pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Seitz, Simone [Hrsg.]; Baroni, Sara [Hrsg.]; Lupa, Aline [Hrsg.]; Demo, Heidrun [Hrsg.]; Macchia, Vanessa [Hrsg.]

Inklusion im Bildungsbereich 2025. Kontexte und Kontraste. Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich, Brixen-Bressanone, 9.–10.5.2025

Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2026, VIII, 423 S. - (Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings)

Quellenangabe/ Reference:
Seitz, Simone [Hrsg.]; Baroni, Sara [Hrsg.]; Lupa, Aline [Hrsg.]; Demo, Heidrun [Hrsg.]; Macchia, Vanessa [Hrsg.]: Inklusion im Bildungsbereich 2025. Kontexte und Kontraste. Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich, Brixen-Bressanone, 9.–10.5.2025. Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2026, VIII, 423 S. - (Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-365944 - DOI: 10.25656/01:36594; 10.13124/9788860462084

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-365944
https://doi.org/10.25656/01:36594

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
2025

Kontexte und Kontraste
Equità e sostenibilità

Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica
Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich
Brixen-Bressanone, 9.–10.5.2025

A cura di / Hrsg.
Simone Seitz
Sara Baroni
Aline Lupa
Heidrun Demo
Vanessa Macchia

bu,press
bozen
bolzano
university
press

peer-reviewed

bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2026
Free University of Bozen-Bolzano
www.unibz.it/universitypress

Cover design / layout: ©bu,press
Printed by Digiprint

ISSN 3035-0425
ISBN 978-88-6046-208-4
DOI 10.13124/9788860462084

Except where otherwise noted, this work is licensed under a
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Indice / Inhaltsverzeichnis

Kontexte und Kontraste –
Überlegungen zu einer zukunftsfähigen inklusiven Bildung und Erziehung
Simone Seitz, Sara Baroni, Aline Lupa, Heidrun Demo, Vanessa Macchia 1

Contesti e contrasti –
Riflessioni su un'educazione inclusiva sostenibile per il futuro
Simone Seitz, Sara Baroni, Aline Lupa, Heidrun Demo, Vanessa Macchia 13

Sistema educativo e sviluppo scolastico
Bildungssystem und Schulentwicklung

Capaci di fare cose nuove. Scuola come laboratorio di immaginazione collettiva
Anna Granata 25

Diskriminierungskritik als umkämpftes Bildungsprojekt –
Zur Bedeutung von Diskurs, Schule und Lebenswelt
Nicolle Pfaff 35

Riflessioni su rendimento, merito e meritocrazia in ottica inclusiva
Simone Seitz, Sara Baroni, Anna Schwermann 47

Traditionell exklusiv? Eine historische Perspektive auf die paradoxe Situation
von Inklusion in den zweiten Fremdsprachen im deutschen Schulsystem
Matthias Grein 57

Non si è mai fatto così! La creatività organizzativa a servizio dell'equità scolastica
Anna Granata, Valerio Ferrero 67

Praktiken der Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Unterricht im Lichte
inklusiver Schulkulturen – Überlegungen zum Zusammenhang von
Schulentwicklung und Professionalisierung
Simone Seitz, Giulia Consalvo 83

Das Kollegiale Teamcoaching (KTC) als professionsbildender
Wegbegleiterin eine inklusiv(er)e Zukunft
Renate Maria Heissl, Michael Schratz 95

Radici inclusive: le piante come soggetti educativi per una nuova idea di inclusione scolastica
Beate Weyland, Rosa Buonanno, Giorgia Ruzzante 109

Professionalizzazione e ricerca-azione
Professionalisierung und Praxisforschung

Il gioco "Inclusi": formare all'inclusione tra esperienza e ricerca
Fabio Filosofi, Helga Ballardini, Silvia Perzolli, Michele Marangi,
Silvia De Vogli, Paola Venuti 123

Chancengerechtigkeit in der Kita:
Die Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik
Robert Baar, Roswitha Sommer-Himmel 135

Diversität erzählen: Überlegungen zur Auswahl diversitätssensibler Bilderbücher im Bildungsbereich
Elisabeth von Leon, Mara Maya Victoria Leonardi 147

Gli Obblighi Formativi Aggiuntivi come pratica autoriflessiva: un'esperienza in un contesto universitario
Virginia Benedetti, Ines Guerini, Alessia Travaglini, Fabio Bocci 161

Rassismuskritische Professionalisierung von Studierenden im Lehramt an Grundschulen
Zebiba Teklay, Sanna Pohlmann-Rother 173

Come individuare il talento negli studenti e farlo diventare una risorsa: riflessioni da un percorso di ricerca-formazione
Chiara Bertolini, Letizia Capelli, Paola Damiani, Laura Landi 185

Didattica
Didaktik

Von suchenden Betrunkenen und rostigen Schweinen –
Über inklusive Didaktik und soziale Benachteiligung
Timo Dexel 201

Partecipazione e inclusione attraverso la didattica aperta: alcune indicazioni da un percorso di sperimentazione nella scuola secondaria
Silver Cappello, Anna Frizzarin, Sara Antiglio, Umberto Malazzi, Massimo Ramozzi, Luca Sarasini 213

Il Plan de Travail come leva per l'innovazione inclusiva:
esiti di una valutazione partecipata
Nicole Bianquin, Fabio Sacchi, Sara Cecchetti.....229

„Das wäre nicht unfair, aber irgendwie auch ein bisschen" – Perspektiven
von Kindern auf Differenzierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht
Lena Ohnesorge.....241

Connettere PEI e progettazione per la classe:
implicazioni pratiche da uno studio di caso multiplo nella scuola primaria
Anna Frizzarin, Petra Auer, Rosa Bellacicco, Silver Cappello, Heidrun Demo.....251

Inklusive Sprach/endidaktik in der Primarstufe.
Empirische Einblicke in die Praxis mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate
Saskia Becker.....263

Musikunterricht inklusiv und nachhaltig gestalten: Das Modell der verständigungs-
bezogenen Lern-Lehrumgebungen und Anregungen für die Praxis
Ina Henning, Julia Lutz.....277

Progettare ambienti digitali inclusivi per la diversità: l'apporto
dell'*Universal Design for Learning*
Vanessa Macchia, Stefania Torri.....293

Inklusive technische Lerngegenstände im Primarbereich –
Herausforderungen, Evidenzen und Konzeptionen unter besonderer
Berücksichtigung von Bildungsgerechtigkeit
Annett Steinmann, Timo Finkbeiner.....303

Sostenibilità e partecipazione
Nachhaltigkeit und Partizipation

Educazione civica e alla cittadinanza attraverso il patrimonio
Francesca Berti, Ludovica Sebastiano.....315

Poleis Educative:
abitare, conoscere e crescere in una comunità equa e inclusiva
Chiara Vitti, Paola Pasqualin, Chiara Ghetta.....327

Costruire sostenibilità sociale e contrastare le povertà educative
Maddalena Sottocorno.....337

Teilhabemöglichkeiten im Jugendalter vor dem Hintergrund sozioökonomischer Benachteiligungen
Mirjam Hoffmann, Nikolaus Janovsky 347

La dispersione scolastica nelle percezioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado
Arianna Marras, Ilaria Tatulli 363

Partizipative Forschung mit Kindern im Spannungsfeld ethischer Herausforderungen – Eine Fallreflexion
Sabine Tiefenthaler, Andrea Raggl 375

Le pratiche di Scuola-Città Pestalozzi che educano al rispetto sociale e all'autonomia in un'ottica inclusiva
Valeria Angelini, Matteo Bianchini 387

La ricerca partecipativa oltre il verbale. Mappatura delle pratiche e prospettive nella scuola italiana
Federica Festa, Alice Di Leva, Cecilia Marchisio, Rosa Bellacicco 399

Autrici e autori / Autor:innen 411

Kontexte und Kontraste – Überlegungen zu einer zukunftsfähigen inklusiven Bildung und Erziehung

Simone Seitz – Freie Universität Bozen-Bolzano
Sara Baroni – Freie Universität Bozen-Bolzano
Aline Lupa – Freie Universität Bozen-Bolzano
Heidrun Demo – Freie Universität Bozen-Bolzano
Vanessa Macchia – Freie Universität Bozen-Bolzano

1. Warum Kontexte und Kontraste?

Die Realisierung hochwertiger, inklusiver Bildung ist eine globale Aufgabe und ein zentrales Ziel der Agenda für Nachhaltige Entwicklung (United Nations 2015; UNESCO Institute for Statistics, 2017). Zwar trifft diese Anforderung in jedem Land auf spezifische Strukturbedingungen und Politiken, länderübergreifend jedoch wird inklusive Bildung als wichtige Strategie zur Stärkung der sozialen Gerechtigkeit und zur Absicherung demokratischer Strukturen in Gesellschaften verstanden, womit ihr auch eine transformatorische Aufgabe zugeschrieben wird.

Natürlich kann dies nicht heißen, Bildung und Erziehung pauschal als Feld der Problemlösung für alle drängenden gesellschaftlichen Herausforderungen zu positionieren und diese Probleme damit auf Schulen und Kindergärten zu verlagern. Dennoch kommt einer sich als ungleichheitskritisch verstehenden Bildungsforschung (Seitz et al., 2023) diesbezüglich eine Schlüsselposition zu, da sie Dynamiken der Produktion und Reproduktion von sozialen und bildungsbezogenen Ungleichheiten zum Gegenstand der Forschung und Wissensentwicklung macht und aktiv nach der theoretischen Fundierung und der Konzeption von an Demokratie und Bildungsgerechtigkeit ausgerichteten Praktiken inklusiver Erziehung und Bildung fragt (Ainscow, 2020).

Dies impliziert einen ungleichheitskritischen, reflexiven Blick von Forschenden, aber auch von Praxisakteur:innen, um im Verbund wirkungsvoll an Demokratie und Partizipation ausgerichtete Schul- und Einrichtungskulturen weiterentwickeln und sich auch in einen kritischen Bezug zu Politiken setzen zu können. Ein solcher Zugang, der Ungleichheiten weder übersieht oder marginalisiert noch sich von diesen lähmen lässt, sondern aktiv-reflexiv mit ihnen arbeitet, macht nicht nur Forschende, sondern vor allem auch die Professionellen handlungsfähig in der Bildungspraxis mit einer Generation, deren gesellschaftlicher Alltag insgesamt geprägt ist von ungleichheitsproduzierenden Dynamiken um sozio-ökonomische Bedingungen, Migrantisierungen und Sprachlichkeiten, die sich in komplexer Weise überlagern und gesellschaftliche Ungleichheiten hervorbringen. In Schulen und Kindergärten erfordert dies eine aktive und kritisch-reflexive Bearbeitung, um nicht in Diskriminierungen beziehungsweise in konkrete, ungleichheitsevozierende Praktiken der Befähigung oder der Verunfähigung einzelner Kinder zu münden.

Der Umstand, dass die derzeit heranwachsende Generation mit fundamentalen Krisen wie klimatischen Bedrohungen, Angriffen auf demokratische Ordnungen und internationalen Konflikten konfrontiert ist und dies absehbar zukünftig noch stärker der Fall sein wird, stellt vor diesem Hintergrund zwar eine existentielle Herausforderung, aber kein argumentatives Moment gegen eine hochwertige inklusive Bildung dar. Vielmehr ist gerade diese umgekehrt gedacht eine zentral bedeutsame Strategie im Rahmen der notwendigen Bearbeitung dieser gesamtgesellschaftlichen Aufgaben. Inklusive Bildung begründet sich insofern auch in einer intergenerationalen Verantwortung von professionell agierenden Erwachsenen gegenüber Kindern.

Im Zusammenhang mit den aktuellen Krisen und internationalen Konflikten statten vor allem aktuelle Angriffe auf demokratische und menschenrechtliche Grundwerte sowie neokonservative und antidemokratische politische Tendenzen eine qualitätsvolle inklusive Bildung und Erziehung sowie die Forschung hierzu mit besonderer Relevanz aus, kontextualisieren beides jedoch zugleich auch in teils widersprüchlicher Weise. Praxis und Forschung sind somit gleichermaßen dazu aufgerufen, diese gesellschaftlichen Tendenzen nicht nur kritisch zu beobachten, sondern aktiv Diskurse zu Fragen der sozialen und bildungsbezogenen Gerechtigkeit und der Nachhaltigkeit aus-

zugestalten. Es ist hierfür grundlegend zu fragen, welche Rolle Bildungsinstitutionen in demokratischen Gesellschaften zukommt und wie innerhalb von institutioneller Bildung und Erziehung heranwachsende Generationen in ihrer diesbezüglichen Handlungsfähigkeit und im Sinne von citizenship education gestärkt werden können. Es geht demnach um nicht mehr und nicht weniger als darum, konkrete Hinweise und Anhaltspunkte zu finden für eine demokratische, an Nachhaltigkeit, Inklusion und Gerechtigkeit ausgerichtete Bildungsforschung, -praxis und -politik.

Damit wird auch deutlich, dass es für die Wissenschaft zu kurz greift, die Umsetzung eines solchen Postulats einseitig und normativ von der Bildungspraxis einzufordern. Vielmehr braucht es neue Formen der Wissensentwicklung, die in einem gemeinsam geführten, lebendigen Diskurs Forschung, Konzeption und theoretische Fundierung einer an Inklusion, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit ausgerichteten Bildung und Erziehung vorantreiben und das so entwickelte erfahrungs- und forschungsbasierte Wissen in der Breite zugänglich machen.

An dieser Schnittstelle setzt das vorliegende Buch an. Ausgehend von dem Verständnis, dass Theorie, Empirie und Praktik eine Trias von Kräfteverhältnissen bilden, die sich gegenseitig hervorbringen, verbindet es Beiträge, die Praktiken theoriegeleitet interpretieren oder das Wissen über praktisches soziales Handeln theoretisch weiterentwickeln mit solchen, die Bildungspraktiken empirisch erschließen und so der Interpretation und Reflexion zugänglich machen sowie schließlich mit solchen, die neue erfahrungsgesättigte konzeptionelle Linien aus der Praxis selbst in den Wissensdiskurs einbringen.

Alle Beiträge entstanden auf Basis der im Mai 2025 realisierten, neunten Konferenz in der Reihe „Didattica e Inclusione scolastica. Inklusion im Bildungsbereich“. Unter dem Titel: „equità e sostenibilità – Kontexte und Kontraste“ brachte sie Forschende und Praktiker:innen aus dem italienisch- und deutschsprachigen Raum zusammen. Die in diesem Buch versammelten Erträge dieses lebendig geführten, zweisprachigen Diskurses um Bildungswissenschaft und -praxis sind daher zum Teil auf Italienisch und zum Teil auf Deutsch verfasst.

2. Überblick über den Tagungsband

Angesichts der Spannbreite der Thematik strukturieren sich die einzelnen Beiträge des Bandes in vier Themenblöcke. Texte auf Italienisch und auf Deutsch wechseln sich dabei ab.

Im ersten Block stehen Analysen und Reflektionen zur strukturellen Verfasstheit von Bildungssystemen, zu regulativen und curricularen Ordnungen sowie Fragestellungen inklusiver Schulentwicklung und der Zusammenarbeit von Professionellen im Fokus.

Anna Granata fokussiert die Fähigkeit zur Imagination – auf Seiten von Lernenden wie Lehrenden – als einen grundlegenden pädagogischen und didaktischen Wert für eine Schule, die in der Lage ist, sich aktuellen Krisen (entgegen) zu stellen und hebt dabei das transformative Potenzial von Bildung für den Ausbau demokratischer und inklusiver Gesellschaften hervor.

Nicolle Pfaff setzt sich mit Diskriminierungskritik als einem gesellschaftlich und bildungspolitisch umkämpften Bildungsprojekt auseinander. Anhand von Befunden aus zwei Studien zu diskriminierungskritischem Wissen unter Jugendlichen zeigt sie auf, weshalb die Auseinandersetzung mit diskriminierenden Verhältnissen eine zentrale Aufgabe schulischer Bildungsarbeit darstellt.

Simone Seitz, Sara Baroni und Anna Schwermann diskutieren auf Basis von ersten Befunden einer laufenden Studie die Positionierung schulischer Leistung und Leistungsdifferenz in der Grundschule in Italien. Sie fragen kritisch, inwiefern Logiken der Messbarkeit und Leistungssteigerung, die vielfach als „Garantie“ für Bildungsgerechtigkeit gesehen werden, hintergründig Ungleichheit bestärken können und regen an, schulische Praktiken und Denkweisen auf implizite meritokratische Ordnungen hin zu analysieren.

Matthias Grein arbeitet kritisch die ambivalente Rolle von Unterricht der zweiten Fremdsprache in der Sekundarstufe heraus, der im deutschen Schulsystem nur im Gymnasium verpflichtend ist, jedoch zugleich eine regulativ festgelegte Voraussetzung für den Hochschulzugang darstellt. Dabei wird erörtert, wie strukturelle Widersprüche, die sich hieraus ergeben, die Entwicklung qualitätsvoller inklusiver Bildungspraxis fremdsprachlichen Unterrichts unterminieren.

Anna Granata und Valerio Ferrero setzen sich mit Friktionen zwischen dem normativen Anspruch eines an Demokratie und Bildungsgerechtigkeit ausgerichteten italienischen Schulsystems und ungleichheitsbezogenen Verwerfungen in der Bildungspraxis auseinander. Ausgehend von empirischen Befunden arbeiten sie das diesbezügliche Potenzial der Schulautonomie als regulativer Bedingung sowie von Formaten der Handlungsforschung als Forschungsstrategie für entsprechende Schulentwicklungsprozesse heraus.

Simone Seitz und Giulia Consalvo richten den Blick auf die Relationierung der Professionalisierung von Lehrpersonen und der Schulentwicklung, die Gegenstand eines laufenden Forschungsprojekts ist. Anhand von kontrastierenden Beispielen funktionierenden Team-Teachings zeigen sie empiriebasiert auf, wie kooperatives Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit schulkulturellen Ordnungen zusammenhängt und was dies für die Qualität des Unterrichts bedeutet.

Renate Heissl und Michael Schratz stellen anhand von Praxiserfahrungen aus der Arbeit mit Führungspersonen sowie mit Studierenden das Kollegiale Teamcoaching als Instrument zur Stärkung inklusiver Schulkulturen vor. Sie begründen dabei konzeptionell, wie systemische Reflexion und kollegialer Austausch die Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften beflügeln können.

Beate Weyland, Rosa Buonanno und Giorgia Ruzzante beleuchten in ihrem Beitrag ein Praxis-Forschungs-Projekt, das auf Erkenntnisse über die pädagogische Vermittlungsfunktion von Pflanzen in Bildungsräumen abzielt. Sie zeigen anhand ihrer Studie auf, wie die Präsenz von Pflanzen in Innenräumen Praktiken der Fürsorge, der Zugehörigkeit und der Partizipation induziert und schlagen hier anknüpfend ein an Relationalität im Bildungsökosystem ausgerichtetes Verständnis inklusiver Bildung vor.

Der zweite Block des Buches fokussiert Fragen der Professionalisierung von Lehrpersonen und Formate der Praxisforschung.

Der Beitrag von Fabio Filosofi, Helga Ballardini, Michele Marangi, Silvia De Vogli und Paola Venuti stellt Ergebnisse eines Praxis-Forschungsprojekts zur Fortbildung von Lehrpersonen vor. Im Fokus steht dabei ein spielbasiertes Instrument zur Reflexion inklusiver Praktiken, das fallbasierte kollegiale Arbeit an realen Problemen mit der Aktivierung impliziten Fachwissens

verbindet und so reflexive Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen stärkt.

Robert Baar und Roswitha Sommer-Himmel untersuchen, was Studierende der Kindheitspädagogik unter dem – umstrittenen – Begriff der „Chancengerechtigkeit" im Kontext Früher Bildung verstehen und wie sie diesbezüglich ihre eigene professionelle Verantwortung einschätzen. Sie zeigen auf dieser Basis die hohe Bedeutsamkeit reflexionsförderlicher Hochschullehre für die Entwicklung eines professionellen kritisch-reflexiven Verständnisses von Gerechtigkeit auf.

Elisabeth von Leon und Mara Maya Victoria Leonardi analysieren die Darstellung von Diversität in deutschsprachigen Bilderbüchern und hinterfragen gängige Repräsentationsmuster. Sie zeigen auf, dass die bloße literarische Inszenierung von Diversität nicht automatisch mit einer machtkritischen Darstellung gleichzusetzen ist, und plädieren auf dieser Basis für eine machtkritische Literaturauswahl.

Virginia Benedetti, Ines Guerini, Alessia Travaglini und Fabio Bocci stellen die Ergebnisse eines universitären Projekts im Format des Forschenden Lernens mit Studierenden des Lehramts für die Grundschule vor. Der Beitrag verdeutlicht das Potenzial selbstreflexiver Praktiken für autobiografische Erlebnisse und kreative Elemente, um Studierende im Erkennen und in der kritisch-reflexiven Bearbeitung eigener ableistischer und stereotyper Denkweisen zu bestärken.

Auch Zebiba Teklay und Sanna Pohlmann-Rother stellen ein universitäres Seminarkonzept vor, das auf die Professionalisierung angehender Grundschullehrpersonen für einen kritisch-reflexiven Umgang mit Rassismus zielt. Im Fokus steht die Förderung von Reflexionskompetenz als Grundlage rassismuskritischen pädagogischen Handelns, ausdifferenziert in Reflexionsbreite und Reflexionstiefe, die das Hinterfragen von Erfahrungen und Fallsituationen umfasst.

Chiara Bertolini, Letizia Capelli, Paola Damiani und Laura Landi stellen ein Praxis-Forschungs-Projekt vor, das sich der Talentförderung in einem kategorialen Verständnis widmet und auf dieser Basis Strategien zur Erschließung von Potenzialen aufzeigt. Die Analysen machen unter anderem deutlich, dass es schwierig ist, Talente zu erkennen, wenn diese über die klassischen Fachkompetenzen hinausgehen.

Im dritten Themenabschnitt steht der Unterricht im Vordergrund. Allgemeindidaktische Fragestellungen wechseln sich dabei mit fachdidaktischen Thematiken ab.

Timo Dexel richtet den Blick auf Dynamiken der (Re)Produktion von sozialer Ungleichheit im Unterricht. Ausgehend von illustrativ eingeleiteten Überlegungen zu Mechanismen sozialer Ungleichheit analysiert er kritisch Strategien und Konzepte inklusiver Didaktik auf subtile, nichtintendierte ungleichheitsproduzierende Aspekte im Unterricht und zeigt Perspektiven für ein an Bildungsgerechtigkeit ausgerichtetes didaktisches Handeln auf.

Silver Cappello, Anna Frizzarin, Sara Antiglio, Umberto Malazzi, Massimo Ramozzi und Luca Sarasini stellen ein Fortbildungsprojekt mit Lehrpersonen zu geöffnetem Unterricht in der Sekundarstufe vor. Die Konzeptanalyse auf Basis der Rückmeldungen von Teilnehmer:innen zeigt das spezifische Potenzial dieses Ansatzes für Partizipation im Sinne der Mitbestimmung auf, weshalb hierin ein wichtiger Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung inklusiver Didaktik gesehen wird.

Nicole Bianquin, Fabio Sacchi und Sara Cecchetti untersuchen das Potenzial von Arbeitsplänen für die qualitätsvolle Ausgestaltung inklusiven Unterrichts. Die Ergebnisse eines Praxis-Forschungs-Projekts zeigen, dass deren Einsatz als konstruktiver Impuls für an Mitbestimmung und Reflexion orientierte Lern- und Leistungskulturen sowie für hier anknüpfende professionelle Orientierungen der Lehrpersonen wirken kann.

Lena Ohnesorge rückt die bislang noch wenig beforschte Perspektive von Grundschulkindern auf Differenzierung und Individualisierung im Unterricht in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Auf Basis einer Interviewstudie arbeitet sie heraus, wie Kinder in differenzierende didaktische Strategien eingelassene (un)gleichheitsbezogene Dynamiken wahrnehmen und entwickelt von hier aus Perspektiven zur Weiterentwicklung inklusiver Unterrichtskonzepte.

