doch davon ausgegangen werden, dass soziale Praktiken der Konstruktion von Leistung im Unterricht auch hier von hegemonialen Rollen- und Leistungserwartungen sowie Subjektivierungsanforderungen gegenüber den Kindern geprägt sind. Eine Untersuchung zum Verständnis von Leistung aus Sicht von Grundschulkindern zeigte jedenfalls deutlich, dass und wie sich diese aktiv mit ihrer diesbezüglichen sozialen Rolle auseinandersetzen und diese in Relation zu den entsprechend wahrgenommenen Rollenerwartungen an sie aktiv ausgestalten (Seitz, Imperio & Auer, 2023). Bezogen auf die Unterrichtsebene deuten die Orientierungen der Kinder außerdem an, dass deskriptive Formen der Leistungsdokumentation in Zeugnissen nicht durchgehend mit einem an Diversität und Anerkennung ausgerichteten leistungsbezogenen Handeln innerhalb des täglichen Unterrichts einherzugehen scheinen.

Mit Blick auf den diesbezüglichen Diskurs zum professionellen leistungsbezogenen Handeln, in dem derzeit der Kompetenzbegriff auffallend dominiert, verbunden mit dem Paradigma der klaren Lernzielorientierung und fortlaufenden Dokumentation von Lernergebnissen (Agrusti 2021a; 2021b; Bertolini/Pintus, 2022), kann folglich nach tiefer liegenden Widersprüchen zwischen der Idee der Messbarkeit von Bildung, die sich über den Kompetenzbegriff ausdrückt, und der Idee der Unverfügbarkeit und Nichttechno-

logisierung von Bildung gefragt werden, die weiterführend theoretisch ausgeleuchtet werden könnten. Denn bezugnehmend auf die Ausgangsfrage nach Erklärungen für die Friktion zwischen vorliegenden inklusionsbezogen besonders geeigneten Instrumenten der Leistungsdokumentation und -rückmeldung und deren zögerlicher Aufnahme innerhalb der grundschulischen Praxis eines inklusiven Bildungssystems könnten sich hierüber machtvoll und widerspruchreiche Diskursdynamiken um die Positionierung und Ausdeutung internationaler Agenden der Messbarkeit und der Meritokratie einerseits und der Ausrichtung an Inklusion und Bildungsgerechtigkeit andererseits andeuten, was eine genauere diesbezügliche Analyse der Diskursebenen erkenntnisreich erscheinen lässt.

Literaturverzeichnis

- Berkemeyer, N. & Manitiuis, V. (2016). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 227–342). Waxmann.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). In Praise of Educational Research: Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623–637.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Springer VS.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.
- Falkenberg, K., Vogt, B. & Waldow, F. (2017). Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 63(3), 317–333.
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25–50). Springer VS.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Brei-

- denstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43–73). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2017). *Inklusiver Sachunterricht*. Schneider.
- Kaiser, M. & Seitz, S. (2023). Giftedness and Achievement within Discourses. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Eds.), *International perspectives on inclusion – in the light of educational justice* (pp. 67–88). Budrich.
- Kaiser, M., Friedberger, V., Horst, L., Schwermann, A. & Seitz, S. (2022). Professionelle pädagogische Haltung und Kasuistik. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule* (S. 65–79). wbv.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 223–241. <https://doi.org/10.25656/01:10503>
- Nigris, E. & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione formativa alla scuola primaria*. Pearson.
- Nigris, E. & Balconi, B. (2023). Valutazione formativa e documentazione didattica: idee e pensieri di futuri insegnanti e laureati in Scienze della Formazione Primaria. *Pedagogia oggi*, 21(1), 96–107. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-11>
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Prengel, A. (2014). Inklusive Didaktische Diagnostik und Leistungsbewertung. *Lehren und Lernen*. Vol. 40, No. 8-9, 66-71.
- Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Persönlichkeit, Sozialität

- und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*. Vol. 15, No. 2. <https://www.in-klusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>
- Seitz, S., Pfahl, L., Steinhaus, F., Rastede, M. & Lassek, M. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Beltz.
- Seitz, S. & Wilke, Y. (2021). „Dann hab` ich das einfach gemacht“ – Leistungsbeurteilung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I. *Schule inklusiv* (11), 35–36.
- Seitz, S., Imperio, A. & Auer, P. (2023). “Otherwise, there would be no point in going to school”: Children’s views on assessment. *Education sciences* 13 (8), 828. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/8/828>
- Seitz, S., Kaiser, M., Auer, P. & Bellacicco, R. (2024). Giftedness, achievement, and inclusion: A discourse analysis. *L’Integrazione Scolastica e Sociale* 23(1), pp 4-29.
- Terhart, E. (2006). Giving marks – Constructing differences. Explorations in the micro-politics of selection in schools. In H. Drerup & W. Fölling (Hrsg.), *Gleichheit und Gerechtigkeit: Pädagogische Revisionen* (S. 114–125). TUDpress.
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Beltz.

Le parole per valutare: per una scheda di valutazione inclusiva

Alessandra Imperio – Libera Università di Bolzano

Valerio Rigo – Libera Università di Bolzano¹

Abstract

Con l'Ordinanza Ministeriale 172/2020 la valutazione periodica e finale alla scuola primaria subisce una profonda trasformazione. La valutazione numerica viene abolita in favore di giudizi descrittivi riferiti a quattro livelli di apprendimento, nell'ottica di una valutazione *per* l'apprendimento. In linea con le importanti innovazioni apportate, il laboratorio raccontato in questo capitolo è stato pensato per offrire strumenti e idee per una valutazione formativa, inclusiva e a misura di bambino. A partire dal racconto autentico della realizzazione di una progettazione didattica, in cui è stato reso visibile l'apprendimento del gruppo classe, e da un immaginario diario di bordo dell'insegnante, si è riflettuto e lavorato dapprima su una rubrica di valutazione e, successivamente, sulla forma del documento di valutazione alla scuola primaria e sulle parole da utilizzare.

1. Introduzione

Il laboratorio presentato in questo capitolo affronta i temi della valutazione formativa, della valutazione inclusiva e della valutazione a misura di bambino, alla scuola primaria.

Dunque, una valutazione capace di *apprezzare e comprendere* (vedi Hadji, 2017). La valutazione formativa porta alla luce ciò che ha *valore* (Tessaro,

¹ I due autori hanno condiviso per intero la struttura e i contenuti di questo capitolo. In particolare ad Alessandra Imperio sono da attribuire i paragrafi 1, 3 e 5; a Valerio Rigo sono da attribuire i paragrafi 2 e 4.

2000), ovvero rileva progressi, conquiste e talenti, restituendo alla persona detentrica di questo valore un *apprezzamento* (feedback, giudizio descrittivo) con funzione *formativa*. Contestualmente, questo tipo di valutazione è necessaria al docente per *comprendere* come avvenga l'apprendimento in ciascuno studente (valutazione di processo) e come strutturare e personalizzare la didattica, nonché come offrire il supporto necessario per raggiungere i traguardi previsti (Benvenuto, 2021; Rivoltella, 2017). Qualcosa, dunque, di molto diverso dal mettere in luce errori e lacune o fornire semplicemente l'esito di una prestazione, codificato da un numero.

La valutazione può diventare progressivamente più inclusiva quando dal confronto di performance tra pari di una valutazione *normativa* (vedi secondo paragrafo), si passa ad apprezzare i processi d'apprendimento per mezzo di standard definiti a priori (approccio *criteriale*; vedi Ebel & Frisbie, 1991) e, ancor di più, quando questi standard di riferimento sono *individuali* (Prengel, 2016; Rheinberg, 2001), ovvero quando sono costruiti e personalizzati sulla storia d'apprendimento di ciascun bambino. Per spiegare meglio quest'ultimo approccio alla valutazione proviamo a fare un esempio.

Immaginiamo la storia di due compagne di classe prima della scuola primaria: Lucia, che rispetto ai suoi coetanei non è ancora in grado di fondere due sillabe insieme, e Maria, che riesce a leggere speditamente e con sicurezza ormai da diversi mesi. Entrambe partecipano a una prova di lettura, dove Maria legge come di consueto in modo spedito e sicuro, e Lucia, invece, per la prima volta riesce a leggere tre parole di fila, se pur con una certa lentezza e titubanza. Se l'insegnante dovesse soffermarsi a valutare la prestazione di quel giorno, cercando di incasellarla in un numero, il risultato potrebbe essere molto alto per Maria e sufficiente per Lucia (approccio normativo). Ma se guardassimo con occhi diversi il percorso di Lucia, quel giorno la bambina meriterebbe una valutazione altrettanto alta per il grande progresso compiuto con tanta fatica. Ecco che il voto alto di Lucia acquisterebbe un valore completamente diverso dal medesimo attribuito a Maria, un valore intrinseco molto più prezioso di quello della compagna (approccio *criteriale individuale*).

La valutazione numerica misura il qui e ora di una prestazione e non necessariamente descrive la situazione reale di quella prestazione, dato che quest'ultima può essere influenzata da diverse variabili legate al contesto e al momento in cui si svolge la prova di accertamento. Il numero difficilmente

è in grado di descrivere un processo: esso è adatto a misurare e stimare. Le prove di verifica tradizionali standardizzano un risultato o una prestazione, codificandoli in modo univoco e obiettivo, ma portando alla perdita di informazioni importanti. Infatti, nessun bambino parte dallo stesso punto di un altro: ogni bambino ha la sua storia, il suo vissuto, le sue conoscenze, abilità e competenze di partenza, e durante le tappe del percorso scolastico fa piccoli o grandi balzi in avanti, per molteplici e variabili motivi, che non sempre dipendono da lui (Imperio & Seitz, 2023). Anche il punto di arrivo non è mai uguale per ciascuno. Questi balzi sono i *delta* che dovrebbero essere apprezzati e valutati e che hanno molto più valore di un numero, esito di una performance collocata in un tempo e spazio ben definiti.

Viceversa, quando si intende valutare un processo, anziché un prodotto o una performance statica, soggetta a *bias* temporali e spaziali, una delle azioni preferenziali per rendere palese cosa e come ciascuno studente è stato in grado di apprendere corrisponde all'azione di documentazione di un percorso. Grazie alla documentazione delle conquiste quotidiane è possibile attribuire un valore ai progressi, ai talenti e a tutti quei miglioramenti che spesso rimangono nascosti durante le verifiche tradizionali. Quello che spicca attraverso la documentazione di un processo sono tutte le sfumature, tutti i *delta* da considerare e valorizzare in ciascun bambino (vedi terzo e quarto paragrafo).

In linea con l'idea di inclusione sostenuta dalla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), ovvero un'educazione capace di rispondere alle diversità di tutte le studentesse e gli studenti, un tale approccio alla valutazione permette di valorizzare le molteplici intelligenze e i diversi talenti e interessi di ciascuno (Corsini, 2018). In quanto finalizzato a sostenere, promuovere e migliorare l'apprendimento di tutti gli alunni indistintamente (Watkins, 2007), cioè superando la distinzione tra bambini *con* o *senza* bisogni educativi speciali (Ainscow et al., 2013), questo approccio alla valutazione è da ritenersi pienamente inclusivo.

In aggiunta, quando la restituzione del valore di un processo d'apprendimento è rivolta all'alunno stesso, attore principale di quell'esperienza, piuttosto che alla sua famiglia, la valutazione inclusiva può divenire anche a misura di bambino (vedi quarto paragrafo).

Lo scopo di questo laboratorio è stato pertanto quello di riflettere su alcuni strumenti che i docenti hanno a disposizione per promuovere una valutazione in linea con la nuova ordinanza per la scuola primaria (vedi secondo paragrafo), ma soprattutto come renderla pienamente inclusiva e a misura di bambino. Durante il laboratorio sono stati messi a disposizione dei partecipanti i seguenti strumenti, descritti nei successivi paragrafi: il racconto autentico della realizzazione di una progettazione didattica; un immaginario diario di bordo dell'insegnante, riferibile alla medesima progettazione; un possibile modello di rubrica olistica; un esempio di lettera, indirizzata ad una bambina, con il racconto della sua storia personale di apprendimento.

2. I riferimenti normativi in Italia

Con l'introduzione dell'O.M. 172/2020 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni di tutte le scuole primarie italiane — con la sola esclusione di quelle della Provincia Autonoma di Trento — viene radicalmente ripensata. Tale cambiamento si manifesta in particolare con l'eliminazione del voto numerico e con l'adozione dei cosiddetti *giudizi descrittivi*, considerati più idonei a valorizzare e descrivere processi cognitivi, metacognitivi, emotivi e sociali (Piscozzo & Stefanel, 2022). La formulazione di tali giudizi deve basarsi essenzialmente su due elementi principali: da un lato gli obiettivi di apprendimento, che possono essere formulati dalla singola istituzione scolastica o ripresi dalle Indicazioni nazionali; dall'altro una scala basata sull'incrocio tra i livelli di apprendimento (avanzato, intermedio, base o in via di prima acquisizione) e le dimensioni, in base alle quali tale apprendimento si manifesta (autonomia, continuità, tipologia di situazione e risorse mobilitate; Agrusti, 2021a). Ciò fa capire che l'innovazione introdotta dall'O.M. 172 non riguarda soltanto il *cosa* si valuta, ma anche il *come* viene condotta la valutazione (Agrusti, 2021b).

Per comprendere meglio quest'ultimo aspetto dobbiamo osservare da vicino uno dei contenuti specifici del cambiamento in corso, ovvero l'introduzione delle quattro dimensioni. Come ribadito anche nelle Linee Guida dell'ordinanza, l'orizzonte pedagogico del gruppo di ricerca che ha redatto il documento è stato quello della valutazione *per* l'apprendimento (Benve-

nuto, 2021). L'altro importante cambiamento, di cui si è già fatto cenno, è il passaggio da una concezione *normativa* della valutazione a una concezione *criteriale* (Ebel & Frisbie, 1991). Quest'ultimo approccio consente a ogni alunna e alunno di cogliere i propri punti di forza e le proprie potenzialità senza doversi confrontare con quanto fatto dai compagni di classe, riconoscendo le modalità in base alle quali ha raggiunto un obiettivo e comprendendo meglio anche il proprio livello di avanzamento sul cammino che porta a questo raggiungimento (Agrusti, 2021a).

Nella concezione della valutazione — intesa come *criteriale* e per l'apprendimento — è possibile comprendere le ragioni dell'introduzione delle dimensioni. Due di queste si riferiscono al tipo di stimolo attraverso il quale viene condotta la mediazione valutativa (Agrusti, 2021b), ovvero le risorse mobilitate e la tipologia di situazione. Le prime rappresentano tutte le potenzialità personali agite dall'alunno (es. conoscenze, abilità, competenze e atteggiamenti) assieme all'impiego di possibili materiali e strumenti forniti dal docente. La tipologia indica, invece, se il tipo di sfida che viene affrontata da alunne e alunni rappresenta qualcosa di già vissuto in passato oppure qualcosa di mai sperimentato in precedenza. A questo proposito è bene notare come ogni competenza richieda allo studente di misurarsi con un certo grado di incertezza. Secondo Guy Claxton, una competenza è "sapere cosa fare quando non si sa cosa fare" (1998; come citato in Castoldi, 2017, p. 42); pertanto la situazione non nota dovrebbe essere considerata l'occasione privilegiata per l'osservazione di tale acquisizione. Le altre due dimensioni si riferiscono da un lato al grado di autonomia con la quale l'alunno è in grado di raggiungere un obiettivo, specificando in particolare se ciò avviene solo grazie all'intervento del docente o dei compagni o anche a prescindere da esso, e dall'altro lato al fatto che la manifestazione delle evidenze di apprendimento non sia soltanto occasionale, ovvero che l'obiettivo sia raggiunto con continuità. È in base alla modalità con la quale queste quattro dimensioni si manifestano che è possibile attribuire i livelli di apprendimento e giungere quindi alla formulazione dei giudizi descrittivi.

L'altro elemento innovativo dell'ordinanza è il cambio di prospettiva in merito al che cosa si valuta, ovvero gli obiettivi di apprendimento. Ciò è in continuità con quanto previsto dalle Indicazioni nazionali, nelle quali si ribadisce l'esigenza di una coerenza tra valutazione, obiettivi e traguardi,

in quanto essi “rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l’azione educativa allo sviluppo integrale dell’allievo” (MIUR, 2012, p. 18). Entrambi questi elementi — le dimensioni e gli obiettivi — hanno come scopo ultimo quello di rendere visibile l’apprendimento. Per fare ciò è necessario che gli obiettivi identificati dai docenti siano riscritti in forma operativa; in altre parole, oltre al contenuto specifico dell’apprendimento dovrà essere resa esplicita anche la prestazione cognitiva che l’allievo è chiamato a compiere (Trinchero, 2021, p. 22). Questa scissione tra azione e contenuti accompagnerà il docente nell’osservazione di ciò che avviene in classe, valorizzando la ricchezza di operazioni che è possibile compiere in vista del raggiungimento di un obiettivo, a discapito di una concezione puramente contenutistica o trasmissiva dei processi di apprendimento. L’esigenza di rendere visibile l’apprendimento è stata un elemento essenziale per il laboratorio, a cominciare dalla scelta della progettazione che ne ha costituito il punto di partenza.

3. Rendere visibile l’apprendimento: la progettazione utilizzata nel laboratorio

Il focus di questo laboratorio, e conseguentemente anche di questo capitolo, è la valutazione formativa e, in modo collaterale, il tipo di didattica possibile. Infatti, pur riconoscendo che ogni funzione alla valutazione è utile ad assolvere compiti diversi (Agrusti, 2021a), è il tipo di didattica che predispone a una specifica funzione e approccio valutativi. Ad esempio, una didattica prettamente trasmissiva facilmente dirige l’obiettivo della valutazione all’accertamento dell’acquisizione delle nuove nozioni, per mezzo di test. Dunque, una valutazione di tipo sommativo, conclusiva di una unità o di un percorso di apprendimento, è utile a certificare, in questo specifico caso, l’acquisizione di conoscenze.

Anche la progettazione scelta per questo laboratorio, e che di seguito viene descritta, ha una componente nozionistica, ma, come vedremo, il tipo di didattica utilizzato permette di approcciarsi a una funzione valutativa *per e come* apprendimento (valutazione formativa), lasciando aperte le porte anche ad una valutazione *dell’apprendimento* (sommativa; vedi Earl et al., 2006).

L'oggetto della valutazione formativa è il *processo* e non il prodotto (ad es. le conoscenze acquisite), come invece accade per la valutazione sommativa. Pertanto, per svolgere questa funzione, è necessario che il processo sia *osservabile*. Quando si decide di valutare osservando i processi d'apprendimento, per confrontarli con degli standard attesi (approccio criteriale), il momento dell'apprendimento, in cui l'esperienza si compie, e quello della valutazione quasi sempre coincidono. Viceversa, nella valutazione sommativa, volta ad accertare i risultati conseguiti al termine di una unità d'apprendimento o di un percorso di studi, il momento della valutazione è successivo al processo d'apprendimento. Questa importante differenza ci consente di comprendere meglio come i processi di insegnamento-apprendimento e quelli di valutazione non siano altro che la cartina tornasole gli uni degli altri.

Rendere *visibili* i processi d'apprendimento è possibile quando le consegne assegnate agli studenti — individualmente, in coppia o piccolo gruppo — consentono loro di *mobilitare risorse* personali, anche accompagnate da materiali forniti dall'insegnante (Trinchero, 2017; 2021) e non prevedono solo l'applicazione passiva di procedure. La mobilitazione di risorse rende *attivo* lo studente, stimolando l'utilizzo di processi cognitivi di ordine superiore (Anderson & Krathwohl, 2001), mentre la mera applicazione di procedure corrisponde all'attivazione di processi di tipo meccanico, che portano lo studente a essere soltanto un abile esecutore.

In questo laboratorio si è scelto di partire dal racconto autentico dell'implementazione di una progettazione in cui i processi d'apprendimento sono resi visibili attraverso la *narrazione* e *documentazione* del percorso da parte dell'insegnante e degli alunni stessi. Esistono diversi approcci e metodi, nonché diverse formulazioni di consegne, per organizzare situazioni d'apprendimento di questo tipo. L'approccio utilizzato in questa progettazione, *Thinking Actively in a Social Context* (TASC; Wallace, 2001), è ancora poco conosciuto in Italia (Imperio & Basso, 2022), ma a livello internazionale è noto per essere influente nella promozione di competenze di pensiero e di risoluzione di problemi (Moseley et al., 2005). È un metodo di lavoro che coinvolge i bambini attivamente e permette loro di diventare co-costruttori dei nuovi saperi. In termini operativi, si struttura in otto fasi (*colleziona/organizza, identifica, genera, decidi, implementa, valuta, comunica, impara dall'esperienza*) raffigurate per mezzo di una ruota divisa in spicchi, ciascuno dei quali corrisponde all'atti-

vazione di precisi processi cognitivi (es., recuperare le conoscenze pregresse, pensare creativamente a delle possibili soluzioni, utilizzare il pensiero critico per decidere quale soluzione è la più efficace tra quelle proposte, riflettere sul lavoro svolto) e consegne da svolgere (es., mettere in pratica quanto deciso e raccontarlo, autovalutare il proprio lavoro). Le fasi seguono un ordine non vincolante e ciascuna può essere ripetuta in modo flessibile a seconda del contesto. È previsto che i bambini lavorino in parte individualmente, in coppia o piccolo gruppo, e in plenaria, in modo sia cooperativo che collaborativo. I benefici dell'intreccio tra l'apprendimento di gruppo e la documentazione sistematica dei modi in cui questi gruppi sviluppano idee, propongono soluzioni e costruiscono significati, sono noti (Cavallini & Giudici, 2018). Con TASC, l'utilizzo delle fasi di creazione delle idee (*genera*), comunicazione delle stesse o dei risultati (*comunica*), riflessione e discussione critica di proposte, negoziazione e individuazione di quelle più efficienti (*decidi*), nonché loro applicazione (*implementa*), consente di dare visibilità all'apprendimento, a beneficio della documentazione. Allo stesso tempo, i processi sottesi a queste fasi, resi visibili ed espliciti ai bambini, grazie all'approccio stesso, costituiscono la sostanza e la forma degli apprendimenti medesimi. TASC prevede anche un momento conclusivo dedicato alla riflessione metacognitiva e alla rilettura del percorso, nella fase dell'*impara dall'esperienza*, in cui i bambini provano a rispondere alla domanda "cosa ho imparato?". Più in generale, sono le ultime fasi della ruota TASC, inclusa la narrazione della fase di autovalutazione e valutazione di gruppo (*valuta*), e la comunicazione di quanto prodotto (*comunica*), sia esso qualcosa di materiale o immateriale, che consentono ai bambini di riflettere in tappe rispetto all'intero processo. TASC non prevede di per sé nel suo approccio la documentazione, ma si presta a rendere visibili gli apprendimenti individuali e del gruppo, a contaminare questi apprendimenti, a farli narrare dai soggetti coinvolti, nonché a fornire un momento di riflessione metacognitiva, critica e valutativa sul percorso.

Il confronto e il dialogo — in quanto fonti di comprensione e consapevolezza all'interno di una relazione di ascolto e di disponibilità (Rinaldi, 2018) — sono elementi caratterizzanti e qualificanti l'approccio TASC.

Il racconto autentico² presentato durante il laboratorio descrive, dunque, le consegne previste in queste otto fasi, alcune delle quali ripetute più volte, e come i bambini di una classe quarta della scuola primaria hanno mobilitato le loro risorse per portare a termine, di volta in volta, ciascuna di esse.

È stata scelta una progettazione che contribuisce alla finalità più generale di condurre gradualmente i bambini, attraverso la riflessione sulla lingua italiana, dalla conoscenza della “grammatica implicita”, sviluppata a partire dall’infanzia, a forme di “grammatica esplicita” (MIUR, 2012, p. 39); nel caso specifico, l’argomento è quello dei tempi del modo indicativo. Dunque, una finalità altamente contenutistica, che spesso viene risolta in modo trasmissivo nel contesto scolastico.

Proprio per quest’ultimo motivo è stata individuata una progettazione in grado di mostrare come sia possibile affrontare aspetti altamente nozionistici utilizzando modalità operative centrate sullo studente, che gli consentono di co-riflettere e co-costruire nuovi saperi a partire da quelli noti ed esperiti nel contesto di vita.

L’obiettivo d’apprendimento, tratto dalle Indicazioni nazionali per il curriculum (MIUR, 2012, p. 43), riguarda il riconoscimento del verbo, come parte del discorso, e due dei suoi principali tratti grammaticali, il modo e il tempo. Per poter valutare il raggiungimento dell’obiettivo è necessario che esso sia declinato in conoscenze e abilità osservabili. Nel caso specifico, i contenuti si riferiscono ai tempi del modo indicativo e alla loro organizzazione in semplici e composti. Invece, nel processo di riflessione linguistica, alcune abilità osservabili possono essere quelle di: analizzare/confrontare, connettere, categorizzare, inferire, trasferire conoscenze e procedure in contesti diversi. Questa declinazione ci consente di orientare lo sguardo e la relativa documentazione in una direzione precisa.

Si riporta a titolo esemplificativo una sintesi di questa progettazione e il racconto di alcune delle risorse mobilitate dai bambini.

Il compito di partenza è un’attività già nota ai bambini: leggere delle frasi, individuarne i verbi e classificarli in una tabella secondo il tempo presente, passato e futuro. La nuova consegna è invece quella di ricercare ulteriori

2 Si ringrazia l’insegnante Monica Pascoletti, della scuola primaria di Faedis (UD), per il permesso accordato a condividere la sua progettazione e il racconto di come è stata sviluppata in classe.

classificazioni possibili. I bambini durante le varie fasi intermedie, qui non descritte, dimostrano di saper utilizzare strategie di classificazione reperite in contesti diversi dalla lingua italiana. Fanno diverse proposte di nuove classificazioni, ad esempio verbi formati da una parola o da due, verbi simili tra loro. Alcune coppie li raggruppano nei tempi verbali dell'indicativo in modo inconsapevole e motivano la scelta con la somiglianza della forma in cui il verbo si presenta (es. "hai corretto" insieme a "ha esclamato"). I bambini negoziano la nuova soluzione di classificazione da adottare e optano per raggruppare insieme i verbi composti da una parola e quelli composti da due parole. A questo punto, l'insegnante attribuisce un'etichetta a ciascun raggruppamento, ovvero tempi semplici e tempi composti. Un bambino riferisce alla maestra di aver notato che nei tempi composti c'è sempre il verbo *avere*. Il bambino riconosce quindi la presenza dell'ausiliare nei tempi composti. La discussione prosegue e i bambini si accorgono che, rispetto ai tempi del presente e del futuro, i tempi passati sono molti di più e diversi tra loro. Un gruppo di bambini spiega che alcuni verbi sono più passati di altri e questo li spinge a proporre una nuova classificazione. Recuperando la strategia dalla storia, un gruppo propone di sistemare i verbi in ordine temporale, utilizzando una linea del tempo con i verbi che descrivono azioni accadute "prima", "due ore fa", "tanto tempo fa", "ieri". Dopo aver ascoltato le diverse proposte, attraverso una discussione collettiva molto lunga e dibattuta, i bambini decidono di mettere insieme le idee di più coppie. Prima avevano pensato di sistamarli su una linea del tempo, poi hanno preferito collocarli in una tabella organizzata in tempi semplici e tempi composti. I bambini hanno deciso di numerare i tempi al passato a seconda di quanto lontani erano nel tempo. Poi hanno deciso di aggiungere anche il pronome. La tabella 1 riassume il risultato del dibattito dei bambini.

Un bambino ha chiesto se il tempo Passato 2 Semplice poteva chiamarsi per caso "passato remoto" e la maestra, dopo aver confermato, ha trasformato l'etichetta in "passato remoto". Il bambino ha riferito di aver sentito l'espressione dalle maestre quando dicono di non scrivere i testi al passato remoto perché diventano molto pesanti da leggere.

Tabella 1 – Raggruppamento e collocazione finale dei verbi negoziati dai bambini

Tempi semplici	Tempi composti
PRESENTE Io scrivo Io consegno	PASSATO 1 C Tu hai corretto Egli ha esclamato
PASSATO 1 S Io raccontavo Egli aveva Essi correvano	PASSATO 2 C Noi avevamo mangiato Essi avevano dipinto
PASSATO 2 S Egli tornò Egli disse	
FUTURO S Io scriverò Voi uscirete	FUTURO C Voi avrete finito

La descrizione della progettazione prosegue con altre fasi di TASC, ma la narrazione di questa parte centrale di esperienza di apprendimento ci sembra rappresentare bene sia il tipo di approccio didattico utilizzato da questa insegnante sia la quantità di annotazioni che essa ha potuto raccogliere, nel suo diario di bordo, sui processi di apprendimento resi visibili.

Uno degli strumenti di documentazione dei processi d'apprendimento è, per l'appunto, il diario di bordo dell'insegnante. Nel laboratorio è stato fornito questo strumento, da noi ricostruito a posteriori e in modo immaginario, a partire dal racconto di questa esperienza.

Il nostro diario di bordo non si presenta nella forma della brutta copia — come annotazione autentica di appunti in modalità sincrona alle esperienze, ovvero con citazioni dirette da parte dei bambini, rilevazioni di sguardi e posture —, ma è una rielaborazione a posteriori, funzionale alle attività proposte in questo laboratorio.

4. Dalle rubriche di valutazione per la classe alla scheda di valutazione sostenibile e inclusiva

Un altro elemento importante di cui tener conto durante la progettazione sono i criteri che saranno utilizzati per la valutazione, che derivano dalla riformulazione degli obiettivi in forma operativa (vedi paragrafi due e tre). Uno strumento prezioso per elaborare questi criteri sono le rubriche di valutazione (Brookhart, 2013; Castoldi, 2016). Esse permettono di scomporre gli elementi costitutivi del processo di apprendimento in componenti meno complesse e più facili da identificare, tenendo al contempo traccia dei progressi fatti dagli alunni (Grion & Maniero, 2017).

All'interno del laboratorio si è scelto di adottare la rubrica olistica (Figura 1) che consente, nei descrittori di ciascun livello, di esplicitare le evidenze attese, ricavate dagli obiettivi, e di metterle in relazione alle quattro dimensioni. Questo passaggio è necessario per una migliore comprensione dei livelli di apprendimento degli alunni (Agrusti, 2021b). Infatti, una delle incomprensioni più ricorrenti del passaggio ai giudizi descrittivi è quella di considerare ogni livello di apprendimento come un indicatore a sé, riproducendo così la logica di confronto tipica del voto e dell'approccio normativo alla valutazione, di cui si è già parlato. A questo proposito, è bene sottolineare come le rubriche non siano di per sé uno strumento scevro da ogni logica classificatoria, né tantomeno da altre concezioni meno conciliabili con lo spirito dell'ordinanza, quali ad esempio l'idea di "fare la media" dei risultati ottenuti o un loro utilizzo eccessivamente rigido, che non consenta a docenti e alunni di realizzare una vera e propria personalizzazione degli apprendimenti (Asquini, 2021, p. 106; Castoldi, 2016, p. 89). Tenendo presenti queste criticità, l'invito che abbiamo fatto è stato quello di considerare la rubrica come una mappa o, per meglio dire, un anello di congiunzione tra la progettazione e la stesura di un documento di comunicazione inclusivo. Per esigenze connaturate agli strumenti e ai tempi di questo laboratorio, i partecipanti hanno quindi provato a elaborare i descrittori della rubrica a posteriori, ovvero a partire dal racconto della realizzazione della progettazione e dal diario di bordo.

RUBRICA DI VALUTAZIONE OLISTICA (esempio di possibile modello)
PROCESSO/I D'APPRENDIMENTO: (ad esempio, classificare e riconoscere i tempi verbali, ...)

DIMENSIONI <i>"Quali aspetti considero?"</i>	CRITERI <i>"In base a cosa valuto?"</i>	DESCRITTORI su 4 LIVELLI <i>"Qual è il grado di raggiungimento?"</i>			
		AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
AUTONOMIA	Saper essere autonomi nell'affrontare un compito; non è riscontrato alcun intervento diretto del docente o dei compagni.				
TIPOLOGIA DELLA SITUAZIONE	Lavorare sia in situazioni note (già presentate in passato o riproposte più volte in forme simili per compiti di tipo esecutivo) sia non note (introdotte per la prima volta in quella forma e senza indicazioni sulla procedura da seguire).				
RISORSE MOBILITATE	Utilizzare risorse reperite spontaneamente nel contesto d'apprendimento (risorse del contesto d'azione) e/o risorse precedentemente acquisite in contesti informali e formali (risorse personali). (Ad esempio, messe a disposizione da altri soggetti implicati nell'esecuzione del compito, strumenti e mezzi a disposizione, proprie conoscenze, abilità, competenze, attitudini)				
CONTINUITÀ	L'apprendimento viene messo in atto tutte le volte in cui è necessario o atteso (contrario: l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai).				

Figura 1 – Modello di rubrica olistica utilizzato nel laboratorio

Quest'ultimo ci ricorda il ruolo strategico della documentazione nel processo valutativo, la quale deve diventare il più possibile generativa, portando alla nascita di nuove relazioni, idee e domande (Passoni & Lorenzoni, 2019). Il diario di bordo è il segno di una continua riflessività e di un atteggiamento di ricerca costante da parte di quei docenti che non smettono di interrogarsi sul proprio operato e sulla possibilità di migliorarne l'efficacia (Pellizzaro, 2018). Da un lato esso diventa un veicolo per dare spazio all'intenzionalità degli insegnanti e mettere in luce possibili *bias* o effetti alone, dall'altro permette di valorizzare quei processi emotivi e sociali che i partecipanti al laboratorio hanno poi potuto utilizzare per la formulazione del documento di comunicazione/valutazione inclusivo.

Il bisogno di ripensare il processo valutativo prendendo in seria considerazione anche la tematica dell'inclusione ci impone di scardinare quella visione che porta a pensare l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze secondo una modalità lineare e progressiva (Castoldi, 2021). L'adozione di una didattica per obiettivi e la riflessione sull'utilizzo di un approccio criteriale individuale alla valutazione (vedi paragrafo uno) ci consentono di adattare i percorsi valutativi alle esigenze e alle specificità di ogni alunno e alunna.

Infine, durante il laboratorio si è passati a riflettere sulle modalità comunicative della valutazione alla scuola primaria. La valutazione, infatti, è essenzialmente una forma di comunicazione, di dialogo, all'interno della quale il valutatore non può esimersi dal chiedersi *cosa* vuole comunicare e *a chi* (Hadji, 2017). Questo dialogo deve essere prima di tutto utile: deve produrre un cambiamento concreto e positivo nella vita delle persone alle quali ci si rivolge. Per questo la scelta delle parole non è qualcosa di secondario. Da qui l'esigenza di formulare i giudizi descrittivi in positivo, partendo da ciò che è *in via di prima acquisizione* nel raggiungimento di un obiettivo, e non da ciò che è insufficiente o mancante. Questa necessità, coerente con i principi essenziali della valutazione formativa, è un punto fondamentale sul quale i docenti sono oggi chiamati a riflettere in vista della comunicazione con alunni e famiglie.

Per ripensare questo passaggio cruciale e promuovere il ricorso a una scheda di valutazione inclusiva e che tenga conto delle particolarità di ogni studente, all'interno del laboratorio è stato scelto lo strumento della lettera rivolta ai

bambini. La ricchezza di questa risorsa è testimoniata, tra gli altri, dal maestro Davide Tamagnini (2016) che ci ricorda come tramite “la forma della lettera esprimiamo il nostro punto di vista sull’allievo e il suo mondo di relazioni: con i compagni, gli insegnanti, i materiali, le regole, le attività proposte e con sé stesso” (p. 84). Pienamente in linea con l’idea di Hadji di una valutazione come dialogo, questo strumento consente di fornire un’istantanea del percorso di apprendimento di ogni studente mettendo in risalto le particolarità di ognuno. Pertanto, questo documento di comunicazione/valutazione è ritenuto inclusivo, sia perché valorizza tramite la narrazione il percorso di apprendimento di ognuno (personalizzazione), sia perché, rivolgendosi direttamente ai bambini, li considera come protagonisti attivi e responsabili del loro processo di apprendimento, piuttosto che meri contenitori delle intenzioni degli adulti (Jover & Thoilliez, 2011, p. 128).

I partecipanti al laboratorio hanno, dunque, provato a confrontarsi con questo strumento e cercato di elaborare un modello di lettera a partire dai descrittori della rubrica che hanno compilato in precedenza. Nella stesura della lettera è stato chiesto loro di considerare anche l’autovalutazione degli alunni, descritta all’interno del diario di bordo dell’insegnante. L’autovalutazione chiama in causa l’esigenza di rendere gli alunni il vero anello di congiunzione tra gli apprendimenti e la valutazione, lavorando in particolare sulla promozione di processi metacognitivi (Benvenuto, 2021) come previsto, peraltro, anche dalle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012). Anche l’autovalutazione può essere l’occasione per valorizzare i vissuti individuali e ciò che avviene a scuola. La natura autoregolativa che la valutazione assume in questo frangente libera quest’ultima da qualsiasi intento sanzionatorio, promuovendo la visione di un docente che si fa specchio del processo di esecuzione-autocorrezione-autovalutazione riassumendone i caratteri salienti ai fini della crescita personale di ognuno (Sempio & Sorgato, 2020). Questo strumento ha contribuito a far emergere le singolarità dei processi di apprendimento che hanno portato alla realizzazione della lettera, pur dovendo stare nei limiti di tempo del laboratorio. È chiaro che la comprensione profonda di queste dinamiche non può avvenire che per tempi lunghi, nell’arco di un quadrimestre o di un anno scolastico; si pensi, ad esempio, al caso specifico della dimensione della continuità. Tuttavia, pur nella loro frammentarietà, diario di bordo e autovalutazione hanno permesso di far emergere il punto di vista del do-

cente e quello degli alunni. A queste prospettive, l'esperienza di Tamagnini (2016) suggerisce di aggiungere un possibile terzo punto di vista sul processo valutativo, quello dei genitori. Ciò richiama l'idea di un approccio trifocale alla valutazione (Castoldi, 2021) aggiungendo la dimensione intersoggettiva, spesso ricondotta anche alla valutazione tra pari, ma che in questo caso sottolinea semplicemente l'esigenza di un terzo sguardo, di ripensare il rapporto con l'altro in generale, coinvolgendo tutti gli attori del processo educativo.

5. Conclusioni

Con la nuova valutazione alla scuola primaria è stato avviato un importante cambiamento. Sta all'insegnante cogliere le potenzialità di questo cambiamento per cavalcarne l'onda, nel rispetto della sua autonomia professionale, come prevista dalla funzione docente, e del senso di responsabilità che dovrebbe connaturare le sue scelte e azioni in questo contesto (Tamagnini, 2016). Siamo dell'idea che, contestualmente alla valutazione, sia anche la didattica a dover cambiare e che solo attraverso una trasformazione congiunta sia possibile comprendere queste potenzialità in ottica inclusiva.

Il processo di destrutturazione dei vecchi paradigmi richiede agli insegnanti tempo e fatica: tempo per la consapevolezza e il cambiamento delle convinzioni, tempo e sforzi per esplorare nuove strategie ed approcci, per imparare a fare le cose in modo diverso, senza timore dei curricula e delle aspettative delle famiglie (Imperio, 2022). La sfida forse più grande è rappresentata dall'incertezza, quella che deriva dal non sapere dove le azioni dei bambini condurranno, quando sono loro ad avere il comando della nave, in una didattica costruttivista centrata interamente sugli auto-apprendimenti del bambino (Imperio, 2022; Rinaldi, 2018). Infatti, quando ad ogni alunna e alunno viene data autonomia e responsabilità nelle fasi di avanzamento del processo di co-costruzione dei nuovi saperi, le scelte che ciascuno di essi può intraprendere potrebbero essere molto diverse da quelle ipotizzate dal docente in fase di progettazione dell'unità di apprendimento. Per questo motivo, la progettazione non dovrebbe essere pensata come compiuta con l'inizio della lezione, ma dovrebbe essere modificata e aggiustata in corso d'opera attraverso un processo di improvvisazione (Ainscow et al., 2013). Questo approccio

educativo richiede, dunque, molta flessibilità e apertura, da parte del docente, nell'accogliere e gestire scelte impreviste.

Pertanto, le parole per una valutazione inclusiva e a misura di bambino dipendono da molteplici fattori, quali ad esempio la capacità dell'insegnante di rendere operativi gli obiettivi che vuole far raggiungere ai suoi studenti e la definizione dei criteri per la loro valutazione (ad es. per mezzo di rubriche di valutazione); la personalizzazione di questi criteri alla luce della storia individuale di ciascun alunno; la scelta di una didattica centrata sullo studente, che consenta l'attivazione cognitiva dei bambini (Trinchero, 2017); la capacità di documentare i processi d'apprendimento. Quest'ultima è un passaggio conoscitivo importante. Una documentazione per la costruzione di tracce che consentano, prima all'insegnante e poi ai bambini, di osservare di nuovo i processi d'apprendimento, di rifletterci sopra e di interpretarli in chiave formativa per entrambi (Rinaldi, 2018).

E infine, la lettera, quale strumento per raccontare, attraverso l'utilizzo delle parole, la storia personale di uno studente e dei suoi *delta*, che hanno sempre *valore positivo*.

Bibliografia

- Agrusti, G. (2021a). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *Ricercazione*, 13(1), 25-38. <https://doi.org/10.32076/RA13101>
- Agrusti, G. (2021b). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo*, 1, 5-20.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. CfBT Education Trust.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (a cura di) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged Edition.
- Asquini G. (2021) Le rubriche valutative: Dalla progettazione alla valutazione. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 101-108). Pearson Italia.

- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7-18). Pearson Italia.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. UASCD.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento*. Carocci.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Mondadori.
- Cavallini, I. & Giudici, C. (a cura di) (2018). *Rendere visibile l'apprendimento: Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Children srl.
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 85-94). Pensa.
- Earl, L. M., Katz, M. S. & Manitoba & Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning assessment as learning assessment of learning*. Manitoba Education Citizenship & Youth.
- Ebel, R. L. & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurements* (5th ed.). Prentice-Hall.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria: Dal voto al giudizio descrittivo*. Carocci.
- Grion, V. & Maniero, S. (2017). La valutazione delle competenze. In V. Grion, D. Aquario & E. Restiglian (a cura di), *Valutare: Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi* (pp. 77-104). CLEUP.
- Hadj, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Editrice Morcelliana.
- Imperio, A. (2022). Changing the teaching methodology: How much does it cost? In M. Carmo (a cura di), *Education and new developments 2022* (Vol. I, pp. 105-109). InScience Press.
- Imperio, A., & Basso, D. (2022). The TASC learning framework for the education of “non-cognitive” skills: Applications in schools of all levels. *Italian Journal of Educational Research*, 29, 92-104. <https://doi.org/10.7346/sird-022022-p92>
- Imperio, A. & Seitz, S. (2023). Positioning of children in research on assessment practices in primary school. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (a

- cura di), *International perspectives on inclusive education: In the light of educational justice* (pp. 47-66). Barbara Budrich.
- Jover, G. & Thoilliez, B. (2011). Biographical Research in Childhood Studies: Exploring Children's Voices from a Pedagogical Perspective. In S. Andresen, I. Diehm, U. Sander & H. Ziegler (a cura di), *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. Children's Well-Being: Indicators and Research Series (Vol. 4, pp. 119-130). Springer.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J., Newton, D. & Gregson, M. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In "Annali della Pubblica Istruzione", numero speciale, Le Monnier.
- Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- Passoni, R. & Lorenzoni, F. (2019) *Cinque passi per una scuola inclusiva: Trasformare la didattica con una formazione dal basso*. Erickson.
- Pellizzaro, F. (2018). Insegnanti riflessivi e documentazione: Il diario di bordo. In S. Nicolli (a cura di), *Narrare la scuola: Insegnanti riflessivi e documentazione didattica* (pp. 35-46). Asterios.
- Piscozzo, M., & Stefanel, S. (2022). *La valutazione nella scuola primaria: Obiettivi, curricula, scelte*. UTET.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (a cura di), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (pp. 49-63). Julius Klinkhardt.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (a cura di), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 59-71). Beltz.
- Rinaldi, C. (2018). Documentazione e valutazione: Quale relazione? In I. Cavallini & C. Giudici (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento: Bambini che apprendono individualmente e in gruppo* (pp. 76-86). Reggio Children srl.
- Rivoltella, P.C. (2017). Premessa. In C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative* (pp. V-VIII). Editrice Morcelliana.

- Sempio, F., & Sorgato, S. (2020). Autovalutazione e metacognizione. In Gruppo Valutazione MCE (a cura di), *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche* (pp. 116-122). MCE Edizioni.
- Tamagnini, D. (2016). *Si può fare: La scuola come ce la insegnano i bambini*. Edizioni la meridiana.
- Tessaro, F. (2000). *La valutazione dei processi formativi: Per una proposta integrata di Evaluation Research*. Armando.
- Trinchero, R. (2017), *L'attivazione cognitiva come principio chiave per l'istruzione e l'apprendimento*. http://www.edurete.org/doc/edurete_2017.pdf
- Trinchero, R. (2021). La formulazione degli obiettivi di apprendimento. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 19-30). Pearson Italia.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Wallace, B. (2001). *Teaching thinking skills across the primary curriculum*. David Fulton Publishers.
- Watkins, A. (a cura di) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education.

La differenziazione nella didattica inclusiva: indicazioni operative

Silvia Dell'Anna – Libera Università di Bolzano

Abstract

La differenziazione didattica è un modello che riunisce i tradizionali concetti di individualizzazione e personalizzazione e li applica all'intero gruppo classe. Il modello è stato sviluppato principalmente da autori nordamericani ma, di recente, è entrato a far parte del discorso pedagogico italiano come parte della didattica inclusiva. Il modello si basa sulla convinzione che una proposta didattica uniformante (obiettivi uguali per tutti, medesimi materiali, un'unica attività, etc.) non possa soddisfare le diverse caratteristiche e necessità degli alunni. Il presente contributo riprende le dimensioni fondamentali della differenziazione, articolate da Carol Ann Tomlinson (i contenuti, i processi e i prodotti), e tratteggia le principali tappe del ciclo di progettazione in ottica inclusiva. La riflessione si ricollega ai principi della didattica inclusiva ed esplora una possibile convergenza (e divergenza) tra queste due prospettive, in un delicato equilibrio tra la pluralità del gruppo classe e la specificità dell'individualizzazione e della personalizzazione rivolta al singolo.