Anna Frizzarin, Petra Auer, Rosa Bellacicco, Silver Cappello und Heidrun Demo untersuchen, wie der Individuelle Bildungsplan, den Schüler:innen im italienischen Bildungssystem im Falle der Zuschreibung so genannter „spezifischer Bedürfnisse“ erhalten, im Planungshandeln von Grundschullehrpersonen verankert ist. Auf Basis der Befunde einer qualitativen Studie diskutiert der Beitrag die Implikationen für eine Planung inklusiven Unterrichts, die Individuelle Bildungspläne integriert.

Saskia Becker untersucht mit einem macht- und diskriminierungskritischen Zugang die Einbindung gesamtsprachlicher Repertoires von Schüler:innen in den Unterricht und stellt dies in den Kontext der Anforderungen von Bildung in der Migrationsgesellschaft. Anhand empirischer Einblicke zeigt sie das Potenzial mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate für eine inklusive Grundschulbildung auf, wofür sie die freie Sprachenwahl, den Verzicht auf segregierende Maßnahmen und die Auswahl migrationsgesellschaftlich relevanten didaktischen Materials als Ausgangspunkte identifiziert.

Ina Henning und Julia Lutz stellen ein Modell verständigungsbezogener Lern-Lehrumgebungen vor, das vier Aneignungsebenen verbindet und auf inklusive und nachhaltige Bildungsprozesse zielt. Sie bearbeiten dies anhand des Musikunterrichts und bewegen sich damit an der weiterhin noch wenig bearbeiteten Schnittstelle von inklusiver Didaktik und Fachdidaktik und verdeutlichen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen produktiv als Ausgangspunkt gemeinsamer Bildungsprozesse genutzt werden können.

Vanessa Macchia und Stefania Torri fokussieren in ihrem Beitrag den Ansatz des „Universal Design for Learning". Sie arbeiten heraus, wie die Prinzipien dieses Ansatzes für die Gestaltung digitaler Bücher fruchtbar gemacht werden können, indem eine bloße technische Konformität zugunsten einer proaktiven Gestaltung überstiegen wird, was entsprechende Implikationen für eine inklusive Bildungsgestaltung bereithält.

Annett Steinmann und Timo Finkbeiner verbinden fachdidaktische Überlegungen mit einer ungleichheitskritischen Perspektive und fokussieren von hier aus die noch kaum diesbezüglich beforschte Technische Bildung in der Grundschule. Sie entwickeln empirisch fundierte Gestaltungsprinzipien für technikbezogenes, inklusives Lernen in der Grundschule unter Bedingungen struktureller Ungleichheit und formulieren Implikationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen.

Der vierte Themenblock beinhaltet Beiträge, die sich in einer breiteren Perspektive um Fragen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, politischer Bildung sowie der Bürgerschaftlichkeit und Partizipation ranken.

Francesca Berti und Ludovica Sebastiano zeigen auf, wie *heritage education* in einem Verständnis als kultureller und relationaler Prozess, der Agency von Kindern voraussetzt und an ihre Erfahrungen anknüpft, einen wichti-

gen Impuls für die Entwicklung von Bürgerschaftlichkeit darstellen kann. Über die gemeinsame Konstruktion von Wissen, so zeigen sie, kann dabei die intergenerationelle sowie interkulturelle Dimension von heritage education gestärkt werden.

Chiara Vitti, Paola Pasqualin und Chiara Ghetta reflektieren einen Schulentwicklungsprozess an einer Verbundschule, die Grund- und Mittelschule verbindet [istituto comprensivo] und der sich, ausgehend von der Idee der Schule als "polis", mit einem transformatorischen Anspruch den Anforderungen einer multikulturellen Gesellschaft stellt. Innovative didaktische Strategien und formative Leistungsbewertung werden dabei mit Netzwerkbildung und Service-Learning verknüpft, um aktive Bürgerschaft zu stärken.

Maddalena Sottocorno widmet sich der Bildungsbenachteiligung (*povertà educativa*) als sozialräumlichem Phänomen: Auf der Basis von Forschungsbefunden eines Projekts zur digitalen Dokumentation arbeitet sie die Potenziale der Zusammenarbeit kultureller, sozialer und bildungsbezogener Einrichtungen im Hinblick auf ihren Beitrag zur Stärkung von Bildungsbeteiligung und zur Überwindung sozialer Deprivation heraus.

Arianna Marras und Ilaria Tatulli fokussieren mit einer ungleichheitskritischen Perspektive die Sichtweisen von Lehrpersonen der Sekundarstufe II in Bezug auf (vorzeitigen) Schulabbruch. Der Beitrag arbeitet anhand von Befunden eines Praxis-Forschungsprojekts die Relevanz der Agency von Lehrpersonen in Bezug auf den Bildungserfolg und den Verbleib an der Schule von Jugendlichen heraus, wobei sie vor allem pädagogische Beziehungen und Vernetzung als relevant hervorheben.

Mirjam Hoffmann und Nikolaus Janovsky stellen Ergebnisse einer im Raum Österreich und Norditalien realisierten Studie zu Teilhabechancen von Jugendlichen im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten vor. Sie heben dabei die Relevanz familiärer Ressourcen für gesellschaftliche Partizipation hervor und unterstreichen eine hierauf Bezug nehmende Verantwortung pädagogischer Institutionen.

Sabine Tiefenthaler und Andrea Raggl setzen sich mit den bislang immer noch wenig bearbeiteten ethischen Herausforderungen partizipativer Forschung mit Kindern auseinander. Anhand der (selbst)kritischen Reflexion eines Forschungsdesigns analysieren sie systematisch ethische Herausforde-

rungen im Hinblick auf Aspekte von Vulnerabilität und zeigen Zugänge für eine ethisch verantwortungsvolle partizipative Forschung mit Kindern auf.

Valeria Angelini und Matteo Bianchini stellen am Beispiel der Mittelschule Scuola-Città Pestalozzi (Florenz) ein erfahrungsgesättigtes Konzept demokratischer inklusiver Schulentwicklung vor, das konsequent auf den beiden Leitprinzipien der Partizipation und der sozialen Gerechtigkeit basiert. Anhand der konzeptionellen Eckpunkte des Schüler:innenrats, des offenen Unterrichts und des Peer-Tutoring zeigen sie auf, welches Potenzial eine so verstandene Schulqualität für demokratische Bildung bereithält.

Federica Festa, Alice Di Leva, Rosa Bellacicco und Cecilia Marchisio geben Einblicke in erste Befunde eines laufenden Forschungsprojekts im Format partizipativer Inklusionsforschung der Sekundarstufe II. Mit einem transformativen Anspruch reflektieren sie dabei kritisch das Potenzial, aber auch die Ambivalenzen partizipativer Forschung mit Schüler:innen im Kontext inklusiver schulischer Praxis.

3. Perspektiven

Das vorliegende Buch will Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen ansprechen, um einen übergreifenden Diskurs anzuregen und zu stärken, der Bildungsinstitutionen und Universitäten sowie Sprachlichkeiten verbindet und der auch die regelmäßig stattfindende Tagung prägt.

Abschließend zu danken ist zunächst der Universität, die über das Kompetenzzentrum die Tagung ermöglicht hat, den Kolleg:innen des Event Management, welche die Durchführung unterstützt haben, der Bruno Kessler Stiftung, welche die Tagung finanziell unterstützt hat sowie natürlich dem gesamten Tagungsteam.

Dem Verlag bu,press sowie den Verlagsmitarbeiter:innen ist für die kollegiale Zusammenarbeit bei der Realisierung des Tagungsbandes zu danken und den Reviewer:innen für ihren wertvollen Beitrag zur Qualitätssicherung des Bandes.

Zuguterletzt gilt ein großer Dank allen Autor:innen des Buches, die mit ihren Erträgen und Erkenntnissen zur Reichhaltigkeit des Bandes und zur Lebendigkeit des Fachdiskurses beigetragen haben.

Literaturverzeichnis

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16.

Seitz, S., Auer, P. & Bellacicco, R. (Eds.)(2023). *International perspectives on inclusive education – In the light of educational justice*. Budrich. https://doi.org/10.3224/84742698

United Nations. (2015). *17 goals to transform our world*. Retrieved 30 June 2025 from https://www.un.org/sustainabledevelopment/

UNESCO Institute for Statistics. (2017). *Target 4.a: School environment*. Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4. http://tcg.uis.unesco.org/target-4-a-school-environment/

Contesti e contrasti – Riflessioni su un'educazione inclusiva sostenibile per il futuro

Simone Seitz – Libera Università di Bolzano
Sara Baroni – Libera Università di Bolzano
Aline Lupa – Libera Università di Bolzano
Heidrun Demo – Libera Università di Bolzano
Vanessa Macchia – Libera Università di Bolzano

1. Perché contesti e contrasti – Kontexte und Kontraste?

La realizzazione di un'educazione inclusiva di qualità costituisce un compito di portata globale e un obiettivo centrale dell'Agenda per lo sviluppo sostenibile (United Nations, 2015; UNESCO Institute for Statistics, 2017). Sebbene tale obiettivo si confronti, in ciascun Paese, con specifiche condizioni strutturali e politiche, a livello internazionale l'educazione inclusiva è considerata un'importante strategia per rafforzare la giustizia sociale e salvaguardare le strutture democratiche delle società, assumendo così anche una funzione trasformativa.

Naturalmente, ciò non significa che all'educazione e alla formazione possa essere assegnato il compito di rispondere a tutte le pressanti sfide sociali, delegando così alle scuole e ai servizi educativi per l'infanzia la responsabilità di affrontarle. Ciononostante, una ricerca educativa che si concepisca in una prospettiva critica nei confronti delle disuguaglianze (Seitz et al., 2023) assume, a questo riguardo, una posizione chiave, poiché pone al centro dei propri metodi di ricerca e saperi le dinamiche di produzione e riproduzione delle disuguaglianze sociali ed educative e si interroga attivamente sui fondamenti teorici e sulla generazione di pratiche educative inclusive orientate alla democrazia e alla giustizia educativa (Ainscow, 2020).

Ciò implica, da parte dei ricercatori e delle ricercatrici, ma anche dei professionisti e delle professioniste della pratica educativa, uno sguardo critico e riflessivo sulle disuguaglianze, affinché sia possibile sviluppare culture scolastiche e istituzionali orientate alla democrazia e alla partecipazione, nonché assumere una posizione critica nei confronti delle politiche. Un simile approccio non ignora né marginalizza le disuguaglianze e, al tempo stesso, non si lascia paralizzare da esse, ma le affronta in modo attivo e riflessivo. In questo modo, sia i ricercatori, che i professionisti della pratica educativa vengono messi nelle condizioni di agire in un contesto caratterizzato da dinamiche che producono disuguaglianze connesse alle condizioni socioeconomiche, ai processi migratori e alle dimensioni linguistiche, che si sovrappongono in modo complesso e generano disuguaglianze sociali. Nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia, ciò richiede un'elaborazione attiva, critica e riflessiva, affinché tali dinamiche non sfocino in discriminazioni o in pratiche concrete che ri-producono disuguaglianza, limitando le possibilità dei singoli bambini e delle singole bambine.

Le bambine, i bambini ed i giovani che crescono oggi si trovano ad affrontare crisi profonde, quali le minacce climatiche, gli attacchi agli ordinamenti democratici e i conflitti internazionali e saranno probabilmente chiamati a confrontarsi con esse in misura ancora maggiore in futuro. Questo quadro rappresenta una sfida per l'inclusione, ma non può essere letto come argomento contro un'educazione inclusiva di qualità. Al contrario, proprio l'educazione inclusiva costituisce una prospettiva di fondamentale importanza per affrontare tali sfide che investono la società nel suo complesso.

Nel contesto delle crisi attuali di conflitti internazionali, di attacchi ai valori fondamentali della democrazia e dei diritti umani, così come le tendenze politiche neoconservatrici e antidemocratiche, un'educazione inclusiva di qualità e la ricerca in questo ambito assumono una particolare rilevanza, sotto due punti di vista. Pratica e ricerca sono infatti chiamate non soltanto a osservare con sguardo critico tali tendenze sociali, ma anche a contribuire in modo costruttivo al dibattito sulle questioni della giustizia sociale e educativa e della sostenibilità. In questa prospettiva, è fondamentale interrogarsi sul ruolo delle istituzioni educative nelle società democratiche e su come, nell'ambito dell'educazione e della formazione istituzionali, sia possibile rafforzare la capacità di azione delle nuove generazioni, anche nella prospettiva

della *citizenship education*. In sintesi, il centro dell'educazione inclusiva è rappresentato dall'individuazione di indicazioni e punti di riferimento concreti per la ricerca, la pratica e la politica educativa democratiche, orientate alla sostenibilità e alla giustizia.

Sul piano scientifico, sarebbe riduttivo richiedere unilateralmente e in termini normativi alla pratica educativa l'attuazione di un simile postulato. Sono invece necessarie nuove forme di produzione della conoscenza che, attraverso un confronto condiviso e vivo, contribuiscano a far avanzare la ricerca in sinergia con la progettazione di pratiche e la concettualizzazione di fondamenti teorici di un'educazione orientata all'inclusione, alla sostenibilità e alla giustizia, rendendo al contempo ampiamente accessibile il sapere così prodotto, fondato sull'esperienza e sulla ricerca.

È in questa intersezione che si colloca il presente volume. Muovendo dall'idea secondo cui teoria, ricerca empirica e pratica si alimentano reciprocamente, il volume riunisce contributi che interpretano le pratiche alla luce della teoria o sviluppano ulteriormente, sul piano teorico, la conoscenza dell'agire sociale pratico; contributi che indagano empiricamente le pratiche educative, rendendole così accessibili all'interpretazione e alla riflessione; e, infine, contributi che introducono nel dibattito scientifico nuove linee concettuali, maturate a partire dall'esperienza della pratica stessa.

Tutti i contributi sono nati da presentazioni condivise nell'ambito del convegno "Didattica e Inclusione scolastica. Inklusion im Bildungsbereich", svoltosi nel maggio 2025. Con il titolo "equità e sostenibilità – Kontexte und Kontraste", il convegno ha riunito ricercatrici e ricercatori, professioniste e professionisti provenienti dai contesti scolastici e educativi di lingua italiana e tedesca. I contributi raccolti nel presente volume restituiscono gli esiti di questo vivace confronto bilingue tra ricerca educativa e pratica e sono pertanto redatti in parte in italiano e in parte in tedesco.

2. Panoramica del volume degli atti

Considerando l'ampiezza delle tematiche trattate, i contributi del volume sono stati organizzati in quattro sezioni tematiche, nei quali si alternano testi in italiano e in tedesco.

La prima sezione è dedicata all'analisi e alla riflessione sulla struttura dei sistemi educativi, sui quadri normativi e curricolari, nonché sui temi dello sviluppo scolastico inclusivo e della cooperazione multiprofessionale.

Anna Granata pone al centro la capacità di immaginazione – tanto da parte di chi apprende quanto di chi insegna – quale valore pedagogico e didattico fondamentale per una scuola capace di confrontarsi con le crisi attuali, mettendo in luce il potenziale trasformativo dell'educazione per il rafforzamento di società democratiche e inclusive.

Nicolle Pfaff, a partire dai risultati di due studi sul pensiero critico degli adolescenti, mostra perché affrontare le dinamiche discriminatorie sia un compito fondamentale per la scuola.

Basandosi sui dati preliminari di una ricerca in corso, Simone Seitz, Sara Baroni e Anna Schwermann analizzano il ruolo del rendimento e delle differenze di rendimento nella scuola primaria in Italia. Si interrogano criticamente su quanto le logiche della misurabilità e della pressione al miglioramento delle prestazioni – spesso considerate una "garanzia" di equità – possano in realtà rafforzare le disuguaglianze educative. Le autrici pertanto propongono di analizzare le pratiche scolastiche e orientamenti impliciti di stampo meritocratico.

Matthias Grein mette in luce il ruolo ambivalente dell'insegnamento della seconda lingua nella scuola secondaria, che nel sistema scolastico della Germania è obbligatorio soltanto nel *Gymnasium*, ma costituisce al tempo stesso un requisito per l'accesso all'università. L'autore discute come le contraddizioni strutturali che ne derivano possano compromettere lo sviluppo di una pratica inclusiva di qualità nell'insegnamento delle lingue non prime.

Anna Granata e Valerio Ferrero affrontano le frizioni tra l'aspirazione normativa del sistema scolastico italiano – orientato alla democrazia e alla giustizia educativa – e le distorsioni generate dalle disuguaglianze nella pratica scolastica. A partire da dati empirici, gli autori mettono in luce il potenziale dell'autonomia scolastica come cornice regolativa e della ricerca-azione come strategia d'indagine per guidare i processi di sviluppo della scuola.

Simone Seitz e Giulia Consalvo rivolgono l'attenzione alla relazione tra la professionalizzazione delle e degli insegnanti e lo sviluppo scolastico, oggetto di un progetto di ricerca in corso. Attraverso la comparazione di esperienze di *team teaching* efficaci, le autrici mostrano su base empirica come l'agire coo-

perativo degli insegnanti in classe sia strettamente legato alle relative culture scolastiche, evidenziando le implicazioni che questo comporta per la qualità della didattica.

Muovendo da esperienze pratiche realizzate con dirigenti e studenti, Renate Heissl e Michael Schratz presentano il *peer team coaching* come strumento per rafforzare culture scolastiche inclusive. Gli autori argomentano, dal punto di vista concettuale, come la riflessione e il confronto tra colleghi possano sostenere lo sviluppo di comunità professionali di apprendimento.

Beate Weyland, Rosa Buonanno e Giorgia Ruzzante illustrano un progetto di ricerca-azione volto a indagare il ruolo di mediazione pedagogica svolto dalle piante negli spazi educativi. Attraverso il loro studio, le autrici evidenziano come la presenza delle piante sostenga pratiche di cura, appartenenza e partecipazione. A partire da ciò, propongono una concezione dell'educazione inclusiva orientata alla relazionalità nell'ecosistema educativo.

La seconda sezione del volume si concentra sui temi della professionalizzazione degli insegnanti e su percorsi di ricerca-azione.

Il contributo di Fabio Filosofi, Helga Ballardini, Michele Marangi, Silvia De Vogli e Paola Venuti presenta i risultati di un progetto dedicato alla formazione dei docenti. Al centro del contributo vi è uno strumento ludico per la riflessione sulle pratiche inclusive. Combinando il lavoro collegiale su casi reali e l'attivazione del sapere implicito, il dispositivo rafforza i processi riflessivi di professionalizzazione.

Robert Baar e Roswitha Sommer-Himmel indagano come studentesse e studenti che si preparano a diventare insegnanti della scuola dell'infanzia intendano il controverso concetto di "pari opportunità" nel contesto educativo della prima infanzia e come valutino la propria responsabilità professionale al riguardo. Su queste basi, l'autore e l'autrice evidenziano l'importanza di una didattica universitaria orientata alla riflessione, fondamentale per sviluppare una riflessione professionale critica e consapevole del concetto di giustizia.

Elisabeth von Leon e Mara Maya Victoria Leonardi analizzano la rappresentazione della diversità in albi illustrati in lingua tedesca, mettendo in discussione i modelli più diffusi. Le autrici mostrano che la mera rappresentazione letteraria delle differenze non equivale automaticamente a uno sguardo

critico sulle dinamiche di potere. Su queste basi, sostengono la necessità di una selezione della letteratura attenta a tali rapporti.

Virginia Benedetti, Ines Guerini, Alessia Travaglini e Fabio Bocci presentano i risultati di un percorso di ricerca-formazione realizzato con studenti e studentesse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Il contributo mette in luce il potenziale delle pratiche autoriflessive legate a esperienze autobiografiche e ad elementi creativi, con l'obiettivo di sostenere i/le futuri/e docenti nel riconoscimento e nella rielaborazione critico-riflessiva dei propri schemi di pensiero abilisti e stereotipati.

Anche Zebiba Teklay e Sanna Pohlmann-Rother presentano un format per un seminario universitario finalizzato alla professionalizzazione delle e dei futuri insegnanti di scuola primaria per un approccio critico-riflessivo al razzismo. Al centro del lavoro vi è la promozione della competenza riflessiva – declinata in ampiezza e profondità – quale fondamento di un agire pedagogico critico rispetto al razzismo, esercitato attraverso la rielaborazione di esperienze personali e l'analisi di casi reali.

Chiara Bertolini, Letizia Capelli, Paola Damiani e Laura Landi presentano un progetto di ricerca-azione dedicato alla valorizzazione dei talenti, individuando su tale base strategie per lo sviluppo del potenziale. Le analisi evidenziano, tra l'altro, la complessità nell'identificare i talenti laddove essi trascendano le classiche competenze disciplinari.

Nella terza sezione tematica l'attenzione è rivolta alle pratiche di apprendimento ed insegnamento. In essa, questioni di didattica generale si alternano a tematiche di didattica disciplinare.

Timo Dexel si concentra nella propria analisi sulle dinamiche di (ri)produzione delle disuguaglianze sociali nel contesto scolastico. Muovendo da considerazioni introduttive ed esemplificative sui meccanismi di disuguaglianza sociale, l'autore analizza criticamente le strategie e i concetti della didattica inclusiva, evidenziandone gli aspetti sottili e non intenzionali che generano disuguaglianza in classe, e prospetta orientamenti per un agire didattico orientato all'equità.

Silver Cappello, Anna Frizzarin, Sara Antiglio, Umberto Malazzi, Massimo Ramozzi e Luca Sarasini presentano un progetto di formazione sulla didattica aperta rivolto a insegnanti di scuola secondaria. L'analisi concettua-

le, condotta sulla base dei feedback dei partecipanti, evidenzia lo specifico potenziale di questo approccio per la partecipazione, intesa come corresponsabilità decisionale, individuandovi un fondamentale punto di partenza per lo sviluppo futuro della didattica inclusiva.

Nicole Bianquin, Fabio Sacchi e Sara Cecchetti indagano le potenzialità dei piani di lavoro per una progettazione di qualità della didattica inclusiva. I risultati di un progetto di ricerca-azione dimostrano che il loro impiego può agire da stimolo costruttivo per culture dell'apprendimento e della valutazione orientate alla corresponsabilità e alla riflessività, nonché per i relativi orientamenti professionali degli insegnanti.

Lena Ohnesorge pone al centro delle sue riflessioni la prospettiva dei bambini della scuola primaria in merito alla differenziazione e all'individualizzazione didattica, un tema ad oggi ancora poco indagato. Sulla base di uno studio condotto attraverso interviste, l'autrice mette in luce come i bambini percepiscano le dinamiche legate alle (dis)uguaglianze insite nelle strategie didattiche differenziate, delineando a partire da tali evidenze nuove prospettive per l'evoluzione dei modelli di insegnamento inclusivi.

Anna Frizzarin, Petra Auer, Rosa Bellacicco, Silver Cappello e Heidrun Demo indagano in che modo il Piano Educativo Individualizzato venga integrato nelle pratiche di progettazione degli insegnanti della scuola primaria. Sulla base degli esiti di uno studio qualitativo, il contributo discute le implicazioni per una progettazione della didattica inclusiva capace di integrare il PEI al proprio interno.

Saskia Becker adotta un approccio critico verso le relazioni di potere e le discriminazioni per analizzare l'integrazione nell'insegnamento dei repertori linguistici di alunne ed alunni, collocando la questione nel contesto dei bisogni educativi di una società multiculturale. Attraverso evidenze empiriche, l'autrice evidenzia il potenziale della didattica plurilingue per una formazione primaria inclusiva, individuando come punti di partenza la libera scelta linguistica, il rifiuto di misure segreganti e la selezione di materiali didattici rilevanti per il contesto plurale contemporaneo, caratterizzato delle migrazioni.

Ina Henning e Julia Lutz presentano un modello di ambienti di apprendimento-insegnamento orientati alla comprensione (*verständigungsbezogene Lern-Lehrumgebungen*), che collega quattro livelli di acquisizione, finalizzato

a processi educativi inclusivi e sostenibili. Le autrici sviluppano tale modello nell'ambito dell'educazione musicale, muovendosi così in un'intersezione ancora poco esplorata tra didattica inclusiva e didattica disciplinare, e mostrano come le diverse condizioni di partenza degli alunni possano essere valorizzate in modo produttivo come risorsa per processi formativi condivisi.

Vanessa Macchia e Stefania Torri, nel loro contributo, si concentrano sull'approccio dello *Universal Design for Learning*. Le autrici evidenziano come i principi di tale modello possano essere messi a frutto nella progettazione di libri digitali, superando la mera conformità tecnica a favore di una progettazione strategica, con rilevanti implicazioni per la costruzione di contesti educativi inclusivi.

Annett Steinmann e Timo Finkbeiner collegano riflessioni di didattica disciplinare a una prospettiva critica rispetto alle disuguaglianze, ponendo al centro dell'attenzione l'educazione tecnologica nella scuola primaria, un ambito ad oggi ancora poco indagato sotto questo profilo. Gli autori sviluppano principi progettuali empiricamente fondati per l'apprendimento tecnologico e inclusivo nella scuola primaria in contesti caratterizzati dalla disuguaglianza, formulando implicazioni per la professionalizzazione degli insegnanti.

La quarta sezione comprende contributi che, in una prospettiva ampia, ruotano attorno ai temi dell'educazione allo sviluppo sostenibile, dell'educazione politica, della cittadinanza e della partecipazione.

Francesca Berti e Ludovica Sebastiano mostrano come la *heritage education* (educazione al patrimonio), intesa come processo culturale e relazionale che presuppone l'agency dei bambini e la connessione con le loro esperienze, possa rappresentare un impulso importante per lo sviluppo della cittadinanza. Attraverso la costruzione condivisa della conoscenza, come sostengono le autrici, è possibile rafforzare sia la dimensione intergenerazionale sia quella interculturale dell'educazione al patrimonio.

Chiara Vitti, Paola Pasqualin e Chiara Ghetta riflettono su un processo di sviluppo scolastico in un istituto comprensivo che unisce scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. Muovendo dall'idea della scuola come "polis", tale processo affronta con intento trasformativo le sfide poste da una società multiculturale. Strategie didattiche innovative e valutazione formativa vengono qui collegate alla costruzione di reti territoriali e al *Service-Learning*, al fine di potenziare la cittadinanza attiva.

Maddalena Sottocorno si dedica al tema della povertà educativa intesa come fenomeno socio-spaziale: sulla base dei risultati di ricerca di un progetto sulla documentazione digitale, l'autrice mette in luce il potenziale della collaborazione tra istituzioni culturali, sociali ed educative rispetto al contributo che essa può offrire per rafforzare la partecipazione scolastica e per il contrasto alla povertà educativa.

Arianna Marras e Ilaria Tatulli, adottando una prospettiva critica rispetto alle disuguaglianze, si concentrano sui punti di vista degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado sulla dispersione scolastica precoce. A partire dai dati di un progetto di ricerca-azione, il contributo evidenzia la rilevanza dell'agency degli insegnanti rispetto al successo formativo e alla permanenza a scuola dei giovani, sottolineando in particolare l'importanza delle relazioni pedagogiche e del lavoro in rete.

Mirjam Hoffmann e Nikolaus Janovsky presentano i risultati di uno studio condotto tra l'Austria e il nord Italia sulle opportunità di partecipazione dei giovani in relazione alle disuguaglianze sociali. Gli autori evidenziano la rilevanza delle risorse familiari per la partecipazione sociale e sottolineano la conseguente responsabilità delle istituzioni educative.

Sabine Tiefenthaler e Andrea Raggl affrontano le sfide etiche – finora ancora poco trattate – della ricerca partecipativa con i bambini. Attraverso la riflessione (auto)critica su un disegno di ricerca, analizzano sistematicamente le sfide etiche rispetto agli aspetti legati alla vulnerabilità e delineano possibili approcci per una ricerca partecipativa con i bambini eticamente responsabile.

Valeria Angelini e Matteo Bianchini presentano, attraverso l'esempio della scuola secondaria di primo grado "Scuola-Città Pestalozzi" di Firenze, un modello di sviluppo scolastico democratico e inclusivo, basato sull'esperienza e sui due principi della partecipazione e della giustizia sociale. Attraverso i capisaldi del consiglio delle studentesse e degli studenti, della didattica aperta e del peer tutoring, gli autori mostrano il potenziale che una qualità scolastica così intesa offre per l'educazione democratica.

Federica Festa, Alice Di Leva, Rosa Bellacicco e Cecilia Marchisio restituiscono i primi risultati di un progetto di ricerca in corso secondo il modello della ricerca partecipativa sull'inclusione nella scuola secondaria di secondo grado. Con un orientamento trasformativo, le autrici riflettono criticamente

sulle potenzialità, ma anche sulle ambivalenze, della ricerca partecipativa con gli studenti nel contesto della pratica scolastica inclusiva.

3. Prospettive

Il presente volume intende rivolgersi a ricercatori, ricercatrici e professionisti del settore per promuovere e consolidare un dibattito trasversale capace di connettere istituzioni educative e università, ma anche diverse lingue, rispecchiando lo spirito che anima ogni appuntamento del convegno da cui trae origine.

In conclusione, un primo ringraziamento va all'Università, che attraverso il Centro di Competenza ha reso possibile il convegno, ai colleghi e alle colleghe dell'event management che ne hanno sostenuto la realizzazione, alla Fondazione Bruno Kessler, per il supporto finanziario, e naturalmente all'intero team organizzativo.

Un sentito ringraziamento va alla casa editrice bu,press e al suo personale per la proficua collaborazione nella realizzazione degli atti del convegno, così come ai reviewer per il loro prezioso contributo alla garanzia di qualità scientifica del volume.

Infine, un sentito ringraziamento va a tutti gli autori e a tutte le autrici del volume, che con i loro risultati e le loro conoscenze hanno arricchito il volume e alimentato il dibattito scientifico.

Riferimenti bibliografici

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16

Seitz, S., Auer, P. & Bellacicco, R. (Eds.)(2023). *International perspectives on inclusive education – In the light of educational justice*. Budrich. https://doi.org/10.3224/84742698

United Nations. (2015). *17 goals to transform our world*. Retrieved 30 June 2025 from https://www.un.org/sustainabledevelopment/

UNESCO Institute for Statistics. (2017). *Target 4.a: School environment*. Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4. http://tcg.uis.unesco.org/target-4-a-school-environment/

Sistema educativo e sviluppo scolastico

Bildungssystem und Schulentwicklung

Capaci di fare cose nuove. Scuola come laboratorio di immaginazione collettiva

Anna Granata – Università di Milano-Bicocca

Abstract

Tra le sfide globali più urgenti in ambito educativo, sociale e politico vi è la necessità di coltivare la capacità di immaginare alternative di vita per rispondere alle crisi ambientali, democratiche e geopolitiche attualmente in atto. La scuola si configura come il contesto privilegiato per sviluppare tale facoltà immaginativa, grazie a metodi, habitus e stili di insegnamento e apprendimento che ne favoriscano l'esercizio. Il saggio propone tre vie per alimentare l'immaginazione a scuola: immaginare l'altro, immaginare l'altrove e immaginare insieme. Quest'ultima, in particolare, rappresenta la strada più promettente per rifondare le nostre democrazie e formare cittadine e cittadini "capaci di fare cose nuove", secondo la nota espressione di Jean Piaget.

1. La crisi dell'immaginazione

L'ippocampo è una parte molto piccola ma estremamente importante del nostro corpo e del nostro cervello. Per mezzo secolo si è creduto che la sua funzione riguardasse esclusivamente la memoria e in, particolare, la capacità di trasformare i ricordi a breve termine in ricordi a lungo termine; tuttavia, negli ultimi anni le neuroscienze hanno messo in luce come questo piccolo organo sia orientato al contempo anche al futuro. Quando l'ippocampo subisce un danno o si deteriora, la persona perde la capacità di ricordare il passato, ma anche di immaginare il proprio futuro (Hopkins, 2019).

La nostra scuola è riconosciuta in Europa e nel mondo per la capacità di trasmettere conoscenze, saperi, nozioni, contenuti culturali fondamentali da una generazione all'altra, in maniera rigorosa. Ma l'obiettivo della scuola, di-

ceva Jean Piaget (1964/1967), non è solo far ripetere ciò che le generazioni precedenti hanno fatto, ma *creare persone capaci di fare cose nuove*.
Se guardiamo al sistema scolastico italiano, la dimensione dell'apprendimento tramite la memorizzazione o i metodi compilativi è la più diffusa e, di fatto, l'entrata nella scuola dell'obbligo segna la perdita, la svalutazione e l'archiviazione della capacità di immaginazione in bambine e bambini (Granata, 2026). Lo diceva già Loris Malaguzzi attraverso un'immagine poetica: "il bambino ha cento lingue ma gliene rubano novantanove". La scuola e la cultura gliene rubano novantanove, gli separano la testa dal corpo, gli dicono che il gioco e il lavoro, la scienza e l'immaginazione sono cose che non stanno insieme (cit. in Edwards et al., 2014, p. 134).

In questo saggio affronto il tema dell'immaginazione come sfida collettiva all'interno del contesto scolastico. Oggi non sono solo le capacità immaginative di alunni e alunne ad essere sacrificate da metodi di insegnamento frontali e compilativi, ma qualità di questo tipo vengono poco valorizzate anche negli insegnanti. Assistiamo, come denuncia Philippe Meirieu, a una vera e propria proletarizzazione degli insegnanti. "Il taylorismo dei tempi moderni si manifesta nell'isolamento istituito e nel divieto di cooperazione, che porta all'impossibilità di mobilitare la propria intelligenza nel lavoro". Sottoposti a procedure meccaniche e standardizzate, gli insegnanti faticano a portare il proprio contributo unico e personale nel contesto scolastico, così come a esprimere i propri talenti. "È anche la dittatura delle procedure e l'impossibilità per ogni individuo di investire nel proprio lavoro, di esercitare il proprio giudizio personale e di essere creativo" (Meirieu, 2020, p. 76).

La crisi dell'immaginazione non riguarda solo la scuola, ma la società nel suo insieme e, in particolare, la società occidentale, con tutti i limiti di questa definizione, i cui problemi, secondo Carl Rogers (1959/1972), sono principalmente da attribuirsi a una carenza di immaginazione. Per Amitav Ghosh (2016/2023), studioso contemporaneo dei temi della sostenibilità, la crisi climatica è prima di tutto una crisi dell'immaginazione.

Per rifondare una società dove l'immaginazione sia un habitus individuale e collettivo capace di contribuire al benessere dei singoli e della società, è necessario ripartire dalla scuola, rimettendo al centro l'immaginazione come opzione formativa fondamentale.

2. Le tre vie dell'immaginazione a scuola

Quando si coltiva una cultura dell'immaginazione a scuola, si esprime un potenziale straordinario dato dall'eterogeneità dei soggetti che la abitano: alunni e docenti di generazioni diverse, dirigenti, personale amministrativo, genitori e famiglie che provengono da contesti culturali e socio-economici diversificati, con bagagli esperienziali differenti che insieme possono costituire la base per immaginare una società diversa.

Tre sono in particolare le vie che caratterizzano l'esperienza dell'immaginazione a scuola, difficilmente accessibili e replicabili in maniera così densa e radicale in contesti diversi da quello scolastico: (1) *immaginare l'altro*, attraverso la convivenza quotidiana con compagni e compagne di origini, lingue e condizioni sociali diverse; (2) *immaginare l'altrove*, attraverso lo straordinario ventaglio di possibilità che la scuola può proporre ad alunni e alunne, in alternativa al modello famigliare di partenza, che, anche se virtuoso, rappresenta un unico modello; (3) *immaginare insieme*, ovvero la straordinaria possibilità di "creare cose nuove" attraverso la cooperazione tra docenti e alunni con storie, idee e visioni diverse a beneficio della collettività.

2.1 Immaginare l'altro

"La scuola è aperta a tutti" recita la Costituzione italiana all'articolo 34. Lo Stato deve organizzare le scuole in modo da ospitare tutti i bambini e ragazzi senza eccezione alcuna, offrendo loro opportunità di istruzione e formazione ottimali. Nel tempo, questo pronome "tutti" ha assunto sempre nuove declinazioni, mostrando come il progetto democratico sia una strada da costruire passo dopo passo, affrontando sfide antiche e nuove. La discussione tra i padri costituenti su questo tema fu una delle più accese e coinvolgenti, con la sinergia dell'intera l'Assemblea attorno a un'idea di scuola come organo vitale della democrazia nascente.

A scuola impariamo che *esiste l'altro*: altro dalla mia famiglia, altro dalla mia cultura, altro dal mio stile e standard di vita, altro dalla mia "ideologia", parola utilizzata da Aldo Capitini nel suo *Discorso agli studenti* (1967). In quel discorso il "Gandhi italiano" augurava a tutti gli studenti di frequentare scuole nelle quali poter incontrare compagni di diversa educazione ideologi-

ca, religiosa e politica, perché una scuola ideologicamente uniforme porta più facilmente all'ostilità e alla guerra.

Al netto di tutti i tentativi costantemente in corso di creare nel contesto italiano attuale classi e scuole omogenee dal punto di vista socio-culturale, è a scuola che si apre la possibilità di incontrare persone e storie radicalmente diverse dalla propria. *Altro* nella nostra scuola è il diversamente abile, il maschile e il femminile nelle loro infinite forme, contraddizioni e fluidità, è il nuovo arrivato in seguito alle migrazioni, chi parla un'altra lingua, è chi digiuna durante il Ramadan, chi mangia un solo pasto al giorno, quello della mensa scolastica, chi non ha un secondo paio di scarpe per l'inverno (cfr. Granata, 2026; Ianes & Demo, 2022; Arena, 2025).

L'altro, effettivamente, è sempre con noi, nelle nostre città, ma a scuola diventa compagno di banco, di mensa, di quotidianità. È in quel contesto spazio-temporale dell'aula e della giornata scolastica che è possibile coltivare l'immaginazione, ovvero la capacità di mettersi nei panni degli altri, comprenderne emozioni, desideri e aspirazioni, non perché simili ai nostri, ma perché profondamente diversi. Martha Nussbaum (1997/2006) ha definito questa qualità come "immaginazione narrativa", ovvero la possibilità all'interno di un contesto formativo, che sia l'aula di scuola o di università, di accedere alle storie e alle esperienze degli altri attraverso la loro narrazione e di esercitarsi nella capacità di comprensione ed empatia. Per bell hooks (1994/2020), questa dinamica è tipica dell'aula democratica, dove ogni singolo soggetto, anche il più marginale socialmente, trova uno spazio di parola e di espressione alla pari degli altri, portando la propria storia ed esperienza in aula.

2.2 Immaginare l'altrove

Andare a scuola significa uscire dalla propria casa, dal proprio cortile, a volte dal proprio quartiere, dalla propria via. Si esce da casa per vedere come vanno le cose *altrove* (Meirieu, 2022): come si studia, come si mangia, come si impara e, per i più piccoli, come si dorme in un altro contesto che non sia la propria casa; come ci si relaziona tra ragazzi e ragazze e con altri adulti che non sono i familiari, man mano che si cresce.

Si tratta di uno spostamento fisico ma anche simbolico: il cambiamento di un immaginario. È scoprire che esiste un altro mondo, con altri adulti, altre

lingue, altre culture educative e concezioni, altri modi di imparare, oltre la sfera della famiglia. Anche la famiglia più vivace e stimolante dal punto di vista culturale offre un suo modello.

Parlare di alternativa alla famiglia non significa invocare una contrapposizione, ma sottolineare l'importanza che ogni ragazzo e ragazza possa immaginare alternative di vita e di realizzazione personale, che si aggiungono al modello famigliare di partenza.

Con Bronfenbrenner (1979/2002) sappiamo che, per crescere, sono necessari svariati ecosistemi e che la famiglia, da sola, non può fornire tutte le risposte sulla vita e sull'esistenza. Per portare un esempio nell'ambito dell'educazione di genere, nel Paese in cui solo una donna su due lavora e una su cinque lascia il lavoro dopo il primo figlio, l'insegnante è spesso la prima donna lavoratrice che le bambine incontrano nella propria vita (Granata, 2024). La sua figura aggiunge un'ipotesi sul futuro, che, in famiglia, non è stata contemplata.

Un secondo esempio può riguardare la dimensione della cittadinanza attiva.

In tempi di radicale individualismo, occuparsi del mondo in classe, informarsi, mettere in pratica la democrazia, sono esperienze fondative e spesso uniche nei percorsi di crescita di bambini e ragazzi. In una società dove a dominare sono le regole del mercato, uno spazio libero in cui poter coltivare il senso di comunità, il rispetto dell'altro e la condivisione, rappresenta una netta alternativa ai modelli educativi diffusi.

2.3 Immaginare insieme

La terza dimensione dell'immaginazione a scuola è quella collettiva. Pensiamo sempre al genio creativo come singolo, solo, ribelle e disimpegnato. C'è in fondo l'idea che pochi possano permettersi il lusso di immaginare: un diletto da bambini in età prescolare o da artisti e geni privilegiati (Granata, 2022). Una delle concezioni classiste ancora diffuse nella nostra scuola è quella che porta docenti e formatori a pensare che l'immaginazione sia un lusso per pochi.

Nel suo libro "Intelligenza creativa", edito per la prima volta nel 1917, John Dewey definisce l'intelligenza umana come intelligenza impegnata, coinvolta attivamente nei problemi e nelle sfide vitali del proprio tempo. "L'impe-

gno dell'intelligenza nel mondo è totale. Esso non consiste tanto nel prendere visione dello stato presente delle cose, quanto nel prevedere e preparare la situazione a venire. Il pensiero è un'invasione nel futuro" (Dewey, 1917/1957, p. 56).

Se pensare e dare un contributo creativo al mondo è compito di ogni essere umano, nei contesti formativi questo impegno diventa ancor più essenziale, con riferimento sia al rapporto con i saperi sia ai metodi, alle modalità, ai dispositivi volti a organizzare gli spazi educativi. Se l'immaginazione, in antitesi alla routine meccanica, è ciò che caratterizza la condizione umana e le sue potenzialità, si rende evidente come nessun soggetto umano all'interno di un'istituzione formativa possa essere esonerato da questa modalità di pensiero e di azione: né gli alunni, o i più fragili tra questi, né i docenti, o i più precari tra questi, né educatori, specialisti, genitori che, con ruoli e responsabilità diverse, prendono parte alla comunità scolastica. Al contrario, ogni soggetto è chiamato, a diverso titolo, a portare un proprio contributo all'istituzione, che diventa così un organismo vitale e generativo.

In un mondo in continua trasformazione, in cui sembra che l'innovazione dipenda esclusivamente da fattori sociali ed economici, scrive Jacques Delors (1996/1997), "si deve dare senza dubbio un posto speciale alle doti dell'immaginazione e della creatività, le manifestazioni più chiare della libertà umana, che possono subire il rischio di una certa standardizzazione del comportamento individuale". Il tempo attuale ha bisogno di questa varietà di talenti messi all'opera collettivamente.

3. Scuole capaci di immaginazione collettiva

Sono molti gli esempi sia del passato sia del presente, del contesto italiano estero, di scuole capaci di immaginazione collettiva. In chiusura di questo saggio cito due diversi esempi: uno legato all'India di inizio Novecento e l'altro legato alla Londra contemporanea. Pur nella loro profonda differenza, entrambi esprimono un'idea di immaginazione messa all'opera collettivamente dentro la scuola a beneficio dell'intera società.

3.1 Santiniketan, 1901. Una scuola per crescere liberi

Il progetto educativo fondato da Rabindranath Tagore a Santiniketan nel 1901 costituisce un caso di studio esemplare per comprendere come un'innovazione pedagogica possa emergere come risposta critica a un contesto culturale caratterizzato da rigidità epistemologiche e da un'idea trasmissiva dell'istruzione (Granata et al., 2013). Situata in un'area rurale del Bengala, lontana dai centri urbani coloniali, Santiniketan nasce da un intento esplicito di rifondazione dei paradigmi formativi: non semplice riforma della scuola esistente, ma costruzione di un ambiente educativo alternativo, fondato su un diverso rapporto tra conoscenza, esperienza e comunità.

Tagore, intellettuale poliedrico e cosmopolita, rifiutava l'impostazione nozionistica che dominava la scuola indiana dell'epoca, centrata sulla memorizzazione meccanica, sulla disciplina gerarchica e sullo scarso dialogo interculturale. È da questa insoddisfazione che nasce la sua idea di dare vita a una scuola immersa nella natura, dove centrale è la dimensione dell'immaginazione**.** A Santiniketan, le lezioni si svolgevano all'aperto e di rado seguivano una modalità frontale e trasmissiva dei saperi.

L'approccio interdisciplinare, testimoniato dalle memorie di Amartya Sen, nipote di Tagore, alunno della scuola e, a sua volta, premio Nobel per l'economia nel 1998, evidenziava una circolazione orizzontale tra saperi umanistici e scientifici, tra tradizione indiana e pensiero occidentale, in un quadro che anticipa le teorie più attuali sull'educazione globale. L'istituzione costituiva così un laboratorio di dialogo interculturale in cui il valore formativo non risiedeva solo nei contenuti, ma nell'esposizione continua alla diversità culturale.

La storia della famiglia Sen illustra emblematicamente questo intreccio tra comunità educativa e processi di trasmissione intergenerazionale: la scuola non era per Tagore un luogo neutro, bensì uno spazio di produzione culturale in cui arti, scienze e vita quotidiana concorrevano a formare una cittadinanza riflessiva, eticamente orientata e capace di immaginare nuove configurazioni sociali.

L'intento formativo di Santiniketan va dunque interpretato come un tentativo consapevole di costruire un habitus mentale durevole, basato su curiosità, giudizio critico e sensibilità estetica, piuttosto che sulla mera e asettica acqui-

sizione di competenze disciplinari. Da questo punto di vista, la scuola di Tagore dimostra come l'immaginazione messa all'opera collettivamente possa contribuire a far emergere i talenti di tutti, innescando un circolo virtuoso di trasformazione personale e sociale.

3.2 Londra, 2025. Le Greener Schools

Il programma "Greener Schools", avviato dal sindaco di Londra Sadiq Khan nel 2025, rappresenta un caso di studio attuale che consente di analizzare le intersezioni tra politiche educative, governance urbana e transizione ecologica. L'iniziativa prevede un investimento di 2,9 milioni di sterline volto a sostenere trentotto scuole nella riduzione delle emissioni tramite l'adozione di tecnologie a bassa intensità carbonica e si inserisce all'interno dell'ambizioso obiettivo cittadino di raggiungere la neutralità climatica entro il 2030 (Fasanella, 2025).

Dal punto di vista istituzionale, il programma si distingue per la capacità di integrare dimensioni infrastrutturali e dimensioni educative. Non solo riduce l'impatto ambientale del patrimonio edilizio scolastico, con risparmi stimati che liberano risorse per l'offerta formativa, ma promuove un quadro educativo orientato allo sviluppo di competenze ecologiche. In continuità con una tradizione britannica consolidata di educazione ambientale, il progetto sostiene percorsi curricolari e laboratoriali dedicati alla sostenibilità, alla gestione delle risorse e alla comprensione dei processi energetici. Si tratta di un modello che riconosce l'adattamento climatico non solo come necessità tecnica, ma come processo culturale che richiede alfabetizzazione scientifica, partecipazione civica e consapevolezza critica.

L'approccio "dal basso" proposto da Khan non scarica la responsabilità sul singolo individuo, ma interviene sulle infrastrutture collettive per rendere possibile una partecipazione sociale più informata. In questo senso, il programma rappresenta un dispositivo formativo che combina mitigazione e adattamento, allineandosi alle indicazioni delle agenzie internazionali.

L'aspetto più significativo di questo progetto è che non insegna ai giovani come potrebbe essere attivata la transizione ecologica, ma di fatto la mette in atto con loro, favorendo al contempo la formazione di nuovi leader ecologici, fondamentali per coinvolgere nel processo l'intera società londinese. Studenti

e studentesse non imparano a ipotizzare il cambiamento, ma lo mettono in atto.