1. Perché parlare di differenziazione didattica

La differenziazione didattica è un concetto relativamente nuovo nel vocabolario pedagogico italiano, che si sovrappone e, in alcuni casi, sostituisce ai tradizionali concetti di individualizzazione e personalizzazione. Il termine è mutuato dalla letteratura nordamericana di settore, dove viene utilizzato ricorrentemente da numerosissimi autori: Carol Ann Tomlinson, Carolyn Chapman, Rita King, Gayle H. Gregory, Joseph Renzulli, solo per citarne alcuni.

Nella normativa italiana, così come nelle pubblicazioni di numerosi pedagogisti (vedi ad esempio Baldacci, 2005; Ianes, Cramerotti & Scapin, 2019; Cottini, 2017), il discorso si polarizza prevalentemente attorno al concetto di individualizzazione e, meno di frequente, a quello di personalizzazione. Sulla definizione, interpretazione e applicazione del primo termine risulta esserci una maggiore coerenza: vi è un traguardo comune (seppure ampio), generalmente legato alle indicazioni per il curriculum, che deve essere raggiunto (integralmente o parzialmente) attraverso percorsi di insegnamento-apprendimento calibrati sui bisogni del singolo. Per gli alunni con disabilità, come affermato dalla normativa più recente (D.Lgs. 66/2107), il concetto si traduce nell'attivazione di risorse apposite, deputate all'esplicazione di tale funzione. Il concetto è tuttavia estendibile all'intero gruppo classe che si mantiene, quindi, coeso nel raggiungimento di un traguardo comune, formulato appositamente in senso lato, per lasciare spazio all'individuazione di aspetti, livelli e declinazioni specifiche, che vadano a incarnare obiettivi di apprendimento realmente significativi per ciascuno (Baldacci, 2005).

Il discorso sulla personalizzazione appare, all'opposto, meno coerente se non addirittura contraddittorio. Sul versante della normativa la personalizzazione assume due principali sfaccettature, distinte a seconda delle caratteristiche dell'utenza a cui il termine viene associato (tutti o alcuni) e dell'approccio adottato (deficitario o elettivo). Da un lato troviamo la riforma Moratti dei primi anni 2000 che spingeva verso il successo e l'eccellenza individuale, passando attraverso proposte didattiche modellate sul profilo del singolo (Cicatelli, 2018). Questa prospettiva muove una critica nei confronti della tendenza a offrire indistintamente gli stessi contenuti, nei medesimi tempi e attraverso un'unica modalità, un'uguaglianza esacerbata che finisce per generare iniquità. Questa interpretazione trova applicazione nell'intera popolazione scolastica e si avvicina alla definizione data da Baldacci (2005, 19), che pone l'enfasi sulle potenzialità intellettive e sui traguardi differenziati verso cui esse possono evolvere. Dall'altro lato, la normativa assume un risvolto diametralmente opposto, associandosi alle nuove categorie di 'bisogno', ossia i disturbi specifici dell'apprendimento (Legge n. 170 del 2010), i bisogni educativi speciali (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012), gli alunni stranieri (MIUR, 2014), e gli alunni plusdotati (Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020), riconosciute allo scopo di rimuovere eventuali

ostacoli all'apprendimento di alunni considerati a rischio. Questa interpretazione del termine si sovrappone, talvolta, al concetto di individualizzazione (con l'introduzione ad esempio di misure compensative), a cui si avvicina anche per l'adozione di una prospettiva deficitaria all'individuazione e comprensione delle differenze individuali degli alunni. Solo nel caso della plusdotazione, l'interpretazione risulta ambigua: da un lato, il riconoscimento formale dell'eccellenza dell'alunno porta alla formulazione di obiettivi di apprendimento estesi, che possono anche esprimersi al di fuori del livello di istruzione di appartenenza o dell'area disciplinare; dall'altro, la categoria si assimila parzialmente a quella dei bisogni educativi speciali, configurandosi quindi come misura preventiva rispetto alla demotivazione, alla disaffezione scolastica e al rischio di abbandono.

Riassumendo, mentre nella definizione che ritroviamo in letteratura (Baldacci, 2005) possono individuarsi traguardi di apprendimento estremamente variegati, legati alle potenzialità e al talento di tutti e di ciascuno, nella normativa non sempre il concetto di personalizzazione viene definito in relazione al traguardo di apprendimento quanto più spesso al percorso (e in questo diviene assimilabile a quello di individualizzazione) e, in più, anche quando ciò accade - come nel caso della plusdotazione - non si rivolge all'intero gruppo classe ma solo a singoli, perché 'eccezionali' o 'bisognosi'.

Nel panorama nordamericano, Carol Ann Tomlinson (2014) ha sviluppato un approccio didattico attorno al concetto di differenziazione, facendo confluire al suo interno sia l'individualizzazione che la personalizzazione, e applicando le due prospettive all'intero gruppo classe. Il modello si basa sul presupposto che la 'taglia unica' nella progettazione didattica non permette di rispondere all'eterogeneità di caratteristiche e bisogni degli alunni. Allo stesso modo, i 'micro-adattamenti', messi in atto per compensare l'impossibilità di alcuni alunni di conformarsi al modello stringente della 'taglia unica', vengono considerati dall'autrice inefficaci, oltre che stigmatizzanti. Serve, quindi, una nuova visione della progettazione didattica di classe, che racchiuda al suo interno molteplici sfaccettature, per accogliere le differenze inter-individuali del gruppo classe (a seconda della persona che apprende) così come quelle intra-individuali (i bisogni del singolo alunno variano a seconda delle situazioni, dei contenuti, dei contesti di apprendimento e delle dinamiche relazionali).

Sebbene poggi le basi su un impianto teorico solido, la differenziazione didattica si configura come un modello (o meglio una confluenza di modelli) altamente concreto e pragmatico. Sfogliando le pubblicazioni degli autori statunitensi sopramenzionati, si nota subito, a un primo sguardo, che si tratta di vere e proprie indicazioni operative, rivolte principalmente agli insegnanti, e costruite su un sistema di principi applicabili a tutte le fasi della progettazione didattica (pianificazione, realizzazione, valutazione, riflessione) e alle sue componenti (ambiente, materiali, strumenti, relazioni, organizzazione, gestione, ecc.).

Nel suo modello, Tomlinson (2001) distingue tre principali aree della differenziazione: i contenuti, ossia l'oggetto dell'apprendimento (il curriculum in primo luogo ma non solo, anche le competenze trasversali, personali e sociali); i processi, che includono tutti gli elementi procedurali che consentono il raggiungimento fattivo dei traguardi nelle competenze (dai più concreti, come i materiali, ai meno tangibili, come le dinamiche relazionali tra alunni e con l'insegnante); e i prodotti, che palesano da un lato i progressi dei singoli (assimilabili ai tradizionali concetti di valutazione sommativa e formativa) e dall'altro permettono di monitorare e verificare l'utilità ed efficacia delle proposte didattiche (per trarre le somme su quanto realizzato, evidenziarne i punti di forza e riflettere criticamente sull'inappropriatezza di alcune scelte, con l'obiettivo di rielaborare le progettualità realizzate e migliorare le proposte future).

Come già accennato, Tomlinson non è l'unica a parlare di differenziazione in questi termini, ma è certamente una delle autrici più prolifiche su questi temi. Altri autori, che torneranno nelle prossime pagine, offrono della differenziazione una visione altrettanto attenta all'eterogeneità e votata all'efficacia per tutti e, contemporaneamente, per ciascuno.

Così come accade per i concetti di individualizzazione e personalizzazione in ambito nazionale, anche di differenziazione non sempre si parla in modo coerente e uniforme. Nella ricerca internazionale il termine viene in molti casi ridotto alla sola individualizzazione e associato esclusivamente ai bisogni educativi speciali (Graham et al., 2020; Lindner & Schwab, 2020). Nella letteratura di stampo nordamericano, inoltre, il discorso attorno alla differenziazione non necessariamente si lega in modo esplicito a quello sulla didattica inclusiva. Infatti, se da un lato la ricerca fraintende il termine,

dall'altro l'impianto teorico e le esemplificazioni del modello raramente approfondiscono la relazione tra progettualità di classe e progettualità altamente individualizzate e personalizzate (come possono essere quelle degli alunni con disabilità).

Nella tradizione italiana è ben consolidata questa riflessione dialogica sul tema dell'individualizzazione, che si interroga su come affrancare e tenere assieme le due dimensioni, la 'normalità' dell'essere e fare assieme agli altri e la 'specialità' del funzionamento individuale e delle sue traiettorie di sviluppo (Ianes & Demo, 2023). Forse, proprio per la lunga esperienza in materia di inclusione, nel panorama nazionale il discorso sulla differenziazione didattica si è fin da subito intrecciato a quello relativo alla didattica inclusiva (d'Alonzo, 2021, 2019, 2017).

Questo contributo riflette su una possibile confluenza tra queste due tradizioni in materia di differenziazione: quella internazionale, prevalentemente nordamericana, che pone l'accento sulla didattica al plurale nella progettazione di classe, in modo pragmatico ed estremamente operativo; quella nazionale, che offre un interessante patrimonio di riflessioni, progettualità ed esperienze che agganciano, trattengono e amalgamano gli estremi del dibattito, per rendere gli alunni con disabilità parte del gruppo classe a pieno titolo (e non solo fisicamente o formalmente). Perché, se anche la differenziazione riguarda tutti, come ci dicono i principi della didattica inclusiva (Ainscow, 2020), su alcuni è necessario porre maggiore attenzione, e in termini operativi rendere disponibili progettualità che esemplifichino da un lato la pluralizzazione della proposta di classe nel suo complesso e, dall'altro, la specificità del processo di individualizzazione.

2. Progettare unità di apprendimento secondo i principi della differenziazione didattica

2.1 Una bussola per la didattica inclusiva

La differenziazione più che una scelta è un'esigenza che sorge spontanea in qualunque insegnante voglia favorire l'apprendimento di tutti gli alunni e promuovere un clima positivo all'interno del gruppo classe. Come afferma

Tomlinson (2001, 2014), tutti gli insegnanti differenziano, in modo più o meno consapevole o intenzionale. La stragrande maggioranza degli insegnanti prevede, per lo meno, qualche forma di adattamento. Molti tendono, inoltre, a focalizzarsi su alcuni aspetti della progettazione: per alcuni potrebbe essere importante tenere conto dei differenti livelli di padronanza di uno specifico contenuto curricolare, per altri la disponibilità di molteplici materiali per lo svolgimento di una medesima attività; altri ancora potrebbero indirizzare l'attenzione sul coinvolgimento e la motivazione, proponendo attività che richiedono differenti livelli di autonomia e intraprendenza.

Quello che accomuna questi esempi al modello della differenziazione è la consapevolezza che gli alunni non possono essere considerati come insieme omogeneo e indistinto e, di conseguenza, non è possibile generare un'unica proposta uniformante. D'altro canto, ciò che contraddistingue in modo sostanziale una progettazione didattica differenziata da questi esempi è un *modus operandi* costante, intenzionale e consapevole, la pianificazione attenta e ponderata, la scelta accurata e personalizzata, e la capacità di ricorrere a più modalità di differenziazione, in parallelo o sequenzialmente (nel corso di una lezione, di una unità di apprendimento, o di un determinato periodo di tempo). Sì, perché è possibile scegliere di adottare una sola tipologia di differenziazione (ad esempio differenziare i soli contenuti, o i soli processi, o esclusivamente i prodotti), o di differenziare un singolo aspetto (i materiali ad esempio), e farlo per alcuni alunni e non per altri. Ma approcciarsi alla differenziazione con una sola proposta, sempre uguale, rischia per assurdo di portare in una direzione totalmente opposta rispetto a quella dell'inclusione.

Proviamo a richiamare qualche esempio concreto.

Supponiamo che un insegnante, dopo aver somministrato un test all'inizio dell'anno scolastico, si lasci tentare dalla possibilità di suddividere gli alunni in tre gruppi di livello. Per evitare di creare denominazioni stigmatizzanti, organizza gruppi di lavoro associandovi il simbolo di un animale (i castori saranno i principianti assoluti, le giraffe coloro che si collocano a livello intermedio, i delfini il gruppo avanzato). L'intenzionalità dell'insegnante potrebbe essere benevola, dettata dalla volontà di assegnare attività adatte alle preconoscenze degli alunni e dalla possibilità di spiegare i contenuti in maniera differenziata. Ma cosa accadrebbe se questa modalità divenisse l'unica differenziazione adottata? Proviamo a fare dei pronostici sul medio e

lungo termine: prima o poi gli alunni (e i loro genitori) si accorgeranno che ad alcuni vengono assegnati compiti più sfidanti, e ciò innescherà imprevedibili conseguenze in termini di dinamiche di gruppo (fino ad arrivare al bullismo), di rapporti tra famiglie (ad esempio competizione e conflitti), e di benessere e autostima degli alunni (che potrebbero interiorizzare le aspettative imposte dal docente). Alcune premesse potrebbero inoltre essere totalmente infondate: un solo test non è in grado di fornire un quadro esaustivo sulle competenze di un alunno; il giorno della simulazione alcuni alunni potrebbero non aver dato il meglio, altri potrebbero aver copiato; nella correzione e valutazione di alcune prove l'insegnante potrebbe essersi lasciato influenzare dai suoi pregiudizi (e questo è dimostrato dalla letteratura scientifica - si veda, ad esempio, Costa, Langher & Pirschio, 2021; Turetsky et al., 2021).

È facile decostruire criticamente una proposta didattica di questo tipo, anche per una persona che non abbia frequentato una formazione specifica o non abbia esperienza di insegnamento. Ma situazioni altrettanto dannose possono generarsi frequentemente quando le modalità di differenziazione risultano poco ponderate, se non casuali, e tendono a cronicizzarsi nel tempo. Ciò potrebbe verificarsi anche con un insegnante che, all'opposto, non differenzi affatto i contenuti ma che si concentri esclusivamente sull'interattività dei materiali di apprendimento. Per quanto quel materiale possa apparire attraente, non sarà in grado di risolvere la questione relativa alla complessità del contenuto, che demotiverà alcuni e lascerà indietro altri.

La differenziazione didattica non è, quindi, necessariamente sinonimo di didattica inclusiva. Possiamo considerarle come due insiemi intersecanti: esistono, infatti, proposte didattiche differenziate che non possono, in alcun modo, definirsi inclusive; all'opposto, nonostante siano quasi sempre rintracciabili strategie di differenziazione, non è detto che una proposta didattica inclusiva sia frutto di una progettazione differenziata.

Abbiamo quindi bisogno di una bussola che ci guidi nelle scelte, una sorta di direzione lungo cui procedere, per poterci collocare nell'intersezione tra didattica inclusiva e differenziazione didattica. Il 'Nord', nel nostro caso, viene indicato dai principi della didattica inclusiva (UNESCO-IBE, 2021):

- le differenze devono essere riconosciute e valorizzate (e non classificate e stigmatizzate);
- la progettazione deve tenere conto di tutti gli alunni;

- tutte le differenze sono rilevanti; si promuove la formazione della persona, a tutto tondo (competenze curricolari e trasversali, partecipazione e benessere);
- si pone particolare attenzione alle situazioni, le circostanze, le dinamiche che possono ostacolare il percorso scolastico e la partecipazione di alcuni;
- si favorisce un clima di mutuo rispetto e interdipendenza positiva tra gli alunni.

La differenziazione va, quindi, oltre il concetto di individualizzazione. Non posso accontentarmi di sostituire alcune attività, o di semplificare alcuni contenuti per un singolo alunno. Allo stesso modo, per differenziare non basta selezionare contenuti di apprendimento guidati dai soli interessi e talenti degli alunni, e offrire percorsi altamente personalizzati che rischiano di indebolire il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento. La differenziazione in ottica inclusiva è un complesso gioco di equilibri, a cui si è in grado di prendere parte soltanto con una chiara e consapevole intenzionalità.

2.2 Il ciclo della progettazione didattica

Il ciclo di progettazione nella differenziazione didattica segue, per certi versi, un modello circolare simile a quello di una qualsiasi progettazione: la definizione degli obiettivi, la pianificazione delle attività, la realizzazione e la valutazione. Vi sono, tuttavia, dei requisiti essenziali che la distinguono da una progettazione tradizionale: la fase iniziale di conoscenza degli alunni, finalizzata alla stesura di un profilo individuale dettagliato e globale; la definizione di obiettivi altamente personalizzati, sia curricolari che trasversali; la strutturazione di una molteplicità di opportunità di apprendimento, in risposta all'eterogeneità del gruppo classe; il monitoraggio - non incidentale ma intenzionale - dei progressi, che confluisce nel profilo degli alunni, da aggiornare con regolarità; e la fase conclusiva, che crea un collegamento tra le scelte operate e i risultati raggiunti, e consente di trarre le somme sulla qualità delle proposte messe in atto (Gregory & Chapman, 2013).



Fig. 1 – Progettare unità di apprendimento secondo i principi della differenziazione didattica

Ripercorriamo brevemente alcune tappe fondamentali per una progettazione didattica differenziata.

2.2.1 Il profilo di apprendimento degli alunni

Non è possibile creare una progettazione al plurale, multifaccettata e attenta ai bisogni del singolo, se non si conosce in modo approfondito il profilo degli alunni a cui si intende sottoporla. L'insegnante (o ancor meglio il team docenti) deve dotarsi di un set di strumenti utili a definire un profilo individuale che vada al di là delle sole informazioni sugli apprendimenti curricolari (Chapman & King, 2012; Gregory & Kuzmich, 2014; Moon et al., 2020).

Per rendere più affidabili i dati raccolti, è indispensabile affidarsi a una molteplicità di strumenti, diversificati per tipologia: strumenti più strutturati, di tipo quantitativo, come una checklist osservativa, un questionario con domande a risposta multipla, o un test standardizzato, accanto a strumenti di natura narrativa, come l'annotazione di episodi significativi, il colloquio individuale, o la raccolta di risposte aperte o disegni dei bambini. È importante, inoltre, garantire che la fonte di conoscenza non si limiti unicamente all'insegnante, ma che includa anche la prospettiva del bambino, dei colleghi, di altre figure professionali (appartenenti o esterne al contesto scolastico) e dei

genitori. Specialmente quando l'attenzione si rivolge ad aspetti che sembrano impattare in maniera rilevante sull'esperienza scolastica del bambino (come il comportamento, il rapporto con i compagni, l'autostima e la percezione di sé) è fondamentale affidarsi a più sguardi e fonti (preferibilmente in situazioni e contesti differenti). Se vogliamo costruire un profilo globale e dettagliato di ciascun alunno avremo, inoltre, bisogno di strumenti che rivolgano l'attenzione a molteplici aspetti o, in alternativa, di singoli strumenti capaci di rilevare contemporaneamente più tipologie di informazioni. All'interno del profilo possono rientrare, ad esempio, informazioni su:

- il contesto familiare e sociale di appartenenza (es. background migratorio, appartenenza a una minoranza, lingua parlata in famiglia, status socio-economico e lavorativo dei genitori, fratelli o sorelle, supporti e risorse nel contesto familiare, ecc.);
- gli atteggiamenti nei confronti della scuola e dello studio (es. andare volentieri a scuola, rapporto con i compagni e con le insegnanti, svolgimento dei compiti a casa, motivazione, aspettative nei confronti del futuro, senso di autoefficacia e percezione di competenza, ecc.);
- le materie preferite e tematiche di interesse;
- le preferenze nell'apprendimento (es. lavorare individualmente, svolgere attività strutturate/laboratoriali/creative, etc.);
- le relazioni significative con i pari, nel contesto scolastico ed extra-scolastico;
- l'autonomia, la capacità decisionale, le capacità organizzative, e altre competenze metacognitive;
- gli eventuali hobby o passioni, anche extrascolastiche;
- i desideri, i sogni, le aspirazioni;
- le eventuali difficoltà scolastiche (nell'apprendimento, relazionali o psico-emotive).

Molto viene affidato alla creatività dell'insegnante, alla sua abilità nel concepire strumenti che possano servire allo scopo, anche attraverso un approccio ludico.

La raccolta di informazioni sugli alunni rappresenta quindi una prima fase, imprescindibile. È un filo rosso che, però, collega anche le fasi successive, dove lo sguardo dev'essere in grado di cogliere i cambiamenti, i progressi,

e registrarli, andando ad arricchire, ampliare e aggiornare il profilo inizialmente formulato. Queste informazioni fungono, inoltre, da restituzione per i genitori e da feedback formativo per gli alunni (Tomlinson et al., 2009; Chapman & King, 2012).

2.2.2 La differenziazione dei contenuti

L'errore in cui si incorre comunemente quando si pensa alla differenziazione dei contenuti è affidarsi alla sola costruzione - peraltro limitante - di gerarchie tra saperi e competenze. Pur essendo utile individuare i risultati desiderati all'interno dei traguardi formulati a livello ministeriale e definire gradazioni nella padronanza delle competenze, anche ai fini della valutazione, è estremamente riduttivo credere che questa rappresenti l'unica declinazione applicabile ai contenuti di apprendimento.

Nella fase iniziale della progettazione di una unità di apprendimento, è necessario selezionare le competenze da perseguire e identificare gli aspetti ritenuti essenziali all'interno di quello specifico percorso di apprendimento. Oltre ai livelli suggeriti da una tradizionale griglia valutativa (iniziale, base, intermedio, avanzato), è possibile operare ulteriori distinzioni tra conoscenze (saperi) e abilità (saper fare) che si desidera raggiungere con l'intero gruppo classe (Castoldi, 2017). In questo processo, le Indicazioni per il curriculum (MIUR, 2012) forniscono un quadro di riferimento entro il quale vagliare le varie opzioni, a seconda degli alunni a cui si vuole indirizzare la proposta che, come già detto, l'insegnante dovrebbe conoscere in modo il più possibile globale.

Tabella 1 – Un esempio di griglia per la definizione di obiettivi al plurale

		Conoscenze	Abilità
Estensioni			
Essenziali	Avanzato		
	Intermedio		
	Base		
	Iniziale		
Prerequisiti			

Una volta definito ciò che si considera essenziale e rilevante per il gruppo classe, ovvero gli obiettivi comuni da raggiungere attraverso operazioni di individualizzazione del percorso (per tutti e non solo per alcuni), è opportuno valutare se sia utile estendere lo sguardo anche agli eventuali prerequisiti, fondamentali per l'accesso a quei saperi e a quelle abilità (es. competenze linguistiche, relazionali, nel calcolo, ecc.). I prerequisiti devono essere presi in esame caso per caso, tenendo conto della reale composizione del gruppo classe (come ad esempio la presenza di alunni stranieri da poco giunti nel nostro Paese, di alunni con disabilità, e così via). Per non rimanere, però, ingabbiati nella sola prospettiva del deficit, dobbiamo anche tenere in considerazione quei contenuti che possono orbitare attorno all'essenziale, ma che si estendono al di là dei nostri obiettivi prioritari. Le estensioni accolgono approfondimenti, deviazioni e accostamenti ad altre discipline, e permettono di integrare nella progettazione anche un approccio personalizzato, attento agli interessi e ai talenti, dove gli obiettivi possono essere differenti per ciascuno. È importante, tuttavia, sottolineare che la personalizzazione può essere inserita anche nei livelli precedenti (essenziali e prerequisiti), seppure con alcune differenze sostanziali. Nei prerequisiti, ad esempio, si può optare per approfondimenti su sotto-competenze al fine di ridurre l'effetto stigmatizzante del proporre contenuti (in realtà solo in apparenza) meno complessi, che però risultano necessari per prevenire l'esclusione. Per quanto riguarda i livelli essenziali, non si deve dimenticare che si sta parlando del nucleo centrale dell'apprendimento per quella specifica classe, e che puntare maggiormente sulla personalizzazione piuttosto che sull'individualizzazione potrebbe generare dinamiche impreviste, come l'abbassamento delle aspettative nei confronti di qualcuno e l'innalzamento per altri (appunto a causa dei pregiudizi impliciti degli insegnanti). Riassumendo, possiamo quindi ritenere il nucleo essenziale come l'elemento accumulante il gruppo classe, dove si concentrano principalmente l'individualizzazione, mentre i gradi esterni (estensioni e prerequisiti) come elementi aggiuntivi, dove si esplica generalmente (anche se non esclusivamente) la personalizzazione. Per bilanciare questi aspetti è forse necessario definire degli spazi di sviluppo delle tre aree, collocando circa i due terzi della progettazione all'interno del nucleo essenziale, proprio per favorire la coesione del gruppo classe nei processi di apprendimento ed evitare derive individualiste, stigmatizzanti o, viceversa, elitarie.

Sul lato delle estensioni, la letteratura rivolta alla plusdotazione fornisce moltissimi spunti operativi (Byrd & Gemert, 2019; Cash, 2017; Smith, 2006). D'altro canto, sul lato dell'individualizzazione possiamo fare affidamento sul lavoro di numerosi autori, alcuni dei quali hanno provato a ipotizzare rielaborazioni e scomposizioni del contenuto (Ianes & Cramerotti, 2009; Cottini, 2017). Non bisogna, tuttavia, interpretare le estensioni e i prerequisiti come aree riservate esclusivamente ad alcuni alunni. All'opposto, si tratta di ampliamenti che riguardano tutti, perché anche gli alunni con risultati scolastici eccellenti possono avere bisogno di potenziare competenze specifiche (es. difficoltà a collaborare, parlare in pubblico, rispettare il punto di vista degli altri, ecc.). Allo stesso modo, gli alunni con disabilità meritano di vedere valorizzati i propri interessi e talenti.

Supponiamo, ad esempio, che un'insegnante di scuola dell'infanzia voglia realizzare un'unità di apprendimento sui colori. Nella sua sezione eterogenea, oltre a bambini di età diverse, con competenze linguistiche variegata, e differenti capacità di attenzione e comunicazione, potrebbe essere presente un alunno con disabilità intellettiva. Tra i nuclei essenziali l'insegnante collocherà i colori, indicando nel livello base i colori primari, in quello intermedio i primari e secondari, e in quello avanzato anche il sapere come si ottengono i colori secondari. In relazione a questi saperi ipotizzerà il raggiungimento di abilità quali: l'individuare, tra gli oggetti presenti a scuola, i colori primari e secondari; il creare raggruppamenti tra oggetti sulla base del colore; il mescolare, autonomamente, i colori primari per ottenere i colori secondari. Tenendo conto del profilo degli alunni e della classe nel suo complesso, includerà nella progettazione anche alcuni prerequisiti, come il conoscere alcuni termini di base (non solo i nomi dei colori, ma anche alcuni verbi o sostantivi utili a formulare brevi frasi di senso compiuto) e alcune abilità fondamentali, come la capacità di maneggiare pennelli, pastelli o altri materiali per lo svolgimento delle attività, o la capacità di ascolto. All'interno di questa declinazione degli obiettivi per la sezione, si inserirà anche il discorso sulla disabilità: tra i prerequisiti, utili per l'alunno ma anche per i compagni, potrebbe esservi la capacità di associare simboli a parole chiave (es. dipingere, colorare, ascoltare), strumenti utili a sostenere l'acquisizione del linguaggio ma anche per un'efficace gestione della classe, e per favorire l'autonomia e l'autoregolazione. Sul fronte delle estensioni, infine, inserirà tematiche di approfondimento e attivi-

tà elettive associate al tema dei colori, come ad esempio sui colori dell'arcobaleno e la sua formazione, o sull'uso dei colori in alcune opere d'arte famose. All'interno di questa dimensione aggiuntiva, votata all'interesse del bambino, l'insegnante potrebbe proporre attività a scelta, come ad esempio semplici esperimenti scientifici con uno specchio o una bacinella, per fare ipotesi sul rapporto tra luce, colori e percezioni, o riproduzione di alcuni quadri noti a partire da stampe in bianco e nero.

Adottando questa modalità progettuale, la sezione rimane coesa fin dalla fase della progettazione, poiché gli obiettivi significativi per l'alunno con disabilità non prendono forma parallelamente, ma si intersecano con quelli di classe, e possono svilupparsi in tutte le dimensioni, compresa quella delle estensioni.

La definizione degli obiettivi al plurale è applicabile a tutti i gradi di istruzione e a tutte le discipline.

Questo è solo uno dei tanti possibili schemi adottabili per la definizione di obiettivi di apprendimento al plurale. Un insegnante, esperto del proprio campo disciplinare, sarà sicuramente in grado di proporre ulteriori diversificazioni del contenuto. Pensiamo, ad esempio, ad aspetti specifici della disciplina: per la lingua straniera potrebbe essere l'ascolto, il parlato, lo scritto, la comprensione del testo, il vocabolario; per la matematica il calcolo a mente, la risoluzione dei problemi, la creazione di grafici e tabelle, l'interpretazione di grafici e tabelle, ecc.

Altri autori suggeriscono di utilizzare tassonomie e schematizzazioni, come ad esempio il Diagramma di Venn o la Tassonomia di Bloom, che distingue le seguenti dimensioni nell'apprendimento: ricordare, capire, applicare, analizzare, valutare e creare (Roberts & Inman, 2023).

Un quadro così variegato di obiettivi lascia molta più libertà di pluralizzare le proposte, senza palesare in modo stigmatizzante le differenze interindividuali nelle competenze iniziali degli alunni. Sarà il profilo stesso di ciascun alunno ad essere formulato in modo multidimensionale, evidenziando i punti di forza e gli elementi su cui fare leva negli attuali livelli di padronanza, ed evitando di appiattire la descrizione del singolo all'interno di un'unica classificazione (come ad esempio "base" o "avanzato").

Oltre agli obiettivi relativi competenze curriculari, risulta utile delineare anche quelli trasversali, che facilitano la selezione delle strategie didattiche,

la pianificazione dei materiali e delle attività, e rendono esplicita l'intenzione dell'insegnante di perseguire la formazione della persona a tutto tondo.

2.2.3 La differenziazione dei processi

La differenziazione didattica non si traduce, esclusivamente, nel “fare cose diverse contemporaneamente”. Certo, è possibile proporre attività diverse da svolgere simultaneamente ma questa è solo una delle opzioni a disposizione. Immaginatevi un menù tra cui scegliere: potete selezionare una o più opzioni e creare moltissime combinazioni. Nella prima colonna avete un elenco di aspetti che compongono i processi di insegnamento-apprendimento:

- uso degli spazi (all'interno della classe e/o della scuola);
- uso dei materiali strumentali alla realizzazione dell'attività (es. matita, penna, pennarelli, tablet, computer);
- tipologia di attività (più o meno strutturata e guidata);
- costellazioni relazionali (lavoro individuale, in coppia, in piccolo gruppo, con metà classe, con l'intero gruppo classe) e dinamiche instaurate (rapporti paritari, ruoli differenziati finalizzati ad un obiettivo comune, come ad esempio nel cooperative learning, peer tutoring, assegnazione del ruolo di esperto);
- opzioni di scelta (es. attività assegnata, attività scelta a seguito di una mediazione con l'insegnante o a scelta libera);
- canali di comunicazione, e molto altro.

Nella seconda colonna dovete scegliere tra proporre variazioni simultanee (es. la stessa attività viene svolta in spazi diversi all'interno della scuola o con materiali differenti) o sequenziali, nel corso di una lezione (es. gli alunni si muovono nello spazio della scuola nel corso di un'ora di lezione), di un'unità di apprendimento, o di un determinato periodo di tempo (es. nel corso di un semestre gli alunni svolgono differenti tipi di attività).

Potete selezionare un solo processo da diversificare, tre o cinque, o decidere di non pluralizzarne neanche uno. Allo stesso modo, potete proporre differenziazioni solo in maniera sequenziale (variando, ad esempio, nel corso dell'unità di apprendimento i materiali a disposizione), e prevedere che gli alunni svolgano simultaneamente le stesse attività.

Partiamo da un esempio semplice, quotidiano. In una classe di scuola primaria gli alunni sono seduti al proprio banco, distanziati l'uno dall'altro. Svolgono un esercizio di matematica assegnato dall'insegnante, ognuno per conto proprio. Hanno a disposizione un quaderno, una penna e un libro di testo. L'insegnante passa tra i banchi di tanto in tanto, nel corso dell'ora, e aiuta qualche bambino in difficoltà.

Questo esempio contiene pochissimi elementi di differenziazione dei processi: gli alunni di fatto svolgono la stessa attività, in un tempo assegnato, con pochi materiali a disposizione di tutti e seguendo le medesime procedure; l'unico elemento di variazione - sequenziale - è costituito dal rapporto con l'insegnante che, inizialmente, spiega la consegna, in seguito monitora l'attività e offre supporto ad alcuni.

Proviamo ad analizzare un secondo esempio. Siamo sempre nella scuola primaria, osserviamo nuovamente un'ora di lezione di italiano. Gli alunni vengono suddivisi in coppie e ricevono la seguente consegna:

1. leggete il testo e selezionate le parole non note;
2. cercate il significato delle parole che non conoscete sul vocabolario;
3. scrivete tre brevi frasi usando le nuove parole.

Ogni coppia riceve un testo differente, su uno stesso tema. Gli ultimi dieci minuti di lezione l'insegnante chiede ai bambini di condividere le nuove parole (che provvede prontamente a scrivere alla lavagna) e di leggere una frase per coppia.

In questo esempio gli elementi di differenziazione sono molteplici.

In parallelo è possibile ipotizzare che, dietro alla scelta dei testi, possa esserci una qualche forma di differenziazione del contenuto. Seppure si tratti di una stessa tematica l'insegnante potrebbe aver sfruttato l'occasione per scegliere registri differenti o livelli differenti di complessità sintattica e lessicale. Per il resto, per quanto riguarda la varietà simultanea dei processi, la lezione si svolge secondo modalità simili per tutti gli alunni.

Sequenzialmente, però, accade moltissimo: per quanto riguarda le relazioni, si lavora prima in coppia e poi nel grande gruppo; l'insegnante ha principalmente un ruolo di supervisione, ad esclusione della parte finale della lezione in cui diviene coordinatrice e guida; i bambini svolgono differenti

compiti (leggere, cercare e sottolineare parole, consultare il vocabolario, formulare e scrivere nuove frasi, intervenire durante la discussione di gruppo). Rispetto alla lezione precedente vi è quindi molta più varietà, specialmente nell'ordine temporale dell'azione didattica.

Come potete immaginare, le combinazioni sono infinite. Alcune opzioni possono essere assegnate (come i testi nell'esempio precedente), altre a scelta libera. Alcune variazioni saranno obbligatorie, altre facoltative: l'insegnante potrebbe ad esempio prevedere che, nel corso del primo trimestre, tutti gli alunni leggano almeno i primi tre capitoli de 'I promessi sposi' (attività obbligatoria e assegnata), che realizzino un prodotto a scelta (un tema, una presentazione power point, un podcast, un video, ecc., attività obbligatoria a scelta), e che guardino una delle trasposizioni cinematografiche esistenti e scrivano un breve commento (attività facoltativa).

2.2.4 Bilanciare la differenziazione dei contenuti e dei processi

Uno degli aspetti più sfidanti della differenziazione riguarda il bilanciare la differenziazione dei contenuti e quella dei processi, senza divenire strumento di riproduzione sociale, discriminazione e, ancor peggio, innesco di fenomeni di bullismo.

Per prevenire scelte controproducenti, è necessario interrogarsi sulle ragioni alla base della scelta di differenziare: "Le informazioni raccolte sui miei studenti sono attendibili?"; "Per chi sto differenziando?"; "Cosa sto differenziando?"; "Come?" (parallelamente, sequenzialmente); "Quanto di frequente differenzierò nel corso dell'unità di apprendimento?"; "Le attività che desidero proporre sono realmente in linea con le loro esigenze?"; "I contenuti differenziati possono essere motivo di conflitto?"; "Possono danneggiare la motivazione e l'autostima di alcuni?"; "Sono stato attento/a a non portare i miei pregiudizi all'interno della progettazione?"; "Se dovessi fare degli errori, involontariamente, come potrei invertire la rotta?".

Del resto, ignorare l'eterogeneità delle competenze degli alunni sarebbe altrettanto discriminante e inefficace. Bisogna trovare il giusto equilibrio, la giusta misura. Molta attenzione deve essere rivolta, quindi, alla pianificazione delle singole attività e alla costruzione o selezione degli eventuali materiali. Il compito potrebbe essere facilitato dal monitoraggio, strutturato, delle

scelte operate dall'insegnante nel corso di un'unità di apprendimento o un determinato periodo di tempo (un semestre, un anno scolastico), per tenere traccia delle variazioni proposte ed evitare che alcune scelte di cronicizzino. Inoltre, l'occhio esterno dei colleghi, sia nella fase di progettazione che di riflessione, può rappresentare uno strumento prezioso per garantire l'inclusività delle scelte didattiche.

3. Conclusione

La differenziazione è un modello complesso ed estremamente articolato, che mantiene in stretta connessione tutte le fasi della progettazione: la raccolta delle informazioni sugli alunni e la stesura del profilo; la definizione degli obiettivi al plurale; la scelta delle strategie didattiche, delle attività e dei materiali, in un complesso intreccio tra differenziazione dei contenuti e dei processi, tra gruppo classe e bisogni altamente individuali; il monitoraggio dei progressi, la valutazione e la riflessione critica sull'efficacia e l'utilità delle proposte didattiche.

Ciascuna fase della progettazione e dimensione della differenziazione meriterebbe una trattazione a parte, che chiarisca ulteriormente i principi sottesi al modello e ne esemplifichi l'applicazione nei diversi gradi di istruzione e all'interno delle differenti aree disciplinari.

Nella differenziazione dei contenuti, un affondo specifico andrebbe dedicato alla disabilità intellettiva, al fine di esaminare dal punto di vista teorico e operativo, un possibile intreccio tra il modello statunitense della differenziazione e approcci ben noti nel panorama nazionale, come ad esempio il modello dell'adattamento e della semplificazione (Ianes & Cramerotti, 2009). Questo argomento obbliga a interrogarsi sulla transizione dalla tradizionale logica dell'individualizzazione per il singolo alunno, centrata sul riconoscimento del deficit, a una diversificazione curricolare per tutti. Questa evoluzione non si fonderebbe su una logica sottrattiva e stigmatizzante, che mantiene pressoché inalterata la proposta di classe, ma su una prospettiva plurale sull'apprendimento di tutti gli alunni. A questa sfida si ricollega anche il tema della valutazione che deve aprirsi, anch'essa, alle dimensioni estensive e fondative dell'apprendimento essenziale, mettendo in risalto i progressi acquisiti

in aree non strettamente curricolari, come ad esempio competenze relative a gradi di istruzione successivi, ad altre discipline, o ad aree trasversali.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. Lesson from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Baldacci, M. (2005). Personalizzazione o individualizzazione?. Erickson.
- Byrd, L., & Gemert, L.V. (2019). *Gifted guild's guide to depth and complexity: finding your way through the framework*. Independently published.
- Cash, R.M. (Ed.) (2017). *Advancing Differentiation. Thinking and Learning for the 21st Century*. Free Spirit Publishing Inc.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Carocci editore.
- Chapman, C., & King, R. (2014). *Planning and organizing standards-based differentiated instruction* (2nd Edition). Corwin Press.
- Chapman, C., & King, R. (2012). *Differentiated Assessment Strategies. One tool doesn't fit all* (2nd Edition). Corwin Press.
- Cicatelli, S. (2018). *La personalizzazione nella legislazione scolastica recente. Relazione presentata al convegno del Centro studi per la scuola cattolica, XI giornata pedagogica della scuola cattolica, 13 ottobre, Roma*.
- Costa, S., Langher, V., & Pirchio, S. (2021). Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: a systematic review. *Frontiers in psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.712356
- Cottini, L. (2017). *Pedagogia speciale e inclusione scolastica*. Giunti.
- D'Alonzo, L. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva e innovativa*. Scholé.
- D'Alonzo, L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Pearson.
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- Graham, L.J., de Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2020). A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptu-

- alisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*. Doi: 10.1002/rev3.323
- Gregory, G.H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies. One size doesn't fit all* (3rd Edition). Thousand Oaks.
- Gregory, G.H., & Kuzmich, L. (2014). *Data driven differentiation in the standards-based classroom* (2nd Edition). Corwin Press.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e piano educativo individualizzato per competenze*. Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di Vita (Volume 1)*. Erickson
- Ianes, D., & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutta*. Erickson.
- Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. MIUR.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Moon, T.R., Brighton, C.M., & Tomlinson, C.A. (2020). *Using differentiated classroom assessment to enhance student learning*. Routledge.
- Roberts, J.L., & Inman, T.F. (2023). *Strategies for differentiating instruction. Best practices for the classroom* (4th Edition). Routledge.
- Smith, C. (2006). *Including the gifted and talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. Routledge.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd Edition). ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classroom* (2nd Edition). ASCD.
- Tomlinson, C.A., Kaplan, S.N., Renzulli, J.S., Purcell, J.H., Burns, D.E., Strickland, C.A., & Imbeau, M.B. (2009). *The parallel curriculum. A design to de-*

velop learner potential and challenge advanced learners (2nd Edition). Corwin Press.

Turetsky, K.M., Sinclair, S., Starck, J.G., & Shelton, N. (2021). Beyond students: how teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in cognitive sciences*, 25(8), 697-709. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.04.006>

UNESCO-IBE. (2021). *Reaching out to all learners. A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. UNESCO.

Multimodale Sprachenportraits 2.0 – Mehrwert digitaler Sprachenportraits für das Sichtbarmachen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit

Sarah Désirée Lange – Technische Universität Chemnitz

Abstract

Mit dem vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie die bewährte Methode der Sprachenportraits digital im Unterricht eingesetzt werden kann und welchen Mehrwert die multimodale Umsetzung für das Sichtbarmachen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern haben kann. Ausgehend von der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern als zentrale Bedingung für Grundschulunterricht, werden zunächst theoretisch die erwarteten Chancen von Tablets im Unterricht herausgearbeitet und die Methode der Sprachenportraits beschrieben. Folgend wird ein Unterrichtsprojekt skizziert und ausgehend von den Erfahrungen in der Umsetzung des Unterrichtsprojekts werden fünf Vorteile beschrieben, die den lernförderlichen Mehrwert der digitalen Gestaltung von multimodalen Sprachenportraits im Vergleich zu einer analogen Gestaltung von Sprachenportraits beschreiben. Die Vorteile sind die multimodalen Gestaltungsmöglichkeiten, die Chancen für die Individualisierung von Lehr-Lernangeboten sowie die flexible Bearbeitung und Überarbeitung der Sprachenportraits. Des Weiteren kann durch die digitale Gestaltung die emotionale Bedeutung von Sprachen besser zum Ausdruck gebracht werden. Der größte Vorteil ist, dass die digitale Gestaltung am Tablet Grundschulkindern ermöglicht, auch Sprachmischungen zu visualisieren, und es damit Kindern leichter möglich wird, ihre sprachliche Identität individuell und lebensweltnah zu beschreiben. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass die bewährte Methode der Sprachenportraits in der digitalen Umsetzung dem Anspruch der Sichtbarmachung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern noch stärker nachkommen kann.

1. Mehrsprachigkeit in der Grundschule

Das Lernen und Verstehen von Sprachen ist ein wichtiger Bestandteil der individuellen Entwicklung von Kindern. Weltweit gibt es ca. 4.000–7.000 Sprachen in ungefähr 200 Ländern (Tracy, 2014, S. 15). Jede davon hat ihre Varietäten und Besonderheiten. In Deutschland sind um die 200 weitere Sprachen neben dem Deutschen vertreten, mit steigender Tendenz; die häufigsten nicht-deutschen Sprachen sind Russisch, Türkisch, Polnisch und Arabisch (Mehlhorn, 2020, S. 23).

Demzufolge ist es aus grundschulpädagogischer Sicht von großer Bedeutung für Lehrkräfte, mehrsprachigkeitsbefürwortende Überzeugungen aufzuweisen (Lange et al., 2023), um mehrsprachige Kinder dabei zu unterstützen, sich ihrer sprachlichen Identität bewusst zu werden und diese als Ressource wahrzunehmen. Die identitätsstiftende und die soziale Funktion lassen sich als zwei mögliche didaktische Funktionen herausstellen, die als Unterrichtsziele von einer Grundschullehrkraft verfolgt werden können (Lange & Pohlmann-Rother, 2020). Als eine bewährte Methode, um diesem Anliegen im Unterricht nachzukommen, wird gerne die Methode der Sprachenportraits eingesetzt. Im vorliegenden Beitrag wird ausgeführt, welche Rolle diese Methode für die Sichtbarmachung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Unterricht einnehmen kann. Dazu wird ein Unterrichtsprojekt vorgestellt, in dem Grundschulkinder multimodale Sprachenportraits anfertigen. Insbesondere der Einsatz von Tablets zum Erstellen von digitalen Sprachenportraits wird reflektiert und deren Mehrwert diskutiert.

1.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern

Was ist mit dem Konzept *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* gemeint? Zentral für dieses Konzept ist, wie Mehrsprachigkeit im Alltag von mehrsprachigen Kindern oder auch Erwachsenen gelebt wird. Dabei sind bspw. Sprachmischungen und Code-Switching zwischen verschiedenen Sprachen alltäglich und haben einen alltagspraktischen Wert für Kinder.

Als lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird diejenige Form betrachtet, in der sich eine Person ihre Sprachenkenntnisse (überwiegend) durch die alltägliche Begeg-

nung mit mehr als einer Sprache aneignet. Diese Sprachaneignungssituation ist im Kontext von Migration besonders häufig, denn Kinder, in deren Familie die Sprache(n) der Herkunft alltäglich benutzt wird (oder werden), erhalten in Deutschland sehr oft keinen Unterricht in diesen Sprachen. (Gogolin et al., 2020, S. 3)

Dabei kann *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* als deskriptiver Begriff verstanden werden, welcher Besonderheiten im Spracherwerb in Familien mit Migrationshintergrund umfasst, wie z.B. „die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrantensprachen, den Umstand, dass die Mehrheitssprache meistens nicht unter ‚muttersprachlichen‘ Bedingungen erworben wird, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl“ (Gogolin et al., 2020, S. 30). Innerhalb Deutschlands existiert auch eine Vielzahl von Varietäten der deutschen Sprache; es gibt sieben Sprachlandschaften (z.B. Ostmitteldeutsch, Ostfränkisch, Bairisch) mit bis zu 25 ineinander übergehenden Dialekträumen (Lameli, 2008). Zu den Dialekten zählen zum Beispiel Brandenburgisch oder Sächsisch. Grosjean (2020, S. 14) beschreibt Mehrsprachigkeit aus gegenwärtiger Sicht wie folgt: „Mehrsprachige haben die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen“. Relevant ist auch die Unterscheidung in innere und äußere Mehrsprachigkeit: die äußere Mehrsprachigkeit zur Beschreibung von zwei unterschiedlichen Standardsprachen (z.B. Deutsch und Italienisch) und die innere Mehrsprachigkeit für Varianten einer Sprache, also beispielsweise Deutsch und Allgäuerisch (Stangen et al., 2022). Das bedeutet, dass selbst auf den ersten Blick monolingualen Kindern im Laufe ihres Lebens verschiedene Sprachvarietäten begegnen und sie diese erwerben. Damit ist jedes Kind natürlich mehrsprachig und kann dies durch neue Lebens- und Arbeitsbereiche weiterentwickeln (Roche, 2018, S. 67). Kinder sind von verschiedenen Varietäten von Sprache in ihrem Umfeld umgeben – unabhängig von ihren oder den familiären Migrations- oder Fluchterfahrungen. Daher kann nach Wandruszka (1979) gefolgert werden, dass jedes Kind mehrsprachig ist.