Il *learning by doing* descritto da John Dewey diventa prassi, e gli studenti delle scuole londinesi scoprono di essere persone capaci di fare cose nuove, per sé e per le generazioni presenti e future.

Riferimenti bibliografici

Arena, M. (2025). *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista.* Il Margine.

Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. Hvastja Stefani, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1979)

Delors, J. (1997). *Nell'educazione: un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo* (E. Coccia, Trad.). Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1996)

Dewey, J. (1957). *Intelligenza creativa* (L. Borghi, Trad.,). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1917)

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di). (2014). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior. (Opera originale pubblicata nel 2011)

Fasanella, F. (2025, 24 aprile). Partiamo dalle basi. L'idea del sindaco Sadiq Khan per decarbonizzare le scuole londinesi. *Linkiesta*. https://www.linkiesta.it/2025/04/londra-pannelli-solari-scuole-sadiq-khan.

Ghosh, A. (2023). *La grande cecità: Il cambiamento climatico e l'impensabile* (A. Nadotti & N. Gobetti, Trad). BEAT. (Opera originale pubblicata nel 2016)

Granata, A. (2024). *Ragazze col portafogli. Una pedagogia dell'emancipazione femminile*. Carocci.

Granata, A. (2026). *Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe*. Carocci.

Granata, A., Granata, C. & Granata, E. (2013). *Sapere è un verbo all'infinito*. Il Margine.

hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà* (Feminoska, Trad.). Meltemi. (Opera originale pubblicata nel 1994)

Hopkins, R. (2020). *Immagina se...: Libera il potere dell'immaginazione per creare il futuro che desideri*. Chiarelettere. (Opera originale pubblicata nel 2019)

Ianes, D. & Demo H. (2022). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutte*. Erickson.

Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore faire pour la démocratie*. Autrement.

Nussbaum, M. C. (2006). *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci. (Opera originale pubblicata nel 1997)

Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* (E. Zamorani, Trad.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1964)

Rogers, C. R. (1972). Per una teoria della creatività. In H. H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive* (pp. 95–110). La Scuola. (Opera originale pubblicata nel 1959)

Diskriminierungskritik als umkämpftes Bildungsprojekt – Zur Bedeutung von Diskurs, Schule und Lebenswelt

Nicolle Pfaff – Universität Duisburg-Essen

Abstract

Gerechtigkeitsprogramme und Diskriminierungskritik haben sich im 21. Jahrhundert international weiter institutionalisiert und etabliert. Zugleich bleiben sie umkämpft. Der Beitrag diskutiert Dynamiken ihrer (De-)Institutionalisierung zunächst auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen und Bildungsprogramme, im Weiteren auf der Basis empirischer Befunde zu gerechtigkeits- und diskriminierungsbezogenen Orientierungen junger Menschen in Deutschland. Es wird argumentiert, dass die Kritik von diskriminierenden Verhältnissen eine zentrale Frage der Gegenwart und für die Bildungsarbeit darstellt.

1. Einleitung

Nach Jahrzehnten der zunehmenden Institutionalisierung von Teilhaberechten in vielen Ländern weltweit werden diskriminierungskritische Perspektiven aktuell vielerorts politisch infrage gestellt. Auch die Bedeutung der Schule als demokratiebildende Institution wird mit Neutralitätserwartungen angegriffen. Das Verbot von DEI-Initiativen und Ansätzen der Critical Race Theory in den USA, Auseinandersetzungen um Projekte zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in verschiedenen Ländern oder Meldeportale gegen kritische Lehrkräfte in Deutschland belegen eine Entwicklung, die Schule zu einem Projekt der vermeintlich wertneutralen Wissensvermittlung machen soll. Welche Entwicklungen dokumentieren sich hier? Auf welche Positionierungen junger Menschen in der Schule treffen gesellschaftliche Kämpfe um Diskriminierungskritik? Nach einer zeithistorischen Einordnung zur

Entwicklung und aktuellen Bedeutung von Gerechtigkeitsprogrammen im Kontext der Schule stellt der Beitrag Befunde aus zwei Studien zu diskriminierungskritischem Wissen unter Jugendlichen in Deutschland vor. Dabei wird deutlich, dass Diskriminierungskritik von jungen Menschen entweder als Projekt der Persönlichkeitsbildung, als notwendige Qualifizierung oder als identitätsgefährdend verstanden wird.

2. Zur (De-)Institutionalisierung diversitätsbezogener und diskriminierungskritischer Perspektiven in Bildungsinstitutionen

Gerechtigkeitsvorstellungen prägen Bildungssysteme bereits seit langer Zeit. Konzepte von Gerechtigkeit, Programme zu ihrer Durchsetzung sowie soziale Gruppen, auf die sie bezogen werden, unterliegen dabei jedoch einem ständigen historischen Wandel (Jaiswal, 2024). Einführend soll hier durch einige kursorische Hinweise auf widersprüchliche globale Entwicklungen im Bereich Bildung und Erziehung die komplexe Dynamik aufgezeigt werden, mit der Gerechtigkeitsprogramme wirksam werden, aber auch infrage gestellt werden. Unter Gerechtigkeitsprogrammen werden dabei Normen zur Herstellung von Teilhabegerechtigkeit verstanden (Mercat-Bruns et al., 2018, S. 6), die einerseits über Antidiskriminierungsgesetze und andererseits über Ansätze zu einer stärkeren Repräsentation von Diversität in Institutionen und Organisationen verfolgt werden (Mercat-Bruns et al., 2018; Fujimoto, Härtel & Azmat 2013).

Erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts haben sich Forderungen nach gleichberechtigter Teilhabe im Schulsystem entwickelt, bis sie seit 2015 mit den Sustainable Development Goals (SDG) einen globalen Anspruch formulieren. Gerechtigkeitsansprüche wirken weltweit (Permanyer & Boertien, 2021) und sind unter anderem auf die Durchsetzung des Rechts auf Beschulung für immer weitere soziale Gruppen gerichtet (Ramirez & Choi, 2024). Mit Blick auf das britische Bildungssystem zeigt etwa Evetts (1970), dass Gerechtigkeitsprogramme erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts relevant wurden und naturalistische Konzepte von Leistung, Begabung und Zugehörigkeit zu Eliten infrage stellten. Für die Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher lässt sich beobachten, wie supranationale Akteure die Rolle des Staates

in der Versorgung mit schulischer Bildung weltweit übernehmen (Waters & LeBlanc, 2005). Auch wenn in globaler Perspektive für bestimmte Gruppen, etwa Geflüchtete, Mädchen (Psaki et al., 2022) oder Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (Bani Odeh & Lach, 2024) weiterhin deutliche Einschränkungen im Recht auf schulische Bildung bestehen, wächst der Anteil der Kinder und Jugendlichen weiter, die Zugang zu Schulbildung haben (Lenhardt et.al., 2017). Gerechtigkeitsprogramme, wie hier am Recht auf Bildung für Kinder und Jugendliche gezeigt, wirken also transnational.

In den letzten Jahrzehnten haben sich außerdem in vielen Ländern weltweit soziale Programme entwickelt, die den Abbau von Diskriminierungen für bestimmte soziale Gruppen und die Förderung von Diversität und Repräsentation in Bildungskontexten unterstützen (Ainscow, 2016; Choudhury et.al., 2025). Diese Programme werden getragen durch Soziale Bewegungen, kritische Studien zu Gerechtigkeitsproblemen im Bildungssystem und zivilgesellschaftliche Organisationen, die sich für die Teilhabe und Sichtbarkeit marginalisierter Gruppen einsetzen (Morrow & Torres, 2022). Sie sind in internationalen und nationalen Abkommen und rechtlichen Regulierungen verankert (Solanke, 2012). Internationale Abkommen stoßen dabei auf teils sehr unterschiedliche nationale und regionale Bedingungen. So führte die UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2009 in Italien, wo keine schulstrukturelle Segregation von Lernenden mit Förderbedarf besteht, nicht zu gravierenden Neuregulationen. In Deutschland mit einem hoch segregierenden Schulsystem traf die Reform dagegen auf länderspezifische bildungspolitische Bedingungen und Diskurse, die in sehr unterschiedliche Umsetzungsstrategien mündeten (Klemm, 2022). So werden etwa im Bundesland Schleswig-Holstein 67 % der Schüler*innen mit Förderbedarf inklusiv unterrichtet, in Bayern hingegen nur 32 % der Lernenden mit Behinderung (S. 16). Auch wenn die Implementation und Umsetzung von Antidiskriminierungs- und Gerechtigkeitsprogrammen kontextabhängig ist und die Institution Schule gegenüber Transformationsinitiativen sehr beharrend bleibt, haben sich Bildungssysteme weltweit in den letzten Jahrzehnten im Allgemeinen stärker in Richtung integrativer und inklusiver Strukturen entwickelt (Azorín & Ainscow, 2020).

Diese Entwicklung ist jedoch nicht ungebrochen. So mehren sich im letzten Jahrzehnt Bemühungen um eine Eindämmung, Verlangsamung oder

Rückabwicklung von Gerechtigkeitsprogrammen. Rechtslibertäre, autoritäre und neokonservative Gruppen und Regierungen stellen in vielen Ländern Initiativen zur Durchsetzung von Bildungsrechten und zur Stärkung der Repräsentation marginalisierter Gruppen grundlegend infrage. Mit Verleumdungskampagnen gegenüber einzelnen Initiativen und sozialen Gruppen und Debatten über Neutralität von Schule und Lehrkräften schüren sie Verunsicherung bei schulischen Akteur*innen und in bildungspolitischen Zusammenhängen. Dazu gehören etwa Auseinandersetzungen um sexuelle Bildung in verschiedenen Staaten (Venegas, 2022), die jüngsten Verbote von Diversity Equity and Inclusion-Programmen in den USA (Ng et.al., 2025) oder Versuche zur Delegitimierung politischer Bildung in Schule und Hochschule über Neutralitätsdiskurse in Deutschland (Heil, 2021).

Die vielfältigen Angriffe auf Gerechtigkeitsinitiativen in der Institution Schule sind strukturell eingebettet in den Zusammenhang transnationaler neoliberaler Steuerungsregime von Schule, in der Wettbewerbsstrukturen entsolidarisieren, Schule als Bildungsort depolitisiert wird und Bildungsanstrengungen als fachbezogene Kompetenzvermittlung enggeführt werden (Bonal, 2003; Lösch, 2008).

3. Diskriminierungskritik als Bildungsprogramm – gerechtigkeitsbezogene Erfahrungen und Positionierungen junger Menschen

Zu dieser neoliberalen Strukturierung von Bildung gehört auch, dass Gerechtigkeitserwartungen individualisiert werden. Dies betrifft die Verantwortung für ungleiche Bildungsteilhabe, die auf Individuen und Familien übertragen und von der Institution gelöst wird (Kollender, 2020, S. 57). Zugleich wird daraus auch ein Bildungsauftrag an pädagogische Professionelle, aber auch an Kinder und Jugendliche, eigene potenziell diskriminierende Wissensbestände etwa im Bereich des Antisemitismus, Rassismus oder Sexismus kritisch zu befragen. Sozialpsychologische Studien zu Vorurteilen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zeigen diese Erwartung ebenso (z.B. Attia, 2013 zu antimuslimischem Rassismus; Hübscher et al., 2023 zu Antisemitismus) wie etwa Bildungsprogramme, die den Abbau von Diskriminierungsrisiken weniger als institutionelle, denn als individuelle Entwicklungsaufgabe the-

matisieren (Heinemann & Mecheril, 2016). Für junge Menschen wird damit die Kritik diskriminierungsrelevanter Wissensbestände zu einer Arena der politischen Sozialisation und zu einer persönlichen Entwicklungsaufgabe (Pfaff et al., 2023), in denen sie im Kontext der öffentlichen Debatten über Rassismus und Sexismus der letzten Jahre zur persönlichen Positionierung herausgefordert werden. Darüber, welche Orientierungen junge Menschen zu Gerechtigkeit und Diskriminierung(skritik) entwickeln, geben die Ergebnisse zweier empirisch-rekonstruktiver Untersuchungen aus Deutschland Auskunft, die auf drei spezifische Ausprägungen gerechtigkeits- und diskriminierungsbezogener Orientierungen verweisen.

In zwei Forschungsprojekten an der Universität Duisburg-Essen haben wir Positionierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Kontext von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in den letzten Jahren in rekonstruktiven diskurs- und biographieanalytischen Projekten untersucht (vgl. Kaddor et al., 2021; Hübscher et al., 2023; Pfaff et al., 2023). Dabei zeigten sich in beiden Studien übereinstimmende habituelle Orientierungen, die sich unabhängig von der konkreten Diskriminierungsform dokumentierten und zugleich Referenzen zu weiteren Differenzlinien, wie etwa geschlechtliche Vielfalt und Sexismus aufwiesen.

In über 50 narrativ-biographischen Interviews mit jungen Menschen zwischen 15 und 26 Jahren in unterschiedlichen regionalen und bildungsbezogenen Milieus Deutschlands zeigte sich, dass Jugendliche die kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus als Bildungsaufgabe reflektieren. Die überwiegende Mehrheit der jungen Menschen positioniert sich affirmativ zustimmend zur gesellschaftlichen Norm, nicht antisemitisch und rassistisch zu sein (Pfaff et al., 2023, S. 83). Dies dokumentiert sich etwa in Bildungsanstrengungen, die Jugendliche eigenständig unternehmen, oder in Reflexionen, die sich direkt auf ihr Sprechen beziehen (Hübscher et al., 2023, S. 152). Insbesondere in Bezug auf Antisemitismus wirkt dabei ein Imperativ des „Nie wieder!“ (Poth, 2020), der sich etwa im Sprechen der 19-jährigen Abiturientin Martha darin zeigt, dass sie beschreibt, wie wichtig es ist, „ähm ja […] daraus vielleicht was mitzunehmen was zu lernen und ähm sich zu sagen sowas darf nie wieder passieren“ (Martha, 1105-1106) . Die allermeisten befragten Jugendlichen stimmen Normen der Diskriminierungs-

kritik programmatisch zu und positionieren sich damit diskriminierungskritischer als Erwachsene (Zick et al., 2011, S. 90; Foroutan et al., 2015, S. 74f.).

In beiden Studien zeigt sich aber auch, dass Jugendliche diskriminierungsrelevante Wissensbestände (Weiß, 2012) im Sprechen reproduzieren. Dies geschieht etwa durch ver-andernde, d.h. homogenisierende und hierarchisierende Bezugnahmen auf soziale Gruppen (Othering), durch die Verwendung von abwertenden oder Gewalt relativierenden Begriffen sowie durch stereotypisierende Beschreibungen (Kaddor et al., 2021; Hübscher et al., 2023). Das bedeutet, dass Gerechtigkeitsdiskurse und Diskriminierungskritik zwar programmatisch bejaht werden, aber nicht für alle Jugendlichen handlungspraktisch als Kritik diskriminierungsrelevanter Wissensbestände relevant werden (Pfaff et al., 2023).

Konkret lassen sich im Spannungsfeld der Reproduktion diskriminierungsrelevanten Wissens und der Habitualisierung von Diskriminierungskritik drei Orientierungen beschreiben (ausführlich hierzu Pfaff et al., 2023). In einer Orientierung verstehen Jugendliche und junge Erwachsene die affirmativ verbürgten Gerechtigkeitsprogramme der *Diskriminierungskritik als einer Entwicklungsaufgabe der Arbeit am Selbst*. Das sind Jugendliche, die sich politisch engagieren, die Institutionen mitgestalten, in denen sie sich befinden, und die diese Institutionen aktiv für ihre Bildungsarbeit nutzen können. Diese Jugendlichen beobachten sich selbst beim Sprechen, sie korrigieren sich selbst und stellen Rückfragen an ihr Handeln. Wenn sie über sich selbst und die Welt sprechen, meint man, ihnen beim Lernen zusehen zu können. So sagt etwa die 16-jährige Schülerin Anke im Interview „also ich bin ja privilegiert und so kann ja meine Stimme nutzen um irgendwie was zu bewirken“ (Anke, 1447) und der 19-jährige Khalel fragt am Ende seines Interviews die Interviewerin: „Und zwar denkst du dass wenn man gegen Staat Israel ist ist man direkt Antisemit?“ (Khalel, 1323).

Neben dieser kleinen Gruppe von Jugendlichen dokumentiert sich eine deutlich größere Gruppe junger Menschen, die sich instrumentell zu Gerechtigkeitsnormen verhält. Diskriminierungskritik erscheint dabei als eine Qualifizierung. Auch diese Jugendlichen positionieren sich deutlich gegen Antisemitismus, Rassismus oder Sexismus, reproduzieren aber gleichzeitig diskriminierungsrelevante Wissensbestände, ohne es zu bemerken. Ihr Sprechen ist eingebunden in Risikonarrative über sozialen Abstieg, über den Ver-

fall nationaler und kultureller Identität sowie über ökologische Krisen. Bildungsinstitutionen erfahren sie vor allem über die Anforderung, Zertifikate zu erwerben, die ihnen die Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichen. Gerechtigkeitsnormen zu bedienen, etwa nicht rassistisch zu sprechen, ist für sie ein kulturelles Kapital, das ihnen abverlangt wird, um soziale Teilhabe und ökonomische Sicherheit zu erreichen. Dies zeigt sich etwa in einer Reflexion der 19-jährigen Martha, die zum Interviewzeitpunkt gerade ein Freiwilligenjahr absolvierte. Über das Verhältnis zu jüdischen Menschen sagt sie, dass: „man hat ja immer das Gefühl irgendwie dadurch dass da Deutschland auch grade so ne schwierige Geschichte zum Judentum hat dass man da irgendwie besonders (.) tolerant sein sein muss auf jeden Fall und ähm (.) dass da alles ähm (.) genau irgendwie wertvoll zu behandeln hab ich das Gefühl" (Martha, 1099-1104). Martha erkennt hier Normen der Antisemitismuskritik an, ordnet diese aber zugleich als Obligation und gesellschaftliche Zumutung ein, der sie zu entsprechen hat.

Im Unterschied zu dieser instrumentellen Positionierung zu Diskriminierungskritik zeigt sich in einer dritten Orientierung eine deutliche Zurückweisung dieser Normen. Bei diesen Jugendlichen scheinen gesellschaftliche Delegitimierungen von Gerechtigkeitsprogrammen wirksam zu sein, die Kritik von Antisemitismus und Rassismus erweist sich für sie als *Identitätsgefährdung*. Der 24-jährige Einzelhandelskaufmann Max etwa positioniert sich kritisch zur deutschen Erinnerungskultur, wenn er sagt „aber ich sach ja das ist jetzt wirklich so lange her (4) dass man sich nicht mehr dafür verantwortlich machen sollte" (Max, 907f.) und legitimiert antisemitische Beschimpfungen als Teil der Jugendsprache „es ist halt gefallen im jugendlichen Leichtsinn" (Max, 932). Für diese Jugendlichen wird die Aufforderung, sich kritisch mit diskriminierungsrelevanten Wissensbeständen auseinanderzusetzen, zu einem Angriff auf ihre Persönlichkeit und moralische Integrität. Diese Haltung findet Bestätigung in diversitätskritischen politischen Diskursen und erschwert eine kritisch-reflexive Bildungsarbeit.

4. Ausblick: Diskriminierungskritik als Bildungsfrage

Diskriminierungskritik als gesellschaftliches Gerechtigkeitsprogramm erweist sich als umkämpfte Struktur. Die im Übergang vom 20. in das 21. Jahrhundert im Zusammenspiel von Bürgerrechtsbewegungen, Wissenschaft und supranationalen Akteuren entstandenen Rechte, Initiativen und Bildungsprojekte werden aktuell durch rechtsautoritäre, nationalistische politische Kräfte infrage gestellt. Diese gesellschaftspolitischen Kämpfe spiegeln sich in der aktuellen Jugendgeneration. Die Spezifik von Generationsgestalten kann als kollektive Reaktion junger Menschen auf gesellschaftliche Problemlagen verstanden werden (Mannheim, 2023). In den hier präsentierten empirischen Befunden deutet sich an, dass die Positionierung zu sozialen Fragen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen eine zentrale politische Arena unserer Zeit darstellt. Die Abfolge von Generationen bildet zugleich die zentrale Grundlage für gesellschaftlichen Wandel. Dies ernst nehmend könnte sich die Entwicklung von Gegenwartsgesellschaften daran entscheiden, ob es gelingt, Bildungsinstitutionen zu Orten der produktiven Auseinandersetzung über Fragen der Gerechtigkeit und der Kritik von diskriminierenden Verhältnissen zu machen.

Literaturverzeichnis

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Education Studies, 51*, 143–155.

Attia, I. (2013). Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. *Journal für Psychologie, 21*(1), 1–31.

Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(1), 58–76.

Bani Odeh, K., & Lach, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. F*rontiers in Public Health*, *11*.

Bonal, X. (2003). The neoliberal educational agenda and the legitimation crisis: Old and new state strategies. *British Journal of Sociology of Education*, *24*(2), 159–175.

Choudhury, B.; Sharma, S.; Pandey, P. & Sarkar, S. (Eds.) (2025). *Voices for Change: Role of Education in Addressing Social Issues*. Infinity Publications.

Evetts, J. (1970). Equality of educational opportunity: the recent history of a concept. *The British Journal of Sociology*, *21*(4), 425-430.

Foroutan, N., Canan, C., Schwarze, B., Beigang, S., & Kalkum, D. (2015). *Deutschland postmigrantisch II: Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.

Fujimoto, Y., Härtel, C. E., & Azmat, F. (2013). Towards a diversity justice management model: Integrating organizational justice and diversity management. *Social Responsibility Journal*, *9*(1), 148–166.

Heil, M. (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts: Implikationen für die Lehrer:innenbildung. heiEDUCATION Journal. *Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, *7*, 97–119.

Heinemann, A. M., & Mecheril, P. (2016). Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive: Zwei Argumente. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), I*deologien der Ungleichwertigkeit: Schriften zur Demokratie*, *Band 42* (S. 45–55). Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen.

Hübscher, M., Pfaff, N., Bilgi, F., & Fischer, H. (2023). „Es ist wichtig, dass man daraus lernt“: Der Holocaust, Antisemitismus und Judentum im Sprechen junger Menschen über ihre Bildungserfahrungen. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, *8*(1–2), 148–160.

Jaiswal, A. (2024). Historical evolution of diversity, equity, and inclusion. *Diversity, Equity & Inclusion*, 226.

Kaddor, L., Karabulut, A., & Pfaff, N. (2021). „Ob das wirklich der Sinn vom Islam ist weiß ich nicht“: Perspektiven nicht-muslimischer junger Menschen auf den Islam im Kontext antimuslimischen Rassismus in der BRD. Diskurs. *Zeitschrift für Kindheits- und Jugendforschung*, *16*(2), 244–259.

Klemm, K. (2022). I*nklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung.

Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. transcript Verlag.

Lenhardt, A., Page, E., Sarwar, M. B., & Shepherd, A. W. (2017). *Anti-discrimination measures in education: A comparative policy analysis* (WIDER Working Paper No. 2017/78).

Lösch, B. (2008). Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In C. Butterwegge, B. Lösch, & R. Ptak (Hrsg.), *Neoliberalismus* (S. 335–354). VS Verlag.

Mannheim, K. (2023). Das Problem der Generationen. In A. Barboza & K. Lichtblau (Hrsg.), *Schriften zur Wirtschafts- und Kultursoziologie: Klassiker der Sozialwissenschaften* (S. 121–169). Springer VS.

Mercat-Bruns, M., Oppenheimer, D. B., & Sartorius, C. (Eds.). (2018). *Comparative perspectives on the enforcement and effectiveness of antidiscrimination law: Challenges and innovative tools.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90068-1

Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2022). The state, social movements, and education. In C. A. Torres, R. F. Arnove, & L. I. Misiaszek (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 92–114). Bloomsbury Publishing.

Ng, E., Fitzsimmons, T., Kulkarni, M., Ozturk, M. B., April, K., Banerjee, R., & Muhr, S. L. (2025). The anti-DEI agenda: Navigating the impact of Trump's second term on diversity, equity and inclusion. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, *44*(2), 137–150.

Permanyer, I., & Boertien, D. (2021). Global trends in education inequality: 1950–2010. *Journal of Human Development and Capabilities*, *22*(4), 615–646.

Pfaff, N., Hertel, T., Hübscher, M., Kaddor, L., Bilgi, F., & Fischer, H. (2023). Diskriminierungskritik als Arena der Politisierung junger Menschen: Positionierungen zwischen Gewaltverhältnissen, diskriminierungskritischem Diskurs und biographischer Arbeit. In S. Dahmen, Z. Demir, B. Ertugrul, D. Kloss, & B. Ritter (Hrsg.), *Politisierung von Jugend* (S. 76–99). Beltz Juventa.

Poth, P. (2020). Sichtbarkeit: Überlegungen zu einer kritischen Menschenrechtsbildung nach Adorno. *Pädagogische Rundschau*, *74*(3), 233–250.

Psaki, S., Haberland, N., Mensch, B., Woyczynski, L., & Chuang, E. (2022). Policies and interventions to remove gender-related barriers to girls' school participation and learning in low- and middle-income countries: A systematic review of the evidence. *Campbell Systematic Reviews*, *18*(1), e1207.

Ramirez, F. O., & Choi, M. (2024). Educational expansion and human rights. In M. Berends, S. Lamb, & B. Schneider (Eds.), *SAGE handbook on the sociology of education* (pp. 612–628). Sage.

Solanke, I. (2012). *Making anti-racial discrimination law: A comparative history of social action and anti-racial discrimination law*. Routledge.

Venegas, M. (2022). Relationships and sex education in the age of anti-gender movements: What challenges for democracy? *Sex Education*, *22*(4), 481–495.

Waters, T., & LeBlanc, K. (2005). Refugees and education: Mass public schooling without a nation-state. *Comparative Education Review*, *49*(2), 129–147.

Weiß, A. (2012). *Rassismus wider Willen: Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Springer.

Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Intolerance, prejudice and dicrimination: A European report*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Riflessioni su rendimento, merito e meritocrazia in ottica inclusiva

Simone Seitz – Libera Università di Bolzano
Sara Baroni – Libera Università di Bolzano
Anna Schwermann – Libera Università di Bolzano

Abstract

Il presente contributo propone una riflessione teorica sulla costruzione sociale del rendimento scolastico e delle differenze di rendimento nella scuola primaria. Nel dibattito internazionale emergono due tendenze: da un lato il paradigma dell'ottimizzazione della performance degli studenti intrecciato alla logica dell'*accountability* delle istituzioni educative (OECD, 2025), dall'altro l'esigenza di promuovere nei sistemi scolastici maggiore equità e inclusione (UN, 2015). In questo quadro ci si chiede in che misura la logica del merito, che nei discorsi sulla scuola in Italia è spesso presentata come "garanzia" di equità e giustizia, non nasconda invece rischi di esclusione, disuguaglianza e competizione (Boarelli, 2019). Il contributo intende illustrare alcune riflessioni critiche riguardo al tema del rendimento e ai discorsi connessi.

1. Introduzione

Il rendimento è l'asse portante, la categoria chiave della scuola come istituzione, in grado di determinarne la natura stessa e di esercitare un forte potere sulla creazione di aspettative di abilità degli studenti, comportando la creazione delle differenze tra loro (Seitz, 2024). In questo contesto, l'obiettivo di un progetto di ricerca attualmente in corso è comprendere come il rendimento scolastico e le differenze di rendimento vengano socialmente costruiti nella scuola primaria (APRA – Achievement: A Social Practice in Primary School. An International Comparative Analysis on Germany and Italy; DFG-JOINT

2025–2027; 542490985). Di particolare interesse sono le differenti configurazioni istituzionali e culturali dei contesti indagati, che sollecitano una problematizzazione dei termini impiegati nella ricerca. Nella ricerca comparativa internazionale, infatti, la mera traduzione dei concetti chiave nell'altra lingua che sia tedesco, italiano o in inglese per facilitare la comprensione non è sufficiente. È necessario chiarire come ciascun termine debba essere interpretato all'interno di un orizzonte semantico più ampio, che eccede il solo livello linguistico. Ciò è tanto più rilevante se si considerano le differenti strutturazioni dei sistemi educativi al centro dell'analisi, quello tedesco e quello italiano, a cui rinviano i concetti utilizzati in questo contributo.

In Italia, dagli anni Settanta, il sistema scolastico è strutturato in modo inclusivo in tutti i gradi di istruzione: le scuole pubbliche sono frequentate da tutti i bambini e tutte le bambine, con una quota minoritaria iscritta a istituti privati. Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria, così come quello dalla primaria alla secondaria, avviene in forma non selettiva e senza "soglie" di accesso fondate su presunte norme di abilità, implicite o formalizzate; in altri termini non è subordinato agli esiti scolastici (Seitz, 2026). Tale assetto incide in modo rilevante sulla costruzione del significato di rendimento e sulla lettura pedagogica delle differenze di rendimento nella scuola primaria.

Il sistema scolastico tedesco si presenta fortemente stratificato. Una quota relativamente stabile di studenti e studentesse è indirizzata verso le scuole speciali, sulla base di diagnosi che certificano una presunta non idoneità alla scuola comune (Merl, 2019). All'inizio dell'anno scolastico 2023, il 3,1% dei bambini risultava iscritto a una scuola speciale sin dal primo giorno di scuola, rimanendo così escluso dalla scuola primaria comune (Statistisches Bundesamt, 2024). Al termine della scuola primaria, ossia dopo soli quattro anni di percorso, nella maggior parte dei Länder avviene l'indirizzamento, generalmente fondato sulle valutazioni del rendimento scolastico, verso differenti tipologie di scuole secondarie. Si tratta di una decisione che incide in modo decisivo sia sulle traiettorie formative sia, successivamente, sulle future posizioni sociali.

Nonostante tali peculiarità nazionali, entrambi i sistemi educativi si iscrivono in un quadro normativo e teorico internazionale, nel quale l'OECD (2025) esercita un'influenza rilevante. Tale cornice privilegia la misurazione, la quantificazione e la comparabilità dei risultati scolastici, attraverso un

marcato orientamento alle competenze e alla loro rilevazione mediante prove standardizzate, come le indagini PISA. A questo impianto si affiancano, in parziale tensione, gli impegni globali sanciti dall'Agenda 2030, che comprendono, tra gli altri, lo sviluppo di sistemi educativi inclusivi e di alta qualità e la riduzione delle disuguaglianze. Entrambi questi quadri normativi influenzano la comprensione della funzione sociale della scuola e del concetto di rendimento nei singoli paesi, in questo articolo ci concentreremo tuttavia sul contesto italiano.

2. Rendimento scolastico

Il termine "rendimento" viene concettualizzato come dispositivo (Foucault, 1975/1977; Reh & Ricken, 2018), dotato di un proprio potere e inscindibilmente legato agli ordini istituzionali; esso è quindi concepibile come prodotto del compiersi delle pratiche sociali all'interno della scuola (Seitz, Auer & Imperio, 2026).

È inoltre necessario considerare quanto il rendimento e le pratiche valutative siano profondamente dipendenti dal contesto normativo e dal sistema scolastico in cui si collocano. Si può pertanto ritenere che il rendimento scolastico sia un fenomeno globale che assume configurazioni specifiche nei diversi sistemi educativi, manifestandosi nelle strutture, nei discorsi, nelle pratiche valutative e nelle forme assunte localmente dalle differenze di rendimento (Falkenberg, 2021).

A livello didattico, il rendimento viene costruito soprattutto attraverso le pratiche valutative che contribuiscono a produrre e (ri)produrre differenze sociali. Come evidenziato criticamente dalla letteratura, tali pratiche sono caratterizzate da dinamiche „abituali" (riprendendo il concetto di habitus) di attribuzione e da rapporti egemonici (Edgerton, Roberts & Peter, 2013). In questa prospettiva, il ruolo dei docenti diventa centrale. Da un lato, la ricerca sottolinea l'importanza di rafforzare le competenze valutative degli insegnanti e, conseguentemente, di condurre studi specifici in questa direzione (Pellegrino, 2014). Dall'altro, in prospettive socio-costruttiviste, vengono esaminate criticamente le norme di abilità che, in modo implicito, vengono trasmesse agli studenti attraverso il costrutto di rendimento (tra gli altri Buchner, 2018), ponendo al centro la relazione educativa sottesa (Prengel, 2019).

Muovendo da questo presupposto, gli studi che si sono concentrati sulle prospettive dei bambini mostrano come essi interpretino il rendimento come qualcosa che viene prodotto principalmente all'interno delle relazioni educative (Seitz, Imperio & Auer, 2023; Seitz, Auer & Imperio, 2026).

3. Merito e meritocrazia

Il dibattito sulla dimostrazione e il riconoscimento del rendimento, chiama in causa altri due concetti: quello di merito e quello di meritocrazia, che risultano di centrale importanza in tale riflessione.

Nella Costituzione della Repubblica italiana è presente un riferimento esplicito al merito, inteso come possibilità di accedere ai livelli più alti di istruzione esclusivamente sulla base ad esso. L'articolo 34 recita infatti:

„La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso" (Senato della Repubblica, 1948).

È chiaro che, contestualizzando tale affermazione nel periodo storico in cui è stata scritta, ossia nel dopoguerra, se ne comprendono gli intenti democratici.

Con questa impostazione si è affermata con forza l'idea che prestazioni scolastiche elevate, raggiunte attraverso l'impegno individuale, possano consentire al singolo la mobilità sociale. Solo in un secondo momento, attraverso il concetto di habitus e la teoria dei capitali di Bourdieu, è stato possibile spiegare perché non tutti i bambini e le bambine traggano in egual misura beneficio dall'offerta scolastica e, di conseguenza, perché le opportunità di conseguire alti risultati non siano affatto distribuite in modo equo tra gli studenti (Bourdieu, 2020 [1987]; 2001).

Quindi, al giorno d'oggi, occorre osservarne anche le possibili contraddizioni, come il fatto che, per poter accedere a misure di sostegno economico, sia necessario partecipare a un concorso che non tiene conto delle diverse condizioni sociali di partenza per il suo superamento. In questo modo si presume di garantire che i privilegi siano acquisiti esclusivamente sulla base

dei risultati e del merito, senza tenere conto dei meccanismi legati all'habitus che operano sotto la superficie.

Nel complesso, questa idea di meritocrazia, che ancora oggi orienta implicitamente il sistema educativo italiano, presuppone che il rendimento scolastico sia un valore neutro e oggettivamente misurabile e che i privilegi si acquisiscano esclusivamente sulla base dei risultati e dei meriti, lasciando sullo sfondo i meccanismi legati all'habitus attraverso cui le disuguaglianze sociali vengono riprodotte.

La normativa invece garantisce a tutti e a tutte il diritto ad un'istruzione obbligatoria e gratuita, anche attraverso specifiche misure per alunni che vengono definiti "con bisogni educativi speciali" attraverso le categorie di "disabilità", "disturbo evolutivo", oppure in situazioni di "svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale" (Legge 104/1992; Legge 170/2010; D.M. 27/12/2012). E sulla base di tali definizioni, dunque, hanno diritto a strategie compensative e misure dispensative. La terza categoria è caratterizzata da una specifica ambivalenza, poiché i criteri di attribuzione stabiliti dagli insegnanti sono poco chiari e allo stesso tempo seguono un'idea di normalità esplicitamente definita, che tratta la diversità culturale, sociale e linguistica della società come un problema e, più precisamente, come un problema individuale di determinati studenti. Il diritto di questi studenti a prestazioni ridotte è quindi fortemente ambivalente. Infatti, da un lato dovrebbe servire a garantire la loro competitività, confermando così modelli di pensiero meritocratici, mentre dall'altro può portare, al contrario, a porre aspettative di rendimento inferiori nei confronti dei bambini così classificati nella quotidianità scolastica; un processo che, di fatto, riduce in modo significativo le loro opportunità di conseguire risultati scolastici elevati (Consalvo, Seitz & Baroni, 2025).

Emblematica, in tal senso, è la modifica introdotta nel novembre 2022, con il passaggio dalla denominazione "Ministero dell'Istruzione" (MIUR) a "Ministero dell'Istruzione e del Merito" (MIM), che solleva interrogativi significativi circa le conseguenze di tale scelta sul piano delle prassi educative.

Più in generale, guardando criticamente alla meritocrazia – dal greco *kratos*: potere, dare potere – "guadagnarsi qualcosa" significa creare un sistema, anche educativo, che dia spazio ad un rigoroso processo di selezione e successivamente a una grande "caccia al talento", che inevitabilmente produce

delle dinamiche di inclusione e di esclusione. Infatti, accade che, assumendo la meritocrazia come principio guida, non ci si renda conto di quanto in realtà l'istituzione scolastica abbia un grande potere nel definire che cosa comprenda il rendimento e si perda di vista l'importanza della qualità dell'offerta formativa scolastica, che è invece determinante per lo sviluppo delle prestazioni dei singoli. Oltre a questo, c'è il rischio di trascurare le cause strutturali delle disuguaglianze educative e sociali che si manifestano in apparenza come "mancanza di meriti".

Essa alimenta la competizione, sia tra individui che tra Stati (messi a confronto nelle indagini su ampia scala), ed è pertanto a sua volta funzionale allo sviluppo economico di stampo neoliberale (Boarelli, 2019). "Nessuno deve esser lasciato indietro, ma allo stesso tempo nessuno deve essere limitato rispetto al proprio potenziale" (MIM, 2025). Tale impostazione indica chiaramente l'istruzione come strumento per il progresso sociale, ma al contempo rafforza una logica di misurabilità delle prestazioni, veicolata dall'apprendimento orientato alle competenze, che tende ad avvicinare l'azione professionale degli insegnanti a una logica di tipo ingegneristico.

4. Riflessioni conclusive

Attraverso questo contributo si è voluta presentare una riflessione sul concetto di rendimento scolastico, problematizzando le tensioni esistenti sul tema. Si è evidenziato come ci si muova all'interno di un contesto normativo globale orientato alla misurazione delle competenze da parte di organismi internazionali come l'OECD, che esercitano inevitabili pressioni sui sistemi scolastici. Infatti, accade che si creino delle aspettative "standardizzate" di rendimento degli studenti, amplificate o diminuite dalle pratiche valutative. Ciascun contesto nazionale recepisce tali richieste e, attraverso norme apposite, ne garantisce l'attuazione nelle scuole. I criteri relativi alle competenze trasversali si applicano a sistemi educativi nazionali diversi, il che può far apparire superficiale la comparabilità dei rendimenti. Questo si riflette direttamente sul lavoro dei docenti in classe, che si trovano ad operare in un sistema che richiede loro di stabilire i meriti degli studenti attraverso processi valutativi, ma al tempo stesso di favorire l'inclusione per tutte e tutti. In tal senso emerge una tensione strutturale tra la spinta alla misurazione delle

competenze e la promozione di un'istruzione inclusiva di qualità che valorizzi la diversità dell'apprendimento e rafforzi l'uguaglianza e la solidarietà tra i diversi studenti. Inoltre, il forte orientamento alla logica meritocratica rischia di ampliare le disuguaglianze invece che abbatterle, poiché non si interroga sulle cause strutturali e sui processi di definizione del rendimento scolastico. In questa prospettiva, gli interventi orientati a „compensare" le disuguaglianze rischiano di essere letti come una minaccia ai vantaggi degli studenti implicitamente assunti come "normali" o "meritevoli". Ciò contribuisce a rafforzare una rappresentazione normativa dello studente, rispetto alla quale le differenze vengono ancora pensate come deviazioni da compensare. Tale tensione interpella direttamente sia i sistemi educativi sia le pratiche didattiche.

Sarà quindi particolarmente interessante osservare il dibattito sulle politiche educative in entrambi i paesi e analizzare nel dettaglio i documenti politici, per comprendere come il livello normativo contribuisca a costruire e legittimare specifiche concezioni di rendimento nella scuola primaria.

Bibliografia

Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Laterza.

Bourdieu, P. (2020). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (27a ed.). Suhrkamp. (Orig. pubbl. 1987)

Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik*. VSA.

Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Biographie, Schule und Behinderung*. Verlag Julius Klinkhardt.

Consalvo, G., Seitz, S. & Baroni, S. (2025). Ambivalenze delle logiche compensative in un sistema scolastico inclusivo: analisi delle culture scolastiche nella scuola primaria. In M-L. Iavarone (a cura di), *Con-fini educativi tra generazioni: Un giubileo per l'educazione* (pp. 325-332). Pensa MultiMedia.

Edgerton, J. D., Roberts, L. W., & Peter, T. (2012). Disparities in academic achievement: Assessing the role of habitus and practice. *Social Indicators Research*, *114*, 303–322.

Falkenberg, K. (2021). Optimierung des Lernens oder der Lehrkraft? Über die Herausforderungen formativer Leistungsbeurteilung am Beispiel Schwedens. In H. Terhart, S. Hofhues, & E. Kleinau (a cura di), *Optimierung: Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (pp. 85–104). Verlag Barbara Budrich.

Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp. (Orig. pubbl. 1975)

Merl, T. (2019). *Un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:16757

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Scuola, approvato al Senato il ddl per il riconoscimento degli studenti ad alto potenziale cognitivo. Valditara: "La personalizzazione della didattica è la chiave per valorizzare i diversi talenti"*. https://www.mim.gov.it/-/scuola-approvato-al-senato-il-ddl-per-il-riconoscimento-degli-studenti-ad-alto-potenziale-cognitivo-valditara-la-personalizzazione-della-didattica-e-la chiave per valorizzare i diversi talenti. (04.11.2025).

OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

Pellegrino, J. W. (2014). Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress. *Psicología Educativa*, *20*(2), 65–77. https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.002

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2a ed.). Verlag Barbara Budrich.

Seitz, S. (2024). Leistung in der Grundschule - Überlegungen zum professionellen leistungsbezogenen Handeln innerhalb eines inklusiven Bildungssystems. In Demo, H., Cappello, S., Macchia, V. & Seitz, S. (a cura di), *Vernetzt: costruire comunità* (pp. 81-94). bu,press. https://doi.org/10.13124/9788860461964

Seitz, S. (2026). Primary school and primary school teacher education in Italy. In J. Schlesier, R. Baar, P. Büker, & A. Rank (Eds.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education worldwide* (pp. 201–221). Klinkhardt.

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://doi.org/10.3390/educsci13080828

Seitz, S., Auer, P. & Imperio, A. (2026). Children's Perspectives on Achievement and Assessment: Findings from a qualitative study. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 19*(1). https://doi.org/10.1007/s42278-026-00265-9

Senato della Repubblica (1948). *Costituzione della Repubblica Italiana*. https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/61233281-10ab-0155-b35b-4a79363b5e-ad/30a10caa-a4ad-4943-9bfd-37de99a1d303/Costituzione-1948.pdf (24.11.2025).

Statistisches Bundesamt. (2024, 13. November). *Zahl der Schulanfängerinnen und -anfänger 2024 um 0,5 % gesunken* (Pressemitteilung Nr. 425). https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/11/PD24_-425_211.html (26.11.2025).

United Nations. (2015). *17 goals to transform our world*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/ (26.11.2025).

Traditionell exklusiv? Eine historische Perspektive auf die paradoxe Situation von Inklusion in den zweiten Fremdsprachen im deutschen Schulsystem

Matthias Grein – Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Abstract

In der Frage nach Inklusion im Fremdsprachenunterricht muss differenziert werden zwischen Englisch und den darauf folgenden Schulfremdsprachen. Für letztere, insbesondere die romanischen Sprachen, zeigt sich ein Unterschied zwischen inklusiven Konzepten und diesbezüglich eher skeptischen empirischen Studien.

Dies lässt sich zurückführen auf strukturelle Fragen und die Rolle der zweiten oder weiteren Fremdsprachen für die allgemeine Hochschulreife, vor allem am Gymnasium. Anhand historischer Diskussionen wird aufgezeigt, dass die zweiten Fremdsprachen sich auch heute noch in einer exkludierenden Rolle im Schulwesen befinden. Denn es finden sich einerseits relativ wenige Schüler*innen mit Beeinträchtigungen an Gymnasien, andererseits kommt den zweiten Fremdsprachen selbst eine Selektionsfunktion zu.

1. Einleitung

Inklusion ist im deutschen Bildungssystem seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) Pflicht für alle Fächer, auch Fremdsprachen. Dies wird in der deutschen Fremdsprachendidaktik auch zunehmend berücksichtigt (DGFF, 2021), allerdings ist die Studienlage nicht eindeutig: Einerseits gibt es Konzepte zur Berücksichtigung von Inklusion im Fremdsprachenunterricht (FSU) und Studien, die dementsprechende Potentiale betonen. Andererseits zeigen andere Untersuchungen, insbesondere aus der Didaktik der romanischen Sprachen, dass für diese Fächer Inklusion

nicht so weit realisiert wird wie erhofft (Tesch & Grein, 2023; Grein et al., 2024; Schädlich 2024).

Da sich diese Diskrepanz für die gesamte Fächergruppe der zweiten (bzw. auch dritten) Fremdsprachen zeigt, bezieht sich der folgende Abschnitt auf eine knappe Darstellung der Studienlage und führt dann zur leitenden Frage des Beitrags: nämlich, inwiefern strukturelle Fragen die Inklusionspraxis des heutigen FSU der zweiten Fremdsprachen beeinflussen. In weiteren Schritten werden die Bedeutung des Düsseldorfer und des Hamburger Abkommens der Kultusministerkonferenzen (1955; 1964/1971) beschrieben sowie deren Bewertung durch Fremdsprachendidaktik und historische Bildungsforschung skizziert. Abschließend diskutiere ich die genannte Diskrepanz als eine, die sich zwischen engagierten Ansätzen und strukturell exklusiven bzw. exkludierenden Mechanismen bewegt.

Der Fokus auf Deutschland und eine spezifische Fächergruppe erfolgt, da die Umsetzung der UN-BRK und des Inklusionsgedankens gerade nicht universell sondern gemäß lokalen Routinen und organisationalen Strukturen abläuft. Gemäß der Formulierung von Schädlich (2024, 91) geht es daher um „[l]okale Forschung statt globale Abstraktion".

2. Inklusion in den zweiten Schulfremdsprachen

2.1 Inklusion als didaktische Herausforderung

Inklusion ist grundsätzlich als didaktische Herausforderung in den deutschen Fremdsprachendidaktiken angenommen worden (DGFF, 2021, S. 4 ff.). Es werden neun verschiedene Ebenen identifiziert, die von didaktischen und pädagogischen bis hin zu strukturellen systemischen Fragen reichen. Dabei wird zwischen einem engen sonderpädagogisch und eher individualistisch geprägten Verständnis und einem weiteren, systemischen Verständnis unterschieden, wobei letzteres sich gerade eben nicht auf Behinderung reduziert, sondern ein breiteres Verständnis von Heterogenitäten annimmt (Gerlach & Schmidt, 2021, S. 12; Mehlhorn, 2017, S. 211).

Da Englisch als überwiegend erster Fremdsprache eine besondere Rolle zukommt (s.u., Abschnitt 3), wird hier der Fokus auf die zweiten (und anderen) Sprachen nach Englisch gelegt, für die auch die Forschung noch nicht so

breit ist (Schöpp & Willems, 2022, S. 6; Engelen, 2023, S. 19; Mehlhorn, 2017; Reimann, 2023 und 2024). Dabei werden viele Ansätze beschrieben, die tendenziell eher auf gute Praxis zielen (Schlaak, 2014; Reinhardt & Mensching, 2022) oder empirisch ausgerichtet sind (Engelen, 2023; vgl. Beiträge in Schöpp & Willems, 2022 für beide Ausrichtungen).
Allerdings gibt es auch mahnende Stimmen:

> Ehe wir uns in der Fremdsprachendidaktik allzu schnell darauf einstellen, Inklusion als gut und gegeben zu akzeptieren und sofort die praktischen Fragen der Gestaltung inklusiven Fremdsprachenunterrichts zu bearbeiten, bedarf es einer nüchternen Erörterung der bestehenden grundsätzlichen Widersprüche. (Klippel, 2017, S. 116)

Diese Widersprüche werden im folgenden Abschnitt thematisiert.