1.2 Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit

Ein lernförderlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht kann zur Förderung und Entwicklung der Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern führen. Die Förderung von Sprachbewusstheit wird als zentrales Ziel für den Einsatz von Sprachenportraits gesehen. Nach Wildemann et al. (2020, S. 119) gibt es verschiedene Fachbegriffe, die im Diskurs synonym verwendet werden, so wie „Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein, Sprachreflexion und Sprachaufmerksamkeit im Deutschen sowie Language Consciousness/Awareness und (Meta)linguistic Awareness im Englischen“. Nach Liedke (2018, S. 72) gehört zur Sprachbewusstheit „ein Wissen um Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, um die Variationsmöglichkeiten sprachlicher Formen im Zusammenhang mit Höflichkeit oder Öffentlichkeit, Sachlichkeit oder Emotionalität und ein Wissen um die Funktion und formale Kennzeichen bestimmter Text- oder Gesprächstypen“. Der Begriff der Sprachbewusstheit beschreibt nach Bien-Miller und Wildemann (2021) die Fähigkeit, Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand des Denkens zu machen. Söllner (1995, S. 35) beschreibt Sprachbewusstheit als „Sprachverständnis“. Es stellt sich dabei die Frage, ob man verstanden wird und ob man selbst das Gegenüber versteht (Christ, 2009, S. 34).

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen Sprachbewusstheit im engen, weiten und im ganzheitlichen Verständnis (Bien-Miller & Wildemann, 2021). Unter Sprachbewusstheit im engen Verständnis wird die Fähigkeit verstanden, „explizit metasprachlich zu agieren, das heißt: über Sprache und ihren Gebrauch ausdrücklich nachzudenken und zu sprechen“ (Bien-Miller & Wildemann, 2021). Dagegen geht man bei dem weiten Verständnis von der Fähigkeit aus, „bewusst und intentional den Sprachgebrauch an die kommunikative Situation und/oder den/die Kommunikationspartner*innen anzupassen, auch wenn Personen nicht in der Lage sind, diese sprachlichen Handlungen zu erklären“ (Bien-Miller & Wildemann, 2021). Nach Wildemann et al. (2020, S. 119) können sich Kinder schon ab etwa zwei Jahren spontan metasprachlich äußern und einem weiten Verständnis nach können Kinder sich zudem selbst und andere korrigieren. Bei der Sprachbewusstheit im ganzheitlichen Verständnis werden neben „den sprachbezogenen auch motivationale (Motivation, sich mit Sprache(n) auseinanderzusetzen), emotionale

(Einstellungen zu Sprache(n) und soziale (Sprachnutzung) Aspekte“ berücksichtigt (Bien-Miller & Wildemann, 2021). Laut Bien-Miller und Wildemann (2021) ist bei diesem Verständnis neben dem metasprachlichen Wissen auch das Interesse und die Sensibilität für die Sprachen und das Sprachenlernen in sozialen und kulturellen Situationen von besonderer Bedeutung.

2. Mögliche Chancen von Tablets im Unterricht

Die Lebenswelt von Grundschulkindern ist zunehmend vom Zugang und der Nutzung digitaler Medien geprägt. 50 % der Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren besitzen ein eigenes Handy, fast die Hälfte der Familien mit Kindern sind im Besitz eines Tablets und zwei von fünf Kindern verwenden mindestens wöchentlich ein Tablet, wie die aktuelle KIM-Studie zeigt (mpfs, 2022). Diese Entwicklungen zeigen, dass digitale Medien als fester Bestandteil der Lebenswelt von Grundschulkindern nicht wegzudenken sind. Neben den Chancen für das individuelle Kind und dessen Entwicklung von grundlegenden Fähigkeiten im Umgang mit Tablets können medienpädagogische Projekte gerade auch Grundschulkindern im Unterricht die Gelegenheit geben, mobile Endgeräte und App-Anwendungen als Lernunterstützung zu entdecken. Für Lehrkräfte ist es relevant, die für die Gestaltung von Lehr-Lernsettings und die Unterstützung des Lernprozesses möglichen Potenziale zu kennen, die dem Einsatz digitaler Medien in der Schule zugeschrieben werden (Aufenanger, 2020, S. 31).

So wird erhofft, dass der Einsatz von Tablets:

1. zeit- und ortsunabhängiges (auch außerschulisches) Lernen ermöglicht,
2. selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Arbeiten an Aufgaben unterstützt,
3. die Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen erleichtert,
4. digitale Vernetzung ermöglicht (z.B. Möglichkeiten der Kooperation der Schüler:innen untereinander und der Schüler:innen mit der Lehrkraft),
5. das Anknüpfen an Lernvoraussetzungen und Binnendifferenzierung unterstützt.

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht kann eine „höhere zeitliche und örtliche sowie soziale Flexibilität des Lernens“ sowie die „individuelle Anpassung des Lerntempos“ ermöglichen (Kerres et al., 2013, S. 585). Nach Kuhn et al. (2017, S. 17) kann ein Tablet-gestützter Unterricht gerade auch das Lernen von leistungsschwächeren Schüler:innen unterstützen, da „der Austausch über und die Reflexion des Gelernten durch das Tablet“ (Galley & Mayrberger, 2018, S. 41) unterstützt werden kann. Das Kompetenzerleben, Autonomieerleben und die Motivation der Schüler:innen kann besonders „bei einem produktorientierten, kreativen Einsatz“ der Tablets gefördert werden. Besonders hervorzuheben sind dabei „Medienprodukte wie kleine Trickfilme, Erklärvideos, Musik- und Tanzvideos, selbst gestaltete E-Books, auch kombiniert mit der Nutzung des Internets, Mindmaps, Audioaufnahmen eigener Gedichte etc.“ (Tillmann, 2018, S. 34). In ihrer Studie haben Metzler et al. (2020, S. 137) Lehrkräfte dazu befragt, welche Vorteile sie mit Blick auf die Nutzung von Tablets im Unterricht sehen. Die Lehrkräfte bewerteten die Mobilität, Medienkonvergenz und die schnelle Verfügbarkeit von Tablets sowie die kreativen Möglichkeiten für die Medienproduktion als Vorteile im Unterricht.

Ob diese Vorteile zum Tragen kommen, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zum einen ist die Frage, welchen Stellenwert Tablets im Unterricht einnehmen. Dahingehend ist es relevant, ob diese lediglich vereinzelt oder regelmäßig im Unterricht eingesetzt werden. Zudem ist auch die Frage der Ausstattung mit Tablets relevant – ob nach dem 1:1-Modell alle Schüler:innen von der Schule mit einem Tablet ausgestattet werden und ob die Kinder ihr Tablet auch außerhalb der Schule nutzen können. Stehen die Tablets nur in der Schule und hier auch nur beschränkt zur Verfügung, so wäre zu erwarten, dass dies den erhofften Nutzen limitiert. Als dritte zentrale Bedingung für den lernförderlichen Nutzen von Tablet-gestütztem Unterricht sind die Kompetenzen der Lehrkraft sowie deren Motivation und Interesse, Tablets im Unterricht einzusetzen, zu nennen. Viertes und für das Lernen der Kinder zentraler Punkt ist, ob eine Lehrkraft Tablets gezielt hinsichtlich eines didaktischen Mehrwerts einsetzt. Dieser Mehrwert kann sich insbesondere auf die multimodalen Funktionen von Tablets beziehen. Grundlegend ist, dass der Einsatz von Tablets erst einen lernförderlichen Nutzen für den Unterricht bietet, wenn der didaktisch-methodische Mehrwert für die Gestaltung der

Lernumgebung oder der Aufgaben sinnvoll von Seiten der Lehrkraft herausgearbeitet wird (Dausend, 2017, S. 361).

Als Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkräfte ist zu sehen, dass Lehrkräfte über die nötigen mediendidaktischen Kompetenzen verfügen (Mishra & Koehler, 2006) und befürwortende und offene Überzeugungen gegenüber dem Einsatz digitaler Medien aufweisen sollten (Kuhn et al., 2017, S. 16). Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand zu den erhofften Chancen des Einsatzes digitaler Medien für das Lernen der Kinder verweist Scheiter (2021) darauf, dass der Mehrwert digitaler Medien „in diversen Studien belegt“ werden konnte und „eine Zusammenfassung von 25 Meta-Analysen einen kleinen bis mittleren Effekt zugunsten computerbasierter Lernmedien“ aufweist (Scheiter, 2021, S. 1041). Auch nach Pfiffner et al. (2021, S. 48) ist für den Lernerfolg mit Medien der didaktisch sinnvolle Einsatz am wichtigsten, und sie verweisen dabei auf das SAMR-Modell nach Puentedura (2006).

3. Sprachenportraits als Methode im Unterricht

Durch die Gestaltung eines eigenen Sprachenportraits kann eine symbolische Darstellung und dadurch eine Visualisierung der sprachlichen Identität eines Kindes entstehen. Linderoos (2016) betont zum einen die Chancen des Einsatzes von Sprachenportraits, dass diese „einen ganzheitlichen Blick auf die vorhandene Sprachigkeit des Lerner*innen“ ermöglichen, und zum anderen, dass die emotionalen Bezüge der eigenen sprachlichen Identität visualisiert werden können (S. 206). „Es wird ein Repertoire der individuellen Sprachenerfahrungen und Sprachlernerfahrungen nachgezeichnet, das sich nicht nur auf die im Unterricht als Sprachlernort erlernten Sprachen beschränkt, sondern in der Regel alle Sprachen umfasst“ (Linderoos, 2016, S. 206).

Die Methode der Sprachenportraits wurde ursprünglich von Gogolin und Neumann (1991) für den Einsatz in Schulen konzipiert, mit dem Ziel, Sprachbewusstheit bei Schülerinnen und Schülern zu fördern (Busch, 2021, S. 40). Anschließend wurde die Methode der Sprachenportraits von Krumm (2001) aufgegriffen und durch Busch gezielt als Datenerhebungsinstrument eingeführt (Busch, 2021, S. 40; Braunsdorfer & Smolzer, 2021, S. 85; Linderoos, 2016, S. 166). Ideengeschichtlich lässt sich die Methode zurückverfolgen zum *whole*

body-mapping, das in den 1980er Jahren entwickelt wurde (Busch, 2018, S. 53). Zusammenfassend können für den Einsatz von Sprachenportraits drei zentrale Funktionen unterschieden werden (Busch, 2021, S. 41):

Das Zeichnen öffnet einen Raum des Innehaltens, der selbstreflexiven Verzögerung und Distanznahme, der sich den Zugzwängen des Erzählens und vorschnellen Rationalisierungen ein Stück weit entzieht. Das Denken und Darstellen in Bildern fungiert als eigenständiger Modus, in dem Bedeutung geschaffen wird. Das Bild dient als Ausgangspunkt und als Referenzpunkt für die nachfolgende interpretierende Erläuterung, es eliziert und strukturiert sie.

Typischerweise werden Sprachenportraits im Bereich der Sprachreflexion eingesetzt (Braunsdorfer & Smolzer, 2021, S. 74), um Sprachbewusstsein in multilingualen Klassen in der Grundschule zu fördern (Busch, 2021, S. 40). Durch die Gestaltung von Sprachenportraits kann angeregt werden, dass Kinder ihre eigene sprachliche Identität reflektieren und auch vermeintlich monolinguale Kinder bewusster mit Mehrsprachigkeit als zentralem Bestandteil von Identität umgehen. Als Datenerhebungsinstrument können Sprachenportraits auch genutzt werden, um die subjektive Perspektive und das Erleben hinsichtlich der subjektiv bedeutsamen Sprachen oder auch die sprachlichen Repertoires von bspw. mehrsprachigen Kindern zu untersuchen (Busch, 2018, S. 53).

Sowohl im Unterricht als auch für Forschungszwecke ist ein großer Mehrwert, dass sich die Kinder durch die interaktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachenportrait ihrer eigenen Mehrsprachigkeit, Sprachenvielfalt sowie ihrer sprachlichen Fähigkeiten und somit ihrer eigenen sprachlichen Identität bewusstwerden können. Durch die Sprachenportraits kann die Bedeutung, die verschiedene Sprachen für die Kinder einnehmen, auch für die jeweiligen Lehrkräfte sichtbar werden (Krumm, 2001). Grundsätzlich können Sprachenportraits in allen Schularten und Schulstufen eingesetzt werden. Im vorliegenden Unterrichtsprojekt liegt der Fokus auf dem Einsatz in der Grundschule und der Mehrsprachigkeitsforschung. Zudem können sie Ausgangspunkt sein für Gespräche über „Spracherwerb, Spracheinstellungen, Sprachkonflikte usw.“ (Wulff, 2021, S. 180). In der Mehrsprachigkeitsforschung

können die Sprachenportraits gerade auch für sprachbiographische Zugänge genutzt werden.

Als Kritik an der Methode wird geäußert, dass der Prozess des Bewusstwerdens „auch diskriminierende Erfahrungen aufgrund ihrer mehrsprachigen Alltagspraxis sowie Traumatisierungen zum Ausdruck bringen könnte“ (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 73). Gerade bei älteren Kindern kann es sein, dass das Sprechen von Sprachen als kognitive Leistung erkannt wird und daher im Gehirn verortet wird (Scharff Rethfeldt, 2016), was mit der Idee konterkarieren kann, dass verschiedene Sprachen unterschiedlichen Körperteilen zugeordnet werden können. Durch die Sprachenfiguren wird die Sicht auf Sprachen „als abzählbare, voneinander abgrenzbare und in sich geschlossene Einheiten, oder von Dichotomien, wie jene zwischen Herkunfts- und Zielsprache, zwischen Erst- und Integrationssprache“ verändert (Busch, 2021, S. 44). Schittenhelm (2022, S. 40) weist darauf hin, dass die subjektiven Verhältnissetzungen zwischen Sprachen mit Methoden wie den *Sprachpizzen* noch deutlicher dargestellt werden können als mit Sprachenportraits. Im Unterschied zu einer Sprachpizza mit vermeintlich 100 % (= ganze Pizza) und jeweiligen Sprachanteilen davon, können Kinder einem Sprachenportrait jedoch durch die Sprachzuweisungen zur eigenen Sprachenfigur den eigenen Sprachen weit persönlichere und damit auch emotionalere Bedeutung verleihen. Der aus Sicht der Autorin markanteste Kritikpunkt an der analogen Umsetzung von Sprachenportraits ist, dass das analoge Gestalten eines Sprachenportraits eindeutige und klare Abgrenzungen zwischen verschiedenen Sprachen suggerieren kann. Solche künstlichen Sprachgrenzen entsprechen in der Regel nicht der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern, die meist geprägt ist von Sprachmischungen und Code-Switchen. Zusammenfassend überwiegen in der Gesamtzusammenschau die Chancen des ästhetisch-gestalterischen Zugangs mit den Sprachenportraits.

4. Digitale Sprachenportraits als multimodale Gestaltungsaufgabe im Unterricht

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Vorstellung und konzeptionellen Rahmung des Unterrichtsprojekts, in dem die digitalen Sprachenport-

raits als multimodale Gestaltungsaufgabe umgesetzt wurden. Auf die Ergebnisse der Begleitforschung wird im vorliegenden Beitrag nur exemplarisch eingegangen. Zunächst wird geklärt, was mit multimodalen Gestaltungsaufgaben gemeint ist und welche Lernziele verfolgt wurden. Des Weiteren wird das Unterrichtsprojekt curricular eingeordnet.

4.1 Sprachenportraits als multimodale Gestaltungsaufgabe

Digitale Sprachenportraits können als multimodale Gestaltungsaufgabe beschrieben werden, die Ausgangspunkt für eine medienbezogene Auseinandersetzung sein kann. Bei der Gestaltung eines eigenen Medienbeitrags, bspw. am Tablet, ist die technische Nutzung des Geräts der Ausgangspunkt für die konkret-praktische Umsetzung. Neben den medialen Endprodukten kann auch der Ablauf des Gestaltungsprozesses reflektiert werden (Ade et al., 2021). Im Rahmen der vorliegenden Gestaltungsaufgabe zum Erstellen eines Sprachenportraits wurden die Schüler:innen dazu ermuntert, alle durch das Tablet verfügbaren medialen Modi für die Gestaltung zu nutzen. Als besondere Chancen sind hier die verschiedenen multimodalen Interaktionsmerkmale des Tablets zu sehen, darunter die verschiedenen Darstellungsformen (symbolisch vs. abbildhaft) und Sinnesmodalitäten (v. a. auditiv und visuell) sowie die Möglichkeiten der Symmedialität (Text-Bild-Ton-Film-Verbindung) (Herzig et al., 2016; Kindermann & Pohlmann-Rother, 2022). Besonders hervorzuheben ist die Chance von Gestaltungsaufgaben für das individualisierte Arbeiten, da jedes Kind sich intensiv der eigenen Gestaltung des digitalen Medienbeitrags widmen kann (Tulodziecki et al., 2019). Alle Funktionen bieten in sich bereits die Möglichkeit der Lernerfahrung, durch die Kombination pluralisieren sich die Möglichkeiten; Symmedialität wird dabei als Verbindung bzw. Verschmelzen von verschiedenen Medien definiert. Das Tablet wird auf Grund der vielseitigen und flexiblen Nutzungsmöglichkeiten und als Endgerät für digital gestütztes Lehren und Lernen gerade in der Grundschule als besonders geeignet angesehen (Prasse et al., 2016). Daher wurde das Tablet auch im vorliegenden Unterrichtsprojekt für die Umsetzung der Gestaltungsaufgabe genutzt, in einer 1:1-Ausstattung der Kinder, sodass jedes Kind ein eigenes Sprachenportrait anfertigen konnte.

4.2 Vorstrukturierung des E-Books

Gerade für jüngere Kinder eignet sich bei einer Gestaltungsaufgabe der Einsatz von vorstrukturierten E-Books. Ade, Pohlmann-Rother und Lange (2021) zeigen auf, wie die inhaltliche Vorstrukturierung einer Aufgabenstellung in verschiedenen Phasen aussehen kann. Im vorliegenden Unterrichtsprojekt hatte jedes Kind im Book Creator auf dem Tablet ein vorstrukturiertes E-Book, das vom Kind weiterbearbeitet wurde. In diesem E-Book war ein Titelbild vorhanden, das mit dem Namen des Kindes ergänzt und angemalt werden konnte. Auf der nächsten Seite des E-Books befand sich eine Körpersilhouette zur Gestaltung des eigenen Sprachenportraits und auf den folgenden Seiten waren offene Reflexionsfragen, die die Kinder in freigestellter Form bearbeiten konnten – die Kinder konnten Text schreiben, malen oder auch eine Audioaufnahme einsprechen. Mit den Reflexionsfragen konnte festgehalten werden, welche Sprachen aus Sicht der Kinder in der alltäglichen Lebenswelt der Kinder welche Bedeutung einnehmen.

4.3 Ablauf des Unterrichtsprojekts

Im Rahmen eines Praxisseminars im UNI-Klassenzimmer¹ des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg wurde ein Unterrichtsprojekt zur Gestaltung von Sprachenportraits mit Grundschulkindern konzipiert. Insgesamt wurde das entwickelte Unterrichtsprojekt (weiterführend auch im Rahmen von studentischen Abschlussarbeiten) mit vier Grundschulklassen durchgeführt. Das Projekt umfasste jeweils drei Doppelstunden: In der ersten Doppelstunde wurden grundlegende Regeln zum Umgang mit Tablets eingeführt, die App Book Creator vorgestellt und grundlegend in das Thema Mehrsprachigkeit eingeführt². In der zweiten Doppelstunde – dem Kernstück des Unterrichtsprojekts – konnten die Kinder eine multimodale Gestaltungsaufgabe bearbeiten, die daraus bestand, ein digitales Sprachenportrait zur eigenen Mehrsprachigkeit in einem

1 <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/grundschulpaedagogik/weitere-informationen-des-lehrstuhls/uni-klasse-uebersicht/> (Zugriff: 22.05.2024).

2 Wenn die Klasse sehr vertraut war im Umgang mit Tablets, wurde diese Doppelstunde gekürzt.

vorstrukturierten E-Book zu gestalten. In der dritten Doppelstunde hatten die Kinder die Möglichkeit, die entstandenen Sprachenportraits im Plenum und in Kleingruppen vorzustellen und in einen Austausch dazu zu kommen. Der Book Creator ist für die Umsetzung einer multimodalen Gestaltungsaufgabe besonders geeignet, da die Bedienung der App sehr intuitiv ist und für Grundschulkinder in jeder Altersstufe kindgerecht nutzbar ist (unabhängig von ihren Vorerfahrungen in der Nutzung von Tablets). Zudem bietet die App vielfältige Möglichkeiten der Gestaltung (Zeichnen, Schreiben, Audioaufnahmen, Einfügen von erstellten Fotos, usw.).

4.4 Lernziele des Unterrichtsprojekts

In diesem Unterrichtsprojekt wurden folgende Lernziele verfolgt: Die Schüler:innen kennen die Regeln im Umgang mit Tablets und halten sich bei der Arbeit am Tablet an diese Regeln. Die Kinder lernen die wichtigsten Funktionen der App Book Creator kennen und wenden diese bei der Gestaltung ihres Sprachenportraits an. Sie erstellen eine Sprachfigur und werden sich ihrer eigenen sprachlichen Identität bewusster. Die Schüler:innen erkennen die Sprachen, die den Mitschüler:innen in der Klasse wichtig sind, als zentralen Teil der sprachlichen Identitäten der anderen Kinder.

5. Mehrwert digitaler Sprachenportraits für das Sichtbarmachen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit

Im Folgenden werden ausgehend von den Erfahrungen in der Umsetzung des Unterrichtsprojekts (vgl. Kap. 4) fünf Vorteile beschrieben, die den lernförderlichen Mehrwert der digitalen Gestaltung von multimodalen Sprachenportraits im Vergleich zu einer analogen Gestaltung von Sprachenportraits beschreiben. Die folgend beschriebenen Erkenntnisse sind die Genese und Verdichtung der reflexiven Begleitung der Unterrichtsprojekte und der Abschlussarbeiten.

1) Multimodale Gestaltung:

Der offensichtlichste Vorteil der digitalen Umsetzung von Sprachenportraits ist, dass die Kinder beim Erstellen des eigenen Sprachenportraits am Tablet die multimodalen Tools nutzen können. Im Gegensatz zur analogen Umsetzung steht den Kindern über die große Farbpalette im Book Creator eine riesige Auswahl an Farben und Mustern zur Verfügung – unabhängig von der jeweiligen Ausstattung eines Kindes mit bspw. Holzfarbstiften. Gerade auch die Farbmuster wurden von den Kindern begeistert eingesetzt. Zudem ermöglichen die Audioaufnahmen den Kindern, ihre Sprachenportraits selbst zu erklären. Ergänzend zu der Körpersilhouette als Vorlage im E-Book konnten die Kinder die Reflexionsfragen im E-Book nach Wahl bearbeiten. Viele Kinder erstellten Audioaufnahmen, um zu beschreiben, warum sie welche Farbe und welchen Ort am Körper wählten. Es wird angenommen, dass die multiplen Repräsentationen eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung fördern (Kuhn et al., 2017, S. 12).

2) Individualisierung im Unterricht:

Jedes Kind arbeitete an einem Tablet. Die 1:1-Ausstattung mit Tablets ermöglichte die individuelle Bearbeitung der Gestaltungsaufgabe. Im Rahmen der zweiten Doppelstunde waren für die Gestaltung der Sprachenportraits ca. 45 Minuten und weitere 45 Minuten für die Bearbeitung der Reflexionsfragen vorgesehen. In diesem relativ freien zeitlichen Rahmen konnte sich jedes Kind im selbst gewählten Intensitätsgrad den gestellten Aufgaben widmen. Es zeigte sich, dass einige Kinder die vollen 90 Minuten für die Bearbeitung der Aufgaben nutzten und dabei sehr selbstständig und konzentriert arbeiteten. Die Motivation, die Freude und die hohe Konzentration in der Gestaltung ihres Sprachenportraits war faszinierend und bestärkt die Erwartung, die dem Einsatz von Tablets hinsichtlich der gesteigerten Motivation zugeschrieben wird (Galley & Mayrberger, 2018, S. 39). Mit dem Tablet wird auch der unkomplizierte soziale Austausch zu den Arbeitsergebnissen im Klassenverband (mit einem Whiteboard) oder in Kleingruppenarbeit in der dritten Doppelstunde unterstützt.

3) Flexiblere Bearbeitung und Überarbeitung:

Die Umsetzung der Sprachenportraits am Tablet ermöglicht es den Kindern, leichter ihre Entscheidungen zu ändern, anzupassen und zu überarbeiten. Das

Tablet bietet eine breite Palette an statischen und flexiblen Kombinationsmöglichkeiten von Text, Bild und Ton. Dies kann zu Abwechslung, Flexibilität und Mobilität im individuellen Gestaltungsprozess der Kinder führen. Auch jüngere Grundschul Kinder können mit Tablets sehr selbstständig ihr Sprachenportrait gestalten. Dies ermöglicht es den Kindern, den Reflexionsprozess und die Zirkularität der Bewusstwerdung der eigenen sprachlichen Identität im Laufe der Gestaltung zu dokumentieren und festzuhalten. Auch die leichte Reversibilität der Farbgebung ermöglicht eine höhere Flexibilität in der Gestaltung. Einfacher als in einer analogen Umsetzung können die Kinder am Tablet ihr Sprachenportrait mehrschichtig darstellen. Mit der Nutzung eines iPad-Stifts konnten die Kinder minuziös ihren Sprachen einen Ort an ihrem Körper zuweisen und die Bearbeitung im Verlauf der Gestaltung nach Wunsch mehrfach ändern. Die Sprachenportraits der Kinder zeigten teilweise Ränder von Farben, mit denen offensichtlich zunächst eine Region am Körper ausgemalt wurde und dann übermalt wurde.

4) Vermittlung der emotionalen Bedeutung von Sprachen:

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder häufig Personen (nahestehende Verwandte und Freunde) mit ihren Sprachen verbinden oder Ereignisse oder Erfahrungen, die für sie subjektiv sehr einprägsam waren (Urlaube, Ausflüge). Durch die im Projekt gegebenen Gelegenheiten, über ihre Sprachenportraits zu sprechen – einerseits durch Sprachaufnahmen, die die Kinder selbst erstellen, und andererseits in Interviews zu ihren Gestaltungsergebnissen – zeigte sich, wie groß die emotionale Bedeutung der jeweiligen Sprachen für Kinder ist. Das unterstreicht die Annahme, dass Sprecher:innen ihre Sprachen auch emotional bewerten. Häufig hoben Kinder das Herz als symbolische Darstellung besonders hervor, um nochmal dezidiert Raum zu schaffen für eine oder mehrere ihnen besonders wichtige Sprachen – häufig die eigene/n Erstsprache/n. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Herkunftssprachen, wie Mehlhorn (2020, S. 23) erläutert, „lebendige Kommunikationssprachen im familiären Kontext“ sind und eine „emotionale Bedeutung für ihre Sprecher*innen“ haben. Emotionen werden zudem auch durch Erinnerungen an bspw. einen Urlaub oder an Tätigkeiten mit Bezugspersonen ausgelöst und von den Kindern in den Sprachenportraits dokumentiert.

5) Visualisierung von Sprachmischungen:

Die Kinder können ihrem Sprachportrait unkompliziert mehrere Farbschichten geben und damit die ihnen natürlichen lebensweltlichen Sprachmischungen auch visualisieren. Sprachmischungen zeigen sich (1) durch Schraffierungen mit mehreren Farben, (2) durch das Verwenden einer Grundfarbe und daraufgesetzten Formen wie bspw. Punkte in Farben, die andere Sprachen repräsentieren oder (3) es wurden vorinstallierte Buntschraffuren oder Muster verwendet. Die große Farbauswahl am Tablet regte die Kinder dazu an, das Farbspektrum auszukosten. Die Gestaltung des Sprachportraits im digitalen Format bietet den Kindern die Möglichkeit, Farben zu vermischen und übereinander zu schichten. Trotzdem arbeiteten viele Kinder mit Farben, die sie voneinander isoliert einzeichneten, also nicht übereinander, sondern nebeneinander. Bei dieser Gestaltung kann abgelesen werden, dass die Sprachen eher nebeneinander verwendet werden, also eine Art von Aufzählung visualisiert wurde. Werden Sprachen übereinander gemalt, deutet das auf eine Form der Sprachmischung hin.

Nach einer rein optischen Analyse zeigen viele der gestalteten Sprachenportraits, dass sich die jeweiligen Sprachen im Alltag vermischen und ineinander übergehen (vgl. Abbildung 1). Auch wenn sich Kinder in ihrem Sprachenportrait mit einer Hauptsprache darstellen, können sich Vermischungen zeigen, wie bspw. Deutsch mit einem Dialekt. Andere Kinder nutzten, wie bei Abbildung 1, drei Grundfarben in etwa gleichem Umfang, wobei jede Sprache auch mit Elementen anderer Sprachen vermischt wurde. In vielen der entstandenen Sprachfiguren ist eine Vermischung der Farben zu erkennen.



Abb. 1 – Sprachenportrait von Amir

In bspw. Amirs³ Sprachportrait sind alle Sprachen miteinander vermischt und gehen ineinander über. Die Basisschicht wurde in abgegrenzten Farbbereichen gestaltet. Deutsch bildet den Kopf und Oberkörper, Afghanisch die Arme sowie Hände und Englisch die Beine. Darüber wurden Punkte in allen drei Farben über den ganzen Körper verteilt. Die Form der Visualisierung in Pünktchen schafft einen besonderen Übergang zwischen den Sprachen – es sind punktuelle Überschneidungen, während eine Farbe überwiegt. Eine Begründung für die Vermischung von Farben, die in den Interviews von den Kindern benannt wurde, war die Gleichwertigkeit von Sprachen.

6. Fazit und Ausblick

Die gestalteten Sprachenportraits zeigen die Normalität und Alltäglichkeit von Mehrsprachigkeit aus Sicht der Grundschulkinder. Die vorliegenden Sprachenportraits deuten auch darauf hin, dass der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen für die Kinder als alltäglich angesehen wird, wie es auch Linderoos (2016) in ihrer Studie zeigt. Die bewährte Methode der Sprachenportraits kann in der digitalen Umsetzung dem Anspruch der Sichtbarmachung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern noch stärker nachkommen. Dies zeigen insbesondere die vielen Sprachmischungen, die von den Kindern durch die multimodalen Gestaltungsmöglichkeiten am Tablet sichtbar gemacht wurden. Für die Erhebung noch detaillierterer Daten zur mehrsprachigen Lebenswelt der Kinder wurde zu dem gestalteten digitalen Sprachenportrait mit jedem Kind ein Einzelinterview über das jeweilige Gestaltungsprodukt geführt. Ziel der laufenden Auswertung der beiden Datenerhebungszugänge (Gestaltungsprodukt und Interview) ist es, die subjektiven sprachbezogenen kindlichen Lebenswelten aus Sicht der Kinder tiefergehend zu untersuchen.

3 Die Namen der Kinder wurden geändert.

Literaturverzeichnis

- Ade, L., Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. D. (2021). Kooperative Gestaltungsaufgaben am Tablet. *MedienPädagogik*, 42, 85–107. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.04.06.X>
- Aufenanger, S. (2020). Tablets in Schule und Unterricht - Pädagogische Potenziale und Herausforderungen. In M. Meister & I. Mindt (Hrsg.), *Mobile Medien im Schulkontext* (S. 29-45). Springer.
- Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2021). *Sprachbewusstheit*. Universität Hamburg. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/sprachbewusstheit.html>
- Braunsdorfer, J. & Smolzer, A. (2021). Sprachreflexion – warum, für wen & wie? *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 4, 71–86. <https://doi.org/10.48646/zisch.210405>
- Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 53–70.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollst. aktualisierte und erweiterte Aufl.). facultas.
- Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingual Controversy* (S. 31–52). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausend, H. (2017). Tablets zur Förderung diskursiver Aushandlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht* (S. 355–379). Springer.
- Galley, K. & Mayrberger, K. (2018). Tablets im Schulalltag. *MedienPädagogik*, 31, 37–57. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.27.X>
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–22). Springer VS.
- Herzig, B., Martin, A. & Klar, T.-M. (2016). Smartphone und Tablet. In J. Knopf

- & U. Abraham (Hrsg.), *Deutsch Digital. Band 1 Theorie* (S. 69–97). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kerres, M., Preussler, A. & Schiefner-Rohs, M. (2013). Lernen mit Medien. In R. Kuhlen, W. Semar & D. Strauch (Hrsg.), *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation* (6. Aufl., S. 584–595). De Gruyter.
- Kindermann, K. & Pohlmann-Rother, S. (2022). Unterricht mit digitalen Medien?! *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 435–452. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00145-y>
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Eviva.
- Kuhn, J., Ropohl, M. & Groß, J. (2017). Fachdidaktische Mehrwerte durch Einführung digitaler Werkzeuge. In J. Meßinger-Koppelt, S. Schanze & J. Groß (Hrsg.), *Lernprozesse mit digitalen Werkzeugen unterstützen* (S. 11–32). Joachim Herz Stiftung Verlag.
- Lameli, A. (2008). Deutsche Sprachlandschaften. In *Nationalatlas aktuell 3*. Leibniz-Institut für Länderkunde (IfL). http://aktuell.nationalatlas.de/Dialektraeume.9_08-2008.0.html
- Lange, S. D., Huxel, K., Then, D. & Pohlmann-Rother, S. (2023): „ich glaub, ich würd’s nicht sofort unterbinden“ – Zum didaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit aus Sicht von Grundschullehrkräften. In M. David-Erb, I. Corvacho del Toro & E. Hack-Cengizalp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 103–122). wbv Media.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (10), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Liedke, M. (2018). Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. In A.-K. Harr, M. Liedke & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 61–94). Stuttgart.
- Linderoos, P. (2016). *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht* [Dissertation]. Jyväskylä University Printing House.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2020). *KIM-Stu-*

- die 2020. http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
- Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–29). Springer.
- Metzler, C., Schwedler, A. & Thumel, M. (2020). Achtes Kapitel: Wie beurteilen Lehrkräfte, Studierende und Grundschulkinder den Einsatz von Tablets im Unterricht? In G. Krauthausen et al. (Hrsg.), *Tablets im Grundschulunterricht*. Schneider.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* 108, 6, 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Montanari, E. G. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Narr Francke Attempto.
- Pfiffner, M., Sterel, S. & Hassler, D. (2021). *4K und digitale Kompetenzen. Chancen und Herausforderungen*. hep-Verlag.
- Prasse, D., Egger, N., Imlig-Iten, N. & Cantieni, A. (2016). *Lernen und Unterrichten in Tabletklassen. 1. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung*. Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education*. Hippasus. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Roche, J. (2018). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Narr Francke Attempto.
- Scharff Rethfeldt, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien. Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1039–1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>.
- Schittenhelm, D. (2022). Mehrsprachigkeit von Kindern als Chance und wie Lehrkräfte damit produktiv umgehen können. <https://wef-wee.net/de/download/SchittenhelmD.pdf>
- Stangen, I., Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S. & Doll, J. (2022). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität – Zusammenhän-

- ge mit universitären und in Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 649–672. DOI 10.25656/01:25578
- Söllner, W. (1995). Das Fremde, das Eigene und das Dazwischen. In L. Breddella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 35–50).
- Tillmann, A. (2018). Begleituntersuchung zum Projekt MOLE – Mobiles Lernen in Hessen. In A. Tillmann & I. Antony (Hrsg.), *Tablet-Klassen* (S. 13–40). Waxmann.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. Mehrsprachigkeit als Normalzustand. In M. Krifka et.al. (Hrsg.), *Das Mehrsprachige Klassenzimmer* (S. 15). Springer.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig B. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.
- Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119–123). Springer.
- Wulff, N. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (S. 180–191). J. B. Metzler.

Tecnologie a scuola per tutti e per ciascuno

Enrico Angelo Emili – Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Abstract

In questo contributo, nel rispetto dell'economia generale del presente volume, vengono proposte alcune sintetiche riflessioni pedagogiche¹ sul ruolo delle tecnologie educative, inclusive e, in particolare, assistive nel mondo della scuola. Le tecnologie assistive, seppur sempre più diffuse e performanti, possono assumere il duplice ruolo di facilitatori e barriere (ICF) se non opportunamente supportate da docenti, educatori e familiari e se non si agisce, preventivamente, sulla programmazione didattica e sugli ambienti di apprendimento.

1. Le tecnologie per tutti e per ciascuno

Alla luce dei risultati del progetto Nuove tecnologie per l'inclusione (ICT4I), l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (European Agency for Inclusion) considera le tecnologie un diritto e uno strumento chiave per l'equità nelle opportunità educative a tutti i livelli dell'offerta formativa. Per promuovere la diffusione delle tecnologie e sostenerne l'uso, l'Agenzia considera prioritarie la promozione di ricerca, sviluppo e monitoraggio circa il loro utilizzo, nonché la formazione del personale docente. Si è consapevoli che non è possibile rinchiudere la macrocategoria delle tecnologie in rigide sottocategorie e che, a seconda delle modalità d'uso, esse possono ricoprire ruoli differenti e trasversali. Tuttavia, in riferimento ai soli processi di insegnamento-apprendimento, si possono individuare almeno tre dimensioni delle stesse (strettamente correlate): tecnologie educative, inclusive e assistive.

¹ Per maggiori approfondimenti si rimanda ad altri lavori presenti in bibliografia: Emili e Pascoletti, 2021; Emili (a cura di), 2023.

1.1 La dimensione delle tecnologie educative

La rapida e costante implementazione e diffusione di tecnologie, rivolte al mondo della scuola, ha portato gli sviluppatori a proporre soluzioni educative e didattiche che possono agire nella sfera cognitiva-intellettuale e in quella etico-sociale. Esse caratterizzano il modello tecnologico problematico teorizzato da Guerra (2002).

Nella sfera “cognitivo-intellettuale” (Guerra, 2002), le tecnologie agiscono principalmente nelle seguenti dimensioni:

- “monocognitiva”: ovvero centrate sul prodotto e sui saperi di base. Ad esempio, favorendo l’accesso al “mare magnum” di informazioni presenti nella rete, travalicando confini spazio-temporali (amplificazione informativa attraverso wiki, repository, piattaforme, banche dati, biblioteche online, ecc.);
- “metacognitiva”: ovvero centrate sul processo e sulla concettualizzazione. Ad esempio, amplificando un’esperienza (non esperibile diversamente), attivando processi cognitivi superiori o favorendo la rielaborazione e la formalizzazione delle informazioni in un prodotto che contenga “in sé la forza intellettuale delle idee precedenti” (Dewey, 1994, p. 112). Questa azione cognitiva attiva, di riorganizzazione e formalizzazione dell’esperienza, può essere favorita dalla mediazione delle tecnologie (si pensi agli applicativi per la creazione di presentazioni e mappe concettuali digitali-ipertestuali);
- “fantacognitiva”: ovvero centrate sul soggetto e sulla costruzione/creazione di prodotti originali. Le tecnologie possono supportare i processi di creatività e scoperta agendo come facilitatori del pensiero riflessivo e creativo (si pensi agli applicativi per lo storytelling e la grafica).

Nella sfera “etico-sociale” (Guerra, 2002) le tecnologie agiscono nelle seguenti dimensioni:

- “autonomia”: le tecnologie possono agire come facilitatori nell’espressione e nella difesa dei propri valori (progettazione di un proprio percorso di crescita culturale-formativo);
- “partecipazione”: le tecnologie possono agire come facilitatori nelle espe-

rienze di partecipazione sociale in ambienti online (cittadinanza attiva, sperimentazione critica delle regole di coesistenza nell'ottica della valorizzazione della propria identità);

- “condivisione”: le tecnologie, e la rete, permettono di condividere idee, informazioni, progetti. Esse facilitano l'interazione con gli altri da sé, travalicando confini spazio-temporali, attraverso più forme di comunicazione sincrone e asincrone.

Le tecnologie educative (TE) possono assumere, inoltre, il ruolo di mediatori didattici (Damiano, 2007) per supportare nei discenti la rappresentazione della realtà. Particolarmente efficaci, in termini di apprendimento visibile evidence based, sono i video interattivi e i programmi di realtà virtuale (Hattie, 2009; Hattie et Yates, 2014; Hattie et al., 2015).

Tuttavia, il Manifesto della Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze (S.Ap.I.E, 2017) indica di prestare attenzione al rischio di sovraccarico cognitivo. Suggerisce, inoltre, di prevedere azioni di mediazione e scaffolding orientate a ridursi al fine dello sviluppo di un approccio critico e autonomo alle tecnologie da parte degli studenti.

1.2 La dimensione delle tecnologie inclusive

Le tecnologie inclusive, oltre ad assumere una connotazione educativa, presentano funzioni e opzioni che contribuiscono a personalizzare l'esperienza d'uso, nonché a supportare la performance dello studente riducendo o eliminando alcune barriere ambientali. Tra le funzioni attivabili e richiamabili solo in caso di necessità si ricorda la possibilità di modificare forma, colore, dimensione del carattere, nonché di agire su spaziature, layout e contrasto del testo. Inoltre, i contenuti devono essere interpretabili e compatibili con la sintesi vocale e fruibili attraverso i sistemi di lettura a scansione e altre tecnologie assistive. A titolo esemplificativo si segnala il progetto Qualisoft del Centro di Supporto Territoriale alla disabilità (CTS) Marconi dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna. Esso, a cavallo tra la fine degli anni Novanta e il primo decennio del Duemila, ha reso gratuitamente disponibili, fino al 2012, tre raccolte ragionate di software per il sistema operativo Microsoft: Primi passi, 1&2... reStart e Start 3. Si segnala l'iniziativa poiché molti dei program-

mi presentavano un bollino per indicarne i livelli di accessibilità: utilizzo tastiera alternativa al mouse, personalizzazione parametri di visualizzazione e feedback, utilizzo sintesi vocale, utilizzo scansione per l'utilizzo di sensori di comando (al posto del mouse). Sarebbe auspicabile implementare la disponibilità di software e applicativi di libro utilizzo che presentino quell'alto livello di personalizzazione, accessibilità e compatibilità con le tecnologie assistive offerto nel recente passato dal progetto Qualisoft. Si segnala che i programmi sono ancora disponibili alla pagina www.inclusione.it.

Come si è avuto modo di sperimentare nella recente emergenza pandemica, le tecnologie educative e inclusive, tra luci (potenzialità didattiche, continuità delle attività scolastiche) e ombre (disponibilità, aspetti tecnici, organizzativi, parziale replica di modalità didattiche tradizionali), abbattano le distanze fisiche e temporali. Possono, in effetti, favorire la partecipazione a chi è dotato di device, connessione internet e di competenze nel loro uso autonomo. Tuttavia, come rilevato dall'indagine ISTAT, nel 2021-22 l'1,7% degli oltre 86mila studenti con disabilità iscritti alle scuole di ogni ordine e grado sono stati esclusi dalla DAD. L'anno scolastico precedente erano pari al 2,3% e nel periodo febbraio-giugno 2020 relativo al primo lockdown addirittura pari al 23% (per gli iscritti senza disabilità la quota di non partecipazione era pari allo 0,4%). In particolare, gli aspetti legati alla socializzazione sono stati quelli maggiormente penalizzati. Si consideri che solo uno studente in situazione di disabilità su tre ha interagito, in DAD, con i propri compagni da remoto. I due terzi di essi hanno lavorato, online, con il solo docente di sostegno.

Il report dell'ISTAT (2022), sulla base delle risposte raccolte dal vasto campione nazionale a cui è stato somministrato il questionario online, indica tra le cause che hanno portato all'esclusione delle persone con disabilità alla DAD:

- le caratteristiche della disabilità (37% dei casi)
- il disagio socioeconomico (16%)
- la difficoltà organizzativa della famiglia (16%)
- la mancanza di device adeguati (13%)
- la difficoltà nell'adattamento di quanto previsto nel PEI (7%)
- la mancanza di tecnologie assistive (3%).

1.3 La dimensione delle tecnologie assistive

Le tecnologie assistive (TA) fanno parte di quella macrocategoria di prodotti tecnologici, potenzialmente efficaci, che sempre maggiormente si stanno connotando come strumenti di supporto nei processi di insegnamento-apprendimento personalizzati e individualizzati.

Lo Standard Internazionale Iso 9999 (2016) le definisce come:

qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software, ecc.), di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da (o per) persone con disabilità per finalità di: 1) miglioramento della partecipazione; 2) protezione, sostegno, sviluppo, controllo o sostituzione di strutture corporee, funzioni corporee o attività; 3) prevenzione di menomazioni, limitazioni nelle attività, o ostacoli alla partecipazione. (ISO 9999, 2016)

Nel *Dizionario di pedagogia speciale* (d'Alonzo, 2019) viene riportata anche l'accezione data dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). Nello specifico nel concetto di TA vengono ricompresi tutti quei prodotti, servizi e sistemi correlati (Besio, 2019) progettati "per mantenere o migliorare il funzionamento e promuovere il benessere" (OMS Report A71/21, 2018).

Secondo una stima dell'OMS, tramite la Global Cooperation on Assistive Technology (GATE)², si stima che attualmente ci siano circa un miliardo di persone nel mondo che necessitano di TA. Tuttavia, solo una persona su dieci ha effettivamente accesso a tali dispositivi. Ad esempio, la produzione di apparecchi acustici risponde solamente al 10% della domanda globale, mentre 200 milioni di persone ipovedenti non hanno a disposizione occhiali o altri dispositivi necessari. Al fine di favorire la diffusione delle TA tutti gli Stati che hanno ratificato la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) si sono posti l'obiettivo di promuoverne la disponibilità, la conoscenza e l'uso (articolo 26) abbattendone, in prima battuta, i costi. In particolare, nell'articolo 4 è scritto che gli Stati si impegnano:

² [https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/global-cooperation-on-assistive-technology-\(gate\)](https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/global-cooperation-on-assistive-technology-(gate)) (ultimo accesso 29 giugno 2023).