2.2 Inklusion in Widersprüchen

Anhand videographischer Daten aus dem alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht aus vier deutschen Bundesländern (Tesch & Grein, 2023) konnte der Umgang mit der Anforderung Inklusion rekonstruiert werden. Dabei hat sich gezeigt, dass auch in potentiell inklusiv wirkendem Unterricht schlicht kaum Schüler*innen identifizierbar waren, denen Förderbedarfe zugeschrieben wurden (vgl. Reimann, 2023 S. 375). Neben dieser weitgehenden Abwesenheit von Inklusion im engeren Sinne war zudem deutlich, dass nur diejenigen Herkunftssprachen im Unterricht verwendet wurden, die zugleich Zielsprachen des Unterrichts waren (Grein et al., 2024; vgl. auch Schädlich, 2024). Dementsprechend war Inklusion im weiteren Verständnis ebenfalls kaum sichtbar. Es zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen didaktischen Ansätzen und auch guten Intentionen von Lehrpersonen (Schlaak, 2014, S. 9f.; Reinhardt & Mensching, 2022, S. 164) gegenüber dem Unterrichtsalltag (vgl. Chik & Melo-Pfeifer, 2023, zu einem ähnlichen Befund für Mehrsprachigkeit).

Dieses zunächst erstaunliche Ergebnis wird verständlicher, wenn man berücksichtigt, dass die zweiten Schulfremdsprachen Spanisch und Französisch überwiegend an Gymnasien unterrichtet werden (Reinhardt & Mensch-

ing, 2022, S. 162; Engelen, 2023, S. 18, 289) und damit an einer eher exklusiven Schulform (vgl. Grein et al., 2024, S. 70f.). Es geht also um die „Systemebene" (DGFF, 2021, S. 7) und den notwendigen Fokus auf strukturelle Weichenstellungen.

Mit Blick auf den überwiegend gymnasialen Unterricht der zweiten Fremdsprachen stellt sich daher die Frage, inwiefern strukturelle Elemente Inklusion beeinflussen.

3. Analysen

Dafür werden insbesondere historische Dokumente betrachtet, nämlich das bis heute maßgebliche Hamburger Abkommen (KMK, 1964) und dessen Vorläufer, das Düsseldorfer Abkommen (KMK, 1955). Dies ergänze ich um fremdsprachendidaktische und bildungshistorische Perspektiven auf die Abkommen.

Die Analyse zielt darauf, strukturelle Elemente nachzuzeichnen, die die genannte Diskrepanz verständlicher machen. Im Düsseldorfer Abkommen (KMK, 1955) der damaligen westdeutschen Länder wurde mit Blick auf die hier relevanten Fragen vor allem die zentrale Rolle von Englisch bestimmt.

Das Hamburger Abkommen (KMK, 1964) legte einerseits die Rolle von „Englisch für alle" (Hermes, 2016) fest, also als erste Fremdsprache an allen weiterführenden Regelschulen (nicht aber den „Sonderschulen" (KMK, 1964, S. 2). Andererseits wurde eine zweite Fremdsprache als Voraussetzung für die allgemeine Hochschulreife festgeschrieben (KMK, 1964, S. 5; Reimann, 2024 S. 185), die aber nur am Gymnasium verpflichtend, für die Realschule optional ist.

Dies ist für das Fach Englisch als erster großer Schritt in Richtung Inklusion beschrieben worden (Hermes, 2016; Klippel, 2017), für die zweiten Fremdsprachen bedeutet dies aber, dass ihnen neben dem fachlichen Bildungsgehalt eine strukturell selektierende Rolle zukommt. Nur das Gymnasium bereitet direkt auf das Abitur und damit die umfassendsten Bildungschancen vor. Dass darin ein großes exkludierendes Potential liegt, wird mit Blick auf historische Einordnungen deutlich, die das gesamte Bildungssystem über die Fremdsprachen hinaus diskutieren.

Geiling und Simon argumentieren, dass mit den Abkommen eine ständische Ordnung, genauer gesagt eine dreigliedrige „Ständeschule" (Geiling und Sander 2007, S. 59 zitiert nach Geiling und Simon 2025, S. 234) fortgeschrieben und die Gesellschaft des Kaiserreichs reproduziert würde (vgl. auch Dwerek, 2013, S. 509). Wenn man, wie hier vorgeschlagen, dieser Argumentation folgen will, dann wären die zweiten Fremdsprachen durch die strukturell gestellten Weichen bereits seit den Schulreformen der 1960er Jahre nicht nur in einer exklusiven, sondern auch in einer exkludierenden Rolle im Bildungssystem positioniert. Diese Formulierung verweist darauf, dass demnach zentrale Weichenstellungen lange vor breiten Inklusionsbemühungen stattgefunden haben und durch den alltäglichen Unterricht nicht zu beeinflussen sind.

So kommt den zweiten Fremdsprachen, i.d.R. den Schulfremdsprachen nach Englisch, eine besondere, exkludierende Funktion zu, denn keine andere Fächergruppe benötigt man nur für die Zulassung zum Abitur – alle anderen Fächergruppen sind auch an anderen Schulformen verpflichtend. So können explizite Bemühungen um inklusiven Fachunterricht durch die strukturelle Selektionsfunktion unterminiert werden, die den zweiten Fremdsprachen zukommt.

4. Diskussion

Unabhängig davon, wie sehr eine individuelle Lehrkraft oder auch das Kollegium sich bemühen, inklusiven Unterricht in den zweiten Fremdsprachen zu planen und durchzuführen, sind die Entscheidungen immer schon auf der „Systemebene" (DGFF, 2021, S. 7) getroffen und ein guter Teil derjenigen Schüler*innen, die von inklusivem Unterricht nicht nur profitieren, sondern ihn sogar benötigen, sind bereits aussortiert – unabhängig vom FSU selbst. Allerdings ist der FSU der zweiten Fremdsprachen selbst Teil der Selektionsmechanismen der Schule und damit auch ein wesentlicher Teil der Reproduktion der „Ständeschule". Denn die zweiten Fremdsprachen sind aus dieser strukturellen Perspektive gewissermaßen als Türsteher für den Zugang zum Gymnasium bzw. zur allgemeinen Hochschulreife zu verstehen. Diese Problematik wird auch in der KMK „Ländervereinbarung" von 2020 nicht bearbeitet.

Daran lassen sich zwei Differenzierungen anschließen:

Zum einen verweist bereits die Formulierung der „Ständeschule“ im Kontext Inklusion/Exklusion auf die Intersektion von sozialer Klasse und Behinderung (Chatzitheochari & Butler-Rees, 2023). Insbesondere Klasse bzw. sozio-ökonomische Unterschiede sind allerdings in der deutschen Fremdsprachendidaktik kaum thematisiert.

Zum anderen lässt sich so zeigen, dass die beschriebene Selektionsfunktion der Fremdsprachen nach Englisch nach anderen Logiken funktioniert als die wiederholt beobachtete Nicht-Nutzung von Herkunftssprachen, die nicht Zielsprachen des Unterrichts sind. Mit anderen Worten: Wenn sich wie zuvor skizziert im Französischunterricht keinerlei Verwendung von z.B. Türkisch beobachten lässt, obwohl mehrere SuS einer Klasse als türkisch gelesene Namen tragen, dann verweist dies auf besondere sprachlich-institutionelle Praktiken (Schädlich 2024)). Allerdings lässt sich dies nicht auf historische Weichenstellungen im Rahmen der These der Reproduktion der „Ständeschule“ beziehen, sondern der mehrfach monolinguale Habitus des FSU (Grein, 2020) müsste auf anderen Ebenen (denkbar: Einzelschulen, Unterricht, Prüfungspraktiken) verortet werden. Die verschiedenen Formen von Inklusion und Exklusion basieren demnach wohl auf unterschiedlichen Prinzipien.

Limitierend muss betont werden, dass der Fokus auf den romanischen Sprachen lag und weder Latein noch die sog. Sprachen der Migration wie Türkisch oder Russisch thematisiert wurden (Kipf, 2014; Mehlhorn, 2017; vgl. aber Grein, 2020). Außerdem ist in der hier diskutierten Problematik Inklusion im engeren Sinne betroffen, ohne dass Aussagen über das weitere Verständnis direkt folgen könnten.

5. Fazit und Ausblick

Im Beitrag ist nachgezeichnet worden, wie bildungspolitische Entscheidungen der 1950er und 1960er Jahre, die Hamburger und Düsseldorfer Abkommen (de Cillia & Klippel, 2016), die heutige Situation seit der UN BRK beeinflussen und die zweiten Schulfremdsprachen heute auch nolens volens strukturell in eine exklusive Rolle rücken.

So wäre zu fragen, ob Inklusion in den zweiten Fremdsprachen nur für eine erlesene exklusive Minderheit stattfinden kann oder ob es Möglichkeiten

gibt, die strukturellen Hürden zu unterlaufen. Dies verweist auf die Notwendigkeit weiterer Forschung, die zum einen die genaue schulische und unterrichtliche Inklusionspraxis und zum anderen auch das weite Verständnis von Inklusion des alltäglichen FSU untersuchen muss.

Literaturverzeichnis

de Cillia, R. & Klippel, F. (2016). Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in den deutschsprachigen Ländern seit 1945. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollst. neu bearb. Aufl., S. 625–631). Narr Francke Attempto.

Chatzitheochari, S., & Butler-Rees, A. (2023). Disability, Social Class and Stigma: An Intersectional Analysis of Disabled Young People's School Experiences. *Sociology*, *57*(5), 1156–1174. https://doi.org/10.1177/00380385221133710

Chik, A. & Melo-Pfeifer, S. (2023). Discussion of the special issue. Beliefs about multilingualism: is a methodological and epistemological change necessary? *International Journal of Multilingualism*, *20*(1), 86–96. https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2172174

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. (2021). Positionspapier der DGFF zum inklusiven Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *32*(1), 3–9.

Drewek, P. (2013). Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59*(4), 508–525.

Engelen, S. (2023). *Französischlernen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Eine qualitative Studie im Unterricht der Sekundarstufen I und II*. Narr Francke Attempto.

Geiling, U. & Simon, T. (2025): Ein Blick in die Zeitgeschichte: Eine theoretische Analyse zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung am Beispiel der Differenzlinien (Dis)Ability und Gender. In M. Reichert, P. Gollub, S. Greiten & M. Veber (Hrsg.), *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule* (S. 231–250). Klinkhardt.

Gerlach, D. & Schmidt, T. (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *32*(1), 11–32.

Grein, M. (2020). „Sprachenprofile" als institutionalisierte Mehrsprachigkeit oder mehrfach monolingualer Habitus? In B. Schädlich (Hrsg.), *Europäische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Rahmentexte, Materialien, Empirie* (S. 123–146). Springer.

Grein, M., Ströbel, L., Vernaci, D. & Tesch, B. (2024). Uneindeutige Differenzkonstruktionen und Fachlichkeit im alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht sowie der fachdidaktischen Unterrichtsforschung. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 55–74). Klinkhardt.

Hermes, L. (2016). Gab's das nicht schon mal? Zur Diskussion des "Englischunterrichts für alle" in den 1960er und 1970er Jahren. In S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven* (S. 47–60). Narr.

Kipf, S. (Hrsg.) (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. C. C. Buchner.

Klippel, F. (2017). Inklusion, Heterogenität und Diversität: Herausforderungen für Schule und Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 113–124). Narr.

Kultusministerkonferenz. (1955). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens.*

Kultusministerkonferenz. (1971). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28. Oktober 1964 in der Fassung vom 14. Oktober 1971.*

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020).

Löser, J. & Goltz, J. (2025). Curricula and inclusive assessment – a qualitative analysis of core curricula in all German states. *Cogent Education 12*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.251144710.1080/2331186X.2025.2511447

Mehlhorn, G. (2017). Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 210–220). Narr Francke Attempto.

Reimann, D. (2023). *Kompendium Fachdidaktik Romanistik: Französisch – Italienisch – Spanisch. I: Grundlagen*. Narr.

Reimann, D. (2024). Differenzierung und Inklusion im Italienischunterricht: Eine Standortbestimmung zu grundlegenden Konzepten der Aufgabenorientierung. In E. M. Hirzinger-Unterrainer (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht* (S. 175–217). Narr.

Reinhardt, J. & Mensching, E. (2022). Inklusion im Bereich der romanischen Schulsprachen: Inhaltliche und methodische Implementierungen im Französisch- und Spanischunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblow (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion: Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* (S. 161–187). Springer.

Schädlich, B. (2024). Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht und Translanguaging: Dilemmata eines Konzepts aus der Sicht der Schulfremdsprachen jenseits von Englisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 29*(2), 77-102. https://doi.org/10.48694/zif.3998.

Schlaak, C. (2014). *Inklusion im Fremdsprachenunterricht: Umsetzung und Best-Practice-Beispiele*. Universitätsverlag. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-72373

Schöpp, F. & Willems, A. (2022). Unterricht der romanischen Sprachen und Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung? Thematische Einführung. In F. Schöpp & A. Willems (Hrsg.), *Unterricht der romanischen Sprachen & Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung?* (S. 3-12). ibidem.

Tesch, B. & Grein, M. (2023). *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel*. Peter Lang.

Non si è mai fatto così! La creatività organizzativa a servizio dell'equità scolastica[1]

Anna Granata – Università di Milano-Bicocca
Valerio Ferrero – Università di Torino

Abstract

In quanto sfida globale che richiede risposte locali per affrontare specifiche dinamiche di disuguaglianza e ingiustizia, l'equità è intesa come principio imprescindibile in educazione. Il saggio analizza il sistema scolastico italiano proponendo il concetto di "creatività organizzativa" per risignificare l'autonomia scolastica in prospettiva di equità. Presenta inoltre i risultati di uno studio di caso multiplo, basato su un approccio qualitativo e partecipativo, volto a raccogliere idee di creatività organizzativa sull'intera penisola. L'analisi tematica emersa restituisce l'immagine di scuole capaci di contrastare visioni antidemocratiche e neoliberiste dell'educazione grazie ai propri margini di autonomia.

1. La scuola è "aperta a tutti"?

Nel panorama internazionale, la questione dell'equità in educazione è sempre più tematizzata come interrogazione radicale sulle condizioni che rendono possibile l'apprendimento in contesti eterogenei (Ainscow, 2020). I sistemi scolastici sono letti come dispositivi che *includono* ed *escludono*, poiché producono valore formativo ma anche disuguaglianze attraverso aspettative, codici e forme di riconoscimento mai neutre (Popkewitz, 2009). L'attenzione si sposta così dagli enunciati di principio all'architettura del *fare scuola* in termini

1 Il contributo è frutto di un percorso di ricerca condiviso. Valerio Ferrero ha curato i paragrafi 1, 3, 3.1, 3.2, 3.4, 3.5, 4.1, 4.5; Anna Granata ha redatto i paragrafi 2, 3, 3.3, 4, 4.2, 4.3, 4.4. Il paragrafo 5 è stato scritto in forma congiunta.

di politiche, assetti organizzativi e pratiche professionali che determinano, spesso in modo tacito, come avvengano la distribuzione delle opportunità, la regolazione della partecipazione e l'attribuzione di significati di competenza o *deficit*.

In Italia, l'ideale costituzionale di una scuola "aperta a tutti" assume valore fondativo, rappresentando la promessa di un universalismo capace di scalfire le stratificazioni sociali del Paese. Proprio la forza simbolica di questa idea ne evidenzia il limite (Dusi, 2023): l'istituzione scolastica tende spesso a difendere l'immagine di sé come spazio democratico invece di interrogare criticamente le effettive condizioni della partecipazione. L'universalismo dichiarato può così oscurare le asimmetrie che si generano lungo i percorsi, dove la selezione emerge come esito differenziale incorporato nelle *routine*, nelle grammatiche implicite, nelle attese di normalità. I dati recenti (INVALSI, 2025; OECD, 2025) mostrano la persistenza della dispersione esplicita e implicita, il malessere di studenti e docenti, la riproduzione delle disuguaglianze e l'ampliamento dei divari con l'avanzare dei cicli. Ne deriva la necessità di un ripensamento di finalità, pratiche e criteri di valore per trasformare l'idea di scuola "aperta a tutti" da principio astratto a impegno concreto per l'equità.

2. "Creatività organizzativa" e autonomia scolastica

L'autonomia scolastica richiede oggi una profonda risignificazione pedagogica, orientata all'equità: se ridotta a decentramento amministrativo, resta un adempimento procedurale privo di effetti sulle traiettorie formative, mentre il suo nucleo generativo consiste nella possibilità per le scuole di autodeterminare scelte curricolari, organizzative e gestionali in relazione a contesti, bisogni e disparità territoriali (Morzenti Pellegrini, 2011). Per assumere tale funzione, essa necessita di una cultura professionale volta all'innovazione (Keddie, 2015) tramite cui progettare intenzionalmente, leggere criticamente i contesti e costruire interpretazioni condivise del fabbisogno educativo (Mulè et al., 2019). L'autonomia non coincide perciò con una libertà indifferenziata né con lo spontaneismo metodologico, ma con la capacità riflessiva delle scuole di esercitare la propria *agency* attraverso processi valutativi interni, modelli organizzativi flessibili e pedagogicamente sostanziati, per ampliare le opportunità (Ferrero & Granata, 2023).

In questo scenario, la creatività organizzativa assume un valore decisivo: essa "non è determinata dalla creatività di una sola persona e non è neanche la somma delle singole creatività", ma rimanda al compito di costruire "una cultura della creatività in grado di soppiantare la cultura della ripetizione e della routine" (Rossi, 2009, p. 67). Si tratta di immaginare alternative, di riconfigurare problemi e soluzioni, di porre in dialogo saperi che normalmente operano separati. La creatività organizzativa è un processo distribuito (Merchant & Simons, 2019), emergente dalle interazioni tra professionisti che condividono un'attitudine al cambiamento e alla reinterpretazione di ciò che sembra dato (Moultrie & Young, 2009). Essa può essere intesa come premessa epistemologica dell'innovazione, poiché consente di superare visioni routinarie, di valorizzare contributi eterogenei e di attivare forme di talento non conformi: come ricorda Dewey (1957), "noi siamo umani se usiamo la creatività, non se ripetiamo routine decise da altri, magari cent'anni fa" (p. 56).

Questo processo prende forma grazie a una *leadership* intesa come pratica non gerarchica (Lipscombe et al., 2023), che distribuisca *agency*, valorizzi competenze diffuse, costruisca alleanze con il territorio e si fondi sulla relazione. La creatività organizzativa (Ferrero & Granata, 2026) diviene così il motore di una reale innovazione istituzionale, ossia non una somma di iniziative episodiche, ma un processo co-costruito, intenzionale, inscritto nel quotidiano della scuola. In questo intreccio tra autonomia come responsabilità educativa e creatività come risorsa organizzativa, si apre la possibilità di una trasformazione culturale profonda, in grado di rendere l'autonomia uno strumento per l'equità e non un semplice dispositivo normativo. In altri termini, la nozione di creatività organizzativa deve essere assunta non genericamente come sinonimo di innovazione scolastica, ma in senso più circoscritto: essa riguarda infatti quelle riconfigurazioni intenzionali dell'assetto ordinario della scuola che, mobilitando margini di autonomia, intervengono sulle condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento.

3. Tra *ricerca* e *valorizzazione delle conoscenze*: lo studio

Lo studio si colloca in un'area liminale tra ricerca e valorizzazione delle conoscenze, assumendo la scuola non come mera destinataria dell'indagine ma

come contesto generativo di saperi, pratiche e interpretazioni da riconoscere e mettere in circolo. Si propone dunque un modello di ricerca che sia al contempo dispositivo di ascolto, strumento di analisi e spazio di restituzione partecipata. L'intento non è soltanto di comprendere come le scuole innovino, ma di rendere visibile l'infrastruttura quotidiana dell'agire educativo, ossia micro-decisioni, intuizioni, gesti di cura e strategie tacite che gli attori elaborano per rispondere alla complessità del loro lavoro. Nell'intreccio tra *ricerca*, *partecipazione* e *narrazione*, l'indagine vuole contribuire a costruire un patrimonio condiviso in un'ottica di riconoscimento professionale e apprendimento istituzionale.

3.1 Domande di ricerca

L'indagine vuole rispondere ai seguenti quesiti:

1. Come gli istituti mettono in atto forme di creatività organizzativa per esercitare l'autonomia scolastica in una prospettiva di equità?
2. Quali sono gli effetti sulla quotidianità?

In coerenza con tali quesiti, l'indagine assume la creatività organizzativa non come mera presenza di singoli progetti o innovazioni che abbiano una durata limitata nel tempo, ma come insieme di pratiche attraverso cui gli istituti reinterpretano margini di autonomia per modificare condizioni di accesso, partecipazione, benessere e apprendimento della popolazione studentesca e, in senso più ampio, della comunità scolastica. L'attenzione è stata pertanto rivolta non solo alle soluzioni adottate, ma anche ai problemi educativi a cui esse rispondono e alle trasformazioni che producono nel quotidiano.

3.2 Metodi e strumenti

L'indagine si è configurata come studio di caso multiplo condotto tramite un approccio qualitativo (Travers, 2001), assumendo le scuole come unità d'analisi capaci di produrre narrazioni situate dei propri processi di innovazione (Fig. 1).

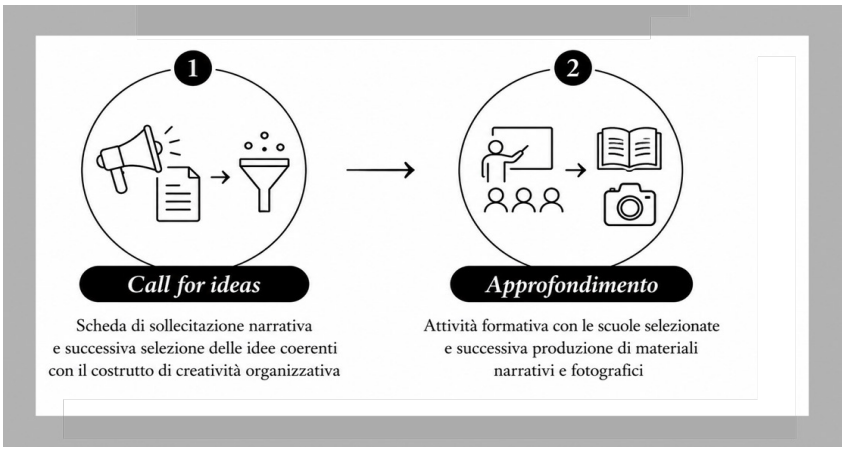


Fig. 1 – Le fasi dell'indagine

L'avvio è stato segnato da una *call for ideas* rivolta a istituti dell'intero territorio nazionale, attraverso una scheda di sollecitazione narrativa a domande aperte progettata per far emergere pratiche riconducibili al costrutto di creatività organizzativa attraverso la produzione di testi descrittivi e riflessivi; a tal fine, lo strumento è stato costruito traducendo le dimensioni del costrutto di "creatività organizzativa" in stimoli narrativi. Questa prima fase esplorativa ha permesso di identificare le idee coerenti con la prospettiva teorica, ponendo le condizioni per una selezione ragionata dei casi e per la costruzione di un *corpus* di materiali empirici significativo in termini di varietà di contesti, configurazioni organizzative e traiettorie di innovazione.

La seconda fase ha previsto un lavoro di approfondimento con le scuole selezionate. I soggetti coinvolti hanno partecipato a un percorso formativo dedicato alla fotografia e alla comunicazione efficace dell'innovazione educativa, per acquisire strumenti espressivi utili a restituire la complessità dei processi. Sono poi state raccolte descrizioni delle esperienze di creatività organizzativa tramite la combinazione di materiali visivi e testi narrativi: le immagini hanno funto da supporto alla descrizione situata e alla riflessività, mentre i testi si sono rivelati dispositivi di esplicitazione delle logiche pedagogiche, organizzative ed etiche che orientano le pratiche. L'integrazione di questi strumenti ha consentito di generare un materiale ricco, plurale e den-

so, funzionale non solo all'analisi, ma anche alla *valorizzazione delle conoscenze* emergenti dalle scuole attraverso un evento pubblico.

3.3 Partecipanti

Sono pervenute quarantaquattro proposte da scuole situate sul territorio nazionale; in base alla coerenza con il costrutto di creatività organizzativa e secondo un criterio di rappresentatività, ne sono state selezionate trenta. Tale criterio non deve essere inteso in senso statistico, bensì come ricerca di una sufficiente eterogeneità dei casi in relazione ai contesti territoriali, ai gradi scolastici e alle forme assunte dalla riorganizzazione, così da evitare una raccolta concentrata su una sola configurazione. Ogni istituto ha poi individuato le figure ritenute più adatte a rappresentare e documentare l'esperienza. Questa modalità ha permesso di valorizzare la pluralità delle professionalità presenti nelle comunità scolastiche e di raccogliere materiali che restituissero l'eterogeneità dei processi innovativi osservati.

3.4 Analisi

L'analisi è stata condotta tramite un approccio tematico (Braun & Clarke, 2021). Il *corpus empirico* è composto dai testi narrativi prodotti dalle scuole in risposta alla scheda di *call for ideas* e dai materiali testuali e fotografici generati in seguito al percorso formativo (Tabella 1). I materiali raccolti costituiscono perciò narrazioni situate delle pratiche e autorappresentazioni professionali, particolarmente rilevanti per ricostruire il senso attribuito dagli attori alle esperienze. L'analisi non è orientata alla verifica fattuale degli esiti delle singole esperienze, ma alla ricostruzione dei modi in cui le scuole nominano i problemi educativi, rendono intelligibili le scelte compiute e attribuiscono significato alle trasformazioni organizzative.

Tabella 1 – Costruzione del *corpus* empirico attraverso le fasi della ricerca

Fase	**Materiali**	**Numero**	**Funzione**
Call for ideas	Proposte narrative iniziali	44	Ricognizione esplorativa delle pratiche
Selezione	Esperienze ritenute coerenti con il costrutto di "creatività organizzativa"	30	Definizione dei casi da approfondire
Approfondimento	Testi narrativi e materiali fotografici prodotti a seguito della formazione sulla comunicazione efficace dell'innovazione educativa	30 casi	Analisi tematica riferita ai processi organizzativi

Rispetto al *corpus* testuale, dopo una fase di familiarizzazione, ne è stata realizzata una codifica induttiva, individuando unità di significato riferite alla riorganizzazione di tempi, spazi, ruoli, processi decisionali e relazioni. La codifica è stata sviluppata in modo iterativo dagli autori, grazie a momenti di confronto volti a discutere, ridefinire e aggregare i codici fino alla definizione condivisa dei cinque filoni tematici, presentati nella sezione relativa ai risultati. Le immagini sono state utilizzate come dispositivi di descrizione situata e riflessività, contribuendo a chiarire contesti, pratiche e significati delle esperienze narrate.

La definizione dei filoni ha seguito un criterio duplice: da un lato, la ricorrenza nel *corpus* di pratiche riconducibili a medesime leve organizzative; d'altro canto, la loro pertinenza rispetto al problema dell'equità (Tabella 2). I cinque temi non corrispondono quindi a una semplice classificazione descrittiva dei casi, ma a nuclei interpretativi costruiti intrecciando tipo di riorganizzazione, bisogno educativo intercettato e trasformazione prodotta nel quotidiano.

Tabella 2 – Definizione dei filoni tematici

Filone tematico	**Leva organizzativa prevalente**	**Problema di equità intercettato**	**Funzione pedagogica e organizzativa**
Ri-organizzare il tempo	Rimodulazione del tempo scuola e del curricolo	Marginalizzazione di bisogni emotivi, corporei, espressivi	Ampliare ciò che la scuola riconosce come esperienza formativa legittima
Ri-organizzare gli spazi	Ridefinizione dei setting di apprendimento	Rigidità degli ambienti e conseguenti ostacoli alla partecipazione	Costruire contesti più abitabili, regolativi e generativi
Ri-organizzare le classi	Flessibilità nell'organizzazione dei gruppi	Standardizzazione dei percorsi e disallineamento rispetto ai bisogni educativi	Adattare l'organizzazione ai soggetti, e non viceversa
Ri-organizzare i processi decisionali	Apertura di margini di scelta e co-progettazione	Marginalità della voce degli studenti	Redistribuire agency e responsabilità
Ri-organizzare la collaborazione con le famiglie	Trasformazione della relazione di corresponsabilità educativa	Distanza tra istituzione e genitori	Costruire alleanza educativa e riconoscimento reciproco

I filoni così individuati non devono essere intesi come categorie mutuamente esclusive, ma come prevalenze analitiche: in diversi casi, infatti, una medesima pratica coinvolge in maniera simultanea più dimensioni organizzative. La distinzione proposta risponde quindi a un'esigenza interpretativa, utile a lumeggiare quale leva organizzativa assuma, di volta in volta, una funzione più decisiva nel produrre effetti di equità.

3.5 Precisazioni etiche e tutela della *privacy*

Oltre agli aspetti che si collocano sul piano etico dal punto di vista metodologico, ossia il sostegno dei processi di presa di parola da parte delle scuole e dei loro attori, è doveroso fornire alcune precisazioni riferite alla tutela della *privacy* dei partecipanti. L'iniziativa di *call for ideas* e il successivo percorso di restituzione si sono configurati come attività pubbliche di valorizzazione

delle pratiche scolastiche: le scuole hanno partecipato su base volontaria con l'intento esplicito di rendere visibili le proprie esperienze, anche in contesti di disseminazione pubblica. In tale cornice, i materiali sono stati prodotti dalle stesse istituzioni scolastiche in una logica di riconoscimento professionale e di condivisione delle pratiche, con la sottoscrizione di tutti i documenti necessari per il trattamento dei dati. In questa sede, si è tuttavia ritenuto opportuno procedere all'anonimizzazione delle scuole e dei partecipanti, al fine di tutelarne la *privacy* e ridurre il rischio di identificabilità indiretta (vengono indicate un'iniziale riferita a un nome di fantasia e la zona in cui si colloca l'istituto al centro della narrazione).

4. I risultati

I risultati sono stati articolati in cinque filoni tematici. Data l'ampiezza del *corpus*, il saggio non mira all'approfondimento monografico dei singoli casi, ma all'individuazione di *pattern* organizzativi ricorrenti. Per questa ragione, qui vengono presentate descrizioni essenziali e brevi stralci narrativi, utili a restituire la varietà delle esperienze raccolte, che non devono essere intese come unità da comparare in modo simmetrico né come basi per una gerarchizzazione delle pratiche osservate.

4.1 Ri-organizzare il tempo: il 20% di autonomia curricolare

Nel caso di una scuola parentale nel biellese, il 20% di autonomia curricolare è stato utilizzato per introdurre l'ora di circo, intesa come spazio educativo che amplia linguaggi e forme di esperienza. L'obiettivo è offrire agli studenti un ambiente cooperativo in cui esplorare corporeità e creatività, "mettere in gioco abilità che la scuola di solito non vede" (R., docente) e "generare fiducia, equilibrio, ascolto reciproco" (A., docente). L'ora di circo diventa così un laboratorio che estende il curricolo oltre i confini disciplinari tradizionali.
In una scuola statale sperimentale toscana, il tempo scuola è stato riarticolato per introdurre un'ora di educazione affettiva tramite cui sostenere la crescita emotiva e relazionale degli studenti. La scuola descrive questo spazio come necessario per "dare parola a ciò che di solito rimane implicito" (V., docente) e per offrire un contesto "dove parlare di sé senza paura di essere giudicati"

(M., docente). Si integra così stabilmente la dimensione emotiva nella quotidianità, orientando il curricolo verso un'attenzione olistica alla persona.
Le esperienze raccolte mostrano come la riorganizzazione del tempo scuola costituisca una forma di creatività organizzativa nella misura in cui pone in discussione la gerarchia implicita dei saperi e delle esperienze riconosciute come legittime. L'introduzione di spazi dedicati alla dimensione corporea ed emotiva non rappresenta un'aggiunta marginale, ma una ridefinizione dei criteri di valore che orientano il curricolo. L'autonomia scolastica è quindi esercitata come capacità di intervenire sulla struttura temporale per rispondere a bisogni spesso invisibilizzati, mentre l'equità si traduce nell'ampliamento delle possibilità di riconoscimento per forme di espressione e partecipazione altrimenti escluse.

4.2 Ri-organizzare gli spazi: aule vuote e *outdoor*

Presso una scuola dell'infanzia montessoriana situata in Valle d'Aosta, la riorganizzazione degli spazi si è tradotta in un ampliamento strutturale delle attività *outdoor*, considerate parte integrante del *setting* formativo. L'esterno è stato trasformato in "un'aula che non ha pareti", offrendo ai bambini contesti naturali in cui esplorare, costruire e sperimentare con autonomia. Il tempo all'aperto è descritto come uno spazio "libero ma intenzionale" (M., educatrice), capace di accogliere curiosità, movimento e scoperta, sostenendo competenze motorie, simboliche e cooperative.

In un istituto comprensivo del cosentino, la riorganizzazione si è focalizzata sulla creazione dell'Aula Relax, un ambiente "vuoto" in senso disciplinare ma ricco di materiali sensoriali ed espressivi. Pensata per favorire calma, concentrazione e rielaborazione personale, è percepita come "un luogo dove fermarsi, respirare e ricominciare" (A., docente). Tramite oggetti morbidi, luci, suoni e strumenti narrativi, gli studenti possono modulare emozioni, ridurre lo *stress* e attivare percorsi personalizzati di benessere e apprendimento.

Nel caso degli spazi, la creatività organizzativa emerge nella possibilità di trasformare ambienti tradizionalmente vissuti come neutri o rigidamente definiti in contesti *intenzionali* di apprendimento. La riconfigurazione degli spazi, dall'*outdoor* alle aule dedicate al benessere, evidenzia come l'autonomia scolastica si estrinsechi anche in scelte materiali e simboliche che incidono

sulla qualità dell'esperienza educativa. L'equità si gioca così nella costruzione di ambienti più accessibili e abitabili, che accolgano differenti modalità di presenza, attenzione e partecipazione, riducendo le condizioni di esclusione legate a modelli impliciti di *standard*.

4.3 Ri-organizzare le classi: *mescolarsi* per imparare

Presso un istituto comprensivo del cuneese, la riorganizzazione delle classi passa attraverso una cattedra di potenziamento per l'italiano L2 condivisa tra infanzia, primaria e secondaria, secondo un'interpretazione *ultra legem* della normativa che consente di utilizzare tale classe di concorso su più ordini di scuola: l'insegnante lavora in giorni dedicati creando piccoli gruppi misti per livello linguistico, così da garantire un supporto mirato agli studenti per cui l'italiano non è L1, in un contesto in cui "la lingua può essere davvero appresa senza sentirsi in ritardo" (S., docente).

In un CPIA in provincia di Udine, il "mescolarsi" coinvolge l'intero ecosistema educativo: le lezioni del mattino si svolgono negli istituti comprensivi affinché le madri con retroterra migratorio possano seguire i corsi mentre i figli sono a scuola. Le partecipanti "possono frequentare le lezioni solo se l'orario combacia con quello dei figli" (F., dirigente), rendendo questa scelta organizzativa uno strumento necessario di accessibilità, continuità e radicamento comunitario.

I casi raccolti mostrano che la ri-organizzazione delle classi diviene creatività organizzativa quando la scuola smette di assumere come naturali i propri criteri ordinari di raggruppamento. La classe anagrafica, l'ordine scolastico o l'assetto *standard* dell'offerta formativa non vengono più trattati come cornici intangibili, bensì come dispositivi rivedibili alla luce delle condizioni reali dell'apprendimento e della frequenza. L'autonomia scolastica non coincide quindi con una generica flessibilità, ma con la possibilità di ridefinire i confini organizzativi in funzione dei bisogni linguistici, biografici e famigliari dei soggetti. L'equità non corrisponde a un sostegno compensativo offerto entro assetti invariati, ma riguarda la disponibilità dell'istituzione a ridefinire i propri dispositivi organizzativi in funzione dell'eterogeneità del contesto.

4.4 Ri-organizzare i processi decisionali: i ragazzi *scelgono*

Nel varesotto, in una scuola secondaria di primo grado paritaria, la compattazione dell'orario ha permesso di "recuperare tempo" da restituire agli studenti sotto forma di moduli flessibili scelti in base ai loro interessi. Aver "liberato fasce di tempo altrimenti inaccessibili" ha consentito di "ridare senso al tempo scolastico" e di restituire "centralità ai ragazzi e ai loro desideri" (F., dirigente), favorendo percorsi differenziati e una maggiore responsabilizzazione degli studenti.

Grazie a un'iniziativa di un'ASL che insiste sul territorio torinese e sulla sua cintura, la riorganizzazione dei processi decisionali coinvolge gli studenti di tutti i gradi scolastici nella definizione del menu della mensa. Tramite momenti di confronto, di analisi dei bisogni nutrizionali e di discussione sulla sostenibilità, gli alunni co-progettano un menu "pensato a partire dai loro gusti e dai princìpi di educazione alimentare" (A., psicologa). L'esperienza consente loro di esercitare responsabilità collettiva, comprendere la complessità organizzativa e sviluppare competenze deliberative.

Le pratiche che intervengono sui processi decisionali evidenziano una dimensione della creatività organizzativa legata alla redistribuzione dell'*agency* all'interno della comunità scolastica: coinvolgere gli studenti nella definizione di aspetti rilevanti della vita educativa significa infatti ridefinire chi può prendere parola e incidere sulle scelte collettive. L'autonomia scolastica si manifesta quindi come possibilità di aprire spazi di co-progettazione e di responsabilità condivisa, mentre l'equità si configura come accesso al potere decisionale, con il riconoscimento agli studenti di un ruolo attivo nella costruzione dell'esperienza educativa.

4.5 Ri-organizzare la collaborazione con le famiglie

Presso un istituto comprensivo piemontese, la collaborazione con le famiglie è stata rinnovata attraverso la scrittura condivisa del Patto di corresponsabilità, co-costruito in incontri dedicati in cui genitori e scuola hanno discusso linguaggi, aspettative e responsabilità reciproche. Questo processo ha permesso di "trovare parole comuni per obiettivi comuni" e di rendere il Patto "uno strumento realmente compreso, negoziato e riconosciuto come impegno condiviso" (D., dirigente).

In una scuola parentale del Piemonte, la collaborazione assume una forma esperienziale: i genitori vengono invitati a raccontare il proprio mestiere, trasformando le lezioni in momenti di incontro tra saperi professionali e curiosità degli studenti. La farmacista realizza "piccole preparazioni galeniche insieme ai bambini" (A., genitore), mentre il falegname porta "il tronco di un cedro secolare per parlare di storia" (M., genitore). Questa pratica rafforza il legame tra scuola e famiglie, arricchisce il curricolo e sostiene una comunità educante plurale.

Nel rapporto con le famiglie, la creatività organizzativa si esprime nella trasformazione di una relazione spesso formale o asimmetrica in un processo di costruzione condivisa di significati e responsabilità. Le pratiche analizzate mostrano come l'autonomia possa essere utilizzata per ridefinire linguaggi, aspettative e forme di partecipazione, superando modelli impliciti di distanza tra scuola e genitori. L'equità si realizza nella misura in cui viene riconosciuta la pluralità dei saperi e delle esperienze famigliari, costruendo condizioni di alleanza che rendono più accessibile e comprensibile l'istituzione scolastica.

5. Creatività organizzativa tra equità e pedagogia

Le esperienze raccolte mostrano che la creatività organizzativa rappresenta un principio pedagogico tramite cui le scuole reinterpretano la propria autonomia in una prospettiva di equità. L'innovazione non nasce da interventi straordinari o da riforme calate dall'alto, bensì dalla capacità delle comunità professionali di leggere criticamente i contesti, di porre in discussione *routine* consolidate e di generare risposte sensibili ai fabbisogni educativi emergenti. La creatività organizzativa diviene così una forma di *responsabilità pedagogica* grazie a cui le scuole possono contrastare le disuguaglianze e rilanciare il proprio mandato democratico.

I cinque filoni tematici evidenziano come la creatività organizzativa si concretizzi in scelte quotidiane che rimodellano tempi, spazi, classi, processi decisionali e relazioni con le famiglie. Pur nella loro eterogeneità, le pratiche analizzate convergono nella costruzione di contesti più giusti e accessibili, in cui gli studenti possano disporre di opportunità non solo formali ma effettive di partecipazione, cura e apprendimento. Letti trasversalmente, i casi mostrano inoltre che la creatività organizzativa interviene raramente attraverso la

semplice aggiunta di nuove attività; più spesso, essa agisce mettendo in discussione assetti scolastici ordinari e *routine* consolidate. Si disvelano infatti alcune logiche trasversali di trasformazione, che ricorrono pur assumendo contenuti organizzativi diversi:

- la riapertura di margini di flessibilità entro dispositivi generalmente considerati fissi;
- la ridefinizione dei criteri con cui vengono riconosciuti bisogni, competenze e possibilità di partecipazione;
- il passaggio da una logica centrata sull'adattamento degli studenti alla cultura della scuola a un'impostazione in cui è l'istituzione stessa a modificarsi per risultare più equa.

La rilevanza pedagogica della creatività organizzativa risiede non tanto nella novità in sé, quanto nella capacità di trasformare elementi della vita scolastica considerati ordinari e immutabili in leve di giustizia educativa.

Dall'esame del *corpus* emerge, più che una questione relativa alla disponibilità dell'autonomia, formalmente riconosciuta a tutte le scuole, una differenza nei modi in cui essa viene compresa, assunta e tradotta in pratica. Le esperienze considerate suggeriscono che la creatività organizzativa prende forma quando i margini previsti dall'ordinamento non restano sullo sfondo come cornice implicita o adempimento routinario, ma vengono mobilitati per riconsiderare intenzionalmente il funzionamento della scuola alla luce dei bisogni educativi. In questo caso, l'autonomia non appare tanto come facoltà astratta, quanto come esercizio professionale e istituzionale, ossia un lavoro di interpretazione del contesto, di messa a fuoco delle priorità e di trasformazione dei vincoli in scelte pedagogicamente orientate. Si rivela dunque decisiva non la disponibilità formale dei margini di autonomia, bensì la loro traduzione in pratiche organizzative capaci di incidere concretamente sulle condizioni di equità.

La lettura qui proposta adotta deliberatamente una prospettiva trasversale, privilegiando l'individuazione di configurazioni ricorrenti piuttosto che l'approfondimento analitico dei singoli casi o il confronto sistematico dei loro esiti. Si aggiunge poi un elemento di cautela legato alla natura stessa della documentazione esaminata, prodotta dalle scuole in un contesto volto a dare visibilità e riconoscimento alle pratiche attuate. Tali fonti risultano partico-

larmente preziose per ricostruire i significati che gli attori attribuiscono alle proprie esperienze, ma non consentono di accertarne direttamente, sul piano osservativo, il grado di effettiva attuazione, continuità o sedimentazione nel tempo. In questa chiave, il saggio assume soprattutto un valore esplorativo ed euristico, offrendo una grammatica interpretativa delle forme con cui l'autonomia può essere tradotta in pratiche orientate all'equità e aprendo ulteriori piste di indagine sulle condizioni che favoriscono stabilità, trasferibilità e sostenibilità delle innovazioni organizzative.

Bibliografia

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, *49*(3), 123-134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.

Dewey, J. (1957). *Intelligenza creativa*. La Nuova Italia.

Dusi, P. (2023). Breaking out the box. Andare oltre il deficit thinking nei contesti scolastici eterogenei. *Educazione Interculturale*, *21*(2), 171-184. https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/16604

Ferrero, V., & Granata, A. (2023). La ricerca educativa per l'equità al tempo dell'autonomia scolastica: un'opportunità per contrastare i fattori non tradizionali di disuguaglianza e migliorare la scuola per tutti. *Lifelong Lifewide Learning*, *19*(42), 223-232. https://dx.doi.org/10.19241/lll.v19i42.723

Ferrero, V., & Granata, A. (2026). Uscire dagli schemi: la creatività organizzativa come forma di intelligenza collettiva per l'equità scolastica e l'innovazione sociale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *18*(31), 131-145. https://doi.org/10.15160/2038-1034/3254

INVALSI (2025). *Rapporto INVALSI 2025*. INVALSI.

Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: A critical review. *Journal of Educational Administration and History*, *47*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/00220620.2015.974146

Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, *51*(2), 270-288. https://doi.org/10.1177/1741143220983328

Merchant, K. A., & Simons, R. (2019). Research and control in complex organizations: An overview. In A.J. Berry, J. Broadbent & D.T. Otley (Eds.), *Management control theory* (pp. 469-490). Routledge.

Morzenti Pellegrini, R. (2011). *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*. Giappichelli.

Moultrie, J., & Young, A. (2009). Exploratory study of organizational creativity in creative organizations. *Creativity and Innovation Management*, *18*(4), 299-314. https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2009.00536.x

Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A.M. (Eds.) (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale.* Armando.

OECD (2025). *Education at a glance 2025. OECD Indicators*. OECD.

Popkewitz, T.S. (2009). Inclusion and exclusion as double gestures in policy and education sciences. In M. Simons, M. Olssen & M.A. Peters (Eds.), *Re-Reading education policies* (pp. 531-548). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087908317_027

Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione, lavoro*. Laterza.

Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. Sage.

Praktiken der Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Unterricht im Lichte inklusiver Schulkulturen – Überlegungen zum Zusammenhang von Schulentwicklung und Professionalisierung

Simone Seitz – Freie Universität Bozen
Giulia Consalvo – Freie Universität Bozen

Abstract

Der vorliegende Beitrag greift die Frage nach dem Verhältnis zwischen Schulentwicklungsprozessen und der Professionalisierung von Lehrpersonen auf und konkretisiert dies exemplarisch anhand der kollegialen Zusammenarbeit von Lehrpersonen im inklusiven Unterricht. Dabei werden Daten und Befunde aus einer Studie zu inklusionsbezogenen Schulentwicklungsprozessen herangezogen. Anhand von zwei exemplarischen Einblicken in die Analysen ethnografischer Unterrichtsbeobachtungen diskutieren wir im Beitrag, in welcher Relation kooperatives Handeln von Lehrpersonen im Teamunterricht zu Subjektivierungsangeboten an die Schüler:innen steht und fragen von hier aus, welche Implikationen sich für die ertragreiche Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen und die hier eingelagerten Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen ergeben.

1. Einführung

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen inklusionsbezogener Schulentwicklung und der Professionalisierung von Lehrpersonen rückt auf der Ebene der Einzelschule Regeln und Normen des schulischen Handelns in den Fokus. Es besteht diesbezüglich breiter Konsens dahingehend, dass der schulkulturellen Verankerung kooperativer Handlungspraktiken von Lehrpersonen eine zentrale Rolle für die professionelle Ausgestaltung inklusiven Unterrichts zukommt (Florian & Linklater, 2010; Thousand et al., 2006), es wurde jedoch ebenfalls argumentiert, dass funktionierende Kooperation nicht bedingungslos einen positiven Beitrag zur inklusionsbezogenen Unterrichtsentwicklung leisten muss (Quante et al., 2022).

Diese Überlegungen aufnehmend, legen wir im Folgenden ausgewählte Analysen und Befunde zur Zusammenarbeit im Unterricht vor, die einer laufenden Studie zu Schulentwicklungsprozessen entstammen (gooDwill; Researching School Development: Pathways to inclusive and quality Education; 2023-2026; Seitz, 2024; Seitz et al., 2025). Das Forschungsprojekt versteht sich als wissenschaftliche Begleitstudie zur Qualitätsinitiative "Wege in die Bildung 2030", die von Seiten der Deutschen Bildungsdirektion in der Autonomen Provinz Bozen / Südtirol (Italien) realisiert wird und die Prozessbegleitung von Schulentwicklung mit schulinternen Fortbildungen an 22 Schulen über alle Schultypen hinweg verknüpft (Seitz, 2024).