(g) Ad intraprendere o promuovere ricerche e sviluppo, ed a promuovere la disponibilità e l'uso di nuove tecnologie, incluse tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ausili alla mobilità, dispositivi e tecnologie di ausilio, adatti alle persone con disabilità, dando priorità alle tecnologie dai costi più accessibili; (h) A fornire alle persone con disabilità informazioni accessibili in merito ad ausili alla mobilità, dispositivi e tecnologie di ausilio, comprese le nuove tecnologie, così pure altre forme di assistenza, servizi di supporto e attrezzature.

Inoltre, nell'articolo 32 viene evidenziato il ruolo cruciale della cooperazione internazionale, in termini di ricerca e sviluppo, per favorire l'accesso alle conoscenze tecnico-scientifiche, nonché "assistenza tecnica ed economica, includendo le agevolazioni all'acquisto ed alla messa in comune di tecnologie d'accesso e di assistenza e operando trasferimenti di tecnologie".

Viene promosso, pertanto, un approccio sistemico che comprenda politiche, pratiche e culture che supportino l'inclusione e l'utilizzo delle tecnologie assistive in un'ottica di empowerment e autodeterminazione. Tale supporto è di fondamentale importanza per evitare il precoce abbandono delle TA; spesso causato dalla loro connotazione stigmatizzante, dalla mancanza di supporto tecnico specializzato, dalle prestazioni insufficienti o dalla mancata partecipazione delle persone in situazione di disabilità nelle fasi di assegnazione (Philips & Zhao, 1993).

1.3.1 Alle radici delle tecnologie assistive

Le radici delle tecnologie assistive possono essere rintracciate in diversi momenti storici. Tuttavia, proveremo a tracciare alcuni snodi importanti facendo riferimento all'evoluzione della sedia a rotelle. La prima carrozzina auto-propulsiva o ad autospinta è nata nel 1890 grazie ad Eugene Vincent. Solo quarant'anni dopo, nel 1932, è stata prodotta la prima sedia a rotelle pieghevole e quindi facilmente trasportabile nei sempre più diffusi mezzi di trasporti. Nel 1970, vent'anni dopo l'avvento dell'elettronica, è stata sviluppata e diffusa la prima carrozzina elettrica, che di fatto ha reso più autonome le persone con disabilità negli spostamenti (perlomeno in zone accessibili dal punto di vista architettonico e infrastrutturale). Alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, grazie all'architetto Ronald Mace e al suo gruppo di ricerca della University of North Carolina, è stato teorizzato il costrutto dell'Universal Design (UD).

Esso ha dato un impulso decisivo nella ricerca e nello sviluppo di soluzioni tecnologiche e architettoniche accessibili; da prevedere, ad esempio, già nella fase di progettazione di un edificio (ad esempio: ascensori, rampe, larghezza delle porte, ecc.) o di un prodotto (principalmente, in termini di equità d'uso e usabilità).

Le attuali conoscenze in campo informatico e tecnologico stanno permettendo di raggiungere importanti e, fino a pochi anni fa, inimmaginabili innovazioni anche nel campo delle tecnologie assistive. Un'azienda svizzera ha sviluppato e realizzato il primo prototipo di sedia a rotelle elettrica Scewo BRO³ che, grazie a sole due grandi ruote dotate di specifiche componenti per la trazione, permette di superare autonomamente barriere date da ostacoli di massimo 5 cm, gradini, cordoli, marciapiedi, scale (mantenendo automaticamente la seduta in posizione eretta).

Lo sviluppo delle tecnologie, in generale, segue alcuni parametri e indicatori di qualità universalmente riconosciuti. In particolare, in questa sede citeremo quello dell'usabilità, ovvero "il grado in cui un prodotto può essere usato da particolari utenti per raggiungere certi obiettivi con efficacia, efficienza, soddisfazione in uno specifico contesto d'uso" (ISO 9241-210, 2010). Con "efficacia" si intende la capacità di raggiungere un obiettivo con accuratezza e completezza; mentre con "efficienza" si intende la capacità di raggiungere un obiettivo impiegando le risorse minime indispensabili. Pertanto, se l'accessibilità mira a proporre soluzioni che permettano di accedere a un luogo, servizio o risorsa, l'usabilità mira a offrire un'esperienza di utilizzo ottimale. Tuttavia, "gli attributi richiesti da un prodotto per essere usabile dipendono dalla natura dell'utente, del compito e dell'ambiente. Un prodotto non possiede alcuna usabilità intrinseca, ma solo la capacità di essere usato in un particolare contesto" (ISO 9241, 2010). Occorre, inoltre, curare anche la gradevolezza e l'estetica del prodotto al fine di garantire a più persone possibili un'esperienza di utilizzo pienamente soddisfacente in relazione al proprio vissuto, alle proprie caratteristiche ai contesti.

Si consideri la sintesi vocale, una delle TA assistive più utilizzate. Benché la scelta sia molto personale, generalmente essa, per essere considerata efficace ed efficiente, deve presentare le seguenti caratteristiche:

3 <https://www.scewo.com/en/> (ultimo accesso 29 giugno 2023).

- simulare una lettura umana campionata;
- presentare una buona prosodia e una corretta pronuncia delle parole;
- rispettare gli accenti e la punteggiatura;
- permettere la regolazione della velocità di lettura;
- permettere un riscontro (o eco) in scrittura a livello di lettere, di parole e di frasi.

Tuttavia, non è sufficiente. Anche i testi erogati a scuola devono essere ottimizzati per essere letti con la sintesi vocale. In particolare, occorre:

- mettere il punto dopo ogni titolo e il punto e virgola negli elenchi puntati (per permettere alla sintesi vocale di rispettare la naturale pausa);
- curare gli accenti e la punteggiatura;
- evitare l'uso dei numeri romani come V, X; simboli; abbreviazioni (es. per esempio, No. per numero, ecc.), testi nelle immagini;
- occorre salvare i testi in file editabili e multimodali (pdf aperti o meglio in .doc .odt, ecc.), sincerandosi che il testo sia selezionabile.

1.3.2 Fotografia delle tecnologie assistive nelle scuole italiane

Nell'anno scolastico 2021-22 gli alunni con disabilità che hanno frequentato le scuole italiane sono stati 316mila (pari al 3,8% degli iscritti), registrando un aumento del 5% rispetto all'anno precedente. Consultando il documento di sintesi dell'indagine ISTAT (2022), che contiene i dati sopra riportati, è possibile notare che la maggior parte delle scuole (76%) disponeva di postazioni informatiche, adattate alle esigenze degli alunni con disabilità. Tuttavia, è importante sottolineare che ancora una scuola su cinque non aveva a disposizione tecnologie di supporto adeguate a questi studenti. Un dato che evidenzia l'assoluta necessità di ulteriori investimenti per garantire un ambiente di apprendimento inclusivo è rappresentato dal 36% di scuole accessibili agli studenti con disabilità motoria; dato che scende all'1,5 per gli studenti con disabilità visiva (cecità e ipovisione).

I dati ISTAT hanno confermato anche la necessità di un'azione di formazione all'utilizzo delle tecnologie assistive e delle tecnologie a supporto della didattica inclusiva.

Nello specifico l'indagine ha rilevato che al 2021-22 in una scuola su dieci nessun insegnante di sostegno aveva mai frequentato un corso specifico

di aggiornamento per l'utilizzo di queste tecnologie. Nel 62% delle scuole, solo alcuni insegnanti avevano partecipato a corsi di formazione, mentre nel restante 28% tutti gli insegnanti avevano seguito almeno un corso. Tuttavia, occorre sottolineare che il 37 % degli insegnanti di sostegno nel 2019-20 non possedeva neppure il titolo di specializzazione e di conseguenza operava senza una formazione specifica.

Questi dati indicano che un utilizzo diffuso, competente e consapevole, di tali strumenti da parte di tutti i docenti (non solo quelli di sostegno), è ancora lontano dall'essere raggiunto. Naturalmente è fondamentale che gli insegnanti siano adeguatamente preparati sui rischi e sulle potenzialità offerte da questi facilitatori fondamentali per alcuni ma, quasi sempre, utili per tutti (CAST, 2011). Ad esempio, se da un lato le tecnologie assistive garantiscono in particolare l'accesso e l'autonomia, quelle inclusive possono offrire molte opportunità per supportare processi di insegnamento-apprendimento personalizzati e individualizzati. Tuttavia, è importante che gli insegnanti siano in grado di ottimizzare e adattare le risorse e i materiali didattici proposti alle esigenze specifiche di tutti gli studenti, con e senza bisogni educativi speciali (BES). Inoltre, è importante promuovere l'utilizzo delle tecnologie assistive e inclusive a supporto dell'inclusione all'interno delle scuole, incoraggiando il dialogo e la condivisione e lo scambio di esperienze, scientificamente validate, tra gli insegnanti.

A tal fine si segnalano il portale EssediQuadro⁴, dell'Istituto Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche (in collaborazione con MIUR e INDIRE) e il portale includere.uniurb⁵ dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Tali risorse propongono buone prassi, schede di valutazione di applicativi e software di libero utilizzo e commerciali, nonché una selezione ragionata di webinar per l'auformazione sui temi della didattica inclusiva.

2. Rischi

Come già ricordato, l'assegnazione delle tecnologie assistive richiede la confluenza contemporanea di molteplici competenze (specialisti, riabilitatori,

4 <https://sd2.itd.cnr.it/> (ultimo accesso 29 giugno 2023)

5 <https://includere.uniurb.it/> (ultimo accesso 29 giugno 2023)

educatori, esperti dell'apprendimento, operatori ausilioteche, ecc.) e il coinvolgimento attivo dei familiari e della persona con disabilità in un'ottica di autodeterminazione. Successivamente, le TA devono essere introdotte gradualmente, a scuola e a casa, attraverso un'azione di scaffolding orientata a ridursi ed eventuali adattamenti. In particolare, occorre supportare lo studente nel raggiungimento di una reale autonomia in termini di modalità d'uso e metodo di studio. Il supporto non potrà limitarsi ai soli aspetti tecnici e didattici, ma dovrà agire anche a livello emotivo (motivazione e autostima). Tali delicate fasi richiedono un supporto competente e diffuso: formazione dei docenti/educatori/familiari rispetto alle funzionalità e potenzialità della TA, attivazione della risorsa compagni, materiali didattici ottimizzati e compatibili (multimodali) per essere fruibili con le TA. Occorre evitare che le TA vengano percepite come stigmatizzanti (possibile causa di un loro precoce abbandono). È importante prestare attenzione che le fasi sopra descritte non diventino mai un pretesto che spinge lo studente fuori dalla classe con l'insegnante specializzato. In questo caso la tecnologia, secondo la logica dell'ICF, rappresenterebbe una barriera alla partecipazione. Queste micro-esclusioni generalmente possono essere causate anche da

uscite per meccanismi push (qualcosa ti spinge fuori) e meccanismi pull (qualcosa ti tira fuori), come ad esempio nel caso in cui l'insegnante curricolare, non sapendo gestire comportamenti problema dell'alunno con disabilità, mandi fuori lui e il suo insegnante di sostegno, oppure nel caso in cui una bella aula di sostegno, ben attrezzata, con insegnanti/educatori bravi e motivati proponga attività concrete e stimolanti per alunni con disabilità di varie classi. (Ianes, 2014, p. 54)

La piena partecipazione in classe è uno dei diritti fondamentali garantiti dalla normativa scolastica e deve essere favorita da una progettazione educativa in ottica Universal Design for Learning (UDL) che agisca preventivamente, nella fase di progettazione, sui contesti di apprendimento e sulle dimensioni della rappresentazione, dell'espressione e del coinvolgimento (CAST, 2011).

3. Erogazione di materiali didattici accessibili

Per ottimizzare la fruibilità di materiali didattici occorre, a seconda dei bisogni e delle tecnologie inclusive e assistive, prevedere almeno le seguenti cinque azioni:

1. attivare la risorsa compagni e creare preventivamente contesti accessibili agendo alla luce dei principi dello Universal Design e dello Universal Design for Learning per garantire processi di insegnamento-apprendimento inclusivi e sviluppare politiche, culture e pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2008);
2. utilizzare materiali di partenza comuni (Caldin et al., 2011) per sostenere il senso di appartenenza al gruppo classe e il passaggio dall'IO al NOI;
3. adattare il testo e i contenuti nella zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 2002) dello studente in termini di apprendimento significativo (Ausubel, 1978). Inoltre, curare la leggibilità del testo (prevedendo i livelli di adattamento necessari: criteri di alta leggibilità, criteri di semplificazione per obiettivi minimi o differenziati, cultura del compito) e l'ottimizzazione del carico cognitivo (Sweller, 1998);
4. verificare l'accesso alle tecnologie comuni (educative e inclusive) attraverso le tecnologie assistive (ad esempio, per accedere al computer del laboratorio potrebbe risultare necessario un emulatore del mouse, una barra Braille o una tastiera personalizzata, ecc.);
5. ottimizzare i testi (multimodalità) e i contenuti (secondo i principi dell'UDL) per renderli compatibili con le TA e garantire, pertanto, la partecipazione e lo sviluppo di una crescente autonomia.

Il rapporto *The Global report on assistive technology* (WHO & Unicef, 2022) fornisce una panoramica globale sulle tecnologie assistive al fine di facilitare la più ampia diffusione possibile dei messaggi chiave e delle dieci raccomandazioni del Rapporto globale sulle tecnologie assistive.

In sintesi, le dieci raccomandazioni suggeriscono di aumentare la consapevolezza dell'opinione pubblica rispetto al settore delle TA e di introdurre azioni per combattere lo stigma sociale. Occorre supportare la progettazione di prodotti in ottica universale e favorire la loro diffusione. Un fondamentale contributo in tal senso può essere rappresentato da un sostegno politico-nor-

mativo finalizzato a stanziare maggiori investimenti per la ricerca e lo sviluppo di ambienti accessibili e universali. Essi consentirebbero un uso delle TA più efficace ed efficiente (con il minimo sforzo da parte dell'utente) e la piena partecipazione a tutti gli aspetti della vita in ambienti che permettano una vita indipendente e di maggiore qualità. A tal fine il rapporto della WHO reputa fondamentale il coinvolgimento attivo delle persone con disabilità, nell'ottica dell'autodeterminazione, e dei loro familiari.

4. Conclusioni



Fig. 1 – La scalata (Emili, 2021). Tratto da: *Tecnologie e nuovo PEI* (p. 25), di E.A. Emili e S. Pascoletti, 2021, Anicia. Copyright 2021 by Enrico Angelo Emili

In questa immagine è possibile trovare il senso delle tecnologie nella didattica inclusiva. Come in una scalata, che ha come obiettivo comune il raggiungimento di una meta, la partecipazione di tutti è supportata da facilitatori, che agiscono in riferimento al contesto (pendio), e dalla risorsa compagni (in questo caso di scalata). Ogni facilitatore presente (alta e bassa tecnologia) è insufficiente se non collocato in quest'ottica sistemica. La corda è fondamentale

per qualcuno, ma è utile per tutti poiché, in caso di necessità, guida e supporta l'azione anche solo momentaneamente. I paletti, le piccozze, i ramponi, gli occhiali da sole, l'attrezzatura, la tecnologia satellitare, il rilevatore del battito cardiaco e dell'ossigenazione sono forme di accomodamento ragionevole che rendono l'obiettivo sfidante per ognuno dei partecipanti. La composizione di un gruppo non competitivo ma collaborativo rende l'azione di tutti più sicura dal punto di vista emotivo e nel rispetto dei ritmi di ciascuno. I facilitatori presenti, pertanto, ricoprono ruoli differenti ma non avrebbero senso se non fossero usabili, in termini di efficacia ed efficienza, e se ognuno di essi non rimandasse agli altri in relazione al contesto e agli obiettivi.

Bibliografia

- Ausubel, D. P. (1978). *Educazione e processi cognitivi: Guida psicologica per gli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Besio, S. (2019). Tecnologie assistive. In L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*. Scholé.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.
- Caldin, R., Casarotto, G. & Zanotto, M. (2011). Pratiche ordinarie di didattica inclusiva: Gli 8 passi per crescere, *Difficoltà di Apprendimento*, 17, 35-52.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Author.
- d'Alonzo L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Scholé.
- Damiano, E. (2007). *La mediazione didattica*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1994). *Democrazia ed educazione*. La Nuova Italia.
- Emili, E. A. (a cura di) (2023). *Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie: Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile*. Erickson.
- Emili, E. A. & Pascoletti, S. (2021). *Tecnologie e nuovo PEI: Facilitatori e strumenti nel piano educativo individualizzato*. Roma.
- Guerra, L. (2002). Tecniche e tecnologie per la mediazione didattica. In L. Guerra (a cura di), *Educazione e tecnologie*. Edizioni Junior.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., Masters, D. & Birch, K. (2015). *Visible learning into action: International case studies of impact*. Routledge.
- Hattie, J. & Yates G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- OMS (2002). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson.
- ONU. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite per I diritti delle persone con disabilità*, 13 dicembre.
- Phillips, B. & Zhao, H. (1993). Predictors of assistive technology abandonment. *Assistive Technology: The Official Journal of RESNA*, 5(1), 36-45.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 29-47.
- Vygotskij, L. (2002). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.

Sitografia

- European Agency for Inclusion (2013). Nuove tecnologie per l'inclusione (ICT4I). https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ICT_for_Inclusion-IT.pdf (ultimo accesso 29 giugno 2023).
- ISO 9241-210. (2010). <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:en> (ultimo accesso 29 giugno 2023).
- ISO 9999. (2016). <http://www.eastin.eu/it-it/whatIsEastin/index> e Assistive products for persons with disability — Classification and terminology. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9999:ed-6:v1:en> (ultimo accesso 29 giugno 2023).
- ISTAT. (2022). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità: Anno scolastico 2021-22. <https://www.istat.it/it/archivio/278438> (ultimo accesso 29 giugno 2023).
- OMS Report A71/21. (2018). https://apps.who.int/gb/e/e_wha71.html (ultimo accesso 29 giugno 2023)
- S.Ap.I.E. – Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza (2017). *Manifesto S.Ap.I.E. Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica*. <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto> (ultimo accesso 29 giugno 2023).
- World Health Organization & United Nations Children's Fund – UNICEF. (2022). *The Global report on assistive technology*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049178> (ultimo accesso 29 giugno 2023).

Vernetzt oder isoliert? Perspektiven von Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Technologien in inklusiven Settings

Edvina Bešić – Pädagogische Hochschule Steiermark

Anna Frizzarin – Freie Universität Bozen

Andrea Holzinger – Pädagogische Hochschule Steiermark

Abstract

Für eine Weiterentwicklung einer digital-inklusive Schule sind Schulleitung und Lehrpersonen gefragt, schulspezifische Handlungsbedarfe für den einzelnen konkreten Schulstandort datenbasiert zu identifizieren, um davon Meilensteine für den Qualitätsrahmen abzuleiten. In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer Befragung in vier europäischen Ländern vorgestellt, die mittels des open-access SELFIE-Tools der Europäischen Kommission erfolgte, das Einschätzungen von Lehrpersonen auf einer fünfstufigen Likert-Skala zum Einsatz digitaler Technologien in Schulen erfragt.

1. Einleitung und Problemaufriss

Auf die weltweiten Schulschließungen und den in diesem Zusammenhang beschleunigten Digitalisierungsschub im Zuge der COVID-19-Pandemie waren weder die Bildungssysteme noch die involvierten Personen vorbereitet. Lehrpersonen mussten sich schnell an neue pädagogische Konzepte und Unterrichtsmodelle anpassen, für die sie entweder nicht ausgebildet waren oder unzureichende Anleitungen und Ressourcen erhielten.

Die Anforderungen an Lehrpersonen, besonders an diejenigen, die in inklusiven Settings arbeiten, waren im Kontext dieser *Notfallsfernlehre* (Brandhofer, 2021) vielfältig. Inklusion ist dabei als nicht abschließbarer bzw.

kontinuierlicher Prozess zu verstehen, in dem Barrieren identifiziert und beseitigt werden sollen. Es geht dabei um die Frage, wie beispielweise Unterrichtspraktiken verbessert werden können, um Barrieren für das Lernen und die Bildungsteilhabe zu beseitigen. Damit von inklusiver Bildung gesprochen werden kann, braucht es somit Präsenz, Partizipation und Erfolg aller Lernenden (Ainscow, 2016).

Einige Studien, die sich mit dieser Notfallsfernlehre befassten, untersuchten genau diese Aspekte, nämlich ob die Präsenz, Partizipation und der Erfolg aller Lernenden bezüglich dieser Lehre gleichermaßen möglich war oder ob (bestehende) Bildungsungleichheiten vertieft wurden bzw. neue entstanden. Dabei wurde festgestellt, dass bestimmte Gruppen von Lernenden (z. B. Schüler:innen mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem sozio-ökonomischem Status, Schüler:innen mit Behinderungen¹ und/oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf) in dieser Zeit spezifisch mit Barrieren konfrontiert waren (Bešić & Holzinger, 2020; Fickermann & Edelstein, 2021; Huber & Helm, 2020). Als Barrieren wurden beispielsweise die fehlende Infrastruktur, beengte Wohnverhältnisse, geringe zeitliche und emotionale Ressourcen der Erziehungsberechtigten, fehlende digitale Kompetenzen (Redecker, 2017) der Lehrenden, Lernenden und Erziehungsberechtigten sowie Mängel hinsichtlich der Barrierefreiheit und Nutzungsfreundlichkeit digitaler Medien und Lernumgebungen identifiziert (Bešić & Holzinger, 2020; Ianes & Bellacicco, 2020; Parmigiani et al., 2020).

Dabei wird aber auch – als eine der größten Barrieren, die es in dieser Zeit zu bewältigen galt – der Kontaktverlust zu Lehrpersonen und Peers und die daraus folgende Marginalisierung der genannten Lernenden gesehen (Bešić & Holzinger, 2020; Parmigiani et al., 2020; Schwarzenberg & Mischo, 2022). Parmigiani et al. (2020) leiten aufgrund dessen die Forderung ab, diese Lernenden durch den Einsatz kooperativen Lernens die Präsenz, die Partizipation und den Erfolg in der digitalen Bildung (Europäische Kommission et al., 2019) zu ermöglichen. Auf diese Weise sollen sie sich als Teil der schulischen Gemeinschaft fühlen. Dies wird im englischsprachigen Raum als *school connectedness* bzw. Verbundenheit oder Vernetzung mit der Schule bezeichnet (Khawaja et al., 2018).

1 Gemäß Bezeichnung in der Behindertenrechtskonvention 2008.

Damit diese Vernetzung auch in der digitalen Bildung möglich ist, ist es notwendig, die bereits genannten und weitere Barrieren, die im Rahmen der Covid-19-Pandemie offengelegt wurden, zu beseitigen und die Möglichkeiten zu nutzen, die die Digitalisierung für das inklusive Setting bietet. Dabei wird besonders die differenzierte und individualisierte Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mittels digitaler Technologien als Chance für die inklusive Bildung begriffen (Schulz, 2021).

Damit dies gelingen kann, „braucht es eine inklusive Medienbildung, die dafür Sorge trägt, dass die Bedarfe von Schüler:innen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen in allen schulischen Programmen und Abläufen und in der Gestaltung von Bildungsmedien Berücksichtigung finden“ (Bešić et al., 2023, S. 393). In diesem Kontext sind besonders die Anforderungen an Lehrpersonen vielfältig. In inklusiven Settings braucht es eine die „Heterogenität und Vielfalt der Lernenden wertschätzende Haltung sowie die Kompetenz, Lehr-Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie Zugänglichkeit und Nutzbarkeit für alle Lernenden ermöglichen und dabei individuellen Lernwegen Rechnung tragen“ (Mertes et al., 2022, S. 348). In diesem Sinne spielen die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehrpersonen eine zentrale Rolle, da sie dafür verantwortlich sind, geeignete Wege zu finden, um digitale Technologien in inklusiven Settings zu nutzen. Diese Kompetenzen beschränken sich nach dem *Europäischen Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu)* (Redecker, 2017) nicht auf den bloßen Erwerb von Wissen bzgl. die technische Anwendung von digitalen Technologien, sondern umfassen eine Reihe von pädagogischen und didaktischen Kompetenzen, die darauf fokussieren, wie Lehrpersonen digitale Medien effektiv und innovativ einsetzen können, um Lehr- und Lernstrategien zu verbessern. Dabei wird auch der Fokus auf den Einsatz digitaler Technologien zur Differenzierung und Individualisierung sowie die aktive Einbindung der Lernenden gelegt (Redecker, 2017).

In der digitalen Bildung wissen Lehrpersonen aber oft wenig bzw. nicht, wie sie diese inklusiv gestalten können (Parmigiani et al., 2022; OECD, 2019). Die letzte TALIS-Studie legte bereits vor der Covid-Pandemie offen, dass medienkompetente Lehrpersonen eine Minderheit in den OECD-Ländern darstellen (OECD, 2019). Ähnliche Ergebnisse werden auch im Rahmen der international vergleichenden Schulleistungsstudie ICILS 2018 (International

Computer and Information Literacy Study) berichtet. In dieser Studie (Frailon et al., 2020) wurde erhoben, wie Lehrpersonen (N = 26.530) digitale Technologien im Unterricht nutzen. Während im Durchschnitt zwei Drittel der Lehrpersonen digitale Technologien täglich für arbeitsbezogene Zwecke nutzen, gab weniger als die Hälfte an, dies täglich im Unterricht zu tun. Dabei waren die am häufigsten verwendeten digitalen Technologien Textverarbeitungsprogramme (43 %) oder Präsentationssoftware (43 %).

Ausgehend von diesen Befunden eröffnet sich die Notwendigkeit gezielter Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen, um Barrieren für eine inklusive digitale Bildung zu überwinden. Hier setzt das Erasmus+-Projekt *Digitalisation and Inclusive Education: Leaving no one behind in the digital era (DigIn)* an, das im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht. Zuerst werden die Eckpunkte des Projekts vorgestellt, darauffolgend wird eine länderübergreifende Studie näher beschrieben und deren Ergebnisse diskutiert.

2. Das DigIn-Projekt

Im Rahmen des Erasmus+-Projekts DigIn (Juni 2021 – Mai 2023) arbeiteten sechs Partnerorganisationen aus den vier Ländern Bosnien und Herzegowina (BiH), Italien (IT), Nordmazedonien (MK) und Österreich (AT) zusammen. Das Projekt verfolgte das Ziel, Lehrpersonen für inklusive digitale Bildung zu qualifizieren, um die Qualität des mediengestützten Unterrichts zu steigern, sodass auch Lernende mit Behinderungen daran uneingeschränkt teilhaben können.

Dieses Ziel wurde durch die Erstellung folgender Produkte² realisiert:

1. Der *DigIn MOOC* vermittelt in fünf Modulen die Grundlagen von Universal Design, Barrierefreiheit, Nutzungsfreundlichkeit und assistiven Technologien und stellt Unterrichtsbeispiele für den Einsatz digitaler Technologien in inklusiven Settings, eine Auswahl von digitalen Tools sowie Methoden zur Organisation von kooperativen Lernmöglichkeiten zur Ver-

² Alle Projektprodukte sind in mehreren Sprachen verfügbar unter: <https://www.digin-education.at>

fügung. Der MOOC ist kostenlos, öffentlich zugänglich, kann zeit- und ortsunabhängig absolviert werden und wird in den Sprachen Englisch, Deutsch, Italienisch, Bosnisch/Kroatisch und Mazedonisch angeboten.

2. *Inclusive Digital Education: Toolkit with Practical Examples* enthält Unterrichtsplanungen von Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Technologien in inklusiven Settings mit Lernenden mit und ohne Behinderung(en).
3. *In(novation)-Check und To(ol)-Check – Checklisten bzgl. Barrierefreiheit und Nutzungsfreundlichkeit im Unterricht* bieten Lehrpersonen Orientierungshilfen, um die Barrierefreiheit und Nutzungsfreundlichkeit von Unterrichtssettings, -materialien und -tools zu bewerten.
4. Die *SELFIE-Studie - Ein länderübergreifender Vergleich der digitalen Potenziale inklusiver Schulen mit dem SELFIE Werkzeug* erforschte das vorhandene digitale Potenzial und die diesbezüglichen Praktiken in 31 inklusiven Schulen. Diese Studie bezieht sich auf die ganze Schulgemeinschaft und erforscht die Selbsteinschätzung von Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler:innen bezüglich der Art und Weise, wie Technologien in ihrer Schule eingesetzt werden.

3. SELFIE-Studie

3.1 Forschungsziele und Fragestellung

In diesem Teil werden ausgewählte Ergebnisse der SELFIE-Studie vorgestellt, die zwischen September 2021 und Januar 2022 in den vier Projektländern (AT, BiH, IT, MK) durchgeführt wurde. Die SELFIE-Studie setzte sich zum Ziel, die Perspektiven zum Einsatz von digitalen Technologien von Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler:innen in den Projektländern zu erheben. Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die Lehrpersonen und folgende Fragestellungen:

- a. Wie werden digitale Technologien von Lehrpersonen, die in inklusiven Schulen³ in den vier Projektländern tätig sind, genutzt?
- b. Wie selbstsicher fühlen sich die beteiligten Lehrpersonen im Umgang mit digitalen Technologien für inklusives Lernen?

³ Regelschulen, in denen Lernende mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult werden.

3.2 Studienkontext

In Bosnien und Herzegowina sind digitale Fertigkeiten und Kompetenzen (DSC) von Schüler:innen eine der Schlüsselkompetenzen in den Leitlinien für die Umsetzung der gemeinsamen Kernlehrpläne (Common Core Curricula, CCC) (ETF, 2020). Aufgrund des Fehlens etablierter und zuverlässiger Überwachungs- und Bewertungsmechanismen auf staatlicher Ebene und aufgrund des Mangels an Finanzmitteln für eine entsprechende digitale Infrastruktur an Schulen ist die Wirksamkeit bestehender DSC-Programme eingeschränkt (ETF, 2020). Auf die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehrpersonen wird in diesen Dokumenten nicht eingegangen.

In Italien wurde im Rahmen des Gesetzes 107/2015 vom Ministerium für Bildung ein nationaler Strategieplan – Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) – zur Förderung der Innovation und Digitalisierung in Schulen erlassen (MIUR, 2015). Es handelt sich dabei um einen Mehrjahresplan, der die Aktivitäten der öffentlichen Verwaltung in vier Hauptbereichen konkretisiert: (1) Instrumente und Zugang, (2) Kompetenzen und Inhalte, (3) Ausbildung von Lehrpersonen und anderen Schulfachleuten sowie (4) die Begleitung der Schulen bei der Herausforderung der Innovation. In jüngerer Zeit wurde digitale Bildung auch im Rahmen des Aufbau- und Resilienzplans (ital. Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR) behandelt. Hier zielt der „Schulplan 4.0“ (MIUR, 2022) speziell auf die Schaffung innovativer Lernumgebungen und eines Weiterbildungssystems zur Förderung der digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte basiert auf den EU-Rahmenprogramm DigComp ab.

Nordmazedonien hat keine eigene Strategie für digitale Bildung, spricht diese aber in mehreren strategischen Dokumenten, wie z.B. in der Strategie für Bildung 2018-2025 und im Aktionsplan des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft (2018) an, um die Anwendung digitaler Technologien in der Bildung zu intensivieren. Im Zuge dessen sollen u.a. eine E-Plattform und ein Lernmanagementsystem (LMS) entstehen sowie die berufliche Weiterbildung des Personals und die technische Infrastruktur forciert werden. Weiters sind digitale Kompetenzen in den Nationalen Standards für die Leistungen von Schüler:innen am Ende der Grundschulzeit festgelegt (Ministry of Education and Science, 2021).

In Österreich hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Jahr 2018 einen Masterplan zur digitalen Bildung veröffentlicht, mit dem Ziel, technologische Errungenschaften aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen schrittweise in das Bildungssystem zu integrieren. Dieser Plan umfasst die drei Handlungsfelder Software (Pädagogik, Lehr- und Lerninhalte), Hardware (Infrastruktur, modernes IT-Management, moderne Schulverwaltung) und Lehrende (Aus-, Fort- und Weiterbildung) (BMBWF, 2023a). Eng verbunden mit diesem Masterplan ist der sogenannte 8-Punkte-Plan, eine Strategie, die 2020 in Folge von Covid-19 initiiert wurde und die eine angemessene technische Ausstattung und die Förderung digitaler Lehrkompetenzen in den Vordergrund rückte (BMBWF, 2023b).

3.3 Stichprobe und Datenerhebung

Insgesamt nahmen 31 inklusive Schulen (BiH = 5, IT = 10, MK = 11, AT = 5; davon 17 Grundschulen und 14 Schulen der Sekundarstufe I) an der Studie teil und bearbeiteten den SELFIE-Fragebogen. Drei Schulen wurden aus der Analyse aufgrund von fehlenden Daten ausgeschlossen, was zu einer endgültigen Stichprobe von 28 Schulen und insgesamt 4.563 Teilnehmer:innen führte (n = 68 Schulleitungen, n = 588 Lehrpersonen und n = 3.907 Schüler:innen). In der Tabelle 1 ist die Stichprobenverteilung der Lehrpersonen nach Land und Schulstufe⁴ ersichtlich.

Tabelle 1 – Stichprobenverteilung der Lehrpersonen nach Land und Schulstufe

Schulstufe	BiH	IT	MK	AT
Grundschule	96	107	86	27
Sekundarstufe I	0	97	131	44
Gesamt	96	204	217	71

Jede Schule war selbst für die Durchführung der SELFIE-Befragung verantwortlich. Das Projektteam unterstützte sie bei der Registrierung und bei der Vorbereitung der einzelnen Onlinefragebögen für die jeweilige Zielgruppe.

⁴ In den von SELFIE bereitgestellten Daten waren keine Hintergrundinformationen zur Stichprobe (z. B. Geschlecht, Alter, usw.) verfügbar.

Nach der Bearbeitung der Fragebögen erhielten die Schulen einen Bericht mit den Ergebnissen (aggregierte Daten) und eine Excel-Tabelle mit Rohdaten über die SELFIE-Plattform. Dieser Bericht stellt eine Momentaufnahme (deswegen der Name *SELFIE*) der Stärken und Schwächen einer Schule beim Einsatz digitaler Technologien dar (Costa et al., 2021).

3.4 Forschungsinstrument und Datenanalyse

Für diese Studie wurde das SELFIE-Tool (*Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies*, Deutsch: Selbsteinschätzung der Lerneffizienz durch Förderung des Einsatzes innovativer Bildungstechnologien) verwendet. Es handelt sich dabei um ein von der Europäischen Kommission entwickeltes Online-Selbstreflexionstool, das Schulen dabei hilft, ihren IST-Stand bzgl. des Einsatzes digitaler Technologien in acht Bereichen zu bewerten. Diese acht Bereiche basieren auf dem theoretischen Modell des Rahmenprogramms zur Förderung des Lernens im digitalen Zeitalter in Bildungsorganisationen (*DigCompOrg*; Kampylis et al., 2015).

Das Tool wird in verschiedenen Versionen für die unterschiedlichen Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) zur Verfügung gestellt. Für jede Schulstufe umfasst SELFIE drei Fragebögen (für die Schulleitung, für die Lehrpersonen und für die Schüler:innen). Diese enthalten die gleichen 34 obligatorischen Fragen, unterteilt in acht Bereiche: Leadership; Zusammenarbeit und Vernetzung; Infrastruktur und Ausstattung; kontinuierliche professionelle Weiterbildung; Pädagogik: Unterstützung und Ressourcen (Bereich E); Pädagogik: Umsetzung im Klassenzimmer (Bereich F); Leistungsbewertung (Bereich G); digitale Kompetenz der Schülerschaft. Die Items sind in Form von Aussagen oder Fragen dargestellt, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu beantworten sind.

Zusätzlich zu den acht Bereichen enthält der Fragebogen einen Teil *Einige Angaben zu Ihrer Person*. Es werden die Einstellungen der Lehrpersonen („Wie lässt sich Ihr Ansatz für das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien am besten beschreiben?“) und ihr Selbstvertrauen („Wie sicher sind Sie in der Nutzung von digitalen Technologien in den folgenden Bereichen?“) im Umgang mit digitalen Technologien sowie die von ihnen wahrgenommenen Barrieren für den Einsatz derselben an ihren Schulen erhoben.

SELFIE wurde aus mehreren Gründen als geeignet für unsere Studie erachtet. Erstens ist es in 32 Sprachen verfügbar (einschließlich der für diese Studie benötigten Sprachen). Zweitens kann es von Schulen mit sehr unterschiedlichen Digitalisierungsniveaus (in Bezug auf Infrastruktur, Ausstattung und Technologieeinsatz) verwendet werden. Schließlich zeigte es in früheren Studien gute psychometrische Eigenschaften und eine hohe interne Konsistenz der Items ($\alpha = .97$) (Costa et al., 2021). Eine Einschränkung dieses Instruments besteht darin, dass es die Daten als Gesamthäufigkeiten pro Antwortmöglichkeit und nicht pro Befragten zurückgibt. Aus diesem Grund wurde eine deskriptive Analyse der Daten bevorzugt.

4. Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird der Status quo der Ergebnisse für die befragten Lehrpersonen präsentiert. Es handelt sich dabei um die Ergebnisse bezüglich des Einsatzes digitaler Technologien im Unterricht (Bereiche E/F/G) und um die Einschätzung des Selbstvertrauens der Lehrpersonen im Umgang mit diesen (Teil *Einige Angaben zu Ihrer Person*). Die Tabellen 2 bis 5 geben einen Überblick über die Ergebnisse anhand von Mittelwerten, welche auf einer Skala von 1–5 (1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 5 = *stimme voll und ganz zu*) basieren. Je höher die Mittelwerte, desto mehr stimmten die Lehrpersonen den SELFIE-Aussagen zu. Insgesamt fällt die Selbstevaluation der Lehrpersonen in den vier Ländern, gemessen am theoretischen Mittelwert von 3, überwiegend positiv aus.

Im Bereich E zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrpersonen in allen vier Ländern digitale Technologien in der Vorbereitungsphase des Unterrichts nutzen (siehe Tabelle 2), insbesondere durch die Online-Suche nach digitalen Materialien und Ressourcen für Lehr- und Lernaktivitäten. Lehrpersonen in AT und MK erstellen häufiger eigene digitale Ressourcen für den Unterricht. Die Nutzung virtueller Lernumgebungen mit Schüler:innen ist in allen vier Ländern am wenigsten ausgeprägt.

Tabelle 2 – Bereich E: Unterstützung und Ressourcen

Item	BiH		IT		MK		AT	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich suche online nach digitalen pädagogischen Ressourcen.	4.29	1.009	4.30	.752	4.25	.779	4.48	.714
Ich erstelle digitale Ressourcen zur Unterstützung meines Unterrichts.	3.85	1.203	3.87	.951	4.04	.834	4.09	.935
Ich nutze virtuelle Lernumgebungen mit meinen Schüler:innen.	3.49	1.311	3.43	1.021	3.68	1.002	3.85	1.064
Ich nutze digitale Technologien für die schulbezogene Kommunikation.	3.90	1.201	4.03	.891	3.94	.892	4.61	.621

Die geringeren Mittelwerte im Bereich F deuten darauf hin, dass digitale Technologien in allen vier Ländern etwas weniger in die tatsächlichen Lehr- und Lernaktivitäten im Klassenzimmer integriert werden. Dies gilt insbesondere für ihren Einsatz zur Förderung der Kreativität und der Motivation der Schüler:innen im Lernprozess (Ausnahme: AT) sowie zur Durchführung von fächerübergreifenden Projekten. Positiv hervorzuheben ist das Ergebnis im Hinblick auf den Einsatz digitaler Technologien zur Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen. Die Mittelwerte aller vier Länder lassen darauf schließen, dass Differenzierungsmaßnahmen durch digitale Technologien in den teilnehmenden Schulen praktiziert werden.

Tabelle 3 – Bereich F: Umsetzung im Klassenzimmer

Item	BiH		IT		MK		AT	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich nutze digitale Technologien zur Anpassung meines Unterrichts an die individuellen Bedarfe der Schüler:innen.	3.86	1.160	3.82	.863	3.83	.907	3.96	.898
Ich nutze digitale Technologien zur Förderung der Kreativität der Schüler:innen.	3.80	1.286	3.67	.971	3.96	.824	3.56	1.084
Ich nutze digitale Lernaktivitäten zur Motivierung der Schüler:innen.	3.86	1.245	3.75	.967	3.78	.899	4.13	.890
Ich nutze digitale Technologien zur Erleichterung der Zusammenarbeit von Schüler:innen.	3.69	1.302	3.41	1.051	3.43	1.132	3.69	1.139

In Bezug auf die Nutzung digitaler Technologien in Bewertungsverfahren zeigen die Ergebnisse, dass diese weniger positiv als die anderen Bereiche eingeschätzt wird. Somit erfolgt die Umstellung von traditionellen Bewertungsmodellen auf digital gestützte Bewertungspraktiken noch in keiner der teilnehmenden Schulen. Vor allem österreichische und italienische Lehrpersonen scheinen den Einsatz digitaler Technologien zur Unterstützung von Selbstevaluierungsprozessen wie auch von Peer-to-Peer-Feedback nicht häufig zu praktizieren. Die Werte zum Peer-to-Peer-Feedback liegen in beiden Ländern unter dem theoretischen Mittelwert von 3, was als negative Wahrnehmung gilt.

Tabelle 4 – Bereich G: Leistungsbewertung

Item	BiH		IT		MK		AT	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich nutze digitale Technologien zur Bewertung der Fähigkeiten der Schüler:innen.	3.36	1.234	3.17	1.029	3.43	1.047	3.08	1.266
Ich nutze digitale Technologien, um Schüler:innen zeitnahes Feedback zu geben.	3.61	1.276	3.23	1.016	3.47	1.047	3.49	1.228
Ich nutze digitale Technologien, um es den Schüler:innen zu ermöglichen, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren.	3.49	1.200	2.97	1.058	3.43	1.087	3.06	1.239
Ich nutze digitale Technologien, um es den Schüler:innen zu ermöglichen, Feedback über die Arbeit anderer Schüler:innen zu geben.	3.15	1.305	2.67	1.071	3.10	1.260	2.52	1.216

Die bisher beschriebenen Ergebnisse spiegeln sich auch in den Antworten der Lehrpersonen hinsichtlich ihres Selbstvertrauens beim Einsatz digitaler Technologien für verschiedene Zwecke (siehe Tabelle 5) wider. Hier zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrpersonen aus den vier Ländern sich sehr sicher fühlen, digitale Technologien für die Unterrichtsvorbereitung und für die Kommunikation mit Schüler:innen und ihren Familien einzusetzen. Wenn es aber um den Einsatz der Technologien im Unterricht und im Rahmen von Leistungsbewertung und Feedback geht, scheinen sie weniger Selbstvertrauen zu haben. In Bezug auf den letztgenannten Aspekt sind die Zustimmungsraten der italienischen und österreichischen Lehrpersonen deutlich niedriger als die der bosnischen und nordmazedonischen.

Tabelle 5 – Selbstvertrauen der Lehrpersonen beim Einsatz von Technologie für das Lehren und Lernen („Wie sicher sind Sie in der Nutzung von digitalen Technologien in den folgenden Bereichen?“)

Item	BiH		IT		MK		AT	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Unterrichtsvorbereitung durch Bearbeitung oder Erstellung verschiedener digitaler Ressourcen.	3.99	.927	3.59	1.014	4.08	.690	3.94	1.075
Klassenunterricht unter Verwendung verschiedener Geräte und Ressourcen.	3.74	1.098	3.58	.901	3.83	.824	3.80	1.106
Bewertung oder Bereitstellung von persönlichem Feedback und Unterstützung der Schüler:innen.	3.96	.868	3.39	.861	3.99	.710	3.53	1.085
Kommunikation mit den Schüler:innen und den Eltern.	4.16	.798	3.89	.761	4.27	.616	4.24	.788

5. Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Einschätzungen der Lehrpersonen im Hinblick auf den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht in den am Projekt beteiligten Ländern nicht wesentlich unterscheiden. Die Mittelwerte liegen in den drei Bereichen (E, F, G) mit zwei Ausnahmen im Bereich G (Leistungsbewertung und Feedback) über dem theoretischen Mittelwert von 3. Insbesondere lassen die Mittelwerte aller vier Länder im Bereich F darauf schließen, dass Differenzierungsmaßnahmen durch digitale Technologien in den teilnehmenden Schulen praktiziert werden, was als eine Chance für die inklusive Bildung angesehen wird (Schulz, 2021), da diese eine aktive Einbindung der Schüler:innen im Unterricht ermöglicht (Redecker, 2017). Des Weiteren werden in den Schulen digitale Technologien zur Erleichterung der Zusammenarbeit der Schüler:innen verwendet, was wiederum die Schaffung der Verbundenheit oder Vernetzung mit der Schule, spezifisch für marginalisierte Schüler:innen ermöglichen könnte (Parmigiani et al., 2020).

Auffallend ist aber, dass digitale Medien häufiger bei der Planung von Unterricht als in der Umsetzung virtueller Lernumgebungen eingesetzt werden, was auch in der ICILS 2018 (Fraillon et al., 2020) festgestellt wurde. Auch im individuellen Umgang und der Einschätzung des Selbstvertrauens sind die Werte höher als der theoretische Mittelwert von 3 und es ergeben sich bei den meisten Fragen keine nennenswerten Unterschiede. Lediglich beim Einsatz von digitalen Medien im Rahmen der Bewertung von Schüler:innenleistungen und des persönlichen Feedbacks zeigen Lehrpersonen in Italien und Österreich weniger Selbstvertrauen als Lehrpersonen in Nordmazedonien und Bosnien und Herzegowina. Weiters zeigen sich bei italienischen Lehrpersonen in der Kommunikation mit Schüler:innen und Erziehungsberechtigten deutlich niedrigere Mittelwerte im Vergleich zu den anderen drei Ländern.

Die geringen Unterschiede bei den Ergebnissen sind insofern interessant, wenn man sie in Bezug zu den nationalen Strategien zur Umsetzung der digitalen Bildung der vier Länder setzt, die sich deutlich voneinander unterscheiden. So haben Österreich und Italien eine klare digitale Strategie, die auch mit Ressourcen einhergeht, aber in welcher auch die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen spezifisch angesprochen wird. Dies sollte sich bereits in der Praxis widerspiegeln, da in beiden Ländern bereits vor etwa 10 Jahren digitale Kompetenzmodelle für Schüler:innen und Lehrpersonen entwickeln wurden. Bosnien und Herzegowina sowie Nordmazedonien haben keine solche Strategie und dennoch ähneln sich die Ergebnisse der vier Länder bzw. zeigen die Lehrpersonen in Italien und Österreich weniger Selbstvertrauen als die Lehrpersonen in Bosnien und Herzegowina und Nord Mazedonien. Es stellt sich somit die Frage, ob die Regierungsmaßnahmen bezüglich digitaler Bildung im Schulalltag ankommen (Timotheou et al. 2023) oder ob die Einstellungen und/oder persönlichen Eigenschaften der Einzelpersonen (z. B. das Engagement der Lehrpersonen und Schulleitungen) "mehr" Einfluss auf die digitale Transformation haben (Drossel et al., 2017). Es bedarf hier einer weiterführenden Forschung zu den Ursachen, warum sich die Ergebnisse in den vier Ländern nicht wesentlich unterscheiden, obwohl die nationalen Strategien zur Digitalisierung im Bereich der schulischen Bildung unterschiedlich ausgeprägt sind. Das trifft nicht nur auf die nationalen Strategien für alle Schüler:innen zu, sondern auch auf die spezifischen Strategien im Hinblick auf Individualisierung und adaptiven

Unterricht. Die Lehrpersonen nutzen digitale Technologien zur Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedarfe der Schüler:innen in allen am Projekt beteiligten Ländern in einem vergleichbaren, über dem theoretischen Durchschnittswert von 3 liegenden Ausmaß.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung vor dem Hintergrund der in Folge genannten Limitationen zu interpretieren sind. Zum einen waren die Stichproben in keinem Land repräsentativ für das gesamte Bundesgebiet. Des Weiteren eignen sich Selbsteinschätzungen aufgrund systematischer Verzerrungen nur bedingt für die Erfassung tatsächlicher digitaler Kompetenzen. Studien belegen, dass Personen dazu neigen, ihre Kompetenzen zu überschätzen (Ballantine et al., 2007; Sánchez-Caballé et al., 2020). In vielen Fällen basiert diese erhöhte Selbsteinschätzung auf der eigenen Computererfahrung und der Einstellung zu digitalen Medien, was aber nicht unbedingt mit höherer Kompetenz korrelieren muss (Ballantine et al., 2007; van Deursen et al., 2015). Um ein realistisches Bild von den digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen in den vier Ländern zu gewinnen, müssten ergänzend zu subjektiven Verfahren der Selbsteinschätzung objektivere Verfahren der Kompetenzmessung zum Einsatz kommen.

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143–155.
- Ballantine, J. A., McCourt Larres, P. & Oyelere, P. (2007). Computer usage and the validity of self-assessed computer competence among first-year business students. *Computers & Education*, 49(4), 976–990.
- Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler:innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580>
- Bešić, E., Holzinger, A., Komposch, U., & Wolhart, D. (2023). Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichts für Schüler:innen mit Behinderungen nach Covid-19. In J. Betz & J.R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung*

- und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung (S. 392-409). Beltz.
- Brandhofer, G. (2021). Digitale Bildung in der Grundschule. Über Plastikwörter, Anwendungskompetenz, informatische und gesellschaftlich-kulturelle Perspektiven. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 2. Qualität von Schule und Unterricht* (S. 45–55). Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023a). *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023b). *8-Punkte-Plan*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html>
- Costa, P., Castaño-Muñoz, J., & Kampylis, P. (2021). Capturing schools' digital capacity: Psychometric analyses of the SELFIE self-reflection tool. *Computers & Education*, 162. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104080>
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school—the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 22, 551-573.
- ETF (2020). *Digital skills and online learning in Bosnia and Herzegovina*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-06/digital_factsheet_bosnia_and_herzegovina_0.pdf
- Europäische Kommission, EACEA & Eurydice (2019). *Digitale Bildung an den Schulen in Europa. Eurydice-Bericht*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifizier=d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1&format=pdf&language=de&productionSystem=cellar&part=>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 103–212). Waxmann.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information*

- literacy study 2018 international report*. Springer Nature. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-04/IEA%20International%20Computer%20and%20Information%20Literacy%20Study%202018%20International%20Report.pdf>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler:innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“ *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 37–60). Waxmann.
- Ianes, D. & Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown: L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 25–47.
- Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2791/54070>
- Khawaja, N. G., Allan, E. & Schweitzer, R. D. (2018). The role of school connectedness and social support in the acculturation in culturally and linguistically diverse youth in Australia. *Australian Psychologist*, 53(4), 355–364.
- Mertes, C., Kamin, A-M. & Kämper, L-M. (2022). Digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen unter der Perspektive von Inklusion – Überlegungen für ein phasenübergreifendes Kompetenzprofil für (angehende) Lehrkräfte. In J. Betz & J-R Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 348–368). Beltz.
- Ministry of Education and Science of the Republic of North Macedonia (2018). *Strategy for education 2018 – 2025 and actionplan*. <https://mon.gov.mk/page/?id=2048>
- Ministry of Education and Science of the Republic of North Macedonia (2021). *Concept note on primary education*. <https://mon.gov.mk/stored/document/Koncepcija%20MK.pdf>
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/>

- MIUR (2022). Piano Scuola 4.0. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/07/PIANO_SCUOLA_4.0_VERSIONE_GRAFICA.pdf
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. & Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Parmigiani, D., Jones, S. L., Kunnari, I. & Nicchia, E. (2022). Global competence and teacher education programmes. A European perspective. *Cogent Education*, 9, 2022996. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996>
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (Ed.). Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63–74.
- Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenausbildung in Schleswig-Holstein. *MedienPädagogik*, 41, 32–54.
- Schwarzenberg, E. & Mischo, S. (2022). Distanzunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung für Schüler:innen mit Bedarf an Unterstützter Kommunikation: Erhebung der Lehrer:innenperspektive. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*. <https://doi.org/10.25656/01:25448>
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Villagrà Sobrino, S., Giannoutsou, N., Cachia, R., Martínez Monés, A., & Ioannou, A. (2023). Impacts of Digital Technologies on Education and Factors Influencing Schools' Digital Capacity and Transformation: A Literature Review. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6695–6726.
- Van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J. & Eynon, R. (2015). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804–823.

Per un approccio della somiglianza nell'educazione interculturale¹

Francesca Berti – Libera Università di Bolzano

Abstract

L'educazione interculturale ha tra i suoi principali obiettivi quello di valorizzare l'universalità degli esseri umani, al pari della diversità delle culture. Quando, tuttavia, quest'ultime vengo enfatizzate, sfugge il significato di quel prefisso *inter-* che sta ad indicare uno spazio tra le culture, come suggerito nel dibattito postcoloniale. Quest'ultimo ha fatto emergere la fluidità delle culture, grazie a concetti quali "traduzione culturale" e "spazio ibrido" (Bhabha, 1994). Partendo dalla riflessione postcoloniale, il presente contributo suggerisce una pratica di educazione interculturale che vada ad individuare le tante somiglianze che risiedono nel patrimonio culturale immateriale, quali le tradizioni orali, l'artigianato, le pratiche ludiche, ecc. L'approccio della somiglianza, infatti, permette di scoprire spazi *tra* le culture, in un percorso di negoziazione di significati, da esplorare, così come indicato dalla Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale (UNESCO, 2003), la quale, ponendo l'attenzione sull'aspetto soggettivo della percezione della cultura, sottolinea il potenziale degli individui nell'essere attori e attrici culturali. Se i primi passi per esplorare interstizi e spazi di incontro tra le culture rimangono la comprensione della complessità dei contesti multiculturali e la presa di consapevolezza dei propri pregiudizi e dei *Othering*, uno spostamento dello sguardo interculturale, dalla diversità alla somiglianza, come anche dalla cultura al patrimonio, contribuirebbero a favorire l'incontro interculturale, inteso come momento dialogico e di costruzione di significati condivisi.

1 Il presente contributo è un estratto, tradotto e revisionato, del volume relativo alla mia ricerca di dottorato, pubblicato da Lit Verlag, dal titolo *The shared space of play: Traditional games as a tool of intercultural education* (Berti, 2023b).

1. Introduzione

*Dell'importanza di mediatori, costruttori di ponti,
saltatori di muri, esploratori di frontiera.*
Alexander Langer

Le Linee Guida per l'Educazione Interculturale, pubblicate dall'UNESCO nel 2006, suggeriscono che uno dei principali obiettivi è quello di contribuire alla valorizzazione dell'universale della natura umana, come già espresso nella Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo, e alla particolarità delle culture, al fine di promuovere la diversità culturale (UNESCO, 2006). L'equilibrio tra universale e particolare, tuttavia, è di per sé precario: come ha osservato l'antropologo Gerd Baumann in *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic and religious identities* (1999), la società multiculturale è caratterizzata dall'intersezionalità, ovvero sono in gioco molteplici spinte, che sono solo talvolta rivolte a rivendicare diritti universali, spesso quelli di un gruppo specifico, rispetto a diritti religiosi, etnici. Questi ultimi vanno a sommarsi alla rivendicazione di diritti di genere e sociali, già presenti in una comunità.

Nel contesto della scuola, la letteratura, a livello internazionale, ha osservato che nel tentativo di valorizzare l'universalità degli esseri umani e la diversità delle culture, quest'ultima prevale e ricorrente è il rischio di una rappresentazione essenzialista delle culture (Portera, 2011; Gogolin et al., 2018). Mentre le culture stesse vengono rappresentate come separate le une dalle altre, l'eccessiva enfasi sulla diversità culturale non fa altro che rimarcare le differenze e dunque, anche se involontariamente, la distanza (Gorski, 2008).

2. Quadro teorico

Le teorie dell'educazione interculturale sono state analizzate attraverso la letteratura italiana, tedesca e inglese degli ultimi 15 anni (Portera & Grant, 2011; Nigris, 2015; Aguado Odina & Del Olmo, 2009; Gundara, 2015; Banks, 2009; Prengel, 2006; Gogolin et al., 2018; Mecheril et al., 2010; tra gli altri). Lo studio ha incluso la revisione di linee guida nazionali, europee e nell'ambito dell'UNESCO. Si è potuto così rilevare, come già evidenziato da Gorski, una generale difficoltà nel tradurre sia le teorie che le politiche nella pratica sco-

lastica (Gorski, 2008), così come il rischio di categorizzare gli/le studenti/esse provenienti da famiglie con un passato migratorio, rendendo loro il “target” delle proposte e non l'intera classe (Gogolin et al., 2018).

Nell'esplorare le origini e i modelli dell'educazione interculturale, si è poi deciso di approfondire da un punto di vista antropologico il concetto di cultura e i processi di Othering (Bachmann-Medick, 2016), scoprendo poi il contributo degli studi postcoloniali all'approccio della somiglianza (Bhabha, 1994). Quest'ultimo rappresenta un dibattito attuale nei cultural studies, come descritto da Anil Bhatti e Dorothee Kimmich in *Similarity: A paradigm for culture theory* (2018). L'approccio della somiglianza implica un cambio di paradigma, dalla differenza alla somiglianza, appunto. Tuttavia, tale spostamento è tutt'altro che semplice, poiché pensare in termini di differenza — individuando categorie ed elementi di distinzione — è il metodo scelto dalla scienza moderna o, meglio, rappresenta il modo su cui sono costruiti non solo la scienza ma anche l'intero pensiero occidentale. Come osservato da Michel Foucault in *Le parole e le cose: Un'archeologia delle scienze umane* (1998), tuttavia, la produzione di conoscenza secondo il principio della differenza è un metodo introdotto solo a partire dal XVII secolo, ovvero quando il filosofo Francis Bacon, prima, e il filosofo e matematico René Descartes, poi, cominciarono a criticare la somiglianza come forma di conoscenza: sebbene fino a quel momento fosse un criterio per individuare elementi di relazione, venne ritenuta “non scientifica” e sostituita con la rilevazione esatta di misura e ordine, dando, dunque, forma a un metodo “scientifico” basato solo su principi di identità e differenza (Foucault, 1998). L'egemonia del pensiero occidentale, basata appunto sul paradigma della differenza, è stata messa fortemente in discussione dal dibattito postcoloniale, il quale ha però al contempo generato la prospettiva della traduzione culturale, un approccio costruttivo nei confronti dell'incontro interculturale.

3. Esplorare spazi tra le culture: il dibattito postcoloniale

Tra la fine della Prima guerra mondiale e gli anni Cinquanta, gli imperi dominati dai Paesi europei cadono, uno dopo l'altro, sotto la spinta dei movimenti di liberazione nazionale. Nel giro di trent'anni, quasi tutte le ex colonie diven-

tano Stati indipendenti. Da questi Paesi emerge una nuova élite intellettuale che mette in discussione l'egemonia della prospettiva occidentale, criticando in particolare la teoria dello sviluppo (*Development Theory*) che, con un approccio evolucionista, ha per decenni misurato gli stadi della crescita economica ed etichettato i Paesi del mondo in primo, secondo e terzo mondo (Preston, 1996). Anche l'egemonia della letteratura e della storia dominata da autori/trici occidentali è stata criticata per aver segnato i tratti culturali delle popolazioni delle colonie. In particolare, lo storico Edward Said ha esplorato la costruzione di una vera e propria immagine di "oriente", che ha chiamato "orientalismo" (Said, 1979). Grazie a Said si è potuto aprire un dibattito sui processi di traduzione, considerati come un'operazione non più solo linguistica ma anche culturale: in altre parole, il dibattito postcoloniale, ponendo attenzione sulla questione della traduzione, ne ha spostato i parametri di analisi dal piano linguistico a quello culturale e lo studio della letteratura e delle traduzioni di testi appartenenti ad altre culture ha evidenziato il ruolo centrale della traduzione nel trasferire significati e costruire immaginari. La traduzione è stata considerata funzionale a una rappresentazione europea delle società extraeuropee, lasciando queste ultime al di fuori delle "dinamiche dell'azione storica" per mantenere "un rapporto di potere ineguale" e "l'egemonia culturale" europea. Gradualmente, questa riflessione ha valicato gli studi linguistici e la discussione si è spostata a parlare per la prima volta di "traduzione culturale". Proprio come già osservato da Foucault in *Le parole e le cose*, che un testo crea non solo la conoscenza ma anche la realtà che descrive producendo una precisa narrazione, Said sottolinea come le descrizioni fatte dagli scrittori occidentali nel corso dei secoli abbiano creato e favorito l'idea di un'opposizione tra Oriente e Occidente:

Una massa molto ampia di scrittori, tra cui poeti, romanzieri, filosofi, teorici politici, economisti e amministratori imperiali, ha accettato la distinzione di base tra Oriente e Occidente come punto di partenza per elaborare teorie, epopee, romanzi, descrizioni sociali e resoconti politici riguardanti l'Oriente, la sua gente, i suoi costumi, la sua "mente", il suo destino e così via. (Said, 1979, p. 42)

La distinzione tra Oriente e Occidente, secondo Said, ha creato una distanza che, pur essendo espressione di una certa intenzione di comprendere un mon-

do nuovo e diverso, era funzionale a controllarlo, se non ad assorbirlo (Said, 1979).

Il dibattito postcoloniale — che ha visto il contributo, accanto a quello di Said, di intellettuali quali Gayatri Spivak, Homi Bhabha, Frantz Fanon e Chinua Achebe, tra gli altri — ha, dunque, aperto nuovi modi di affrontare la questione della cultura a partire dalla traduzione. Spivak e Bhabha, essi stessi traduttori, hanno introdotto l'espressione politica della traduzione per suggerire che le politiche di razza, cultura, genere e relazioni di potere erano implicite in ogni traduzione.

3.1 La scoperta di spazi intermedi tra le culture

A partire dagli anni Novanta, si sono diffusi termini come “traduzione culturale” e “traduzione tra culture” ed è emersa una nuova riflessione sulla negoziazione delle differenze culturali e sulla possibilità di esplorare lo spazio “tra”, definito da Bhabha “quel fenomeno fluido che esiste da qualche parte tra le culture” (Bhabha, 1994, p. 28). Nel 1994, in *The location of culture*, Bhabha ha introdotto, nel dibattito sulla traduzione culturale, la categoria analitica dello spazio. Concetti come “interstizi” (*interstices*) e “spazi intermedi” (*in between spaces*), usati per descrivere quegli spazi abitati dai migranti di recente o di seconda generazione, divengono funzionali per riconoscere “una nuova area di negoziazione del significato e della rappresentazione” delle culture: è in questi spazi che le differenze culturali possono essere reciprocamente riconosciute e trasformate, e in cui può prendere forma *l'ibridità* (Bhabha, 1994, p. 52). Prima della svolta postcoloniale, il concetto di “ibridità” — apparso per la prima volta nella biologia del XIX secolo e adottato dai teorici dell'evoluzione e della cultura — era usato con un'accezione discriminatoria, andando a indicare persone di etnia mista. Bhabha, invece, trasforma il termine in senso positivo per andare a sottolineare “la fertilità della mescolanza culturale in opposizione ai presunti effetti positivi della purezza culturale” (Bachmann-Medick, 2016, p. 141.). Il concetto di ibridità, quindi, permette di riflettere sullo spazio interstiziale, in cui possono verificarsi cambiamenti nei costumi, nelle tradizioni e nei modi di pensare, in cui può nascere qualcosa di precedentemente inesistente che può persino diventare una nuova tradizione.

L'interazione tra le culture, in altre parole, lascia emerge uno "spazio terzo" (*third space*) e

può essere descritta come un processo ambivalente di ibridazione: come un contatto tra corpi, linguaggi e visioni del mondo provenienti da una grande varietà di contesti, la cui mescolanza porta a qualcosa di nuovo, di "terzo". (Bhabha, 1994, p. 63)

Nella traiettoria indicata da Bhabha, le nette separazioni culturali basate, ad esempio, sulla categoria di nazione, vengono sostituite da processi di traduzione culturale e negoziazione di significati e rappresentazioni, così che "lo spazio interstiziale" tra le culture — uno spazio aperto dalla presenza del soggetto migrante — possa diventare un luogo concreto di relazioni, interazioni e trasformazione reciproca. Nella definizione di Bhabha, dunque, la cultura è intesa come "processo di traduzione e negoziazione" (Bhabha, 1994) e i contesti multiculturali sono visti come scenari concreti di interazioni plasmate da processi reciproci di traduzione, traduzione dell'altro e auto-traduzione. In questo senso, Bhabha rigetta l'idea essenzialistica della cultura, intesa come una fortezza di tradizione e identità pura e sicura, per sostituirla con un'idea "processuale" della cultura, in movimento, fatta di incontri, sovrapposizioni, mescolanze e nuovi significati ibridi, grazie a continui processi di traduzione culturale. In altre parole, la traduzione culturale pone l'accento sui "vari tipi di pratiche che viaggiano da un contesto culturale a un altro ... e che, così facendo, subiscono processi di spostamento di significato, o meglio: di estensione del significato" (Bhabha, 1994, p. 42).

In uno scambio dialogico, il potenziale trasformativo della traduzione culturale rende i soggetti "diversi alla fine dell'atto da ciò che erano all'inizio" (Bachmann-Medick, 2016, p. 188). Questo concetto, quindi, rappresenta un'antitesi all'idea di "scontro di civiltà", concetto introdotto negli anni Novanta dallo storico Samuel Huntington, il quale aveva ipotizzato che, con la fine della Guerra Fredda, i conflitti non sarebbero più stati generati da disuguaglianze geopolitiche ma piuttosto da differenze culturali. Mettendo i riflettori sulle differenze culturali — sostenendo che "le distinzioni più importanti tra i popoli non sono ideologiche, politiche o economiche. Sono culturali" (Huntington, 1996, p. 4) — Huntington ha "creato" un immaginario catastrofico

fatto di “entità culturali” e “civiltà”, rappresentate come blocchi geografici in una mappa delle “civiltà del mondo”. Tale mappa, diffusasi all’indomani dell’attacco terroristico alle Torri Gemelle di New York, l’11 settembre 2001, continua a essere usata nei media per rappresentare un presunto “scontro di civiltà”. Al contrario di Bhabha, dunque, Huntington non ha fatto che sostenere una “presunzione di in traducibilità” tra le culture. Se l’in traducibilità va di per sé rifiutata nella riflessione interculturale, d’altra parte anche la perfetta traducibilità non esiste. Riprendendo il titolo di un testo di Umberto Eco, tradurre è *Dire quasi la stessa cosa* (2003), in quanto qualsiasi parola, frase, testo cambia inevitabilmente il proprio significato quando viene tradotto. Bhabha è consapevole che, nell’assenza di una “struttura universale di significato”, anche nella traduzione culturale si può cadere in fraintendimenti e malintesi. Tuttavia, proprio il momento di incomprensione — inteso come “un elemento di estraneità” che occupa l’interstizio — può a sua volta stimolare la ricerca di “un legame” tra le culture (Bhabha, 1994, p. 64).

4. Idee di cultura e processi di Othering

Se la prospettiva proposta da Bhabha offre uno spunto costruttivo rispetto alle possibilità dell’incontro interculturale, l’analisi critica sul contesto multiculturale fornita dall’antropologo Gerd Baumann è altrettanto utile per non ridurne la complessità e disporre di strumenti di consapevolezza riguardo ai pregiudizi. In *The multicultural riddle* (1999), Baumann afferma che gli individui spesso utilizzano una “doppia competenza discorsiva” (*double discourse competence*), ovvero sono in grado di assumere nei confronti della cultura una posizione essenzialista o processuale, a seconda di un determinato contesto: la stessa persona rifiuta categorie fisse in riferimento alla propria cultura, ma applica allo stesso tempo categorie simili a un’altra cultura, oppure, in un’altra situazione, si riferisce alla propria e alle altre culture come mutevoli:

In alcune situazioni, le persone parlano o trattano la propria cultura o quella di qualcun altro come se fosse il bagaglio legato ed etichettato di un gruppo nazionale, etnico o religioso. Possono quindi essenzializzare il loro discorso sulla cultura fino a creare stereotipi totalmente statici, e possono farlo con la cultura che consi-

derano propria con la stessa facilità con cui lo fanno con le culture che considerano estranee. In altre situazioni, invece, possono parlare e trattare la propria cultura o quella altrui come se fosse plastica e malleabile, qualcosa che si sta plasmando piuttosto che è stata già plasmata, qualcosa che si fa piuttosto che si ha. (Baumann, 1999, p. 94)

Per aprire spazi di negoziazione tra le culture, l'antropologo raccomanda quindi di prendere consapevolezza di un'idea essenzialista e una processuale di cultura, di come e quando queste vengono adottate o negate. Tuttavia, l'antropologo non esclude la prima a priori, affermando che se da un lato è chiaro che essa, descrivendo la cultura come un'isola, amplifica la percezione di distanza dall'Altro innescando processi di Othering, da un altro lato, essa forma inevitabilmente anche l'individuo, il/la quale ha bisogno di identificarsi con persone culturalmente simili a lui/lei. Secondo Baumann, dunque, "la cultura forma in parte l'individuo, tanto quanto l'individuo contribuisce a dare forma alla cultura" (Baumann, 1999, p. 98). La raccomandazione dell'antropologo è, quindi, di prendere coscienza e riconoscere quando si passa dall'idea essenzialista di cultura a quella processuale, gestendo consapevolmente anzitutto la propria "doppia competenza discorsiva":

La prima cosa da fare per riconoscere qualsiasi cultura è riconoscere la cultura per quello che è: non un'imposizione di identità fisse e normate, ma un processo dialogico di creazione di senso con e attraverso gli altri. (Baumann, 1999, p. 117)

Suggerisce quindi una definizione di cultura come "fenomeno in movimento", in divenire, costituito dalla somma dei comportamenti e dei modi di pensare di tutti gli individui, che sono anche in continua evoluzione, sottolineando la dimensione attiva del soggetto (Baumann, 1999, p. 94). Questa disposizione comporta la convinzione che il contatto tra le diversità non debba necessariamente essere problematico. Tuttavia, tale immagine viene continuamente riproposta nei media e nei dibattiti politici, modellando il modo in cui vengono percepite nella società numerose dualità quali Sé/Altro, nativo/straniero, Est/Ovest, cristiano/musulmano, ecc. È così che si instaurano i cosiddetti processi di "Othering": mentre l'Altro è rappresentato come diverso da Sé, il Sé è rappresentato come bisognoso di difendersi dalla minaccia dell'Altro e di

proteggersi da un possibile estraneo/straniero rifugiandosi all'interno della propria "cultura" (Shimada, 2006, p. 83). Sebbene i processi di Othering non riguardino solo i contesti in cui è presente la migrazione — riguardano infatti anche società ritenute "omogenee", dove esempi di separazioni possono riguardare l'appartenenza a classi sociali, religioni, partiti diversi — l'idea dell'appartenenza culturale, immaginata come fortezza, custode dell'identità e della tradizione, è dominante. Non contempla alterazioni o cambiamenti ed è quindi minacciata dalle migrazioni. Ma le migrazioni comportano inevitabilmente contatti, producono interazioni e, come fatto emergere dal dibattito postcoloniale, danno vita a spazi intermedi in cui gli individui oscillano tra le culture, come nel caso delle "seconde generazioni".

Ogni qualvolta "isole culturali" si fronteggiano sullo stesso territorio, il dibattito sulle differenze culturali si ingarbuglia ed è difficile da dipanare. Baumann definisce questo fenomeno "enigma multiculturale" (*multicultural riddle*): l'enigma irrisolto è descritto come un triangolo composto dai tre principali elementi delle differenze culturali, ovvero nazionalità, etnia e religione (Baumann, 1999, p. 24). Nel contesto multiculturale, differenze di nazionalità, etnia e/o religione si scontrano inevitabilmente, a causa di relazioni di potere e dei valori e principi codificati, sia nella maggioranza che nella/e minoranza/e.

La richiesta di preservare i valori culturali influenza, dunque, il dibattito interculturale sulla necessità di assimilare o integrare le minoranze. In particolare, la dominanza dell'elemento della nazione sempre di più rafforza una narrativa delle priorità nazionali rispetto ai principi umanitari o solidali, e il sostegno a partiti politici che sostengono narrazioni nazionalistiche, in numerosi Paesi in giro per il mondo, continua a crescere.

Secondo lo storico Benedict Anderson, a livello individuale, uno dei motivi per cui l'identità nazionale è così convincente è che l'appartenenza a una nazione, di per sé solo "immaginata", è percepita come una questione di ascendenza e permette agli individui di riconoscersi in una comunità che, nonostante le disuguaglianze tra i suoi membri, dona loro un senso di appartenenza, portandoli a percepire un "profondo, orizzontale cameratismo" (Anderson, 1996, p. 7). In nome di questa fraternità "rende possibile, negli ultimi due secoli, a tanti milioni di persone, non tanto di uccidere, quanto di morire volentieri per immaginazioni così limitate" (Anderson, 1996). Di con-

tro, l'esaltazione dell'identità nazionale — supportata dall'equazione nazione = cultura — esaspera le distinzioni: una cultura distinta da un'altra, posizionata in un luogo diverso o addirittura opposta a quella dell'Altro (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, p. 130).

5. Pensare in termini di somiglianza

Anche nella pratica dell'educazione interculturale, l'eccessiva enfasi sulla cultura come nazione non fa che rimarcare la separazione tra la maggioranza e le minoranze (Gundara, 2015). Il presente contributo suggerisce dunque di lavorare in classe con l'approccio della somiglianza. Come già accennato, tuttavia, Foucault ha evidenziato come a partire dal XVII secolo il paradigma della differenza sia il criterio con cui scegliere le "parole" (*mots*) per distinguere, ordinare e classificare le "cose" (*choses*). Durante il Rinascimento, invece, afferma il filosofo, "la prosa del mondo" era costruita sulle somiglianze (Foucault, 1998). Egli individua quattro varietà di somiglianza utilizzate da filosofi e scienziati di quel periodo (Campanella e Paracelso, tra gli altri):

1. la Convenienza, quando le cose, avvicinandosi l'una all'altra, si adattano l'una all'altra;
2. l'Emulazione, quando, come in un gioco di specchi, le cose "disseminate nel mondo si rispondono";
3. l'Analogia, la somma delle prime due che, mostrando le somiglianze visibili e quelle di relazione, indica un numero infinito di parentele tra le cose;
4. La Simpatia, quando le parti che entrano in contatto risuonano per "trasformare" le cose. È nel "gioco delle simpatie" che "tutte le parti ... si tengono insieme e comunicano tra loro senza soluzione di continuità" (Foucault, 1998, p. 28).

La comparazione rappresentava il metodo con cui costruire la conoscenza attraverso l'intuizione e la deduzione. Ma dal XVII secolo in poi, con l'affermarsi del metodo scientifico, solo due tipi di comparazioni vengono accettate: misura e ordine (Foucault, 1998, p. 53). Questi due criteri, infatti, permettono di transitare da un termine all'altro attraverso passaggi precisi: si stabilisce

un'unità di misura; si stabilisce un ordine; si fissano gli elementi (a, b, c, ecc.); si fa il confronto, e infine, si identificano delle serie (Foucault, 1998). Il metodo consiste nel riportare una serie di misure, dalle più semplici alle più complesse, basate su gradi di differenza. L'abbandono dell'osservazione della somiglianza rappresentò una transizione fondamentale rispetto al modo in cui la conoscenza venne da quel momento in poi "costruita":

Il carattere assoluto che riconosciamo a ciò che è semplice non riguarda l'essere delle cose, ma piuttosto il modo in cui esse possono essere conosciute. Una cosa può essere assoluta secondo una relazione, ma relativa secondo le altre; l'ordine può essere allo stesso tempo necessario e naturale (in relazione al pensiero) e arbitrario (in relazione alle cose), poiché, a seconda del modo in cui la consideriamo, la stessa cosa può essere collocata in punti diversi del nostro ordine. (Foucault, 1998, p. 62)

Per il pensiero occidentale, ciò ha significato abbandonare l'osservazione a favore di un'analisi fatta solo in termini di identità e differenza, riducendo il metodo della comparazione all'unico obiettivo di creare ordine: non tanto "rivelare l'ordine del mondo" quanto "dare ordine al pensiero" (Foucault, 1998). Ancora oggi, l'idea di somiglianza è per lo più considerata problematica: l'arbitrarietà la rende fragile e sfuggente, e la congruenza tra due fenomeni, pur essendo chiara per un osservatore, può essere difficile da cogliere per un altro. Particolarmente forte è la critica del filosofo Nelson Goodman, il quale osserva che il "giudizio di somiglianza" si basa sempre sulla presenza di specifiche proprietà in una precisa situazione rilevante e importante solo per quel preciso confronto: poiché le due variabili di "rilevanza" e "importanza" possono cambiare rapidamente e una modifica delle circostanze può alterare quella somiglianza (Goodman in Bhatti & Kimmich, 2018, p. 3).

Di recente, tuttavia, gli studi culturali stanno dibattendo sulla possibilità di rivalutare la somiglianza come categoria cognitiva (Bhatti & Kimmich, 2018). In linea con questo approccio si pone anche la seguente proposta di incontro interculturale.

5.1 Un modello di dialogo interculturale attraverso la somiglianza

Il presente studio desidera aprire un dibattito nell'ambito dell'educazione interculturale rispetto all'approccio della somiglianza. Si sostiene che, proprio per la sua mancanza di confini definiti, le somiglianze possono rappresentare un modo originale di pensare: pensare in termini di somiglianze è impreciso, eppure ha la qualità, per parafrasare il riferimento alla *simpatia* fatto da Foucault, dell'attrazione. E l'attrazione produce a sua volta una percezione di vicinanza (Bhatti & Kimmich, 2018 pp. 9-13). La diversa percezione si spiega con il fatto che nella somiglianza, rispetto alla differenza, la distanza tra due elementi si trasforma; quindi, "le entità percepite come simili" possono ora avvicinarsi (Hahn et al., 2003 in Bhatti & Kimmich, 2018, p. 5).

In un laboratorio in classe di ricerca sui giochi tradizionali nelle diverse regioni del mondo, ad esempio, il trovare analogie anche tra culture che si percepiscono lontane, il renderle meno diverse, in qualche modo le avvicina: se scopro che anche nella regione di origine del mio compagno proveniente da una famiglia con passato migratorio vi sono pratiche ludiche, paesaggi tradizionali, usi e costumi, simili ai miei, quel luogo e quelle persone che solo immagino sono meno distanti (Berti, 2023a). Questo tipo di esperienza, fatta in classe nel laboratorio attorno ai giochi tradizionali, contribuisce ad abbattere confini in quanto, nell'approccio della somiglianza, oggetti precedentemente considerati separati possono essere scoperti come non più così diversi, se non addirittura "quasi uguali" (*Fastgleichheit*) (Bhatti e Kimmich, 2018, p. 9). Nella pratica dell'educazione interculturale, l'attenzione alla somiglianza consente, dunque, di spostare l'attenzione dagli elementi culturali di nazione, etnia e religione, enfatizzando al contrario le intersezioni tra le culture.

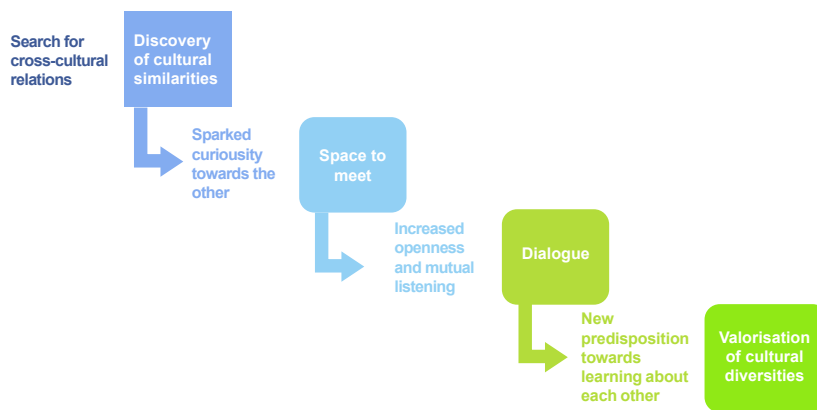


Fig. 1 – Modello di incontro interculturale attraverso l'approccio della somiglianza (Berti, 2023b, p. 148)

Nel modello qui illustrato, si suggerisce come sia proprio la ricerca di relazioni cross culturali a permettere di scoprire le somiglianze, che a loro volta producono curiosità verso l'altro. Quando questo accade si apre uno spazio di incontro caratterizzato da una maggiore apertura e ascolto reciproco. Solo in questo momento può avvenire il dialogo perché vi è una nuova disposizione a conoscersi a vicenda. Ecco allora che la valorizzazione delle diversità culturali non è il punto d'avvio dell'azione interculturale ma il punto d'arrivo. In altre parole, andare alla ricerca di elementi delle tradizioni — ovvero elementi propri dei patrimoni culturali immateriali — comuni a più culture in più regioni fa emergere un paesaggio di somiglianze che incuriosisce e apre uno spazio di incontro in cui può prendere forma il dialogo.

Questa prospettiva propone, dunque, di considerarle la diversità culturale accanto a un'altra categoria, così da smentire la rigida separazione delle culture, smorzare dicotomie, *saltare muri*. Come osservato da Bhatti, infatti, l'approccio della somiglianza enfatizza il principio del "così ... come" (*sowohl ... als auch*), invece di "oppure" (*entweder ... oder*) (Bhatti & Kimmich, 2018, p. 7), aprendo nuove e maggiori possibilità di affrontare la complessità del contesto multiculturale, rispetto ad approcci incentrati sulle differenze (Bhatti & Kimmich, p. 15).

La ricerca della somiglianza implica una necessaria attitudine a esplorare le relazioni tra due o più oggetti più che gli oggetti stessi. Come ricordato da Baumann, questo comporta guardare alla cultura come un processo “in the making”: non solo trasmessa di generazione in generazione, ma caricata di valore a partire dalla percezione che i singoli le conferiscono (Baumann, 1999). La dimensione soggettiva, le attribuzioni di valore e la scoperta di “pattern che connettono” (Bateson 1979), sono al centro di questo tipo di ricerca. Tradotto nel contesto della ricerca in classe, ogni bambino ed ogni bambina è soggetto narrante e contribuisce alla costruzione di significati condivisi.

Tuttavia, come emerso nel corso del dibattito postcoloniale, dalla fine degli anni Ottanta, le culture non sono entità rigidamente separate: al contrario, comprendono spazi intermedi, spazi ibridi, che ne rendono sfumati i confini (Bhatti & Kimmich, 2018). Tali spazi sono percepibili, ad esempio, quando si esplorano zone di confine, in cui le pratiche tradizionali presentano somiglianze, se non indubbie corrispondenze. I dialetti, le forme dell’artigianato, le tradizioni culinarie, le arti performative, le fiabe e i racconti popolari, le pratiche ludiche, sono parte del patrimonio culturale immateriale che, come espresso dalla Convenzione UNESCO 2003, se da una parte è espressione della diversità culturale e della creatività umana, dall’altra va riconosciuto a livello non solo nazionale, ma anche regionale e subregionale. In questo senso, la Convenzione sul Patrimonio Immateriale ha segnato un vero e proprio cambio di paradigma, riconoscendo come la diversità culturale sia legata alla comunità che abita un territorio, non solo a livello nazionale, ma anche regionale e subregionale. Inoltre, in questo cambio di paradigma, rispetto alla Convenzione del 1972 riferita alla protezione del patrimonio culturale e naturale, viene riconosciuto che portatori di patrimonio sono le comunità, i gruppi e gli individui: sono loro che per primi detengono un sapere che non può solo essere rivendicato “dall’alto”, ovvero dalle sovrintendenze o dai ministeri. Una volta che gli individui sono stati riconosciuti come soggetti e attori patrimoniali, diventa significativo, da un punto di vista dell’Educazione al Patrimonio, partire proprio dalla percezione dei singoli e dal loro essere negoziatori “di significati e valori” culturali (Bortolotto, 2008, p. 28) anche rispetto al patrimonio materiale e naturale presente su un territorio.

Il mio suggerimento, dunque, è quello di superare l’impasse dell’educazione interculturale, spostando l’attenzione dalla cultura al patrimonio. Con

questa nuova prospettiva attuiamo un “cambiamento di visuale” — per usare un’espressione di Bhabha (1994) — necessario a comprendere la porosità di un territorio multiculturale, in cui sono presenti somiglianze oltre che diversità. Una pratica di educazione interculturale nella scuola può allora diventare quella di cercare di tracciare linee di somiglianze tra le culture, che vadano a superare, non solo metaforicamente, i confini delle nazioni, così da evitare quel rischio accennato in precedenza di evidenziare eccessivamente la diversità. I giochi e le pratiche ludiche, dei/delle bambini/e e degli/delle adulti/e, ad esempio, permettono di osservare incredibili somiglianze, anche in regioni molto distanti tra loro e in epoche diverse. Scoprendo “famiglie di giochi” presenti nel mondo, si pone l’attenzione dei/delle bambini/e sugli elementi di somiglianza, facendo così emergere l’universalità dell’esperienza ludica. La varietà di giochi appartenenti alla stessa famiglia, espressione della ricchezza delle diversità culturali, è osservata sottolineando non le nazioni ma le appartenenze regionali, come anche le migrazioni e le trasformazioni da una regione all’altra, così da lasciar emergere uno “spazio condiviso” tra le culture. Prendiamo, ad esempio, il gioco del “Non t’arrabbiare”. Una ricerca in classe porterebbe a scoprire che il gioco è diffuso in più regioni del mondo, che prende nomi diversi, che a volte cambiano la forma del tabellone o delle pedine, come anche alcune regole. Si scoprirebbe che ha origine nella penisola indiana, che prevedeva un tabellone cruciforme di stoffa, che il gioco “è migrato” assieme ai suoi giocatori, mercanti e marinai, arrivando nel nord Europa alla fine dell’Ottocento, ecc.

L’osservazione di quello che ho chiamato lo “spazio condiviso del gioco” (*shared space of play*) mi ha portato a elaborare un modello di incontro interculturale che suggerisce come l’emergere delle somiglianze contribuisca a riconoscere e valorizzare le diversità culturali (Berti, 2023b). La ricerca delle somiglianze, tuttavia, implica una necessaria attitudine a esplorare le relazioni tra due o più oggetti. Ed è proprio nella scoperta di queste relazioni che emerge una vicinanza che permette l’incontro e fa nascere la curiosità verso l’altro, andando oltre i propri pregiudizi (Bhatti & Kimmich, 2018).

6. Conclusioni

Il presente contributo identifica i principali limiti dell'educazione interculturale nella tensione tra universalismo e pluralismo culturale, nel tentativo di mantenere un equilibrio tra i principi di universalità degli esseri umani, da una parte, umani e delle loro diversità culturali, dall'altra (UNESCO, 2006). Tale tensione è spesso irrisolvibile, in quanto, nella pratica, il peso dato all'aspetto della diversità culturale è spesso maggiore (Gorski, 2008). Tale squilibrio porta al paradosso che le differenze — definite principalmente in termini di nazionalità, etnia e religione (Baumann, 1999) — tendono a essere enfatizzate ancora di più, sottolineando, ad esempio, l'origine degli alunni con un background migratorio (Gogolin et al., 2018).

Come osservato da Baumann, la cultura d'origine, che plasma gli individui nell'infanzia, e le numerose culture assorbite durante le esperienze di vita non sono in opposizione tra loro, ma fanno entrambe parte degli individui. Tuttavia, il modo in cui ci riferiamo alla cultura rivela spesso una "doppia competenza discorsiva": ci riferiamo alla cultura, a volte, come a qualcosa di fisso e statico, altre come a qualcosa di plastico e adattabile (Baumann, 1999, pp. 93-94). La consapevolezza di questa doppia competenza discorsiva rappresenta, quindi, un punto di partenza per aiutare gli insegnanti a superare la rappresentazione essenzialista delle altre culture, veicolo di luoghi comuni o pregiudizi. L'esplorazione delle somiglianze tra le culture, a sua volta, rappresenta un potenziale strumento per la pratica interculturale, atto a contribuire a ridurre i processi di Othering e favorire l'incontro.

Bibliografia

- Aguado Odina, T. & Del Olmo, M. (a cura di). (2009). *Intercultural education: Perspectives and proposals*. Del Olmo Pintado.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities. Reflectiosn on the Origin and Spread of nationalism*. Verso.
- Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural turns: New orientations in the study of culture*. De Gruyter.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. E.P. Dutton.
- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic and religious identities*. Routledge.
- Berti, F. (2023a). Il filo che lega il gioco nel mondo: Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 241–256.
- Berti, F. (2023b). *The shared space of play: Traditional games as a tool of intercultural education*. Lit Verlag.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bhatti, A. (2014). “Cultural similarity does not mean that we wear the same shirts”: Similarity and difference in culture and cultural theory. Interview with Anil Bhatti. *Word and Text: A Journal of Literary Studies and Linguistics*, 4(2), 13–23.
- Bhatti, A. & Kimmich, D. (a cura di). (2018). *Similarity: A paradigm for cultural theory*. Tulika Books.
- Bortolotto, C. (2008). *Il patrimonio immateriale secondo l'UNESCO: Analisi e prospettive*. Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural diversity. A guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7–30.
- Eco, U. (2013). *Dire quasi la stessa cosa: Esperienze di traduzione*. Bompiani.
- European Commission (2022). *Action plan on integration and inclusion 2022-2027*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/ec-reveals-its-new-eu-action-plan-integration-and-inclusion-2021-2027_en
- Foucault, M. (1998). *Le parole e le cose: Un'archeologia delle scienze umane*. Rizzoli.
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U.

- (a cura di). (2018). *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I., and Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Barbara Budrich.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525.
- Gundara, J. (2015). *The case for intercultural education in a multicultural world*. Mosaic Press.
- Huntington, S. P. (1996), *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Simon and Schuster.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mitchell D. (2017). *Diversity in education: Effective ways to reach all learners*. Routledge.
- Nigris, E. (a cura di). (2015). *Pedagogia e didattica interculturale: Culture, contesti, linguaggi*. Pearson Mondadori.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale: Risposte educative nella società globale*. Laterza.
- Portera, A. & Grant, C. A. (a cura di). (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preston, P. W. (1996). *Development theory: An introduction*. Blackwell.
- Rutherford, J. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (a cura di), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207–221). Lawrence and Wishart.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Shimada, S. (2006). Cultural differences and the problem of translation. In R. Rottenburg et al. (a cura di). *The making and unmaking of differences: Anthropological, sociological and philosophical perspectives* (pp. 83–96). Transcript Verlag.
- UNESCO (2003). *Convenzione internazionale per la Salvaguardia del patrimonio Culturale Immateriale*. <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-IT-PDF.pdf>

Europäische Wertegemeinschaft und zivilgesellschaftliche Integration: Erfahrungen von Asylsuchenden und Studierenden mit einem Brettspiel

Doris Kofler – Freie Universität Bozen

Roberta Medda-Windischer – Institut für Minderheitenrecht, Eurac

Andrea Carlà – Institut für Minderheitenrecht, Eurac¹

Abstract

Das Zusammenleben in Europa basiert auf einem wirtschaftlichen und politischen Integrationsprojekt und bildet eine Wertegemeinschaft, die Mitgestaltung erfordert, um Bestand zu haben. Das Brettspiel *The House of Common Values – Das Haus der gemeinsamen Werte* (Medda-Windischer et al., 2020a) präsentiert nicht nur die dreizehn Werte der Charta der Grundrechte der EU, sondern lädt auch ein, diese im Alltag zu diskutieren, spielerisch zu erkunden, in Frage zu stellen und inhaltlich weiterzuentwickeln. Asylsuchende und Studierende der Bildungswissenschaften im Primarbereich trafen sich an Spieltischen und berichteten im Anschluss von ihren Erfahrungen. Das Thema der zivilgesellschaftlichen Integration, die inklusiv und differenzsensibel ist, bildet das übergeordnete Ziel der Überlegungen in diesem Beitrag. Sie kann nicht nur rational geplant werden, sondern will gelebt sein, eben im Spannungsfeld zwischen Verordnungen und Partizipation.

¹ Das Interreg V-A Italien-Österreich Programm 2014–2020: Euroregionen, Migration und Integration (EUMINT), 2018–2020, ist an der Eurac Research am Institut für Minderheitenrecht angesiedelt. Verantwortliche: Andrea Carlà & Roberta Medda-Windischer. Im erweiterten Team wurde das dreisprachige Spiel *Das Haus der gemeinsamen Werte* entwickelt.

1. Wofür die europäische Wertegemeinschaft steht – verschiedene Perspektiven

Der Vertrag über die Europäische Union (EU-Vertrag, 2009) verdeutlicht das einzigartige Bestreben der Union, die Europäischen Mitgliedsstaaten inhaltlich unter den konkreten Rahmenbedingungen einer Wertegemeinschaft zu vereinen und in der Vielfalt zu verbinden. Ziel ist ein organisatorisches Miteinander, das sich in einer gemeinsamen Währung, einem Rechts- und Steuersystem und in einer hochbürokratisierten Organisation von Ämtern, Verwaltung und Institutionen zeigt, fokussiert auf die Erhaltung der Gesundheit, der Umwelt, des Friedens und der Achtung der Menschenwürde. Die Absicht eine gemeinsame Wertebasis zu bilden, soll die Grundlage für die Weiterentwicklung des europäischen Bewusstseins sein. Sie kann nicht bestehen, wenn die tragenden Kräfte sich nicht mit den erklärten Zielen identifizieren. Das Projekt Europa ist eine Art Zukunftsschmiede, die jede einzelne Person in die Pflicht nimmt, Verantwortung für die künftigen Generationen zu übernehmen. Dies sollte sich unter anderem in der aktiven Partizipation am gesellschaftlichen und politischen Leben zeigen. In der Präambel des EU-Vertrags (2009) ist auch das historische Erbe skizziert: „Schöpfend aus dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas, aus dem sich die unverletzlichen und unveräußerlichen Rechte der Menschen sowie Freiheit, Demokratie, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit als universelle Werte entwickelt haben“, wurden in der Charta der Grundrechte in den Artikeln I-1 bis I-3 die Werte und Ziele der Europäischen Union festgeschrieben.

Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedsstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet. (EU-Vertrag, 2009, Art. 2)

Im Rückblick auf die Entwicklungen, die Thesing (2002, 2007) in der Diskussion der EU als Wertegemeinschaft aufzeigt, wird dargestellt, dass Konrad Adenauer und seine frühen europäischen Mitstreiter – Robert Schuman, Alcide de Gasperi und Jean Monnet – verstanden haben, dass

die Werte, für die er (Adenauer, Anm. d. Verfasser:innen) sich einsetzte, nur dann von den Menschen akzeptiert würden, wenn sie selbst in Wohlstand und sozialer Gerechtigkeit leben konnten. Aber ein solcher Prozess musste eine klare Sinngebung haben. ... Es reichte nicht, ein wirtschaftliches und rationales Integrationsprojekt aufzulegen. Das war zu wenig. Dem Ganzen musste auch eine Seele gegeben werden. (Thesing, 2007, S. 1)

Heute wie gestern drängen sich Fragen auf, die in einer Gesellschaft, welche sich in einem konstanten Umbruch und Wandel befindet, Bestand haben und von Thesing (2007, S. 3) treffend formuliert wurden: „Und was ist eigentlich eine Wertegemeinschaft? Welches sind die Werte, Normen und Verhaltensweisen, die das Gemeinsame in Europa markieren? Welche politischen Bindungskräfte entfalten sich aus der europäischen Wertegemeinschaft?“

Politische und territoriale Vielfalt, verschiedene generationelle Dynamiken, insbesondere in Hinblick auf die Migrationsgesellschaft sowie die europäische Arbeitskräftemigration der 1950er bis 1980er Jahre bis hin zum heutigen pluralen Migrations- und Fluchtgeschehen (Mecheril et al., 2010) bleiben das Grundmuster des Gebildes Europa. Bis heute besteht im Europabewusstsein ein „Spannungsverhältnis zwischen nationaler Besonderheit, europäischer Gemeinsamkeit und weltweiter Orientierung“ (Thesing, 2007, S. 6). In diesem Kontext generieren sich wiederkehrende Fragen: Wie bereiten wir an verschiedenen Ausbildungsstätten, wie beispielsweise Universitäten, Lehrkräfte, Sozialarbeiter:innen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen für eine Zivilgesellschaft mit einem europäisches Wir-Gefühl vor? Wie vermitteln wir dieses, zeigen es auf und versetzen sie in die Lage, es weiterzuentwickeln? Welche Form der Aufnahmegesellschaft zeigt sich in Europa und wie gehen wir mit Menschen um, die in den verschiedenen Ländern Asyl bekommen und Fuß fassen wollen?

In verschiedenen Treffen wurde das Brettspiel *The House of Common Values – Das Haus der gemeinsamen Werte* unterbreitet, welches darauf abzielt, die dreizehn Werte der Charta zu diskutieren, spielerisch zu erkunden, in Frage zu stellen und inhaltlich weiterzuentwickeln. Die Zielgruppen bestanden aus Asylsuchenden, Flüchtlingen, erwachsenen Migrantinnen und Migranten sowie aus Studierenden der Fakultät für Bildungswissenschaften, die den fünfjährigen Masterstudiengang in Bildungswissenschaften für den

Primarbereich besuchen und sich im ersten Studienjahr befinden. Sie haben sich an getrennten Tischen spielerisch dem Thema „Werte in der EU“ genähert und individuell erfahren, wie sich die Werte der sogenannten Aufnahmegesellschaft gestalten, und wie herausfordernd Inklusion ist: „*No one left behind*“ bedeutet auch gesellschaftlichen Aktivismus und bedingt ein Mitgestalten der Grundsätze (Parricchi & Kofler, 2022).

Sowohl für die Gruppe der Studierenden als auch für die Gruppe der Asylsuchenden und Flüchtlinge bietet die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Werten eine Chance und beinhaltet die Möglichkeit, eine aktive Rolle in der Mitgestaltung des Zusammenlebens einzunehmen. Die Verfasser:innen wollen zeigen, dass die Debatte um die Relevanz gemeinsamer Werte spielerisch möglich ist. Das Brettspiel *Das Haus der gemeinsamen Werte* (Medda-Windischer et al., 2020a) leitet dazu an, die Herausforderung der Notwendigkeit über Werte in einer Zivilgesellschaft zu reflektieren, sowie aktiv und kreativ zu werden, sich mit Werten vertraut zu machen, das Bewusstsein dafür zu erweitern und sie zu introjizieren. Das Spielsetting bringt Menschen zusammen und fordert sie heraus, in einen Austausch zu treten, der eine gemeinsame und wechselseitige Befassung mit Werten erwirken kann, welche aber nicht notgedrungen stattfinden muss. Das authentische „Erfassen“ der Zielsetzungen des Spieleangebotes bedarf tatsächlich einer vielschichtigen Einsicht (welche nicht von allen Teilnehmenden vorausgesetzt werden kann), die den Wunsch impliziert, sich auf andere Standpunkte einzulassen und das Verlassen der Komfortzone sowie eine selbstkritische Haltung verlangt. Reflexionen zum Spiel finden idealerweise in einer Nachbereitung Raum und die Interaktionen, die Erfahrungen und Emotionen werden im Plenum oder untereinander ausgetauscht und diskutiert. Die Veranstalter:innen und die Spielleitung müssen sich darüber im Klaren sein, dass sie sich im Spielsetting mit dem Thema der unterschiedlichen Machtverhältnisse und der Privilegien befassen müssen, wenn Teilhabe und Interessen aller im Fokus stehen. Unterschiedliche Sprachkompetenzen, verschiedene soziale Positionen, aber auch die „Anpassungsfähigkeit“ von Individuen, die sich in Form von Antworten nach dem Prinzip der sozialen Erwünschtheit zeigen könnten, sind Herausforderungen für das übergeordnete Ziel einer zivilgesellschaftlichen Inklusion, welches den Rahmen des Spieles bildet.

In diesem Beitrag werden zwei differente Kontexte, in denen das Brettspiel Anwendung fand, dargestellt, die Ergebnisse der Erfahrungen bei den Treffen präsentiert und im Anschluss kommentiert. Übergeordnetes Ziel des Spielangebotes – vorerst ein Wunsch – ist es, beide Gruppen an einen Spieltisch zu bringen, sowie die verschiedenen Zielgruppen zu einem respektvollen Miteinander im Alltag anzuregen und ein Gefühl sozialer Zusammengehörigkeit zu entwickeln. Das Dilemma, dass die Europäische Union von Bedingungen der Kohäsion abhängig ist, die sie selbst nicht garantieren kann, kann durch das Spiel nicht gelöst werden und genauso wenig kann die Freiheit, alles in Frage zu stellen oder neue Utopien zu generieren, aus denen innovative Forschungsansätze entstehen können, eingeschränkt werden.

Der vorliegende Beitrag kann viele Aspekte dazu nur aufwerfen und nicht vertiefen. Die Effekte des Spieles werden mit einem systematischeren Beobachtungsraster, speziell im Bereich der universitären Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, im Jahr 2024 erweitert erhoben werden. Festgehalten werden soll hier, dass das Gesetz Nr. 92 vom 20. August 2019 in Italien die Einführung der *educazione civica* (Gesellschaftliche Bildung) für Schulen vorschreibt. Seit 2021 ist *Gesellschaftliche Bildung* Teil der Rahmenrichtlinien für die deutschsprachigen Grund- und Mittelschulen in Südtirol (Deutsches Schulamt, 2021, S. 29). Sie bietet eine wichtige Grundlage für eine mögliche didaktische Innovation (im Ausmaß von mindestens 34 Stunden) und bildet eine gute Plattform, um das Zusammenleben in einer Wertegemeinschaft zu reflektieren und zu verstehen sowie die Bedingungen einer zivilgesellschaftlichen Integration² bewusst werden zu lassen. Es geht um die Akzeptanz von grundlegenden Abmachungen (z. B. auf der Makro-EU-Ebene) und von gemeinsam vereinbarten Regeln (z. B. im gesellschaftlichen Zusammenleben auf der Mikro-Ebene im Rahmen eines Spiels), die unabkömmlich sind, da sie dem Bestehen einer Gemeinschaft intrinsisch sind, genauso wie die Tatsache, dass sich Werte in einem dynamischen Wandel befinden, der nur gemeinsam gestaltet werden kann.

2 Die Verfasser:innen sind sich der negativen Konnotation des Begriffs „Integration“ bewusst, der im Deutschen oft mit dem Konzept der Assimilation gleichgesetzt wird. In diesem Text wird der Begriff „Integration“ verwendet, um auf die Prozesse der Einbeziehung unter Wahrung der Vielfalt hinzuweisen, die die Gesellschaft als Ganzes betreffen.

2. Zivilgesellschaftliche Integration zwischen Verordnungen und Partizipation

Wenn wir unseren Blick auf lokale Phänomene der Fluchtbewegungen lenken, sind in den letzten Jahren in jenen Gebieten, die sich entlang der Süd-Nord-Achse der Migrationswege befinden, Asylsuchende und Flüchtlinge eingetroffen, die vor Krieg, Gewalt und Armut fliehen. Zu den Zielgebieten zählen Österreich und Italien, darunter auch die Autonome Provinz Bozen/Südtirol. Die Flüchtlinge stammen hauptsächlich aus Ländern Zentralafrikas, aus Syrien sowie aus dem Irak, Afghanistan, Somalia, Pakistan und Bangladesch und machen in etwa 1 % der Gesamtbevölkerung der Zielgebiete aus (Carlà et al., 2021). Es ist wichtig festzuhalten, dass aufgrund der geografischen Gegebenheiten der Zielländer die Mehrzahl der Menschen – mit der Absicht, über die Staatsgrenze in die Länder Mittel- und Nordeuropas zu gelangen – in den Hauptstädten angesiedelt sind (Triandafyllidou, 2016, S. 31–48). Diese Entwicklung erfordert eine stärkere Aufmerksamkeit hinsichtlich der Maßnahmen zur Integration von Asylsuchenden und Flüchtlingen in den Aufnahmegesellschaften (Benedikt, 2019). Wie können die Integrationsprozesse gestaltet und unterstützt werden, um eine vollständig integrierte Gesellschaft zu schaffen? Wie kann man der kulturellen Vielfalt am besten gerecht werden? Was kann getan werden, um Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit zu vermeiden?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen ist die zivilgesellschaftliche Integration zu einem zentralen politischen Thema avanciert, wobei auf nationaler Ebene unterschiedliche Integrationsmaßnahmen getroffen wurden. Als Schlüsselinstrumente gelten dabei Sprachkurse und Schulungsprogramme zur Landeskunde und zu den vorherrschenden Werten wie Freiheit, Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit.

Im Allgemeinen herrscht gegenüber diesen entwickelten Maßnahmen zur zivilgesellschaftlichen Integration von Neuankömmlingen jedoch große Skepsis, da sie zunehmend als „einseitig, disziplinierend und ausgrenzend kritisiert werden und dazu führen, dass die Teilnehmenden sich mehr entfremden, ängstlich, fixiert und abwehrend sind“ (Kostakopoulou, 2010, S. 957).

Das von der Europäischen Union finanzierte Projekt „Euroregionen, Migration und Integration“ (EUMINT), welches im Jahr 2020 abgeschlossen wurde, zielte darauf ab, ein Programm zur zivilgesellschaftlichen Integration für Asylsuchende, Flüchtlinge und die lokale Bevölkerung mit einer *europäischen* Dimension zu entwickeln. Mit der Absicht, das Konzept der zivilgesellschaftlichen Integration grundlegend zu überarbeiten, wurde unter Anwendung eines partizipatorischen Bottom-up-Ansatzes und der Berücksichtigung von Prinzipien des aktiven Lernens didaktisches Material konzipiert, um europaweite „Treffen zur zivilgesellschaftlichen Integration“ zu organisieren, bei denen Flüchtlinge, Asylsuchende und Mitglieder der lokalen Bevölkerung frei über die Schlüsselwerte der Europäischen Union (Art. 2 EUV) diskutieren konnten (Medda-Windischer et al., 2020a; Medda-Windischer et al., 2020b).

Der Begriff „zivilgesellschaftliche Integration“, als „Verbürgerlichung“ interpretiert, bezieht sich auf die Förderung von Kompetenzen, welche die Partizipationsmöglichkeiten verbessern. Laut Goodman (2014, S. 16) umfasst „zivilgesellschaftliche Integrationspolitik kulturelle Anforderungen, insbesondere hinsichtlich Sprache und Wissen über die Gesellschaft, welche es dem Individuum ermöglichen, in der Aufnahmegesellschaft unabhängig zu handeln“. Die zivilgesellschaftliche Integration zielt also darauf ab, den Migrant:innen eine gemeinsame Grundlage zu bieten, um mit der Aufnahmegesellschaft interagieren zu können.

Es gilt zu betonen, dass die Programme zur zivilgesellschaftlichen Integration nicht einheitlich sind, sondern dass es in den einzelnen Ländern eine Vielzahl von unterschiedlichen Programmen gibt. Diese reichen zum Beispiel von Kursen zu Sprache(n), Geschichte und Brauchtum eines Landes bis hin zu Tests und/oder mündlichen Befragungen. Sie können verpflichtend oder freiwillig sowie mit finanziellen Kosten für die Migrantinnen und Migranten verbunden sein, falls diese nicht vom Staat finanziert werden. Des Weiteren können sie eine Voraussetzung für den Erhalt einer Aufenthaltsgenehmigung und/oder den Zugang zu sozialen Rechten darstellen. Sie können ernsthafte Bemühungen oder den Nachweis hoher Sprachkenntnisse und kultureller Kenntnisse des Aufnahmelandes erfordern und Voraussetzung für die Einreise in das Aufnahmeland, die Niederlassung und/oder den Erwerb der Staatsbürgerschaft sein. In diesem Zusammenhang unter-

scheiden Banting und Kymlicka (2013, S. 589) zwischen liberalen und illiberalen Modellen der zivilgesellschaftlichen Integration, basierend auf dem Grad des Drucks, der auf Migrantinnen und Migranten ausgeübt wird, und der Aufgeschlossenheit der nationalen Identität gegenüber kultureller Vielfalt. Programme zur zivilgesellschaftlichen Integration wurden nicht nur in Südtirol, sondern auch in anderen Provinzen Italiens sowie in Österreich, erprobt und auf EU-Ebene erörtert. In Italien wurden beispielsweise bereits 2009 Maßnahmen, in Form von Sprachunterricht und Kursen in Staatsbürgerkunde und/oder Tests, eingeführt. Das italienische Gesetz verlangt von Migrantinnen und Migranten die Unterzeichnung eines sogenannten *accordo d'integrazione* (2011, Integrationsvereinbarung), um eine Aufenthaltsgenehmigung für mehr als ein Jahr erhalten zu können. Mit der Unterzeichnung der Vereinbarung verpflichten sich die Migrantinnen und Migranten, ein ausreichendes Maß an Italienischkenntnissen zu erwerben, die Grundprinzipien der italienischen Verfassung zu erlernen und sich die nötigen zivilgesellschaftlichen Kenntnisse anzueignen, insbesondere im Hinblick auf das Gesundheits- und Schulsystem, die sozialen Dienstleistungen, den Arbeitssektor und die steuerlichen Pflichten sowie die Anmeldepflicht für Kinder in den Schulen (Ministero dell'Istruzione, 2011).

Angesichts der verpflichtenden Natur und der Konditionierung von Rechten in einigen Programmen zur bürgerlichen Integration sprechen Wissenschaftler:innen von „repressivem Liberalismus“ (Joppke, 2012; Guild et al., 2009) oder „illiberalem Liberalismus“ (Orgad, 2010). Dieses Problem wird durch den Aufstieg populistischer rechtsextremer Parteien, die liberale Werte in Frage stellen und restriktiv formulieren, noch komplizierter.

Einige Wissenschaftler:innen weisen darauf hin, dass zivilgesellschaftliche Integrationsprogramme, da sie kulturell geprägt sind, die Hürden für eine Mitgliedschaft in der Aufnahmegesellschaft erhöhen und zu einer stärkeren Entfremdung führen, insbesondere bei bereits gut integrierten und länger ansässigen Migrantinnen und Migranten, die sich beweisen müssen und dadurch das Gefühl bekommen, dass sie eigentlich immer noch nicht zur Gesellschaft gehören (van Oers, 2014, S. 270).

„Moralische Anforderungen“, idealisierte Darstellungen des Landes und kulturelle Präferenzen können sich leicht mit objektiven Sichtweisen vermischen und so besteht die Gefahr, dass gemeinsame Werte in der Praxis

nicht einheitlich umgesetzt werden. Dies führt wiederum dazu, dass zivilgesellschaftliche Integrationsmaßnahmen selektiv wirken, weil Migrantinnen und Migranten, insbesondere ältere Menschen, jene mit niedrigerem Bildungsstand oder Analphabetinnen und Analphabeten, Frauen in benachteiligten Positionen oder traumatisierte Menschen, größere Schwierigkeiten haben, mit dieser Art von Programmen umzugehen (van Oers, 2014, S. 271).

3. Wie kann ein Brettspiel gemeinsame Werte und deren Relevanz thematisieren?

Es gilt als allgemein anerkannt, dass der soziale Zusammenhalt und das Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten Gemeinschaft die Aufrechterhaltung eines gemeinsamen, wenn auch minimalen, Bewusstseins für bestimmte Werte voraussetzt (Stolle et al., 2008, S. 57–75; Portes & Vickstrom, 2011, S. 461–479), auch wenn diese Werte je nach Kontext und Zeit oft unterschiedlich interpretiert werden (Toggenburg, 2004 & 2017). In dieser Hinsicht ist es von entscheidender Bedeutung, über ein europäisch inspiriertes Programm zur zivilgesellschaftlichen Integration nachzudenken, um eine Alternative zu den bisherigen, zunehmend kritisierten Programmen zu ermöglichen.

Das EU-Recht verweist sehr deutlich auf die dreizehn gemeinsamen Werte der Europäischen Union. Der Artikel 2 EUV definiert diese Grundwerte wie folgt:

Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet.

Es wird allgemein anerkannt, dass Artikel 2 EUV nicht nur eine politische und symbolische Aussage zu den Werten der Union darstellt, sondern auch konkrete rechtliche Auswirkungen hat. Erstens ist die Achtung dieser Wer-

te laut Art. 49 EUV eine Bedingung, die die europäischen Staaten erfüllen müssen, um die Mitgliedschaft beantragen zu können. Zweitens kann die „eindeutige Gefahr einer schwerwiegenden Verletzung“ dieser gemeinsamen Werte durch einen Mitgliedstaat zur Aussetzung einiger Rechte führen, die sich aus der Mitgliedschaft in der Union ergeben (Art. 7 EUV). Drittens ist die Förderung dieser Werte eines der Hauptziele der EU, auch in ihren Außenbeziehungen, wie in Artikel 3(1) und Artikel 21(2) EUV aufgezeigt wird (Piris, 2010, S. 71–72; Toggenburg, 2017, S. 2). Die Werte der Union sind daher Teil des Wesens der EU selbst und seit den 1970er Jahren eng mit dem Konzept der „europäischen Identität“ verbunden (Biondi et al., 2012, S. 138). Im Allgemeinen wird der Fokus der EU auf Werte als eine Schutzmaßnahme interpretiert, um sicherzustellen, dass der Wertekonsens zwischen den EU-Staaten, auch wenn er minimale Ausmaße hat und immer wieder umstritten ist, nicht erodiert und dass die EU selbst ihren Werteverpflichtungen in ihrer Politik treu bleibt.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich trotz des ausdrücklichen Wortlauts in Artikel 2 EUV und anderen EU-Dokumenten, die sich auf den Begriff der „Werte“ beziehen, um ein eher nebulöses und von Unsicherheiten geprägtes Konzept. Nach von Bogdandy (2009, 2011) müssen die in Artikel 2 EUV angeführten Konzepte, auch wenn sie als Werte bezeichnet werden, korrekterweise als Normen und Grundsätze – Grundprinzipien – verstanden werden. Es wird üblicherweise anerkannt, dass sich Werte und Grundsätze unterscheiden: Erstere bezeichnen die grundlegenden ethischen Überzeugungen von Individuen, während letztere Rechtsnormen meinen. Da die „Werte“ in Artikel 2 EUV, wie bereits erwähnt, rechtliche Wirkungen entfalten, sollten sie korrekterweise als Rechtsnormen und – aufgrund ihrer konstitutiven Bedeutung – auch als Grundprinzipien betrachtet werden (von Bogdandy, 2011, S. 49). Daher sollte Artikel 2 EUV besser in dem Sinne interpretiert werden, dass er Grundprinzipien und Rechtsnormen auflistet und nicht Werte, da diese primär eine ethische Dimension haben. Diese Rechtsgrundsätze haben im Gegensatz zu anderen Konzepten wie Glück oder Wohlbefinden eine normative Dimension: Sie steuern das individuelle Verhalten und formen gemeinsame Regeln und Standards, um das Zusammenleben von Gemeinschaften und Individuen zu erleichtern (Mouritsen & Jaeger, 2018).

Wendet man diese Konzepte auf die Verwirklichung einer integrierten Gesellschaft an, so ist klar, dass eine Grenze auf Basis der kantischen Unterscheidung zwischen Moral und Legalität gezogen werden sollte (Joppke, 2001). Wenn es also rechtmäßig ist, die Kenntnis grundlegender Prinzipien zu verlangen, scheint es unangemessen, zu verlangen, sich an die ethischen Werte zu halten, die diesen Prinzipien zugrunde liegen. Außerdem ist es in einer pluralistischen Demokratie das Recht eines jeden Einzelnen, einer jeden Einzelnen, der Meinung zu sein, dass das Gesetz oder die Werte der Mehrheit ungerecht sind und mit friedlichen Mitteln geändert werden sollten, ohne dass der Staat das Recht hat, sich in diese Überzeugungen einzumischen. Im Wesentlichen geht es nicht darum, individuelle ethische Werte denen eines Kollektivs anzupassen, sondern darum, die Grundsätze und Regeln des Rechtssystems, in dem man lebt, zu kennen und zu respektieren (Cavaglion, 2017, S. 8).

Dies wurde auch als das „Paradox des Liberalismus“ definiert: Jemanden aufgrund ideologischer Vorstellungen auszuschließen, ist angesichts der liberalen Grundsätze von Freiheit und Toleranz illiberal (Entzinger, 2003; Orgad, 2010). Das Paradox liegt darin, dass der liberale Staat entweder illiberale Praktiken tolerieren oder zu illiberalen Mitteln greifen muss, um die Illiberalen zu *befreien*. Beides untergräbt, so Orgad (2010), den Liberalismus. Angesichts der Bedeutung, die gemeinsame Werte – oder besser gesagt, Grundprinzipien und Rechtsnormen – in der Gesellschaft haben, besteht die Herausforderung bei der Förderung der Kenntnis dieser Werte darin, das dafür geeignete Format zu finden, bei dem die oben dargelegten Kritikpunkte an Programmen zur zivilgesellschaftlichen Integration nicht zutreffen.

Darüber hinaus sollten diese Werte, wie von Banulescu-Bogdan und Benton (2017) vorgeschlagen, nicht als rosige Ideale dargestellt, sondern als sich fortlaufend wandelnde präsentiert werden. Werte sollten die „Unvollkommenheiten, Grenzen und Widersprüche, die zweifellos in der Gesellschaft existieren – und die manchmal schmerzhaften historischen Kontexte, die sie hervorgebracht haben“ (Banulescu-Bogdan & Benton, 2017, S. 14) – unvoreingenommen darstellen. Gleichzeitig sollte sich die Diskussion über Werte darauf stützen, wie und warum sie im täglichen Leben der Menschen funktionieren.

Von den Teilnehmenden an Programmen zur zivilgesellschaftlichen Integration kann nicht erwartet werden, dass sie „einen tiefgreifenden moralischen Wandel vollziehen“ (Goodman, 2014, S. 33). Vielmehr sollten sie Wissen über und Verständnis für diese Werte und die damit verbundenen Vorteile und Herausforderungen erlangen. Die Programme zur zivilgesellschaftlichen Integration sollten auf einem freiwilligen Ansatz beruhen, der gemeinsame Werte und Fähigkeiten im Sinne der Autonomie der Teilnehmenden fördert sowie Vielfalt bewahrt. Außerdem sollten die Programme auf aktive, partizipatorische Lernmethoden wie Rollen- und Lernspiele setzen. Das Profil und die Ausbildung der Personen, die die Aktivitäten zur zivilgesellschaftlichen Integration leiten, sind daher zu beachten. Ihre Rolle sollte darin bestehen, als Vermittler:innen aufzutreten. Ebenso muss das Umfeld, in dem die Programme stattfinden, entsprechend gestaltet werden: Eine offene und sichere Umgebung, die den Dialog und das Hinterfragen ermutigt (Goodman, 2014, S. 33), ist grundlegend.

4. Wie funktioniert das EUMINT-Brettspiel „Das Haus der gemeinsamen Werte“?

Auf der Grundlage der zuvor erörterten Überlegungen wurde in dem von der Europäischen Union finanzierten EUMINT-Projekt (www.eurac.edu/eumint) das Brettspiel *Das Haus der gemeinsamen Werte* für Asylsuchende und Flüchtlinge sowie für die lokale Bevölkerung entwickelt (Medda-Windischer et al., 2020a). Das Brettspiel stellt ein innovatives Programm zur zivilgesellschaftlichen Integration mit einer europäischen Dimension dar und unterscheidet sich damit grundlegend von den bestehenden nationalen Ansätzen.

Das Brettspiel basiert auf einer Metapher: Europäische Gesellschaften können als ein Haus versinnbildlicht werden, in dem verschiedene Menschen leben. Das Vorhandensein von Regeln stellt dabei die Notwendigkeit für ein funktionierendes Zusammenleben dar. Nur unter deren Berücksichtigung kann das Haus gemeinsam genutzt und damit verhindert werden, dass seine Bewohner:innen in getrennten Räumen leben müssen. Im Sinne der Metapher des gemeinsamen Hauses als geteiltem Lebensraum sollten weder das Wissen noch die Wertevorstellungen der Teilnehmenden bewertet werden.

Ebenso verhält es sich im liberalen Staat, der es nicht vermag, die inneren Beweggründe der Individuen zu regulieren und davon absieht, „inhaltliche Vorstellungen darüber vorzuschreiben, was gut ist“ (van Oers, 2014, S. 25). Das Wissen um und das Verständnis für gemeinsame Werte und die damit verbundenen Vorteile und Herausforderungen sind bei den Teilnehmenden am Spieltisch nicht unmittelbar messbar, zeigen sich aber in der Bereitschaft, in einen Dialog mit anderen zu treten (Medda-Windischer et al., 2021).

Auf diesen metaphorischen Grundgedanken aufbauend, werden die in Artikel 2 EUV enthaltenen gemeinsamen Werte interaktiv und spielerisch präsentiert und diskutiert. Auf dem Spielbrett ist ein Haus mit unterschiedlichen Alltagssituationen in unterschiedlichen Räumen dargestellt. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, kurze Geschichten und persönliche Erfahrungen zu diesen Situationen zu erzählen und sie mit einem gemeinsamen Wert zu verknüpfen. Der Wert, den die Teilnehmerin oder der Teilnehmer mit der Situation in Verbindung bringt, liegt in ihrem bzw. seinem Ermessen. Es gibt keine richtige oder falsche Antwort, da die Situation einen Interpretationsraum eröffnet hat, der unterschiedliche Ausgestaltung erfahren kann. Durch die Verknüpfung von Geschichten und Werten wird eine Verbindung zwischen individuellen Erfahrungen, Alltagssituationen und Werten hergestellt, die manchmal als abstrakte und rhetorische Konzepte wahrgenommen werden (Europäische Kommission, 2016).

Das Spiel wurde 2019 in 82 Treffen mit etwa 700 Personen, Asylsuchenden, Flüchtlingen und Personen aus der lokalen Bevölkerung in verschiedenen Gemeinden in Friaul-Julisch Venetien, Südtirol und Tirol getestet. Die Teilnehmenden nahmen freiwillig an den einzelnen Begegnungen, die etwa zwei bis drei Stunden andauerten, teil. Sie wurden durch öffentliche Bekanntmachungen und mit Hilfe lokaler NGOs sowie öffentlicher Ämter, wie Sozialdienste und Integrationsabteilungen, rekrutiert.

5. Was wurde spielerisch gelernt? Ergebnisse aus den EUMINT-Begegnungen

Die EUMINT-Begegnungen bzw. das Brettspiel *Das Haus der gemeinsamen Werte* zielen darauf ab, das Bewusstsein für die Werte der Europäischen Union zu fördern und gleichzeitig die Kritik zu vermeiden, die normalerweise an Programmen zur zivilgesellschaftlichen Integration geübt wird. Um ihren Erfolg zu bewerten, wurden zwei Arten von Umfragen mit den Teilnehmenden durchgeführt: eine erste Umfrage zur Bewertung des Brettspiels, in welcher 529 Fragebögen evaluiert wurden und eine Folgeumfrage zu gemeinsamen Werten, die 40 Personen (20 Asylsuchende/Flüchtlinge und 20 Personen aus der lokalen Bevölkerung mit oder ohne Migrationshintergrund) involvierte. Ausgehend von diesen Erfahrungen, wurde das Spiel im Rahmen des Masterstudiengangs in Bildungswissenschaften im Primarbereich mit 75 Studierenden im ersten Semester des ersten Studienjahrs im Zuge der Lehrveranstaltung „Interkulturelle Pädagogik“ dargestellt, präsentiert, kontextualisiert, gespielt und reflektiert. Die Lehrveranstaltung ist Teil des Moduls „Inclusive Pedagogy“ und umfasst ein 20-stündiges Laboratorium. Die Ergebnisse dieser Umfragen werden in den folgenden Abschnitten zusammenfassend dargestellt.

5.1 Umfrage zu EUMINT-Begegnungen

Ein erster Überblick über die Ergebnisse der EUMINT-Begegnungen ergibt sich aus den Bewertungsbögen, die die Teilnehmenden am Ende der 72 Begegnungen (die in Tirol und Südtirol organisiert wurden) ausfüllen sollten. Von 605 Teilnehmenden füllten 529 Personen (326 in Südtirol und 203 in Tirol) die Evaluierungsbögen aus, was einer Beteiligung von 87,4 % entspricht. Die Evaluierungen konzentrierte sich auf drei Arten von Fragen:

1. warum eine Person teilgenommen hat,
2. wie sie die Erfahrung bewertet und
3. was sie aus der Erfahrung mitgenommen hat.

Aus den von den Teilnehmenden ausgefüllten Bewertungen ergibt sich ein Bild von Begegnungen als bereichernde, positive Erfahrung, bei denen die

Menschen mit Interesse über gemeinsame Werte nachdenken. Zu den Hauptgründen für die Teilnahme an den Begegnungen zählen der Wunsch, mehr über gemeinsame Werte zu erfahren (66,7 %), gefolgt von sozialen Bedürfnissen, wie dem Wunsch, neue Menschen kennenzulernen (47,4 %) und die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern (28,7 %). „Der Dialog über Werte war interessant“ (73,5 %), „Ich habe etwas Neues über gemeinsame Werte gelernt“ (59 %) und „Ich habe über meine persönlichen Werte nachgedacht“ (41,2 %). Die meisten negativen Aussagen bezogen sich auf sprachliche Probleme: 14,7 % der Befragten gaben an, nicht viel zu verstehen und 13,6 % sich nicht richtig ausdrücken zu können. Das Spiel an sich wurde überwiegend als interessant empfunden (74,1 %). Zu den wichtigsten Merkmalen des Spiels gehörten laut den Teilnehmenden dessen Verständlichkeit (37,9 %) und Unterhaltsamkeit (36,2 %). 3 % der Befragten fanden das Spiel langweilig. Auf die Frage, ob ihnen das bei den Begegnungen erworbene Wissen in ihrem täglichen Leben helfe, antworteten die meisten Teilnehmenden mit „Ja“ (68,2 %); 17,6 % gaben an, dass es ihnen teilweise helfe.

5.2 Umfrage über gemeinsame Werte

Die Umfrage zu den gemeinsamen Werten war als Folgestudie konzipiert. Die Stichprobe für diesen Teil der Studie bestand aus insgesamt 40 Personen: 20 Asylsuchende und Flüchtlinge und 20 Personen aus der lokalen Bevölkerung mit oder ohne Migrationshintergrund, die im Zeitraum zwischen Februar und Mai 2019 an den EUMINT-Begegnungen zu gemeinsamen Werten in verschiedenen Gemeinden Südtirols teilgenommen hatten³. Beforscht wurden die Auswirkungen der EUMINT-Begegnungen auf das Wissen der Teilnehmenden über gemeinsame Werte, ihr Verständnis bezüglich der Relevanz derselben für ihr tägliches Leben und ihre Offenheit für Vielfalt mit den folgenden drei Fragen:

3 17 der 40 Teilnehmenden waren zwischen 18 und 35 Jahre alt; 14 Teilnehmende waren zwischen 36 und 60 Jahre alt, und neun waren über 60 Jahre alt. Die Stichprobe bestand zu gleichen Teilen aus Männern und Frauen. Die nationale Zusammensetzung der Stichprobe war sehr unterschiedlich: EU-28 (n = 20), Afrika (n = 14), Asien (n = 4), Amerika (n = 2). Die Hälfte der Personen stammt aus städtischen Gebieten, die andere Hälfte aus ländlichen Gebieten. Was das Bildungsniveau betrifft, so genoss ein Befragter weniger als fünf Jahre Schulbildung, neun Teilnehmende zwischen 6 und 10 Jahre, 18 Teilnehmende zwischen 11 und 14 Jahre und 12 Teilnehmende mehr als 14 Jahre.

1. Können Sie mir drei Werte nennen, an die Sie sich aus den EUMINT-Begegnungen erinnern?
2. Wie nützlich und relevant sind Werte – wie die Menschenwürde, die Gleichberechtigung von Frauen und Männern, die Rechte von Minderheiten, usw. – in Ihrem täglichen Leben?
3. Wie beurteilen Sie Ihre Offenheit für Vielfalt (kulturell, religiös, sprachlich, geschlechtlich usw.) nach der Teilnahme an den EUMINT-Treffen?

Bei Frage 1 bezüglich der Kenntnis gemeinsamer Werte nannten die Teilnehmenden die Werte Solidarität (16 %), Freiheit (15 %), Gleichheit (13 %), Gerechtigkeit (10 %), Toleranz und Menschenrechte (beide 9 %) sowie Geschlechtergleichstellung und Nichtdiskriminierung (beide 6 %). Die Bandbreite der von Asylsuchenden/Flüchtlingen und Personen der lokalen Bevölkerung mit oder ohne Migrationshintergrund gegebenen Werte war zwar ähnlich, aber es gab einen großen Unterschied in der Rangfolge der Kategorien. Asylsuchende/Flüchtlinge nannten an erster Stelle Freiheit, Gleichheit und Nichtdiskriminierung, gefolgt von Demokratie und Menschenrechten. Im Gegensatz dazu nannten die Teilnehmenden aus der lokalen Bevölkerung mit oder ohne Migrationshintergrund Solidarität, Gerechtigkeit und Toleranz am häufigsten, gefolgt von Freiheit und Gleichheit.

In Bezug auf Frage 2 gaben fast alle Befragten (n = 38) an, gemeinsame Werte für sehr nützlich und für ihr tägliches Leben relevant zu halten. Nur zwei Befragte hielten sie für ausreichend relevant. Hier gab es keinen Unterschied zwischen den Antworten von Asylsuchenden/Flüchtlingen und Teilnehmer:innen aus der lokalen Bevölkerung mit oder ohne Migrationshintergrund: Beide Personengruppen hielten in ihrem täglichen Leben gemeinsame Werte für sehr wichtig.

Bei Frage 3 hinsichtlich der Offenheit gegenüber der Vielfalt nach den EUMINT-Begegnungen gaben 16 der 40 befragten Personen an, dass sich jene gesteigert, und acht, dass sich diese „sehr verbessert“ habe (die Mehrheit der Antworten wies demnach auf Verbesserungen nach den Begegnungen hin). 16 Personen gaben an, dass ihre Einstellung unverändert geblieben sei. Die Ergebnisse zeigten bei allen Teilnehmenden, dass die EUMINT-Begegnungen einen positiven Einfluss auf die Offenheit gegenüber der Vielfalt hatten, wenn auch nur geringfügig.

5.3 Umfrage nach der Spielerfahrung mit Studierenden der Fakultät für Bildungswissenschaften

Das Studium Bildungswissenschaften für den Primarbereich an der Freien Universität Bozen umfasst Theorievorlesungen, Praktika und Laboratorien. Im ersten Studienjahr absolvieren die Studierenden das Modul „Inclusive Pedagogy“, das in einem interdisziplinären Ansatz inklusive „Frühkindliche Bildung und Interkulturelle Pädagogik“ verbindet. Das Laboratorium „Interkulturelle Pädagogik“ im Umfang von 20 Stunden vertieft die Inhalte der Vorlesung (30 Stunden) in Kleingruppen zu je 25 Teilnehmenden. Im Syllabus, der Kursbeschreibung (Freie Universität Bozen, 2022, Studienplan), sind Methoden, Themen und Zugänge zwecks Verknüpfung von theoretischem Hintergrundwissen und Aktionswissen beschrieben. Ausführlich werden in den Vorlesungen thematische Schwerpunkte theoretisch beleuchtet, die einen Einblick in den Stand der Forschung zum Thema der zivilgesellschaftlichen Integration geben und die damit in Verbindung stehende Rolle der Bildungseinrichtungen beleuchten. Die Laboratorien finden jeweils in fünf Blöcken zu vier Stunden parallel zur Vorlesung statt, und liefern eine Plattform für Diskussionen, Reflexionen, Übungen, Simulationen und konkrete Anwendungsbeispiele.

Vor der Unterbreitung des Spieles fand in zwei Laboratoriumseinheiten (acht Stunden) eine einschlägige Vorbereitung statt, in welcher die Themen des interkulturellen Dialogs, der vorurteilsbewussten Bildung, der Partizipation an gesellschaftlichem Aktivismus (Black Lives Matter, Me too, Fridays for Future) dialogisch und exemplarisch bearbeitet wurden. Im Fokus der Arbeit stand eine Friedensbildung (Bernhard et al., 2020, S. 7–45, S. 137–155), die Aneignung interkultureller Kompetenzen und Reflexionen bezüglich der eigenen Wertvorstellungen (Standop, 2005). In einem Laboratorium zu vier Stunden wurde anschließend das Spiel *Das Haus der gemeinsamen Werte* präsentiert. Nach einer kurzen Vorstellung wurden die 25 Studierenden dazu angehalten, sich die Regeln des Spieles mit Hilfe der in Papierform und online verfügbaren, dreisprachigen Spielanleitung zu erschließen sowie die Moderation und Koordination der Gruppen zu definieren. Zu diesem Zweck wurden den Studierenden zwei Karton-Spielboxen übergeben. Im Seminarraum arbeiteten drei Untergruppen zu ungefähr acht Personen und ver-

suchten im gemeinsamen Austausch das Spiel und dessen Regeln kennenzulernen und zu spielen. Teambuilding und Leadership-Findung bilden einen konkreten Bestandteil der universitären Bildungsziele, weshalb im gesamten Studienverlauf Übungsfelder angeboten werden, welche die Studierenden zum Arbeiten in der Gruppe anleiten. Dabei lernen diese unter anderem Methoden der Gesprächsführung und des Austausches unter Peers kennen. Das Wissen um die Regeln für ein gutes Miteinander sowie ein positives Lernklima tragen dazu bei, dass Lehrende oder Spielleiter:innen als Beobachtende in den Hintergrund treten können.

Das Brettspiel wurde in drei Laboratorium-Gruppen durchgeführt. Die Fragen, die im Anschluss an das Spiel zur Nachbereitung an insgesamt 75 Studierende (2023) gestellt wurden, bezogen sich auf:

1. die Vorkenntnisse zum Thema EU als Wertegemeinschaft;
2. die Erfahrungen mit einem Spiel, das den Dialog über Werte voraussetzt;
3. jene Dinge, welche aufgrund der Erfahrung mitgenommen werden konnten. Diese Frage ist deckungsgleich mit der Frage aus der vorherigen Erhebung (Asylsuchende/Flüchtlinge und Teilnehmende aus der lokalen Bevölkerung mit oder ohne Migrationshintergrund).

Die Antworten auf die erste Frage machten deutlich, dass es kaum bzw. wenige Vorkenntnisse zum Thema EU als Wertegemeinschaft gibt. Von 75 Studierenden sind 64 % sicher, dass der EU gemeinsame Werte zugrunde liegen. Die meisten Studierenden rücken demgegenüber das ökonomische Bündnis und die Offenheit der Staatsgrenzen als Grund für das EU-Bündnis in den Vordergrund. Zur Anzahl der dreizehn Werte in der EU-Charta liegen bei über 50 % der Teilnehmenden unscharfe bis vage Kenntnisse vor. Bei der Begrifflichkeit der Rechtsstaatlichkeit als Wert gibt es eine klare Verunsicherung und eine fehlerhafte Begriffsdefinition. Bei der Kenntnis der gemeinsamen Werte gibt es Analogien zum vorigen Sample und die Befragten nennen in den Wertekategorien Solidarität, Freiheit (Meinungsfreiheit), Geschlechtergleichstellung, Nichtdiskriminierung und die Menschenrechte als besonders relevant. 40 Befragte geben Frieden als Wert an, welcher allerdings als solcher nicht zu den gemeinsamen Werten der EU gemäß Artikel 2 EUV zählt.

Bei der zweiten Frage wird rückgemeldet, dass ein „Verlassen der Komfortzone“ erforderlich und ein passiver Rückzug in der Spielrunde nicht

möglich ist. Die Aktionskarten lassen eine Abstraktion der Erzählungen zu und die Teilnehmenden fühlen sich nicht gezwungen, autobiografische Ansichten darzustellen. 90 % der Teilnehmenden haben sich im Spielverlauf wohlfühlt. 75 % fühlten sich bereits nach einer kurzen Spielzeit bereit, auch über persönliche Belange und Erfahrungen zu berichten und diese miteinzubeziehen. Zitate aus der Theorie, zum Beispiel „Schweigen ist nicht neutral“ (Rademacher, 2021, S. 10), die im Rahmen der Vorlesung unterbreitet werden, gewinnen an Gehalt und theoretische Erkenntnisse werden in Aktionswissen umgesetzt.

Bei der dritten Frage zeigen sich Parallelen zur ersten Befragung. So gibt es keine Unterschiede im Erkenntnisgewinn und der Bewertung der Begegnung: „Der Dialog über Werte war interessant“; „Er hat zum Kennenlernen beigetragen“; „Ich habe viel Neues gelernt und darüber nachgedacht“. Besonders hervorzuheben ist, dass ca. 45 % der Teilnehmenden bekunden, die Wissenslücken im Bereich der gesellschaftlichen und politischen Bildung im Selbststudium schließen zu wollen.

6. Schlussfolgerungen

Eine Einschränkung und Grenze der Studie besteht in der relativ geringen Anzahl an Teilnehmenden. Eine weitere Einschränkung stellt die Kürze der Befassung der Asylsuchenden/Flüchtlinge und der Teilnehmenden aus der lokalen Bevölkerung mit oder ohne Migrationshintergrund mit dem Spiel dar, welche auf der Seite der Studierenden ausführlicher war. Abgesehen von diesen Einschränkungen sind die wichtigsten Erkenntnisse der Umfrage zu den Auswirkungen auf die gemeinsamen Werte jene, dass die EUMINT-Begegnungen und die Verwendung des Brettspiels *Das Haus der gemeinsamen Werte* zu einer verbesserten Kenntnis der Werte führte und, was noch wichtiger ist, zu einem besseren Verständnis der Relevanz gemeinsamer Werte im täglichen Leben sowie zu einer größeren Offenheit gegenüber der gesellschaftlichen Vielfalt. Die Studie hat gezeigt, dass Aktivitäten zu gemeinsamen Werten, wie jene spielerisch didaktische in den EUMINT-Treffen, in unseren vielfältigen Gesellschaften, in denen sozialer Zusammenhalt, gemeinsame Werte und ein gemeinsames Zugehörigkeitsgefühl immer wichtiger werden, von Nutzen sind.

Dieser Artikel will einen Beitrag zu den aktuellen Debatten rund um die Programme zur zivilgesellschaftlichen Integration leisten, indem er ein innovatives Format für ein Programm zur zivilgesellschaftlichen Integration mit *europäischer* Dimension in Form eines Brettspiels beschreibt und darauf basierende Begegnungen analysiert. Die dargelegte Analyse zeigt die positiven Auswirkungen solcher Begegnungen, die mit einem freiwilligen, partizipatorischen und aktiv lernenden Ansatz konzipiert wurden, um einige der Hauptkritikpunkte und Hürden zu überwinden, denen sich Programme zur zivilgesellschaftlichen Integration oftmals gegenübersehen.

Programme zur zivilgesellschaftlichen Integration und die gesellschaftliche Bildung an Schulen können wichtige Elemente für den sozialen Zusammenhalt bilden, sind aber nicht ausreichend für eine Haltung der Offenheit in einer Gesellschaft. Integration von Migrantinnen und Migranten, verstanden als Inklusion unter Wahrung der Vielfalt, bleibt ein Barometer für die Umsetzung der gemeinsamen Werte in den europäischen Ländern. Spielerische Begegnungen könnten ein Instrument sein, um das Ziel der zivilgesellschaftlichen Integration zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- Accordo d'integrazione (2011). *Integrationsvereinbarung*. Dekret des Präsidenten der Republik, 14. September 2011, Nr. 179.
- Banulescu-Bogdan, N. & Benton, M. (2017). *In search of common values amid large-scale immigrant integration pressures*. Migration Policy Institute Europe.
- Benedikt, S. (2019). *The emerging of informal refugee camps in Europe. Bolzano: a case study research*. Fondazione Langer Stiftung – Antenne Migranti.
- Banting, K. & Kymlicka, W. (2013). Is there really a retreat from multiculturalism policies? New evidence from the multiculturalism policy index. *Comparative European Politics* 11(5), 577–598.
- Bernhard, A., Bierbaum, H. & Borst, E. (2020). *Pädagogik Des Friedens in Friedlosen Verhältnissen*. Schneider Verlag.
- Biondi, A., Eeckhout, P. & Ripley, S. (2012). *EU Law after Lisbon*. OUP.
- Carlà, A., Flarer, H., Psenner, E. & Bona, M. (2021). *Volunteering in South Tyrol*.

- VOLPOWER Report. <https://webassets.eurac.edu/31538/1612455697-country-report-south-tyrol.pdf>
- Cavaggon, G. (2017). Diritto alla libertà religiosa, pubblica sicurezza e “valori occidentali”. Le implicazioni della sentenza della Cassazione nel “caso kirpan” per il modello di integrazione italiano. *federalismi.it*, 12.
- Deutsches Schulamt (Hrsg.). (2021). *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*. Autonome Provinz Bozen-Südtirol.
- Entzinger, H. (2003). The rise and fall of multiculturalism. In J. Joppke & E. Morawska (Eds.), *Toward assimilation and citizenship: Immigrants in liberal nation-states* (pp. 59–86). Palgrave Macmillan.
- EU-Vertrag (2009). <https://dejure.org/gesetze/EUV>
- Europäische Kommission (2016, June 30). *Commission brings together non-confessional organisations to discuss „Migration, Integration and European values: putting values into action“*. Pressemitteilung. https://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2362_en.htm
- Goodman, S. W. (2014). *Immigration and membership politics in western Europe*. Cambridge University Press.
- Guild, E., Groenendijk, K. & Carrera, S. (2009). *Illiberal liberal states: immigration, citizenship, and integration in the EU*. Ashgate.
- Joppke, C. (2001). How liberal are citizenship tests? In R. Baubock & C. Joppke (Eds.), *How liberal are citizenship tests?* (p. 41). EUI working papers RSCAS.
- Joppke, C. (2012). *The Role of the state in cultural integration: trends, challenges, and ways ahead*. Migration Policy Institute.
- Kostakopoulou, D. (2010). The anatomy of civic integration. *Modern Law Review*, 73(6), 933–958.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Medda-Windischer, R., Carlà, A., Zeqo, E., Pirhofer, A., Zeba, M., Maniscalco, G., Tartarotti, M., Stoichita, P., Patti, Y. & Stecchi, V. (2020a). *The house of common values*. Eurac Research. <https://webassets.eurac.edu/31538/1699615861-the-house-of-common-values-de.zip>
- Medda-Windischer, R., Carlà, A., Zeqo, E., Pirhofer, A., Zeba, M. & Maniscalco, G. (2020b). *Common values – Short notes/In-depth notes*. Eurac Research.
- Medda-Windischer, Roberta, e Andrea Carlà, *European Civic Integration and Common Values: The Experience of a Board Game*, 5 *Peace Human Rights Governance* 1 (9-39) (2021) DOI:10.14658/pupj-phrg-2021-1-1

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*. Di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011.
- Mouritsen, P. and Jaeger, A. (2018). *Designing civic education for diverse societies*. Migration Policy Institute Europe.
- Orgad, L. (2010). Illiberal liberalism. Cultural restrictions on migration and access to citizenship in Europe. *The American Journal of Comparative Law* 58(1), 53–105.
- Parricchi, M. & Kofler, D. (Hrsg.) (2022). *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*. ETS Pisa.
- Piris, J. C. (2010). *The Lisbon Treaty. A legal and political analysis*. Cambridge University Press.
- Portes, A. & Vickstrom, E. (2011). Diversity, social capital, and cohesion. *Annual Review of Sociology*, 37, 461–79.
- Rademacher, H. (2021). *Konfliktkultur in Schule entwickeln*. Kohlhammer.
- Standop, J. (2005). Theoretische Grundlegung zum Thema Werte. In J. Standop, *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung* (S. 13–36). Beltz.
- Stolle, D., Soroka, S. & Johnston, R. (2008). When does diversity erode trust? Neighborhood diversity, interpersonal trust and the mediating effect of social interactions. *Political Studies*, 56, 57–75.
- Thesing, J. (2002). *Zukunft demokratisch gestalten: Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, soziale Gerechtigkeit*. Konferenzbeiträge aus Anlass des 40-jährigen Jubiläums der internationalen Arbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung (24. Juli 2002). Sankt Augustin Verlag.
- Thesing, J. (2007). *Die Europäische Union als Wertegemeinschaft*. Konrad-Adenauer-Stiftung. <https://www.kas.de/en/web/kroatien/single-title/-/content/die-europaeische-union-als-wertegemeinschaft1>
- Triandafyllidou, A. (2016). Governing irregular migration: Transnational networks and national borders. In M. Ambrosini (Ed.), *Europe: No migrant's land?* ISPI.
- Toggenburg, G. (2004). *The debate on European values and the case of cultural diversity*. *European Diversity and Autonomy Papers*, 1, 5–24.
- Toggenburg, G. (2017). *EU values: a fragile and outdated foundation for EU-uropean unity?* CIFE Policy Paper, 62.

Freie Universität Bozen (2022). *Studienplan 2022/23 in deutscher Sprache*. <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-german-section/>

van Oers, R. (2014). *Deserving citizenship*. Martinus Nijhoff Publishers.

von Bogdandy, A. (2009). Founding principles. In A. von Bogdandy & J. Bast (Eds.), *Principles of European constitutional law*. Hart Publishing/ Beck.

von Bogdandy, A. (2011). *I principi fondamentali dell'Unione europea. Un contributo allo sviluppo del costituzionalismo europeo*. Editoriale Scientifica.

Pattern di comportamento in età evolutiva: quali direzioni possibili?

Alessandro Failo – Libera Università di Bolzano

Abstract

Il comportamento è la modalità di azione delle persone derivante dall'interazione più o meno complessa con l'ambiente. Esso dipende da diversi aspetti situazionali, temperamentali, caratteriali e personologici. Quando parliamo di disagi internalizzanti — caratterizzati da emozioni e ideazioni rivolte verso se stessi — ed esternalizzanti — tipicamente aggressività e oppositività non autocontrollate, ci troviamo di fronte a modalità comportamentali osservabili differenti. Tutto questo può determinare delle difficoltà che sono conseguenti a reazioni temporanee (es. stati di frustrazione) oppure che si configurano come disturbi strutturati (es. Disturbo Oppositivo-Provocatorio) o derivanti da sintomi secondari ad altre condizioni (es. Spettro Autistico). Tramite numerosi esempi, vengono analizzati i concetti prima esposti, cercando di stimolare delle possibili riflessioni. Partendo da ciò che si sente e da come ci si attiva, si riesce con maggior consapevolezza e profondità a orientare il proprio agire educativo.

1. Le direzioni del comportamento

Quando parliamo di *comportamento*, è possibile che nella nostra mente si aprano diverse finestre che richiamano esempi e situazioni vissute. Non è però così facile definire in modo chiaro questa parola, perché si tratta in realtà di un intreccio, di un'interazione più o meno complessa tra i geni che i nostri genitori ci hanno trasmesso e l'ambiente in cui siamo cresciuti e in cui stiamo vivendo (Bianchi et al., 2009). Non parliamo quindi di un processo lineare ma di qualcosa di molto più complesso e variabile.

Anche la parola *pattern*, che spesso accompagna il termine “comportamento”, è parzialmente difficile da definire. A seconda dei contesti, può assumere il significato di “schema”, “modello”, “configurazione”, o di “struttura”, “disegno”, “motivo” (Lombardi Vallauri, 2022). In psicologia si considera pattern comportamentale la modalità tipica di comportarsi di una persona in alcune o molte situazioni e circostanze. Per questo motivo va riconosciuto all’interno di un sistema che è complesso per sua natura e che quindi, per essere compreso e osservato va considerato nella sua interezza, a livello sia di interazione sia di attivazione (cosa innesca un certo pattern comportamentale e come esso interagisce con l’ambiente fisico e sociale in cui è situato).

Appare quindi più chiaro il motivo per il quale chiamiamo in causa il concetto di *direzioni possibili*: in primis come esplicazione del comportamento, ma anche per il senso che esso assume per la persona stessa e per chi le sta attorno, di significato del proprio stare e della progettazione esistenziale che tutti noi tendenzialmente cerchiamo di fare.

1.1 Comportamenti innati e appresi

Quando si parla dello studio e dell’analisi del comportamento, non si può prescindere da una breve digressione sull’etologia. Uno dei capostipiti della scienza che studia i comportamenti degli animali è certamente Konrad Lorenz, il quale, partendo dalla teoria dell’evoluzione di Charles Darwin - che accomuna animali e uomini da un punto di vista filogenetico -, cercò di comprendere gli aspetti comuni tra il comportamento animale e quello dell’uomo (Lorenz, 1989). Senza troppo addentrarci negli aspetti specifici, un buon punto di partenza per iniziare a capire di più sul comportamento sono i concetti “innato” e “appreso”.

I *comportamenti innati*, che sono istintivi, si manifestano indipendentemente dalle esperienze fatte nel corso della vita, hanno una base genetica e sono tipici di ciascuna specie. Vengono trasmessi di generazione in generazione e non sono influenzati da imitazioni o dall’apprendimento (Barnett, 2016).

Per esempio, sono comportamenti innati il riflesso di suzione dei neonati, ma anche l’allontanare immediatamente la mano da qualcosa che punge o che scotta, così come il battito delle ciglia quando queste vengono sfiorate da un oggetto.

D'altra parte, i comportamenti appresi sono tutti quelli che vengono acquisiti attraverso l'esperienza, l'osservazione dell'ambiente circostante e l'interazione con esso. Ad esempio, un bambino impara a parlare ascoltando le parole e le frasi pronunciate dagli adulti intorno a lui. Il comportamento appreso è tendenzialmente influenzato da una molteplicità di fattori, come l'educazione, la cultura e le esperienze di vita (Barnett, 2016).

Tuttavia, il *comportamento appreso* non esclude l'influenza del comportamento innato. Gli esseri umani sono predisposti geneticamente per provare empatia e compassione verso gli altri, il che può influire sul comportamento appreso di un individuo come il dimostrarsi vicini e mettere in atto una serie di azioni che vanno dall'ascolto attivo alla partecipazione emotiva o anche alla sostituzione di ciò che farebbe quella persona. Oppure andare anche nella direzione opposta.

In sintesi, il comportamento umano è influenzato da una combinazione di fattori innati e appresi; comprendere la complessità di questi fattori può aiutare gli adulti a fornire un ambiente favorevole allo sviluppo di comportamenti positivi e sani nei bambini e negli adolescenti.

1.2 Comportamenti semplici e complessi

A questo punto, facciamo un altro passo: *in che modo avviene la trasmissione dei comportamenti complessi?* E ancora, ha senso definire dei comportamenti semplici e dei comportamenti complessi? Sono differenziabili nella dicotomia istintivo vs appreso? Qui la situazione è più articolata. In primis perché se è vero da un lato che i comportamenti semplici sono quelli che richiedono pochi passaggi o risposte, non è altrettanto vero che questi siano ascrivibili esclusivamente a una predisposizione genetica. Per esempio, l'atteggiamento omertoso è un comportamento semplice ma allo stesso tempo appreso. Abilità come il correre, il preparare da mangiare, e il rimanere in una situazione sociale complessa quale insegnare in una classe o il fare un colloquio di lavoro richiedono un insieme di abilità sociali, emotive e cognitive che richiamano pertanto i processi di apprendimento e socializzazione. Per fare un altro esempio, se noi pensiamo alla risposta di attacco e fuga che è innata e ci permette da millenni di sfuggire ai pericoli siamo di fronte a un comportamento innato e relativamente semplice. Quando però, questo senso di allerta diviene una

costante nella vita di un individuo — che è sempre attento a qualsiasi pericolo, vivendo una situazione di ansia — abbiamo una risposta complessa frutto anche di costruzioni cognitive alimentata dall'ambiente e quindi appresa. Per fare un ulteriore esempio, il fenomeno del bullismo può essere contestualizzato all'interno di questa cornice di riferimento, in cui il bullo e il bullizzato mettono in atto una serie di comportamenti che derivano e si mantengono grazie all'ambiente circostante e all'apprendimento, ma non solo. Se cresco in una famiglia, o ancor più in un contesto culturale dove la prevaricazione è accettata e considerata un *modus operandi* o ancor peggio un valore ascrivibile ad una dimostrazione di forza, capiamo come le generazioni precedenti svolgano un ruolo nella trasmissione a quelle che seguono: non solo delle modalità operative ma anche di modelli etici, estetici e relazionali in genere. Proseguendo invece con un esempio positivo possiamo dire che un bambino cresciuto in una famiglia che promuove il rispetto e la tolleranza verso gli altri avrà maggiori probabilità di sviluppare un comportamento empatico e rispettoso nei confronti degli altri.

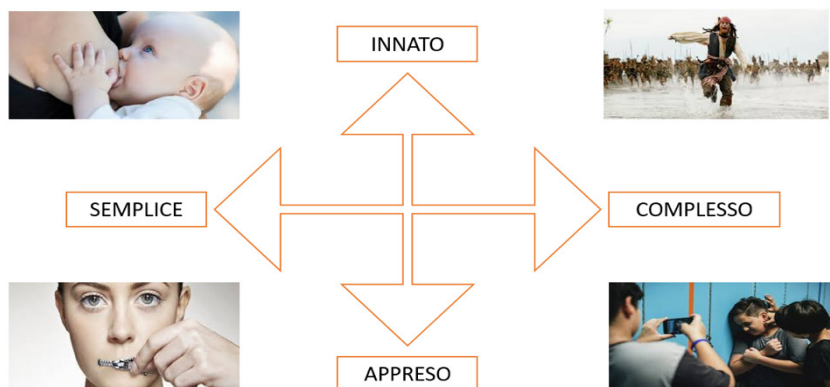


Fig. 1 – Le direzioni dei comportamenti

2. Dal disagio ai disturbi internalizzanti e esternalizzanti

Le *forme di disagio* nel ciclo di vita, in particolare in adolescenza, prendono direzioni differenti ma sono in ogni caso complesse e multidimensionali nella loro espressione.

Un modo per avere un quadro d'insieme è quello di utilizzare i termini *internalizzanti* ed *esternalizzanti*.

Quando parliamo di espressione di disagio internalizzante, facciamo riferimento a quelle modalità problematiche rivolte verso l'interno della persona, e che quindi riguardano un vissuto individuale caratterizzato da tratti ansiosi, depressivi, di frustrazione, stress, malessere, irritabilità, perdita di interesse per le attività quotidiane (Bonino & Cattelino, 2008). Diversamente, quelli esternalizzanti (*acting out*) sono più visibili, in quanto espressioni di disagio rivolte all'esterno della persona, quindi verosimilmente riferibili a problemi comportamentali più facilmente osservabili come l'aggressività, l'opposizione, un limitato senso della morale (Celi & Fontana, 2022). Sono imputabili a un complesso intreccio di fattori di rischio genetici, ambientali e famigliari, con pesi e ruoli differenti a seconda delle fasi di vita (Eilertsen et al., 2022; Kretschmer et al., 2022).

Finora abbiamo evitato di utilizzare la parola "disturbo" in favore di forme linguistiche meno pervasive e stigmatizzanti ed è proprio questo il punto chiave: un disagio diventa un disturbo quando raggiunge determinati criteri clinici.

I disturbi internalizzanti sono caratterizzati da un vissuto interiore di disagio elevato e duraturo che viene diretto verso di sé e che difficilmente causa conflitti con gli altri, ma che continua a svilupparsi e mantenersi dentro la persona. La tendenza all'ipercontrollo dei propri stati interni è caratterizzata da modalità eccessive e inappropriate con comportamenti, emozioni e ideazioni problematiche rivolte verso sé stessi (es. tono dell'umore deflesso, ansiosità, mal di stomaco senza causa apparente, mal di testa continui, ritiro sociale) (American Psychiatric Association, 2013; Vicari et al., 2018). Sono difficili da individuare esclusivamente con un'osservazione esterna.

I disturbi esternalizzanti riguardano quelle situazioni in cui il disagio del bambino/adolescente si riversa verso l'esterno, provocando una situazione di disturbo nell'ambiente circostante; caratteristiche di questo comportamento sono la pretesa che i bisogni personali abbiano la precedenza sui bisogni degli altri, il ricorso all'aggressività per ottenere ciò che si vuole, l'oppositività e la trasgressione di norme sociali e legali. *Il core sintomatologico è rappresentato dai problemi di autocontrollo sia dei comportamenti che delle emozioni in più situazioni e contesti* (es. scarsa collaboratività, rabbia, aggressività, impulsività, iperattività, condotte trasgressive) (American Psychiatric Association, 2013; Vicari et al., 2018).

2.1 Difficoltà comportamentali e Disturbi del comportamento

Le *difficoltà comportamentali* vanno viste non tanto come indicatori di un disturbo quanto come un *segnale di un certo tipo di funzionamento*; alcune sono difficoltà transitorie che possono essere *conseguenti a reazioni temporanee* (es. acting out, emozioni non modulate, stati di frustrazione, meccanismi di imitazione), quindi fisiologiche del processo di crescita, altre sono dei veri e propri *sintomi secondari ad altre condizioni* (es. Funzionamento Intellettivo Limite, Disabilità intellettive di diverso grado, Spettro autistico, DSA, Disturbi della comunicazione, Disturbi dell'Attaccamento). Solo una parte è invece dovuta a *disturbi strutturati* (Disturbo Oppositivo-Provocatorio, Disturbo della Condotta, ADHD, Disturbo Esplosivo intermittente, Disturbo di Personalità Antisociale) (Fedeli, 2020). Mentre un comportamento disturbante è un qualsiasi tipo di comportamento non adattivo rispetto alle richieste esterne, un disturbo del comportamento invece è identificabile secondo specifici criteri diagnostici relativi al tipo di comportamento, alla gravità, alla durata e alle conseguenze evolutive (American Psychiatric Association, 2013; Vicari et al., 2018).

Dato che l'area dei disturbi del comportamento è piuttosto ampia e complessa da delineare nelle differenti fasi della vita, è difficile definire in modo univoco quali comportamenti rientrino nello sviluppo tipico e quali costituiscano dei fattori di rischio o già dei quadri clinici/psicopatologici chiari (Speranza, 2010). Va tenuto a mente che la percezione della problematicità di alcuni comportamenti è influenzata dall'impatto che essi hanno sia sul contesto sociale sia su quello familiare (Speranza, 2010).

A scuola i problemi di comportamento di un bambino/una ragazza sono principalmente legati al costruito di adattamento, per motivi differenti che vanno dal tipo di legame costruito con i genitori a difficoltà temperamentali, a conflitti interni, a modalità relazionali apprese, ma in ogni caso si riflettono in una fatica da parte dell'insegnante nel gestire la classe e in più forme di malessere della bambina o del ragazzo stesso e dei suoi compagni.

Le modalità di espressione dell'*aggressività nell'ambiente scolastico* sono differenti (*attiva vs passiva o diretta vs indiretta*) a seconda dell'età e del tipo di conflitto interno che l'ha fatta emergere. Per esempio, un bambino potrebbe esprimere il suo disagio creando intenzionalmente caos, quindi fungendo da catalizzatore delle attenzioni negative da parte dei compagni e dell'insegnante, distraendo sé stesso e anche gli altri dalle attività. I comportamenti aggressivi, per essere socialmente accettati nel gruppo, devono essere finalizzati, come difendere un compagno in difficoltà o festeggiare il raggiungimento di un obiettivo con modalità sopra le righe. Se questo non avviene, l'esito è probabilmente l'esclusione o l'emarginazione dal gruppo. Altro esempio potrebbe essere quello di un adolescente che impulsivamente non riesce ad aspettare la turnazione di parola nella trattazione di un argomento in classe, tendendo ad agire prima di essersi fermato a riflettere, diventando spesso imprevedibile nelle diverse situazioni. Quando questa *impulsività* sfocia nel non rispettare le regole, fare spesso di testa propria, non riuscire a mediare anche momenti di lieve tensione nel gruppo, allora si diventa impopolari e si fatica a stringere amicizie. Tutto questo crea un loop che ha una testa rappresentata dai comportamenti inadeguati e una coda che assume le forme di una bassa autostima, di inadeguatezza e di frustrazione. Di riflesso il clima della classe diventa teso, gli insegnanti faticano a contenere questi comportamenti e iniziano ad applicare le regole in modo più rigido o imparziale, si creano degli atteggiamenti di anticipazione, quindi una tendenza a valutare in maniera positiva o negativa i comportamenti osservati nei compagni e nella bambina o nel ragazzo problematico ancor prima che vengano messi in atto completamente. Quando poi a queste considerazioni aggiungiamo i *tratti provocatori* — quindi modalità deliberatamente orientate a causare fastidio negli altri, ad attribuire loro colpe proprie, ad assumere atteggiamenti vendicativi e svalutanti — allora il quadro diventa ancora più complesso. L'umore irritabile, l'evitamento, le continue messe alla prova diventano un *modus operandi* non

solo del bambino o della ragazza ma anche degli insegnanti e dei compagni. Per esempio, una preadolescente potrebbe non riconoscere alcuna autorevolezza, né alle insegnanti né alla propria famiglia, dando quindi la parvenza che la gestione del conflitto diventi impossibile, che ogni crisi, anche piccola, risulti ingestibile e a volte difficilmente anticipabile. Tutto questo crea un senso di frustrazione, di rabbia più o meno sottesa, di lotta che innesca climi scolastici faticosi, in cui ci si sente inefficaci come insegnanti e che può portare a fenomeni di burnout e di esasperazione.

Quando invece ci troviamo di fronte una bambina *inibita*, che non riesce ad attivare e a utilizzare le proprie risorse cognitive, verosimilmente perché l'aspetto emotivo prende il sopravvento, allora la percezione è quella di avere di fronte una persona assente, distratta, poco capace di concentrarsi. Per esempio una bambina che nel proprio ambiente familiare riesce abbastanza bene a esprimersi, ma che quando arriva in classe appare svogliata, non parla, ha spesso mal di testa o di pancia, porta le insegnanti a volerla spingere verso il fare qualcosa, ad attivarsi per impegnarsi di più, a pretendere dei cambiamenti in tempi prestabiliti o affrettati. Si possono quindi innescare delle conseguenze a catena tra emotività, motivazione, apprendimenti.

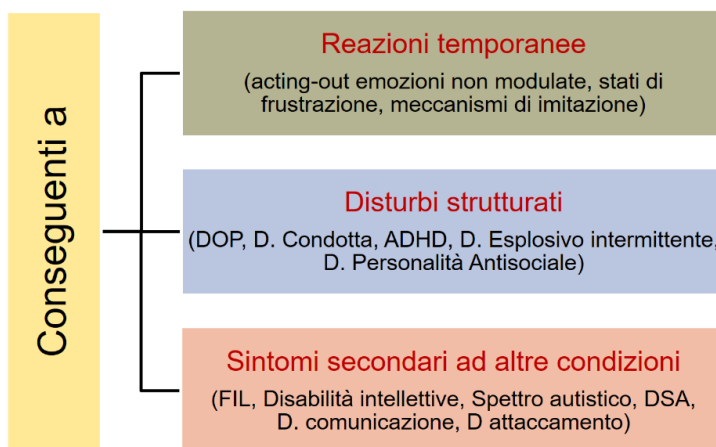


Fig. 2 – Difficoltà comportamentali: dal disagio temporaneo al disturbo

2.2 Fattori di protezione

Possiamo considerare i fattori di rischio come l'insieme delle condizioni interne alla persona o relative al contesto che limitano l'adattamento e quindi aumentano la probabilità dell'emersione di un disturbo, più che di un disagio, quindi ne variano la strutturazione, la pervasività e l'intensità (Ammaniti, 2010). Dall'altro lato, i fattori di protezione rappresentano le caratteristiche individuali o ambientali che offrono resistenza alle possibili condizioni psicopatologiche e riducono l'impatto dei fattori di rischio (Ammaniti, 2010). Va comunque considerato che non vi è una relazione di equilibrio o disequilibrio tra questi fattori che permetta di definire delle traiettorie di "normalità" o di "psicopatologia". Ciò che va tenuto a mente è che differenti fattori di rischio possono aumentare la probabilità che un comportamento, magari all'inizio funzionale e contestuale (es. reazioni di rabbia a casa nel periodo in cui i genitori si stanno separando), diventi disfunzionale in quanto non si trasforma in altro, ma si acuisce e si generalizza nei diversi contesti (es. questa rabbia diventa persistente e si manifesta con intensità differenti a scuola, con gli amici, in famiglia, anche dopo diversi mesi dalla separazione dei genitori).

Potrebbe essere utile sviluppare alcune considerazioni sui fattori di protezione più che farne un semplice elenco.

Tra i *fattori di protezione personali*, vanno menzionate le *life skills*, ovvero quell'insieme di capacità trasversali che permettono alla persona di affrontare efficacemente le richieste e i cambiamenti della quotidianità (World Health Organization, 1997). Anche alcuni valori rivestono un ruolo importante, come per esempio l'importanza attribuita all'esperienza scolastica, la ricerca di attività fisica e di buone abitudini alimentari (Garnier & Stein, 1998; Jessor et al., 1998). Sembra che essi siano collegati anche alla disapprovazione dei comportamenti devianti nelle diverse forme ed espressioni (per ricordarne alcuni pensiamo a ridicolizzare, stigmatizzare, escludere, rubare, offendere, ecc.; Logan-Greene et al., 2011). Un altro aspetto protettivo sono le attese di successo, non in termini assoluti, quanto quella tendenza a cercare cambiamenti verso il proprio futuro tramite aspettative e azioni razionalmente orientate (il concetto di "un passo dopo l'altro", quindi mantenendo i piedi per terra ma sempre in movimento; Mihić et al., 2022).

Spostandoci verso i *fattori protettivi legati alla famiglia* vale la pena ricordare come la famiglia, in quanto agenzia educativa primaria e luogo di protezione per antonomasia, agisca da modello di riferimento in termini sia valoriali sia comportamentali (e l'essere coerenti tra i valori che esplicitiamo ai nostri figli con i comportamenti che mettiamo in atto è forse l'elemento più difficile da mantenere). Assieme a questo, emerge come elemento protettivo lo stile genitoriale autorevole, quindi capace di mantenere la disponibilità relazionale ed emotiva, pur in un mondo in transizione dove i ruoli non sono così ben riconosciuti (Cheng et al., 2022; Lorence et al., 2019).

Tra i *fattori protettivi legati alla comunità e alla scuola*, partiamo dal fatto che più si riesce a garantire opportunità concrete di incontro, di sperimentazione del corpo e delle relazioni, più evitiamo il limbo della noia, dell'assuefazione alla quotidianità (Mihic et al., 2022). L'esperienza vissuta a scuola, come la soddisfazione per i risultati ma soprattutto per i rapporti interpersonali con i coetanei e i docenti, è certamente uno degli elementi favorevoli la resilienza di fronte agli stimoli avversi e agli elementi di rischio che si incontrano nel processo di crescita, che vanno ben oltre il mero percorso scolastico. Rafforzano tutto questo la comprensione e la condivisione delle regole, intese come modalità che mediano la convivenza e il raggiungimento degli obiettivi grazie a insegnanti capaci di sviluppare costantemente la loro sensibilità interpersonale e competenze didattiche tese allo sviluppo della persona oltre che all'acquisizione dei contenuti scolastici (Logan-Greene et al., 2011; Mihic et al., 2022).

2.3 Temperamento, carattere, personalità: quale ruolo?

Il termine “temperamento” indica lo stile di base, caratteristico e geneticamente definito, di interazione con il mondo: è uno stile comportamentale osservabile fin dai primi anni di vita, essenzialmente connotato dalla reattività emotiva e dal livello di attivazione. Per esempio, i bambini che fin dai primi anni presentano uno stile disinibito e quindi con poco controllo hanno maggiori probabilità nel corso dell'infanzia di sviluppare alcuni problemi legati all'iperattività, alla distraibilità, alla condotta (Magnavita et al., 2016). Bambini invece che presentano dei tratti inibiti, quindi più timidi, hanno più probabilità di diventare ansiosi e con difficoltà sociali (Magnavita et al., 2016).

Il *carattere* invece si struttura progressivamente e rappresenta l'insieme delle qualità personali che permettono alla persona di adattarsi alla società in cui vive. È quindi una modalità più strutturata di pensare, sentire e comportarsi e deriva dalle esperienze della propria vita nel contesto socio-familiare (Axia, 2006).

La *personalità* è anch'essa un insieme di modi di essere, di comportarsi, di percepire e di mettersi in relazione con l'ambiente, ma allo stesso tempo è anche uno stile persistente di funzionamento, meno adattabile del carattere e può essere vista come l'interazione tra fattori costituzionali innati (temperamento) e fattori educativi, ambientali e culturali (carattere; Fagiani, 2003). Ogni persona ha un suo modo caratteristico che la distingue dagli altri, sia nel modo in cui esprime o meno le proprie emozioni sia nelle modalità in cui pensa a se stessa e agli altri. Si può dire che le funzioni relative al sé e quelle relative agli altri sono preservate quando non vi sono disturbi di personalità, mentre quando i tratti di personalità pongono una persona in continue situazioni di conflitto con gli altri o con gravi difficoltà nel creare legami, oppure non portano alla definizione di obiettivi perseguibili, allora possiamo parlare di un disturbo di personalità caratterizzato perloppunto da stili rigidi, non adattivi di percepire, interagire e pensare (Magnavita et al., 2016).

Il temperamento è un tratto costituzionale, che riflette le modalità con cui interagiamo e ci rapportiamo con il mondo fin dai primi anni di vita. L'ambiente familiare assume un ruolo fondamentale nel riconoscere e favorire i tratti temperamentali, oppure viceversa nel non riconoscerli e ostacolarli, influenzando quindi positivamente o negativamente sull'emersione del carattere del figlio. In pratica, l'armonizzazione tra il temperamento e il carattere permette la successiva strutturazione dei tratti temperamentali fino a giungere alla personalità vera e propria. Quando tutto questo avviene progressivamente — rispettando pause e temporanee regressioni, cogliendo eventuali ambivalenze comportamentali ed emotive e riuscendo, di fronte a inevitabili errori educativi e relazionali, a fare dei passi indietro per rivedere, rimodulare e ottimizzare — allora verosimilmente avremo di fronte una personalità sana. Se invece nel corso dello sviluppo ci sono molte forzature da parte della famiglia e della rete sociale, con traumi che non vengono affrontati o ancor peggio non vengono riconosciuti, con rigidità ed esclusioni, con ambivalenze educative e modelli disfunzionali in cui crescere, allora aumentano progressi-

vamente i fattori di rischio che portano la personalità a strutturarsi in modo disfunzionale.

Cerchiamo di ipotizzare due traiettorie di sviluppo possibili.

Immaginiamo un bambino con *temperamento difficile* cioè *un bambino per cui sia faticoso trovare regolazione emotiva, che abbia difficoltà nell'adattamento e con la quale la costruzione di una relazione non sia semplice* (per una classificazione largamente condivisa sui tipi temperamentali si veda Chess e Thomas, 1977): In un primo caso, abbiamo di fronte a noi un bambino che fin dai primi mesi di vita ha fatto fatica a trovare regolazione nei ritmi sonno-veglia e l'adattamento alle situazioni nuove e alle routine. Per questo bambino, sono state difficili anche le relazioni con le insegnanti che hanno spesso trovato complicato costruire un rapporto con lui. I genitori, riconoscendo e accettando le sue caratteristiche temperamentali, hanno però favorito il più possibile la costruzione di una relazione che desse regolarità e struttura creando una buona collaborazione con le insegnanti. Hanno trovato il modo per dargli una strutturazione della quotidianità attraverso routine prevedibili che non lo portassero alla disregolazione fornendo contenimento coerente nelle sue crisi. Con la scuola hanno progressivamente inserito novità e imprevisti cercando di mediare sempre con la relazione. Nel passaggio verso la preadolescenza, questo stesso bambino ha spesso mostrato reazioni di rabbia, che a volte sfocia in aggressività, verso chi lo contraddiceva o non lo lasciava vincere ai giochi. Le relazioni con i pari sono difficili. I genitori, sempre attenti e consapevoli, l'hanno guidato nella scelta di un'attività sportiva agonistica e l'hanno sostenuto quando si è orientato verso uno sport di squadra: ha quindi potuto sperimentarsi nelle relazioni, mediando i suoi stati emotivi nel tempo, anche con delle crisi in alcuni momenti. La sua scelta verso un liceo sportivo gli ha permesso di affinare le sue doti e di canalizzare meglio le sue energie. Ha sviluppato dei tratti di personalità sufficientemente flessibili, è in grado di adattarsi a situazioni differenti e sviluppare delle strategie di coping per gestire meglio lo stress.

Ora immaginiamo lo stesso bambino ma inserito in un contesto dove genitori e ambiente si relazionano con lui in modo differente.

Quando questo bambino manifesta pianti e crisi di fronte alla frustrazione, invece che accoglienza trova rifiuto e rimproveri da parte delle figure di at-

taccamento. Anche le insegnanti già alla scuola dell'infanzia, vedendolo meno malleabile rispetto ai compagni, tendono a lasciarlo da parte quando reagisce in questo modo. Per le difficoltà di gestione, questo bambino, crescendo viene mandato sempre più spesso in colonie o comunque in ambienti lontani da quelli familiari, creando ancor più in lui un distacco. Anche di fronte alla sua richiesta di svolgere uno sport, i genitori fanno prevalere la paura di un'esclusione o di un rifiuto del contesto e così gli negano la possibilità di mettersi in gioco. E' evidente che di fronte a tutto questo, il ragazzo svilupperà dei tratti di personalità in gran parte rigidi, con la difficoltà di adattarsi a situazioni e contesti nuovi e soprattutto con importanti ostacoli relazionali. Di conseguenza non riuscirà probabilmente a costruire e utilizzare strategie di coping funzionali per gestire lo stress.

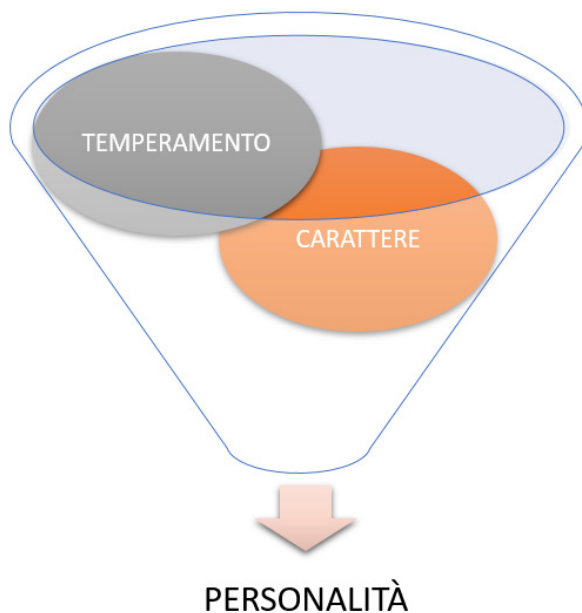


Fig. 3 – Relazioni tra temperamento, carattere, personalità

3. Quando ci si sente sotto attacco

Più che addentrarci nella presentazione di alcuni suggerimenti d'intervento, è utile partire da noi stessi per comprendere meglio ciò di cui stiamo parlando; si potrebbe partire da come ogni insegnante si sente quando è sotto attacco, provando a esplicitare i pensieri, le emozioni, ma che non ha il coraggio o non trova il contesto per esplicitarle.

Taransaud (2021) offre degli spunti interessanti riguardo a questo tema, specialmente per quando ci si trova a gestire la fase preadolescenziale e adolescenziale. Vedremo comunque che alcune riflessioni sono applicabili anche nel caso di bambini più piccoli.

L'intento educativo chiama in causa la nostra capacità di *tollerare l'impatto della proiezione del ragazzo rimanendo sintonizzati con i suoi bisogni emotivi*; significa che quando veniamo attaccati, criticati, svalutati, probabilmente queste percezioni sono le stesse che sente la persona che abbiamo di fronte in quanto le "proietta" verso chi le rappresenta, non tanto come singolo ma come adulto o con un ruolo (insegnante, genitore). Più siamo consapevoli di questo aspetto, maggiore sarà la nostra capacità di concentrarci sulle sue emozioni e di entrare in relazione con le nostre (es. mi sta apertamente biasimando, forse è perché vive la critica come un'offesa o un giudizio globale? Rimane in silenzio e mi fa sentire inadeguata: non è che forse anche lei percepisce lo stesso?). Un nostro possibile ruolo è quello di dimostrare che *possiamo essere vulnerabili abbastanza per incoraggiare un'interazione significativa, ma allo stesso tempo abbastanza forti da resistere agli attacchi e sopravvivere a sentimenti intensi*. In altre parole possiamo sviluppare in noi una tolleranza attiva, volta ad accogliere gli attacchi e le crisi dell'adolescente in modo elastico e adattivo. Per esempio se veniamo più o meno esplicitamente svalutati o offesi, possiamo prenderne atto e cercare di esplicitare con assertività come ci sentiamo senza cadere in una conseguente replica aggressiva (né diretta né sottesa) da parte nostra, per mantenere un contatto relazionale. Non solo: possiamo mantenere un aggancio nella relazione, anche se all'inizio o in alcune situazioni è negativo, per ampliare il repertorio delle modalità di risposta e di scambio nell'adolescente che abbiamo davanti. Anche noi però abbiamo bisogno di spazi e luoghi in cui sfogarci e dare forma a queste tensioni, trovando ciò che ci aiuta, come fare una passeggiata nel bosco con una musica rilassante, dedicarci a una breve e

intensa attività fisica, prendere un caffè con colleghi e/o amici parlando delle proprie sensazioni. Il punto è proprio questo: entrare maggiormente in contatto con noi stessi, dando un corpo alla nostra mente.

È utile *lavorare sulla comprensione invece che reagire* (piuttosto che arrendersi, punire, controllare e giudicare). Sicuramente è complesso imparare a essere rassicuranti pur essendo a disagio, soprattutto quando vediamo poche risorse nell'alunno/allieva. Se ci focalizziamo solo o principalmente su ciò che crea scompiglio, disagio, distacco, esclusione, cadiamo nell'errore di credere che non ci sia niente da fare, rafforziamo quell'idea, probabilmente insita oppure introiettata dall'esterno, che è un poco di buono, che non ha un gran valore. *Comprendere non significa valutare, quanto osservare di più.* Osservando in un'ottica contestualizzata (osservo comportamenti e atteggiamenti in classe, a ricreazione, in mensa) e tramite una modalità sistematica (indicando quante volte avviene un determinato comportamento che inizialmente ho identificato come disfunzionale) possiamo mantenere una traccia, un canovaccio sul quale porre riflessioni e identificare differenti strategie.

Ricordarsi che *quello che sentiamo probabilmente è connesso a ciò che l'adolescente non può riconoscere in se stesso.* Significa trovare quella modalità empatica in grado di identificare una dimensione emotiva nell'altro, pur mantenendo un giusto distacco professionale che identifica dei confini funzionali alla sperimentazione da parte dell'adolescente. Per esempio se mi sento frustrato in una determinata situazione e il mio allievo rimane impassibile o veicola altri tipi di emozione (come rabbia, scatti d'ira, pianti), io posso guidarlo a sentire cosa sente dentro di sé, a dargli una forma (per esempio usando il corpo, ma anche scrivendo o disegnando o lavorando con materiali manipolabili). Come mai lo stesso comportamento in un insegnante ha un effetto attivante, mentre in un altro è gestibile con relativa facilità? Probabilmente perché rivediamo ciò che abbiamo vissuto direttamente nella nostra vita e che in qualche modo ha avuto per noi delle ripercussioni (se quando eravamo bambini ogni volta che cercavamo di prendere di nascosto dei biscotti venivamo sistematicamente puniti, probabilmente quando un nostro allievo cerca di copiare noi intendiamo quel comportamento come un qualcosa che deve essere castigato).

E' importante ascoltare e osservare il non detto; *comportamento e attacchi sono una forma di comunicazione, il modo in cui il sé vulnerabile cerca di dare voce*

ai propri bisogni. Se è pur semplice osservare comportamenti e azioni, è molto più complesso rimanere in ascolto per cercare di cogliere il mondo interno del nostro alunno o della nostra allieva. Sta a sottolineare — pur nella consapevolezza che il mondo scolastico non concede molti tempi di riflessione, che apparentemente possono sembrare “morti” — che dietro a un lungo silenzio, a una presa di posizione, a un rifiuto o alle forme di inibizione comportamentale, ciò che è realmente importante rimane invisibile ai nostri occhi, focalizzati a vedere la conseguenza piuttosto che a esplorare le cause. Questo non significa fare gli psicologi o i detective, quanto piuttosto assumere un ruolo di adulto capace di muoversi e di addentrarsi oltre la superficie, magari coriacea e apparentemente impenetrabile, di un preadolescente. Se una dodicenne non si espone quasi mai in classe o non esprime il proprio punto di vista nemmeno quando le viene richiesto esplicitamente, dobbiamo considerare che probabilmente ciò che osserviamo è una ragazzina inibita o timida o incapace di autodeterminazione. Se però le diamo tempo, cambiamo il contesto, il canale comunicativo e di insegnamento, forse possiamo cogliere che vi sono altri elementi, come il fatto che negli ultimi mesi è stata schernita e svalutata sul social network che utilizza di più, che ha tentato di dirlo a un insegnante ma che questo ha banalizzato il fatto.

4. Riflessioni conclusive

L'obiettivo di quanto è stato detto in questo capitolo ci vuole far riflettere rispetto alle diverse sfaccettature che un giudizio come “bambino o ragazzo difficile” rischia di nascondere o inserire in una generalizzazione. Le riflessioni e gli approfondimenti affrontati ed esplorati anche dal punto di vista della lettura, vorrebbero essere guida anche per l'articolazione degli interventi educativi. Ogni bambino è un mondo a sé e ogni bambino necessita di una relazione educativa che tenga conto delle sue caratteristiche e delle risposte vicendevoli tra lui e l'ambiente.

È ragionevole ritenere che il bagaglio formativo di ogni figura educativa che si relazioni con un mondo complesso come quello portato da ogni bambino o adolescente, possa quindi avvantaggiarsi sia del proprio essere, saper essere e saper fare, sia degli interventi che la stessa letteratura evidence-ba-

sed ci offre. Ogni professionista ha la responsabilità di formarsi, aggiornarsi e riflettere consapevolmente.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5a ed.). Raffaello Cortina.
- Ammaniti, M. (2010). Disturbi pervasivi dello sviluppo e disturbi dello spettro autistico. In M. Ammaniti (a cura di), *Psicopatologia dello sviluppo: Modelli teorici e percorsi a rischio*. Raffaello Cortina.
- Axia, V. (2006). *Emergenza e psicologia: Mente umana, pericolo e sopravvivenza*. Il Mulino.
- Barnett, A. (2016). *Istinto e intelligenza: Il comportamento degli animali e dell'uomo*. Bollati Boringhieri.
- Bianchi, A., Gulotta, G. & Sartori, G. (a cura di) (2009). *Manuale di neuroscienze forensi*. Giuffrè.
- Bonino, S. & Cattelino, E. (a cura di) (2008). *La prevenzione in adolescenza: Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Erickson.
- Celi, F. & Fontana, D. (2022). *Psicopatologia dello sviluppo: Storie di bambini e psicoterapia* (4a ed. rivista). McGrawHill.
- Cheng, F., Hu, C., Zhang, W., Xie, H., Shen, L., Wang, B., Hu, Z., Wang, Y. & Yu, H. (2022). The influence of parenting style and coping behavior on nonsuicidal self-injury behavior in different genders based on path analysis. *PeerJ*, 10, e14507. doi: 10.7717/peerj.14507
- Chess, S. & Thomas, A. (1977). Temperamental individuality from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 16(2), 218-26. doi: 10.1016/s0002 7138(09)60038-8
- Eilertsen, E. M., Cheesman, R., Ayorech Z., Røysamb, E., Pingault, J. B., Njølstad, P. R., Andreassen, O. A., Havdahl, A., McAdams, T. A., Torvik, F. A. & Ystrøm, E. (2022). On the importance of parenting in externalizing disorders: an evaluation of indirect genetic effects in families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(10), 1186-1195. doi: 10.1111/jcpp.13654
- Fagiani, M. B. (2003). *Lineamenti di psicopatologia dell'età evolutiva*. Carocci.

- Fedeli, D. (2020). *La gestione dei comportamenti-problema: Dall'analisi all'intervento psicoeducativo*. Anicia.
- Garnier, H. E., & Stein, J. A. (1998). Values and the family: Risk and protective factors for adolescent problem behaviors. *Youth & Society*, 30(1), 89-120. <https://doi.org/10.1177/0044118X98030001004>
- Jessor, R., Turbin, M. S. & Costa F. M. (1998). Protective factors in adolescent health behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 788-800. doi: 10.1037//0022-3514.75.3.788
- Kretschmer, T., Vrijen, C., Nolte, I. M., Wertz, J. & Hartman, C. A. (2022). Gene-environment interplay in externalizing behavior from childhood through adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(10), 1206-1213. doi: 10.1111/jcpp.13652
- Logan-Greene, P., Nurius, P. S., Herting, J. R., Hooven, C. L., Walsh, E. & Thompson, E. A. (2011) Multi-domain risk and protective factor predictors of violent behavior among at-risk youth. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 413-429. doi: 10.1080/13676261.2010.538044.
- Lombardi Vallauri, E. (2022). *Possiamo tradurre pattern?* <https://accademiadel-lacrusca.it/it/consulenza/possiamo-tradurre-pattern/22211> (ultimo accesso 13 febbraio 2024).
- Lorence, B., Hidalgo, V., Pérez-Padilla, J. & Menéndez, S. (2019). The role of parenting styles on behavior problem profiles of adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16(15), 2767. doi: 10.3390/ijerph16152767.
- Lorenz, K. (1989). *L'anello di Re Salomone* (22a ed.). Adelphi.
- Magnavita, J. J., Powers, A. D., Barber, J. P. & Oltmanns, F. (2016). In L. G. Castonguay & T. F. Oltmanns (a cura di), *Psicologia clinica e psicopatologia: Un approccio integrato*. Raffaello Cortina.
- Mihić, J., Skinner, M., Novak, M., Ferić, M. & Kranželić, V. (2022). The importance of family and school protective factors in preventing the risk behaviors of youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1630. doi: 10.3390/ijerph19031630.
- Speranza, A. M. (2010). Disturbi comportamentali. In M. Ammaniti (a cura di), *Psicopatologia dello sviluppo: Modelli teorici e percorsi a rischio*. Raffaello Cortina.

- Taransaud, D. (2021). *Tu pensi che io sia cattivo: Strategie pratiche per lavorare con adolescenti aggressivi e ribelli*. Erickson.
- Vicari, S., Di Vara, A. & Milone, S. (2018). *Profili cognitivi e disturbi psicopatologici: Evidenze neurobiologiche, diagnosi, trattamento*. Erickson
- World Health Organization, Programme on Mental Health (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of Life Skills Programmes*. World Health Organization.

ChallengeInSchool: l'impatto della formazione sul contesto di apprendimento per la prevenzione e gestione dei comportamenti sfidanti

Vanessa Macchia – Libera Università di Bolzano

Silver Cappello – Libera Università di Bolzano¹

Abstract

I comportamenti sfidanti di alunni e alunne all'interno del contesto scolastico rappresentano uno degli aspetti più complessi da gestire nel mondo della scuola, nonché una realtà sempre molto attuale che comporta forti preoccupazioni e difficoltà per educatori e insegnanti, che quotidianamente si trovano a fronteggiare situazioni sfidanti e delicate, talvolta isolati e senza riuscire concretamente a gestirle e a risolverle in modo efficace. La formazione e il costante aggiornamento del personale educativo e scolastico diventano uno strumento fondamentale per acquisire quelle conoscenze e competenze tali da poter prevenire e fronteggiare tali dinamiche. Questo contributo presenta un intervento formativo attorno al tema dei comportamenti sfidanti e prova a offrire alcune riflessioni sui suoi esiti.

1. I comportamenti sfidanti nel contesto scolastico

L'inclusione è un processo volto a individuare e rimuovere le diverse forme di barriere presenti nel mondo della scuola, a garantire l'equità, la presenza, la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni e tutte le alunne, a monitorare e tutelare coloro che potrebbero essere a rischio di esclusione e marginalizzazione (Ainscow, 2016; Booth & Ainscow, 2014; UNESCO, 2017). In

¹ I due autori hanno condiviso per intero la struttura e i contenuti di questo capitolo. In particolare, a Silver Cappello sono da attribuire i paragrafi 1 e 4, mentre a Vanessa Macchia i paragrafi 2 e 5. Il paragrafo 3 è frutto del lavoro congiunto degli autori.

questa cornice trovano spazio anche coloro che manifestano comportamenti sfidanti all'interno del contesto scolastico, attivando dinamiche che educatori e insegnanti si trovano a fronteggiare quotidianamente, talvolta senza riuscire concretamente a gestire e a risolvere in modo efficace. Con il termine "comportamento sfidante", dalla letteratura inglese *challenging behaviour*, si intende indicare tutti quei comportamenti problematici che, seppur non derivanti necessariamente da un qualche tipo di disturbo (Orsati & Causton-Theoharis, 2013; Sigafos et al., 2003), compromettono l'adattamento ambientale (stereotipie, autostimolazioni, rumori continui, irrequietezza motoria, ecc.), il sistema di regole formali e informali (urlare, gettarsi o buttare oggetti a terra, alzarsi o correre, ecc.) o il benessere proprio e degli altri con condotte auto/etero-aggressive (spingere, strapparsi i capelli, graffiare/si, colpire/si, ecc.) (Fedeli, 2020), interferendo nell'apprendimento di chi lo manifesta o dei compagni, nel funzionamento quotidiano della scuola, nella sicurezza del contesto, con una durata, frequenza, intensità o persistenza che supera la soglia di tolleranza a scuola (Madden & Senior, 2018). Infatti, il grado di sfida non dipende solo dalla natura del comportamento, ma anche dalla capacità del contesto di tollerarlo o minimizzarne le conseguenze (Lowe & Felce, 1995). In questo modo, qualsiasi alunno/a, con o senza disabilità, può essere associato a questo termine qualora il suo comportamento oltrepassi i limiti consentiti e diventi difficile da gestire per gli adulti che lo circondano, a prescindere dalla sua natura o volontà (Macchia & Cappello, 2022).

Uno degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, realizzata dall'ONU nel 2015, è quello di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. Tra i diversi traguardi prefissati, è possibile individuare la volontà di:

garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni di vulnerabilità; ... che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali ... costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni

dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti (p. 17).

Risulta evidente l'importanza attribuita a un'educazione che possa promuovere una cultura pacifica e non violenta, in ambienti di apprendimento sicuri e inclusivi per tutti e tutte. Inoltre, una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente delineate dall'Unione Europea e che la scuola dovrebbe promuovere è proprio la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare. In essa si ritrovano molti aspetti su cui è necessario lavorare e intervenire nel caso di alunni con comportamenti sfidanti all'interno di una classe, poiché è richiesta la "capacità di riflettere su sé stessi, ... di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, ... di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 10). Questi riferimenti pongono un'attenzione particolare sul contesto scolastico, in cui è necessario un clima sereno dove ciascuno possa sviluppare il proprio apprendimento in una situazione di benessere individuale e collettivo. Nel corso degli anni, la ricerca ha fatto enormi passi in avanti in questo ambito e a oggi esistono numerosi studi e materiali che offrono una risposta ai diversi disturbi e alle difficoltà che stanno alla base dei problemi di comportamento, ma quotidianamente educatori e insegnanti si trovano impreparati di fronte a questo fenomeno così complesso. Permane la necessità di apprendere conoscenze e strategie che possano aiutarli a lavorare in un'ottica di prevenzione dei comportamenti sfidanti lungo tutto il percorso scolastico e a gestire in classe situazioni e dinamiche complesse dovute alla loro insorgenza. A questo proposito, la formazione e il continuo aggiornamento del personale educativo e scolastico hanno un ruolo fondamentale e il presente contributo prova a offrire alcune riflessioni attorno ai risultati emersi in un percorso formativo sul tema dei comportamenti sfidanti, che resta uno degli aspetti più complessi da gestire nel mondo della scuola.

2. L'importanza dei processi di insegnamento-apprendimento per la professionalizzazione dell'insegnante

I processi di insegnamento-apprendimento sono le interazioni complesse che hanno luogo durante l'apprendimento in classe. La ricerca sull'insegnamento-apprendimento mira a chiarire con maggiore precisione la relazione tra queste due fasi. Secondo la concezione odierna, lo scopo dell'insegnamento è stimolare e ottimizzare i processi di apprendimento individuali. Mentre gli approcci tradizionali spesso presupponevano che i processi di insegnamento portassero direttamente e linearmente a determinate acquisizioni (successo formativo), senza dover guardare più da vicino i processi di apprendimento sottostanti, gli approcci più recenti prestano maggiore attenzione alle relazioni interpersonali, da parte degli studenti e delle studentesse, e al modo in cui questi possono essere supportati nelle attività di insegnamento (Witz, 2021).

Partendo dal presupposto che le offerte didattiche portano al successo solo se vengono percepite, interpretate e utilizzate dagli studenti e dalle studentesse in modo appropriato, un insegnamento e un supporto efficaci sono possibili solo se si conoscono i processi coinvolti nell'apprendimento. Allo stesso tempo, la ricerca psicopedagogica ci conferma che i processi di insegnamento-apprendimento e, in particolare, le attività influenzate dall'insegnamento sono determinanti per il successo dell'apprendimento. Questo mostra che tali dinamiche sono influenzate da vari altri fattori condizionali, come le competenze, gli atteggiamenti e gli orientamenti degli insegnanti e le caratteristiche personali degli studenti e delle studentesse giocano un ruolo essenziale (ad esempio le conoscenze pregresse, la motivazione all'apprendimento, intrinseca ed estrinseca, attuale e abituale, ecc.). Inoltre, è necessario prendere in considerazione anche il contesto (condizioni culturali generali, caratteristiche della scuola e della classe).

Da qui si evince l'importanza della professionalizzazione dell'insegnante. Il termine è espressione di una mutata concezione dell'insegnamento, considerato per molto tempo un'arte o un mestiere per il quale gli e le insegnanti erano più qualificati/e e per il quale dovevano avere determinati tratti di personalità o talenti. A partire dagli anni Novanta, tuttavia, è stato sottolineato sempre di più che le caratteristiche specifiche della professione determinano le loro azioni e il loro successo e che lo sviluppo di queste caratteristiche è

un processo di apprendimento specifico della professione (Shulman, 1987). Shulman (1987) ha distinto tra diverse aree di conoscenza professionale per il personale scolastico (soprattutto conoscenza disciplinare, didattica e pedagogica) e ha postulato che queste aree, in connessione con le convinzioni professionali (sistema di convinzioni), rappresentano i prerequisiti necessari per insegnare. Tra i diversi approcci della ricerca sulla professione docente, in particolar modo viene citato l'approccio dell'expertise e della teoria delle competenze. L'approccio dell'expertise considera l'insegnante come un esperto. In sostanza, si presume "che l'attività (di successo) degli insegnanti si basi su conoscenze e abilità acquisite in fasi teoriche e pratiche durante la formazione e poi ulteriormente sviluppate attraverso l'esperienza professionale" (Bromme, 2008, p. 159). Inoltre, la conoscenza e la convinzione professionale sono anche indicate come competenza dell'insegnante (Bromme, 2008). Proseguendo in questo approccio, studi sulla cosiddetta competenza professionale sottolineano che la professionalità consiste non solo in caratteristiche cognitive, ma anche motivazionali-affettive come l'autoefficacia (aspettativa di autoefficacia), gli orientamenti intrinseci e le capacità di autoregolazione professionale (Baumert & Kunter, 2006).

Pertanto, il tema della formazione per il personale scolastico è un aspetto molto rilevante. La formazione in servizio può essere utilizzata anche per diffondere informazioni e innovazioni importanti, in modo che raggiungano rapidamente le scuole. Chi partecipa alla formazione può fungere da moltiplicatore e contribuire così alla diffusione delle informazioni. Ciò significa che insegnanti in formazione o in costante aggiornamento potrebbero condividere le nuove conoscenze con colleghi/e all'interno dello stesso contesto scolastico. Un ulteriore e particolarmente importante compito della formazione in servizio degli insegnanti è quello di "mantenere ed espandere la competenza professionale" (Daschner, 2004, p. 291). Questo aspetto è particolarmente rilevante a livello individuale, in quanto si tratta della formazione e aggiornamento in servizio dell'individuo. La competenza professionale, a sua volta, deve essere intesa come competenza disciplinare, come descritto da Helmke (2010), e comprende quindi la competenza specifica della materia, la competenza didattica e la competenza pedagogica. Questa funzione della formazione in servizio colma il divario con la professionalizzazione. È un obiettivo centrale della formazione in servizio degli e delle insegnanti e dovrebbe esse-

re promossa attraverso di essa, al di là di sostenerli/e nell'esercizio della loro professione, ad esempio presentando e praticando possibili linee d'azione. La formazione e l'aggiornamento hanno lo scopo di aiutare ad affrontare i vari compiti di crescita, il che presuppone ovviamente un'offerta orientata alla domanda. In questo caso, è soprattutto la direzione scolastica a essere chiamata in causa, che in ultima analisi deve approvare la partecipazione alle singole proposte formative. Secondo Terhart (2000, p. 131), si dovrebbe innanzitutto puntare al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- che gli e le insegnanti siano informati/e sugli sviluppi della ricerca scientifica;
- che le innovazioni didattiche e curricolari siano avvicinate ai e alle docenti e che venga data loro l'opportunità di praticarle;
- che gli e le insegnanti ricevano assistenza in situazioni problematiche dal punto di vista pedagogico-pratico (problemi disciplinari, molti alunni con un background migratorio, violenza, ecc.).

Infine, il compito principale della formazione è l'ulteriore sviluppo del ruolo dell'insegnante.

3. Descrizione del percorso formativo ChallengeINSchool

In linea con la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), il Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano, in collaborazione con il Fondo Sociale Europeo (FSE), ha offerto un corso di formazione per promuovere in studenti e studentesse l'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, attraverso azioni di formazione rivolte a insegnanti e operatori del sistema scolastico. Il percorso formativo "ChallengeINSchool. Oltre i comportamenti sfidanti, favorire il successo scolastico. Herausforderndes Verhalten und Bildungserfolg in der Schule", nel rispetto della realtà linguistica del territorio della Provincia di Bolzano, è stato erogato in modalità bilingue (italiano e tedesco) per tutti coloro che operano attivamente nella scuola secondaria di 1° e 2° grado dei tre gruppi linguistici della regione², con

2 Nella Provincia di Bolzano il sistema scolastico è tripartito: ci sono scuole di lingua

la finalità di rafforzare le loro competenze per prevenire, gestire e affrontare i comportamenti sfidanti di alunni/e e favorirne il successo scolastico e formativo. Il progetto è stato realizzato grazie ai Fondi Sociali Europei³, nella cornice della formazione di docenti e altri professionisti a scuola per lo sviluppo di alcune delle competenze chiave indicate dall'UE. Si tratta principalmente della competenza personale, sociale e della capacità di imparare a imparare, ma anche delle competenze in materia di cittadinanza, imprenditoriale e di consapevolezza ed espressione culturale. Più nello specifico, le partecipanti⁴ hanno avuto modo di apprendere diverse modalità di intervento sul contesto classe per gestire situazioni e dinamiche complesse nel gruppo, dovute all'insorgenza di comportamenti sfidanti da parte di alunni/e con o senza disabilità, per evitare che queste manifestazioni possano intaccare e pregiudicare l'apprendimento e il successo scolastico e formativo loro e dell'intera classe. Sul piano delle competenze, gli obiettivi sono stati i seguenti:

- applicare metodologie didattiche inclusive per la gestione del gruppo classe e del contesto;
- conoscere, individuare, prevenire e gestire diversi problemi di comportamento;
- affrontare positivamente i comportamenti sfidanti;
- applicare strategie operative per promuovere la consapevolezza emotiva, il benessere e le relazioni positive all'interno della classe;

italiana, di lingua tedesca e di lingua ladina. Anche l'ufficio scolastico è strutturato in tre Direzioni Istruzione e Formazione che organizzano un'offerta di formazione diversificata. Risulta quindi innovativa per il contesto una proposta formativa rivolta a tutti e tre i gruppi linguistici.

3 Il percorso ha avuto un finanziamento di 3.952,67 attraverso la call sui Fondi Sociali Europei della Provincia di Bolzano (OP 2014-2020) "Interventi di contrasto alla dispersione scolastica e miglioramento delle competenze chiave – Annualità 2021/2022", Asse 3 Istruzione e Formazione, Azione 10.2.2. Azioni di formazione rivolte a insegnanti e operatori del sistema scolastico per promuovere negli allievi l'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE 2020), attraverso metodologie didattiche innovative.

4 In fase di adesione, si sono candidate inizialmente 28 persone, ma solo 21 si sono effettivamente iscritte e possedevano i requisiti per la partecipazione, accertati direttamente dalle Direzioni scolastiche di appartenenza. In conclusione, al corso ha preso parte un gruppo composto da referenti per l'inclusione, educatrici, docenti curricolari, di sostegno e collaboratrici all'integrazione, esclusivamente di sesso femminile. Al termine del percorso, 20 hanno raggiunto una percentuale di frequenza oltre il 75% e 1 oltre al 50%.

- conoscere il fenomeno della dispersione scolastica e i fattori di rischio di abbandono;
- agire da moltiplicatori nella comunità scolastica, con famiglie, colleghi/e e servizi, anche in fase di transizione fra i due gradi di scuola secondaria.

La formazione ha avuto una durata di 22 ore distribuite in tre mesi (da febbraio a maggio) nei seguenti sei moduli:

1. Introduzione al corso (2 ore);
2. Didattica inclusiva e gestione della classe (4 ore);
3. I comportamenti sfidanti: prevenzione e gestione (4 ore);
4. La sfera dell'affettività tra apprendimento, emozioni e relazioni (4 ore);
5. La dispersione scolastica: prevenzione e riduzione del rischio di abbandono (4 ore);
6. Riflessione metacognitiva (4 ore).

Sul piano delle metodologie di lavoro, il setting didattico offerto durante il percorso è stato quello del seminario, in cui le partecipanti hanno avuto la possibilità di connettere le conoscenze condivise nei momenti più trasmissivi ad attività di simulazione e applicazione pratica, che hanno permesso loro una riflessione più approfondita dei concetti appresi. Una funzione didattica importante è stata rivestita dal primo e dall'ultimo modulo, in cui le partecipanti sono state accompagnate in un percorso di riflessione metacognitiva. Fin dal primo incontro, è stato dato loro il compito di individuare un "Critical Incident" (Tripp, 2012) nella propria realtà scolastica e di raccogliere in un diario di bordo, in modo sistematico e al termine di ogni modulo, riflessioni, pensieri, approcci e strategie sperimentate. Tale strumento è stato ripreso in un incontro intermedio e in quello conclusivo per avviare una riflessione metacognitiva profonda individuale ed una condivisione in grande e piccolo gruppo, al fine di facilitare l'individuazione di buone pratiche per intervenire sulla situazione sfidante presente nella propria realtà. Si tratta di una metodologia di lavoro per lo sviluppo professionale che implica una riflessione sulle competenze individuali del personale educativo e scolastico, il quale affronta un percorso di autoanalisi e automiglioramento con la condivisione di un piccolo gruppo di colleghe e colleghi. In particolare, il "Critical Incident" prevede due momenti principali: uno individuale di scrittura e uno di discussione

nel piccolo gruppo. Nel momento individuale gli e le insegnanti fanno una narrazione "autobiografica" di un "incidente significativo" (un episodio per loro rilevante), ovvero un momento che ha toccato la persona per lo stupore, la difficoltà o la stessa significatività della situazione. Qui l'insegnante cerca di raccontare ciò che è accaduto e le emozioni che tale dinamica ha risvegliato o provocato. In un'ottica di automiglioramento, la riflessione personale viene poi potenziata da un approccio peer-to-peer, simile a quello usato nel contesto del sistema formativo finlandese, uno dei contesti scolastici più efficaci e in cui è molto alta l'attenzione alla formazione. In quel contesto viene usato l'approccio PGM (peer-group mentoring), in cui la costruzione della competenza non avviene in una relazione gerarchica tra l'esperto e il "novizio", ma si sviluppa attraverso il dialogo e lo scambio reciproco di conoscenze, riflessioni e suggerimenti tra pari. Nella situazione paritaria di piccolo gruppo, le narrazioni individuali vengono condivise e discusse insieme, alla ricerca di possibili soluzioni alternative che permettano, a partire dall'esperienza del singolo, lo sviluppo personale delle competenze professionali di tutti e tutte (Macchia & Ardemagni, 2020).

Questo processo ha permesso l'attivazione delle competenze apprese in un contesto esistente e reale, con la possibilità di condividere con altri le buone prassi sperimentate, i punti di forza e di debolezza, nonché i relativi dubbi ancora irrisolti.

Il gruppo in formazione è stato accompagnato da sette figure diverse:

- direttrice e coordinatore: le due figure hanno progettato il percorso, attivato la selezione dei docenti, gestito necessità organizzative e di coordinamento, accompagnato le partecipanti nel primo e nell'ultimo modulo;
- quattro docenti specialistici: uno per ciascuno dei moduli da 4 ore (2, 3, 4, 5), sono specialiste o specialisti del tema a cui è dedicato il modulo, si sono occupati/e di progettare e realizzare l'incontro;
- tutor linguistico: figura presente durante gli incontri per facilitare la comunicazione plurilingue del gruppo producendo mappe, piccole sintesi e glossari.

4. Esiti della valutazione dell'esperienza formativa

Durante il percorso sono stati raccolti dati relativi all'esperienza formativa su tre versanti: (1) qualità dell'organizzazione del corso percepita dalle partecipanti; (2) livello delle conoscenze e competenze raggiunto in chiusura del percorso; (3) trasferibilità di metodologie e contenuti appresi nelle pratiche lavorative a scuola. Gli strumenti utilizzati sono stati tre questionari, uno di gradimento e due di autovalutazione. Il primo è stato somministrato al termine del percorso, nel formato standard previsto da FSE, mentre gli altri due sono stati utilizzati rispettivamente nell'incontro introduttivo e in quello conclusivo. In linea con quanto previsto in fase di progettazione, è stato somministrato anche un breve questionario in itinere, composto da alcune domande a risposta chiusa, per comprendere il livello di soddisfazione, e da alcune domande a risposta aperta, per valutare il proprio processo di apprendimento ed esprimere eventuali ulteriori bisogni formativi, di cui la direzione e il coordinamento hanno tenuto conto in vista degli ultimi incontri. La somministrazione dei questionari di autovalutazione in entrata e in uscita ha permesso di monitorare e comparare la qualità del processo di apprendimento e, attraverso il breve questionario in itinere, di intervenire per rispondere maggiormente alle esigenze del gruppo. Prendendo come riferimento il modello di Kirkpatrick (1994; 2006), che individua quattro livelli di analisi utili per valutare una qualsiasi esperienza formativa, organizzati in forma gerarchica (dal più semplice al più complesso), emerge che in questo caso sono stati presi in considerazione i primi tre livelli⁵: (1) *reaction*, ovvero il grado di soddisfazione espresso dalle partecipanti circa l'utilità della loro formazione e altri aspetti "tecnici" (es. organizzativi, metodologie impiegate, ecc.); (2) *learning*, ovvero il grado di acquisizione di nuove conoscenze, abilità, atteggiamenti; (3) *behavior change*, ovvero l'applicazione concreta nella situazione lavorativa di ciò che le partecipanti hanno imparato durante la formazione⁶.

5 L'ultimo livello di valutazione del modello di Kirkpatrick, ovvero *results*, concerne infatti le ricadute della formazione a livello istituzionale (cambiamento delle finalità e degli obiettivi dell'organizzazione).

6 Altri modelli valutativi, rielaborando talvolta il modello stesso di Kirkpatrick, pongono l'accento anche sull'impatto del corso, sugli outcomes di apprendimento e sui contesti ai quali appartengono gli attori coinvolti (Freeth et al., 2008; Kreber & Brook, 2001). In questo caso, pur ritenendoli importanti, non sono stati presi in considerazione tali aspetti.

Il questionario di autovalutazione è stato somministrato nell'incontro introduttivo nel mese di febbraio e in quello conclusivo nel maggio 2022. È costituito da una batteria di 7 item con scala Likert a 10 punti concernente il livello di padronanza in alcune conoscenze e competenze in entrata e in uscita (1 = nessuna padronanza, 10 = piena padronanza). Viste le ridotte dimensioni del gruppo di partecipanti che lo hanno compilato (19), viene privilegiato un approccio descrittivo nell'analisi dei dati, sulla base degli esiti riportati nella Tabella 1 e Figura 1.

Tabella 1 – Autovalutazione delle conoscenze e competenze in entrata e in uscita

Item	Media prima	Media dopo
1. Conosco le metodologie didattiche inclusive per la gestione del gruppo classe e del contesto	5,52	7,53
2. So individuare e prevenire diversi problemi di comportamento	6,14	7,71
3. Conosco strumenti e metodologie per gestire i comportamenti sfidanti	5,24	7,29
4. Saprei consigliare a colleghe e colleghi come individuare, prevenire e gestire i comportamenti sfidanti	4,81	7,29
5. Conosco le strategie per promuovere la consapevolezza emotiva, il benessere e le relazioni positive all'interno della classe	5,62	7,94
6. Conosco il fenomeno della dispersione e i fattori di rischio di abbandono scolastico	6,29	7,65
7. Ho le conoscenze necessarie per riflettere criticamente su quanto le pratiche di inclusione della scuola siano realmente in grado di favorire il successo scolastico di alunni e alunne	6,19	8,35

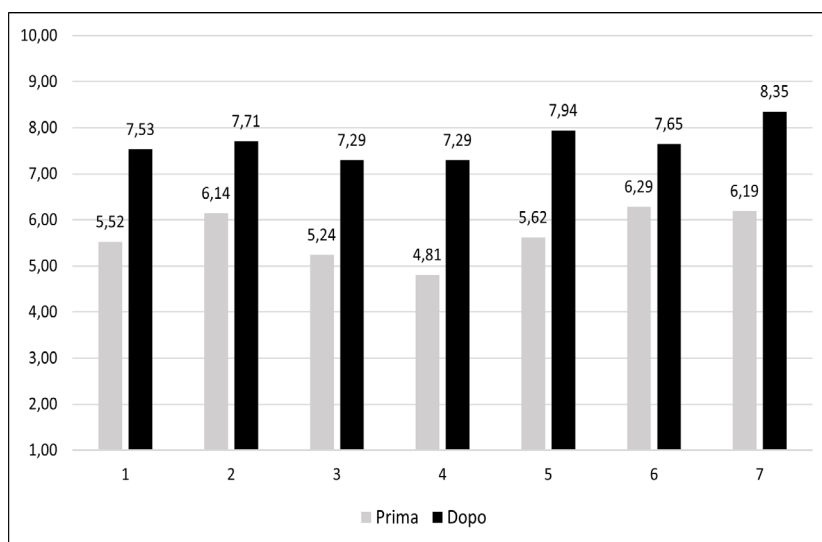


Fig. 1 – Grafico dell'autovalutazione sulle conoscenze e competenze in entrata e in uscita

Come si evince in Tabella 1 e Figura 1, le partecipanti hanno messo in luce di aver percepito sviluppo e crescita in tutti gli elementi considerati, in soli tre mesi di corso (febbraio-maggio), passando da una media complessiva di 5,6, prima di iniziare il corso, a quella di 7,6 al termine. Nella maggior parte dei casi le differenze tra i valori in entrata e in uscita sono notevoli, di oltre due punti (item: 1, 3, 4, 5 e 7), mentre negli altri la discrepanza è comunque positiva e di almeno un punto (item: 2 e 6). Ciò mostra un incremento dei dati tra il 20 e il 50 per cento per ciascuna conoscenza e competenza. L'item in cui la differenza nei punteggi fra l'autovalutazione prima e dopo è più marcata (con una difformità dei valori di quasi 2,5 punti) è quello relativo alla capacità di consigliare a colleghe e colleghi come individuare, prevenire e gestire i comportamenti sfidanti.

Per quanto concerne le domande aperte, il questionario di autovalutazione conclusivo comprendeva anche due domande relative alla trasferibilità delle nuove conoscenze e competenze apprese nella quotidianità del lavoro a scuola. Alla domanda "Giunta al termine del percorso di 'ChallengeINschool', cosa porti via di importante per te?", le risposte delle partecipanti sono riconducibili alle seguenti quattro categorie:

- nuovi contenuti e metodi di lavoro: *"Ho portato via molte strategie utili, soprattutto per ascoltare meglio i miei sentimenti dopo la riflessione"*⁷ (Insegnante 15);
- scambio di esperienze con altre colleghe: *"Il lavoro pratico con le altre partecipanti e la discussione degli esempi pratici mi hanno reso più consapevole di molte situazioni e hanno suscitato il mio interesse a partecipare a ulteriori corsi di formazione"*⁸ (Insegnante 16);
- maggiore consapevolezza: *"Che le situazioni difficili nella vita scolastica di tutti i giorni sono qualcosa di abbastanza normale e che ci sono molte possibilità e modi per affrontarle"*⁹ (Insegnante 18);
- nuove prospettive: *"Osservare, riflettere e solo allora agire in modo appropriato. Cambiare prospettiva"*¹⁰ (Insegnante 14).

Infine, alla domanda "Puoi descriverci se e come i contenuti del corso abbiano influenzato il tuo modo di lavorare?", le partecipanti hanno riportato risposte riconducibili a quattro categorie principali:

- applicazione di nuovi metodi e strumenti: il corso ha permesso di conoscere strumenti concreti e metodologie che possono essere utilizzati quotidianamente a scuola – *"Ci sono stati dei momenti in cui degli studenti hanno avuto bisogno del mio aiuto e di un sostegno concreto, grazie alle abilità acquisite durante il corso sono stata in grado di analizzare in maniera funzionale la situazione prima di agire (e porre delle domande mirate) e dopo questo tipo di analisi e relativo intervento posso dire che ci sono stati dei risvolti positivi"* (Insegnante 2);
- arricchimento personale: percezione di un aumento sul piano personale di conoscenze e competenze con cui affrontare determinate situazioni in classe – *"Sento di avere più strumenti quando devo dare delle lezioni e quando trovo delle problematiche"* (Insegnante 6);
- maggiore sicurezza in se stessi nella pratica professionale: l'apprendimento di conoscenze e competenze ha contribuito a migliorare la fiducia che

7 Citazione originale in lingua tedesca: „Ich nehme viele hilfreiche Strategien mit, vor allem jetzt nach der Reflexion mehr auf mein Gefühl zu hören.“

8 Citazione originale in lingua tedesca: „Das praktische Arbeiten mit den anderen Teilnehmerinnen und das Besprechen der praktischen Beispiele hat mich für viele Situationen sensibilisiert und mein Interesse geweckt, weiter an entsprechenden Fortbildungen teilzunehmen.“

9 Citazione originale in lingua tedesca: „Dass schwierige Situationen im Schulalltag etwas ganz Normales sind und dass es viele Möglichkeiten und Wege gibt, damit umzugehen.“

10 Citazione originale in lingua tedesca: „Beobachten, überlegen und dann erst angemessen handeln. Blickwinkel ändern.“

le partecipanti hanno nel proprio agire professionale – *“Maggiore osservazione in classe, anche me stessa, trovare alternative al pensiero: non posso farci niente, è troppo complicato”* (Insegnante 4);

- cambiamento e ampliamento della prospettiva: il corso ha offerto dei riferimenti teorici che permettono di guardare il contesto con una prospettiva diversa – *“Quello che ascolto e sul quale rifletto mi cambia e di conseguenza cambia il mio modo di lavorare”* (Insegnante 1).

Infine, per completezza vengono brevemente riportati i dati emersi dal questionario di gradimento FSE, somministrato al termine del corso nel mese di maggio 2022, a cui hanno risposto 19 partecipanti, con la consapevolezza che gli esiti relativi al livello di soddisfazione non forniscono propriamente misure di impatto (Giovannini & Rosa, 2012). Nel questionario di gradimento FSE veniva richiesto, oltre alle informazioni di *background* (es. sesso, età, ruolo, anni di esperienza professionale), il grado di soddisfazione su una scala Likert a 5 punti (1 = gravemente insufficiente, 5 = ottimo/estremamente soddisfacente) in diversi ambiti¹¹ e i risultati mostrano una soddisfazione generale sia in termini di contenuti sia di didattica e docenti, così come di organizzazione e metodologie adottate:

- soddisfazione complessiva riguardo al corso: 4,44
- organizzazione complessiva: 4,66
- contenuti del corso nel complesso: 4,51
- docenti e formatori: 4,84
- metodologie didattiche nel complesso: 4,58.

11 Ogni ambito indicato rappresenta la somma dei seguenti aspetti presenti nel questionario FSE: soddisfazione complessiva sul corso (soddisfazione relativa al corso nel suo complesso, 4,53; soddisfazione relativamente al corso rispetto alle aspettative iniziali, 4,21; utilità del corso in termini di aggiornamento-aumento delle competenze e capacità lavorative, 4,58); organizzazione complessiva (distribuzione del calendario e dell'orario delle lezioni, 4,11; rapporti con gli organizzatori, 4,84; competenza professionale e disponibilità degli organizzatori e loro capacità di risolvere i problemi, 4,84; qualità e completezza delle informazioni relative al corso, 4,84); contenuti del corso nel complesso (completezza e coerenza dei contenuti rispetto al percorso formativo-profilo professionale, 4,63; grado di approfondimento dei contenuti esposti, 4,26; trattazione effettiva dei contenuti previsti nel corso, 4,63); docenti e formatori (preparazione e competenza dei docenti e dei formatori rispetto ai contenuti del corso, 4,84; chiarezza espositiva e capacità didattiche di approfondimento, 4,79; disponibilità e attenzione ad eventuali difficoltà, 4,89); metodologie didattiche nel complesso (materiale didattico fornito, 4,89; equilibrio tra lezioni teoriche e momenti di attività pratica-esercitazioni, 4,16; capacità del tutor d'aula di facilitare l'attività didattica e l'interazione, 4,68).

5. Alcune riflessioni conclusive e prospettive

Come si evince dai dati e dalle riflessioni condivise, si sottolinea l'impatto positivo che ha avuto il corso formativo "ChallengeINschool" in breve tempo, visto che la durata complessiva del periodo è stata solo di tre mesi. Da qui nasce ulteriormente la nostra convinzione di valorizzare la formazione e attivare percorsi di ricerca-formazione con i diversi attori coinvolti (educatori, insegnanti curricolari e di sostegno, collaboratori all'integrazione, coordinatori, ecc.). Intervenire efficacemente sulla formazione iniziale è quindi indispensabile, ma il personale educativo e scolastico che già opera nei diversi contesti di apprendimento può e deve intervenire con forza sul continuo aggiornamento e sul costante rafforzamento delle proprie competenze, superando il rischio di ricadere nelle pratiche più consolidate e "rassicuranti".

Questo tipo di formazione dovrebbe accompagnare l'insegnante per tutta la sua carriera. Così come un ingegnere, un medico, un tecnico, un fiscalista ... già competente, riconosce di aver bisogno, abbastanza spesso, di "aggiornare" le proprie competenze sulla base di nuovi strumenti che la tecnologia, la scienza, le nuove norme, ... gli offrono, così anche un insegnante dovrebbe imparare a riconoscere questi suoi bisogni professionali. Ma NON è così: spesso, troppo spesso, l'insegnante non avverte questo bisogno, segno che la professionalità a scuola è in una situazione molto grave. (Baldazzi et al., 2007, p. 53)

Solo chi è consapevole del continuo bisogno di aggiornamento e motivato a migliorare la propria competenza professionale può diventare realmente protagonista attivo della formazione in servizio, non solo impegnandosi a fare proprie e a impiegare nella scuola quelle conoscenze e pratiche condivise in un momento come quello di un convegno o di un corso di aggiornamento, ma svolgendo un importante ruolo di ponte col proprio ente di appartenenza: il personale educativo e scolastico che prende parte a un corso di aggiornamento può riportare nel contesto in cui opera, in veste di moltiplicatore, quelle conoscenze, competenze e buone pratiche apprese durante un percorso formativo, provando quantomeno a coinvolgere e influenzare coloro che non credono più, o che non hanno mai creduto, nell'importanza della formazione permanente e del continuo aggiornamento (Cappello, 2013).

In conclusione, immaginiamo questo capitolo come un ulteriore tassello per contribuire alla costruzione di una cultura della valutazione di azioni formative che ha bisogno sicuramente ancora di crescere nel nostro Paese (Argentin, 2021). Inoltre, tramite questo contributo auspichiamo che venga facilitata la generazione di nuovi saperi in contesti particolari e che questi possano poi essere utili e trasferiti anche in altri. In un'ottica di percorso verso una reale educazione di equità e inclusione, la letteratura e le buone prassi, i vari progetti e le azioni poste, così come i singoli contributi, ci portano a migliorare e innovare l'educazione passo dopo passo, giorno dopo giorno. Infatti, è necessario essere sistematicamente valutati al fine di permettere un'accurata analisi dei risultati con la quale comprendere le priorità su cui investire e intervenire per migliorare il mondo della scuola, che rappresenta una delle organizzazioni più importanti e complesse del nostro Paese.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Argentin, G. (2021). *Nostra scuola quotidiana*. Il Mulino.
- Baldazzi, L., Cottino, L., Dal Corso, E., D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M. I., Francini, M., Fusinato, R., Gualandi, C., Liverani, G., Magalotti, F., Maraldi, A. M., Marazzani, I., Monaco, A. R., Pacciani, G., Ponti, A., Prosdocimi, L., Stella, C., Traverso, A. & Vecchi, N. (2007). Le competenze dei bambini di prima elementare: Un approccio all'aritmetica. In I. Marazzani (a cura di), *I numeri grandi* (pp. 19-56). Erickson.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider e M. Hasselhorn (a cura di), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 159-167). Hogrefe.
- Cappello, S. (2013). Le ricadute formative nella didattica della matematica: dalla formazione iniziale a quella in servizio. In B. D'Amore & S. Sbaragli

- (a cura di), *La didattica della matematica come chiave di lettura delle situazioni d'aula* (pp. 107-108). Pitagora.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.
- Daschner, P. (2004). *Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung*. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (a cura di), *Handbuch Lehrerbildung* (pp. 290-300). Julius Klinkhardt.
- Fedeli, D. (2020). *La gestione di comportamenti-problema: Dall'analisi all'intervento psicoeducativo*. Anicia.
- Freeth, D., Hammick, M., Reeves, S., Koppel, I. & Barr, H. (2008), *Effective interprofessional education: Development, delivery, and evaluation*. John Wiley & Sons.
- Giovannini, M. L. & Rosa, A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: Quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Italian Journal of Educational Research*, 8, 93-104.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L. (2006). Seven keys to unlock the four levels of evaluation. *Performance Improvement*, 45(7), 5-8.
- Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108.
- Lowe, K. & Felce, D. (1995). How do carers assess the severity of challenging behaviour? A total population study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(2), 117-127.
- Macchia, V. & Ardemagni, A. (2020). Fallstudie 1: Die Erfahrung des Schulsprengens Eppan. In D. Ianes, S. Dell'Anna, H. Demo & V. Macchia (a cura di), *IN-IN: Strumenti per l'inclusione/Instrumente für Inklusion* (pp. 68-94). FrancoAngeli.
- Cappello, S. (2013). Le ricadute formative nella didattica della matematica: dalla formazione iniziale a quella in servizio. In B. D'Amore & S. Sbaragli

- (a cura di), *La didattica della matematica come chiave di lettura delle situazioni d'aula* (pp. 107-108). Pitagora.
- Macchia, V. & Cappello, S. (2022). Prospettive di prevenzione dei comportamenti sfidanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria: Considerazioni preliminari. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 21(1), 54-73.
- Madden, L. O. & Senior, J. (2018). A proactive and responsive bio-psychosocial approach to managing challenging behaviour in mainstream primary classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(2), 186-202.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Obiettivi per lo sviluppo sostenibile. <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Orsati, F. T. & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: Inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507-525.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sigafoos, J., Arthur, M. & O'Reilly, M. (2003). *Challenging behavior and developmental disability*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Beltz.
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in teaching. Developing professional judgement*. Routledge.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Witz, M.A. (a cura di) (2021). *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.

Autrici e autori / Autorinnen und Autoren

Francesca Berti – francesca.ber ti@unibz.it

Francesca Berti 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).

Edvina Bešić – edvina.besic@phst.at

Edvina Bešić, PhD, ist Hochschulprofessorin für Inklusionsforschung und inklusive Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Mitglied des Leitungsteams des Forschungszentrums für Inklusive Bildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusions- und Diversitätsforschung, Intersektionalitätsforschung an der Schnittstelle Migration/Flucht und Behinderung, Digitalisierung und Inklusion.

Fabio Bocci – fabio.bocci@uniroma3.it

Fabio Bocci, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, è Direttore vicario, coordina il CdL in Scienze della Formazione Primaria, dirige il Corso di Specializzazione per il sostegno ed è Responsabile del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale. Socio fondatore della SIPeS, è socio della SIPED, della SIRD, della SIREM e membro dei Disability Studies. È autore di oltre 300 pubblicazioni scientifiche.

Silver Cappello – silver.cappello@unibz.it

Silver Cappello 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.

Andrea Carlà – andrea.carla@eurac.edu

Andrea Carlà è Senior Researcher presso l’Istituto sui Diritti delle Minoranze dell’Eurac Research di Bolzano/Bozen. Politologo, si occupa prevalentemente di politiche etniche, politiche sulla migrazione e questioni di sicurezza legate al tema delle minoranze. Dopo essersi laureato in Scienze Politiche e aver frequentato un Corso di Alta Formazione per le Carriere Diplomatiche e Internazionali presso l’Università di Bologna, ha conseguito un Ph.D in Politics presso la New School for Social Research di New York, USA.

Silvia Dell’Anna – silvia.dellanna@unibz.it

Silvia Dell’Anna è ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Le sue principali aree di ricerca si concentrano nell’ambito dell’inclusione scolastica, con una particolare attenzione al tema della valutazione della qualità di un sistema scolastico inclusivo, alla progettazione e formazione sulla didattica inclusiva, e alla prevenzione della povertà educativa, dell’insuccesso e dell’abbandono scolastico precoce.

Enrico Angelo Emili – enrico.emili@uniurb.it

Enrico Angelo Emili è professore associato in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento DISTUM dell’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo e Delegato del Rettore per i DSA e la disabilità, è docente di Didattica speciale e Tecnologie per l’inclusione scolastica e autore di numerose pubblicazioni scientifiche e di materiali didattici per la scuola primaria.

Alessandro Failo – alessandro.failo@unibz.it

Psicologo-psicoterapeuta, PhD, Educatore sanitario, si occupa principalmente di terapia e di formazione per l'età evolutiva in ambito clinico, riabilitativo ed educativo. È assegnista di ricerca e docente per la Libera Università di Bolzano, è stato docente per l'Università di Ferrara, per l'Università di Verona e per l'Università di Trento. Attualmente svolge attività clinica presso l'Ospedale di Trento e l'Ospedale di Bolzano. È autore di diverse pubblicazioni scientifiche nazionali e internazionali.

Anna Frizzarin – anna.frizzarin@unibz.it

Anna Frizzarin, PhD, ist Forschungsassistentin am Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich der Freien Universität Bozen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Didaktik, inklusive Schulentwicklungsprozesse, Einstellungen und Darstellungen von Schüler:innen in Bezug auf Differenz und Diversität und deren Zusammenhang mit Exklusion und diskriminierende Prozessen in inklusiven Settings.

Sarah Gousis – sarah.gousis@gmail.com

Sarah Gousis ist ehemalige Mitarbeiterin bei „ProMinKa“ und promoviert in erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung zu Empowerment und Powersharing, Hochschule Niederrhein.

Andrea Holzinger – andrea.holzinger@phst.at

Prof.in Mag.a Dr.in, Lehramt für Sonderschulen, Diplomstudium Pädagogik, Doktoratsstudium Philosophie. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Bereich der elementaren Bildung, der Primarstufe und der Inklusiven Bildung; Schul- und Unterrichtsentwicklung in inklusiven Settings.

Alessandra Imperio – alessandra.imperio@unibz.it

Alessandra Imperio è PhD in Pedagogia generale, Pedagogia speciale, Didattica generale e Didattica disciplinare. Insegnante di scuola primaria da circa 18 anni, attualmente è assegnista di ricerca presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. I suoi principali interessi di

ricerca sono: valutazione formativa e inclusiva, pedagogia della domanda e didattica dialogica, approcci di apprendimento per l'inclusione e lo sviluppo delle competenze di vita.

Doris Kofler – doris.kofler@unibz.it

Doris Kofler è professoressa aggregata di Pedagogia Generale e Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bolzano, dal 2009. Insegna Pedagogia Interculturale ed Educazione Civica nel Master di Scienze della Formazione primaria. Le attività di ricerca vertono sui temi dell'intercultura, l'educazione civica e la formazione universitaria degli insegnanti e si concentrano sullo sviluppo di curricula formativi inclusivi che riguardano le tematiche del Life Long Learning, l'anzianità e l'essere nonne/i, il Tempo libero e la natura.

Sarah Désirée Lange – sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Sarah Désirée Lange ist Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe, am Zentrum für Lehrerbildung, Technische Universität Chemnitz. Habilitation: Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik, Universität Würzburg. Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalität; Mehrsprachigkeit und Fluchtmigration im Unterricht; Differenz, Migration und Ungleichheit in der Grundschule; Bildung für Nachhaltige Entwicklung; Digitale Medien und Informatische Bildung; International und Vergleichender Erziehungswissenschaft. Aktuell: Leitung der DFG-BLUME-Studie „Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“.

Vanessa Macchia - vanessa.macchia@unibz.it

Vanessa Macchia è professoressa aggregata 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.

Roberta Medda-Windischer – roberta.medda@eurac.edu

Roberta Medda-Windischer (LLM, PhD) è Research Group Leader presso Eurac Research, Istituto sui diritti delle minoranze (Bolzano/Bozen). È giurista internazionalista specializzata nella protezione dei diritti umani e delle minoranze, nonché nella gestione delle diversità e dell'intercultura. In tale ambito, ha collaborato alla creazione di dispositivi didattici, come giochi di ruolo e giochi da tavolo, destinati ad insegnanti, organizzazioni del terzo settore ed operatori del settore sociale.

Vera Moser – v.moser@em.uni-frankfurt.de

Vera Moser ist Inhaberin der Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Forschungsschwerpunkte: Inklusionsforschung im Bereich Professions-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung, Bildungshistorische Forschung.

Andrea Platte – andrea.platte@th-koeln.de

Andrea Platte ist Professorin für Bildungsdidaktik mit den Schwerpunkten Didaktik der Elementarpädagogik und Inklusive Fakultäts- und Studiengangsentwicklung. Sie ist Dekanin der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, TH Köln.

Valerio Rigo – valerio.rigo@student.unibz.it

Valerio Rigo è dottorando presso la Libera Università di Bolzano, si occupa di valutazione formativa alla scuola primaria e di *capability approach*. Dopo aver conseguito la laurea magistrale in Filosofia e Linguaggi della modernità e in Scienze della Formazione ha insegnato come docente di scuola primaria presso alcuni istituti comprensivi della Provincia Autonoma di Trento. È membro del Gruppo Ricerca e Valutazione del Movimento di Cooperazione Educativa.

Maira Sannipoli – maira.sannipoli@unipg.it

Maira Sannipoli, PhD, è professoressa associata in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. È docente di Pedagogia della diversità e delle

differenze e di Pedagogia speciale nell'infanzia; insegna nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Ateneo perugino. È referente del Centro di Documentazione, Aggiornamento e Sperimentazione sull'Infanzia della Regione Umbria.

Oksana Kseniya Schulz – oksana_kseniya.schulz@smail.th-koeln.de

Oksana Schulz ist Kindheitspädagogin, ehemalige Mitarbeiterin bei „Pro-MinKa“ und studiert derzeit den Master „Management und Pädagogik in der Sozialen Arbeit“, TH Köln.

Simone Seitz – simone.seitz@unibz.it

Simone Seitz ist Inhaberin der ordentlichen Professur für Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik/Leitende Direktorin des Kompetenzzentrums für Inklusion im Bildungsbereich an der Freien Universität Bozen, Italien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die primarstufenbezogene Unterrichts- und Schulentwicklung, die Frühe Bildung sowie die Professionalisierung von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften, jeweils mit besonderem Augenmerk auf Diversität und Inklusion.