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir kooperative Handlungspraktiken von Lehrpersonen im Unterricht und arbeiten heraus, in welchem Zusammenhang diese zu (differenten) Subjektivierungsangeboten an die Schüler:innen stehen. Abschließend formulieren wir auf die professionelle Zusammenarbeit bezogene Schlussfolgerungen für die Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.

2. Theoretischer Rahmen und Hintergründe

Schulen sind lernende Organisationen (Senge, 1994), weshalb Schulentwicklung nicht wirkungssicher von außen gesteuert werden kann, sondern viel Zeit und Kommunikation erfordert. Implizit verhandelte Regeln und Normen des schulischen Handelns (die unausgesprochenen "do's" und "don'ts" innerhalb einer Schule) stellen dabei einen Kernaspekt von Schulkulturen dar. Sie verbinden hintergründig die Professionalisierung der Einzelnen und die Schulentwicklungsprozesse (Seitz et al., 2026), weshalb diese nicht losgelöst von der Professionalität der dort tätigen Lehrpersonen betrachtet werden können (Keller-Schneider & Keller, 2023). Diese agieren im System Schule zwar als autonome Subjekte, zugleich jedoch innerhalb institutioneller Strukturen und symbolischer Ordnungen, die sie durch ihre Praxis zugleich reproduzieren und transformieren (Douglas, 1986), denn Schulentwicklung findet innerhalb eines institutionellen Rahmens statt, der sich zum Beispiel über Regularien und Gesetze ausdrückt (etwa Evaluationsverpflichtungen). Die Schule ist dem folgend ein Feld institutioneller Aushandlungsprozesse, in dem sich auch das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen im-

mer wieder neu konstituiert (Kaiser et al., 2022; Seitz et al., 2026; Helsper, 2022), sodass die schulischen Akteur:innen in der Einzelschule die jeweiligen Kulturen aktiv prägen. Diese Überlegungen sind Ausgangspunkte unserer Studie.

Epistemologisch verorten wir uns in unserem Vorgehen in der Nähe eines wissenssoziologischen Ansatzes, dem folgend sich Wissen nicht allein in Texten und Diskursen, sondern ebenso in Praktiken und Artefakten dokumentiert. Einem Verständnis der praktischen Produktion des Sozialen (Reckwitz, 2003) folgend – also der Annahme, dass soziale Wirklichkeiten in alltäglichen Handlungen und Routinen fortwährend hervorgebracht werden –, gehen wir davon aus, dass im Unterricht zu beobachtende soziale Praktiken auf Wissen rekurrieren, das in den handelnden Subjekten inkorporiert ist und in Beziehungen zwischen Subjekten beziehungsweise zwischen Subjekt und Materialität mobilisiert wird. Dieses Wissen ist dabei nur zum Teil explizites Wissen, was bedeutet, dass den Akteur:innen orientierende Wissensformen, die dem teambasierten didaktischen Handeln hinterlegt sind, oft nur zum Teil bewusst sind, diese jedoch einen zentralen Aspekt professionellen inklusionsbezogenen Handelns darstellen (Kaiser et al., 2020; 2022).

Zusammenfassend rücken wir damit eine Perspektive auf inklusive Schulkulturen in den Mittelpunkt, die Schulentwicklung, professionelle Orientierungen von Lehrpersonen und institutionelle Differenzordnungen im Sinne der schulkulturell hergestellten diesbezüglichen Wissensdiskurse zusammendenkt. Inklusive Schulqualität entsteht dabei, so nehmen wir an, zentral in der alltäglichen sozial-praktischen Herstellung von Gleichheit und Differenz im Unterricht – in Phasen der Ko-Präsenz von Lehrpersonen insbesondere dort, wo Verantwortung für Schüler:innen entweder geteilt oder kategoriengeleitet in getrennten Zuständigkeiten organisiert wird (Blasse et al., 2019; Demo, 2014). An diese Überlegungen schließen die folgenden methodischen Ausführungen und die exemplarischen Analysen von Unterrichtssequenzen an, in denen sich Formen teambasierter Zusammenarbeit und die hiermit relationierten Subjektivierungsangebote an Schüler:innen empirisch nachvollziehen lassen.

Zum Verständnis der empirischen Daten und ihrer Analyse ist bezogen auf das italienische Bildungssystem vorab kurz zu erläutern, dass die teambasierte Zusammenarbeit von Lehrpersonen in Teams in den 1970er Jahren

im Kontext der gesetzlichen Einführung eines durchgehend inklusiven Bildungssystems und der Stärkung von demokratischen Strukturen an Schulen etabliert wurde und die in einer Klasse tätigen Lehrpersonen bis heute in Klassenteams arbeiten. Nach neueren Regelungen erfolgt dies unter der Leitung der Klassenlehrperson, der die Hauptverantwortung für die Klasse zukommt und die (seit der Jahrtausendwende) über eine universitär verankerte, breite Grundqualifizierung für inklusive Pädagogik und Didaktik verfügt (Seitz, 2026). Integrationslehrpersonen, die inklusionsbezogen nochmals spezifischer (weiter)qualifiziert sind, sind Teil dieses Teams und grundsätzlich der ganzen Klasse zugeordnet. Die Doppelbesetzung des Unterrichts mit Klassenlehrperson und Integrationslehrperson wird jedoch nur unter der Voraussetzung aktiviert, dass mindestens einem Kind in der Klasse formell spezifischer Unterstützungsbedarf zugeschrieben wurde. Diese regulative Ordnung der Ressourcenfreigabe auf Basis individualisierter Zuschreibung von Differenz an einzelne Lernende bei gleichzeitiger Zuständigkeit der Integrationslehrperson für die gesamte Klasse stattet deren Rolle mit Ambivalenz aus (Seitz et al., 2024). Ressourcen für die Teamarbeit außerhalb des Unterrichts stehen mit je unterschiedlichen Rahmenbedingungen zur Verfügung und solche Teamarbeitsstunden werden von vielen Lehrpersonen nicht unbedingt als selbstverständlicher Teil ihrer Arbeit, sondern eher als Zusatzaufgabe verortet.

3. Methodisches Vorgehen und exemplarische Einblicke

Alle 22 Schulen unseres Samples sind Teil der oben angesprochenen Qualitätsinitiative, die Prozessbegleitung und schulinterne Fortbildung zusammenführt. Die hierauf bezogene wissenschaftliche Studie kombiniert in einem Mixed-Methods-Ansatz (Kolleck, 2017) quantitative Erhebungen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen mit einer qualitativen Dokumentenanalyse der Dreijahrespläne der Schulen (einem Schulentwicklungsinstrument; Seitz et al., 2025) und weiteren qualitativ-rekonstruktiven Verfahren; im Einzelnen sind dies Unterrichtsbeobachtungen, Gruppendiskussionen a) mit Lehrpersonen sowie b) mit Schüler:innen und Kurzinterviews mit Schulleitungspersonen.

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir die an fünf Schulen (2 Grundschulen, 1 Mittelschule, 2 Oberschulen) im Stil fokussierter Ethnografie (Knoblauch & Vollmer, 2022) realisierten Unterrichtsbeobachtungen, die mit einer zeitlich verdichteten Präsenz im Feld und einem thematischen Fokus auf Praktiken der Herstellung von Gleichheit und Differenz erfolgten (jeweils drei volle Schultage mit zwei Beobachter:innen, um das komplexe Geschehen in Formaten geöffneten Unterrichts erfassen zu können). Die aus Feldnotizen entwickelten dichten Beobachtungsprotokolle wurden mit Strategien der Grounded Theory (Strübing, 2022) analysiert, um wiederkehrende Muster sozialer Praktiken zu identifizieren, Kategorien zu entwickeln und diese in den theoretischen Rahmen zurückzubinden.

3.1 Einblicke in Praktiken der Zusammenarbeit

Im Folgenden reflektieren wir exemplarisch zwei ähnlich strukturierte, aber analytisch gesehen kontrastierende Sequenzen in Bezug auf die Relationierung reibungslos, jedoch in kontrastierender Weise funktionierender kooperativer Praktiken von Lehrpersonen mit der Herstellung von Gleichheit und Differenz und diskutieren die hieran geknüpften Subjektivierungsaufforderungen an die Schüler:innen im Unterricht (Rose, 2024).

Szene 1: Zwei Lehrpersonen bei den Schüler:innen (Primarstufe)

> Schultische stehen in Gruppen. Die Kinder arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben. Es wird leise geflüstert.
> Zehn Minuten nach Schulbeginn kommt eine zweite Lehrperson in den Klassenraum (später erzählt sie, dass sie die Integrationslehrperson ist). Sie legt ihre Sachen ab und geht kurz zu einer Gruppe von drei Schüler:innen […] Dann geht sie zu einem anderen Mädchen, das allein arbeitet, und begrüßt auch sie. Sie nimmt dann einen Stuhl und setzt sich an den Tisch mit der ersten Gruppe. Sie spricht mit einem Schüler […]. Dann nimmt sie sein Heft und bespricht mit ihm, was er bisher gearbeitet hat. […] Ab und zu bezieht sie auch die anderen Schüler:innen am Tisch mit ein. (Astjoch, Pos 60)

Für die Beobachterin ist in der Situation nicht erkennbar, welches Kind den Anlass für die Anwesenheit der Integrationslehrerin bildet. Diese tritt nacheinander mit verschiedenen Schüler:innen in Kontakt und wechselt dabei zwischen individueller Zuwendung und dem Einbeziehen der gesamten Lerngruppe. Die Abstimmungsprozesse zwischen den Lehrpersonen erfolgen nonverbal, was auf eingespielte Muster der Zusammenarbeit verweist. Die Kinder werden als individuell Lernende adressiert, die dabei zugleich als Miteinanderlernende in aufeinander bezogene Praktiken des Lernens eingebunden sind.

Den didaktischen Rahmen hierfür bilden Unterrichtsformen, die eine methodisch-organisatorische und inhaltliche Öffnung beinhalten (Peschel, 2003) und mit der rollenflexiblen Teamarbeit der Lehrpersonen einhergehen. Individualisierte Ansprache und das Einbeziehen der Gruppe sind dabei zentrale Merkmale der Unterrichtsgestaltung beider anwesenden Lehrpersonen. Damit verweist die Szene insgesamt auf eine Unterrichtskultur, in der Zugehörigkeit über die gemeinsame Arbeit an Verschiedenem hergestellt wird (Seitz, 2020) und dies über die Rollenflexibilität der Lehrpersonen legitimiert wird.

Szene 2: Regale aufräumen (Sekundarstufe I)

> Schultische stehen in Reihen (frontal zur Tafel ausgerichtet). Fragend-entwickelnder Unterricht.
> Fünf Minuten nach Beginn der Stunde kommt eine zweite Lehrperson in den Klassenraum (später klärt sich, dass sie die Integrationslehrperson ist). Sie geht nach hinten in den Klassenraum, steht nun hinter allen Schüler:innen.
> Sie beginnt leise, die Regale aufzuräumen und Materialien zu ordnen. Sie nimmt keinen Kontakt zu den Schüler:innen auf, auch die Schüler:innen nicht zu ihr. Sie reagiert nicht erkennbar auf die verbalen oder nonverbalen Impulse der ersten Lehrerin. Die erste Lehrperson fährt mit dem Unterricht fort, ohne die Anwesenheit der zweiten Lehrkraft zu kommentieren. (Castelfeder, Pos 105)

Auch in dieser Szene ist nicht klar erkennbar, welche Schülerin oder welcher Schüler die Anwesenheit der Integrationslehrerin formal rechtfertigt. Die Integrationslehrperson ist physisch präsent, agiert aber im Hintergrund und

materialbezogen, ohne erkennbaren Kontakt zu den Schüler:innen oder zur unterrichtenden Kollegin. Diese reagiert ebenfalls nicht auf ihre Anwesenheit. Das Vorgehen funktioniert - ganz ähnlich wie in der ersten Sequenz - über nonverbale Verständigung und wirkt daher insgesamt wie ein eingeübtes Muster, das keine verbalen Absprachen erfordert.

Der didaktische Rahmen dieser Form der Zusammenarbeit ist ein geschlossener Unterricht. Die Ko-Präsenz der Lehrpersonen übersetzt sich dabei in unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche: das lehrpersonzentrierte Unterrichten auf der einen und das Ordnen von Material auf der anderen Seite. Auf der Ebene der Schüler:innen findet sich dies als soziale Ordnung der Gleichheit wieder, im Sinne der didaktischen Adressierung als störungsfrei agierende, homologe Lernsubjekte (Bröckling, 2007). Über die arbeitsteilige Ausgestaltung der Ko-Präsenz wird diese Unterrichtsnorm gefestigt und gesteigert, denn indem die zweite Lehrperson sich hinter allen, an Tischreihen sitzenden Schüler:innen befindet, erhält sie implizit eine kontrollierende Funktion in Bezug auf das Nichtstören der Abläufe. Zugleich stellt sie konkret-handelnd an dem im Regal befindlichen Lernmaterial, das den Schüler:innen gehört, Ordnung im Klassenraum her, ohne dass die Lernenden dies beobachten oder beeinflussen können. Die implizite Unterrichtsnorm der Orientierung an einer durch Erwachsene bestimmten Ordnung und der hierauf bezogenen, verlangten Unterordnung der Lernenden wird somit in gewisser Weise durch das aktive Herstellen von Ordnung auch auf der Ebene von Materialität während des Unterrichts gespiegelt. Die von der ersten Lehrperson mittels Tischordnung und Gesprächsführung hergestellte Disziplinierung der Schüler:innenkörper wird somit durch die zweite Lehrperson wirkungsvoll bestätigt und noch gesteigert, indem ein Übergriff in den persönlichen Besitzraum der Lernenden (ihr Material, das sich außerhalb ihres Sichtfeldes befindet) von der ersten Lehrperson legitimiert und damit das Machtungleichgewicht zwischen Lehrenden und Lernenden verstärkt wird.

3.2 Zusammenfassende Diskussion der Sequenzen

Zusammenfassend zu beiden hier herangezogenen Sequenzen kann damit festgehalten werden, dass in keiner der beiden Szenen ein Ausschluss einzelner Schüler:innen aus dem Klassengeschehen erfolgt und in beiden Situa-

tionen die formale Begründung für die Präsenz der Integrationslehrperson - die vorangegangene kategoriale Zuschreibung einer Diagnose mindestens einer einzelnen Schülerin oder eines Schülers - nicht erkennbar ist. Vielmehr füllen beide Lehrpersonen ihre Rolle klassenbezogen aus. Hinsichtlich der kooperationsbezogenen Praktiken lässt sich weiterführend festhalten, dass die rollenflexible Ausgestaltung der Ko-Präsenz in der ersten Szene die pädagogisch-didaktische implizite Norm des gemeinsamen Lernens Verschiedener bestärkt, während die arbeitsteilige Rollenausgestaltung der beiden Lehrpersonen im zweiten Beispiel die implizite Norm eines störungsfreien Unterrichts im Gleichschritt steigert. Dabei stehen in der ersten Szene die Lernenden im Vordergrund, während den Schüler:innen in der zweiten Szene die Rolle eines disziplinierten Publikums der von Erwachsenen bestimmten Abläufe zukommt.

In beiden Varianten der Ko-Präsenz stellen dabei jeweils beide Lehrpersonen aktiv die implizite pädagogisch-didaktische Norm her und tun dies in offensichtlichem Einvernehmen miteinander, denn beide dokumentierten Praktiken vollziehen sich ohne erkennbare Absprachen über die Abläufe. Damit deutet sich an, dass die in beiden Fällen (für sich genommen sehr gut) funktionierende Form der Zusammenarbeit in kontrastierender Weise mit den didaktischen Strategien, aber auch mit den pädagogischen Beziehungen und den Subjektpositionierungen der Lernenden verzahnt ist. Dabei kommt es in der zweiten Sequenz nicht nur dazu, dass das Potenzial der Ko-Präsenz, etwa dahingehend, die einzelnen Lernenden individualisierend zu adressieren, nicht genutzt wird. Vielmehr wird umgekehrt durch die Doppelbesetzung eine Unterrichtskultur der Passivität und Störungsfreiheit von Lernenden in einem an Homogenität ausgerichteten und partizipationshinderlichen Unterricht noch machtvoll verstärkt.

4. Abschließende Reflektionen

Die oben angeführten Sequenzen wurden exemplarisch ausgewählt, um anhand von deren Analyse einen spezifischen Teilaspekt vertiefend zu diskutieren, sodass sich eine breitere Diskussion der Befunde unserer ethnographischen Unterrichtsbeobachtungen an dieser Stelle verbietet. Ungeachtet

dieser Limitation lassen sich jedoch zu der in diesem Beitrag verfolgten Fragestellung mit aller Vorsicht einige weiterführende Vermutungen zum kooperativen Handeln im inklusiven Unterricht, aber auch zum Verhältnis von Professionalisierung und Schulentwicklung anstellen.

So zeigt der Umstand, dass die in den empirischen Beispielen dokumentierten kooperativen Praktiken über nonverbale Verständigung zwischen den Lehrpersonen ablaufen, eingeübte Muster der Zusammenarbeit an, die als Ausdruck impliziten Wissens gedeutet werden können, das in dieser Form in schulkulturelle Ordnungen einsickern kann, beziehungsweise umgekehrt gedacht den Praktiken hinterlegt ist. Dabei wird zunächst deutlich, dass didaktische Unterrichtsformen und Formen der Zusammenarbeit in spezifischer Weise zusammenwirken und sich gegenseitig festigen können. Anders gesagt sind im beschriebenen Sinne inklusionsförderliche Formen der Kooperation auf die Arbeit an inklusionsförderlichen didaktischen Formen angewiesen und umgekehrt.

Weiterführend hierzu kann festgehalten werden, dass funktionierende kooperative Praktiken nicht unbedingt ‚automatisch' förderlich für inklusiven Unterricht sind, sondern - hierauf verweist die zweite Sequenz - die Unterrichtsentwicklung sogar aktiv verhindern können. Im Beispiel deutet sich diesbezüglich an, dass sich über eine gut funktionierende Zusammenarbeit von Lehrpersonen in durchaus problematischer Weise Allianzen hinsichtlich der Orientierung an Gleichheit und der Adressierung von Lernenden als passiv Folgende etablieren können.

Damit kann bezogen auf die Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen und die hiermit verbundenen Professionalisierungsprozesse angenommen werden, dass es für die Entwicklung inklusionsbezogen professioneller Praktiken weder genügt, mit Kollegien unterschiedliche Formen des Co-Teachings (Friend et al., 2010) im Sinne anwendbarer Methodik zu erarbeiten, wie dies mitunter in praxisnaher Literatur zu finden ist, noch sich singulär der Konzeption didaktischer Muster geöffneten inklusiven Unterrichts zu widmen. Vielmehr ist zunächst impliziert, an beidem im Verbund miteinander zu arbeiten. Als entscheidende, verbindende Klammer hierzu deutet sich weiterführend hierzu jedoch an, etwa mittels kasuistischer Verfahren (Kaiser et al., 2022; Seitz et al., 2026), die den pädagogisch-didaktischen Praktiken hinterlegten impliziten Orientierungen der Lehrpersonen der Reflexion und

Kommunikation innerhalb des Kollegiums zugänglich zu machen. Aspekte der Unterrichtsentwicklung sowie des Teamteachings sollten präziser gesagt mit der reflexiven Arbeit der Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen und der Frage nach den Subjektivierungsaufforderungen an Schüler:innen innerhalb kollegial ausgestalteter Unterrichtskulturen verbunden werden und unter Bezug auf die soziale Produktion von Gleichheit, Diversität und Differenz bearbeitet werden. Eine so verstandene Arbeit an Schulkulturen könnte einen verbindenden Rahmen für inklusionsbezogene Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse bilden.

Literaturverzeichnis

Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qualifizierung für Inklusion*, *1*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.15

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp.

Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, *13*(3), 202–217.

Douglas, M. (1986). *How institutions think*. Syracuse University Press.

Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, *40*(4), 369–386.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 9–27.

Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Klinkhardt.

Kaiser, M., Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung. *Qualifizierung für Inklusion 2* (1). https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/30

Kaiser, M., Friedberger, V., Horst, L.-M., Schwermann, A. & Seitz, S. (2022). Professionelle pädagogische Haltung und Kasuistik. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule* (S. 65–79). wbv.

Keller-Schneider, M. & Keller, R. (2023). Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, K. Kunze, T. Leonhard & C. Reintjes (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 197–219). Klinkhardt.

Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2022). Fokussierte Ethnographie. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 321–336). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_21

Kolleck, N. (2017). Mixed Methods. Kombination und Integration quantitativer und qualitativer Methoden in wissenschaftlichen Begleitstudien. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblow (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 69–86). Waxmann.

Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion 1. Allgemeindidaktische Überlegungen*. Schneider.

Quante, A., Urbanek, C., Munse-Kiefer, M. & Rank, A. (2022). Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings - eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern. *K:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 5*(1), 150–165. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.8

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

Rose, N. (2024). Addressing inequality. Eine Einführung in die Forschungsperspektiven und -fragen von Subjektivierungsforschung. In N. Rose

(Hrsg.), *Addressing inequality: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung* (S. 9–22). Budrich.

Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik - Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion, 15*(2). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570.

Seitz, S. (2024). *Gute inklusive Bildung: Vom geteilten Wissen zum gemeinsam verantworteten Handeln*. https://www.infobz.it/gute-inklusive-bildung/

Seitz, S., Demo, H. & Cappello, S. (2024). Financing inclusive education: Critical reflections on the Italian model of resource allocation for inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *12*(1), 220232. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-21

Seitz, S. (2026). Primary school and primary school teacher education in Italy. In J. Schlesier, R. Baar, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education worldwide* (S. 201–221). Klinkhardt.

Seitz, S., Consalvo, G. & Dell'Anna, S. (2025). School cultures between visions and policies – findings of a document analysis of Three-year Educational Offer Plans. *Italian Journal of Educational Research - Giornale Italiano della Ricerca Educativa 18* (35), 213–225. https://doi.org/10.7346/sird-022025-p213

Seitz, S., Kottmann, B., Kaiser, M. & Schwermann, A. (2026). *Leistungsförderung inklusiv gestalten*. Beltz.

Senge, P. (1994). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Strübing, J. (2022). Ethnographie und Grounded Theory. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Ethnographie* (S. 281–294). Springer VS.

Thousand, J., Villa, R.A. & Nevin, A. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, *45*(3), 239–248.

Das Kollegiale Teamcoaching (KTC) als professionsbildender Wegbegleiter in eine inklusiv(er)e Zukunft

Renate Maria Heissl – Freie Universität Bozen
Michael Schratz – Universität Innsbruck

Abstract

In unserem Beitrag wird das Kollegiale Teamcoaching (KTC) als ein wirkungsvolles Instrument zur Förderung und Weiterentwicklung inklusiver Schulkulturen reflektiert und dessen Bedeutung für die Transformation in Bildungssystemen aufgezeigt. Dabei werden sowohl Bezugstheorien als auch Erfahrungen in der Praxis auf der Ebene von Führungspersonen sowie auf der Ebene von Studierenden aufgezeigt. Ausgehend von den Impulsen zur Reflexion der eigenen Werte und Einstellungen im Sinne einer inklusiven Haltung im Index für Inklusion bietet die Auseinandersetzung über den systemischen Ansatz des KTC eine konkrete Möglichkeit, persönlichen, herausfordernden Situationen innerhalb von professionellen Lerngemeinschaften wertschätzend und empathisch zu begegnen.

1. Einleitung

Im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019) werden für den kontinuierlichen Prozess aktiver Teilhabe und zur Schaffung partizipativer Strukturen persönliche Reflexion, gleichberechtigter Dialog und Kooperation als Basis für inklusive Entwicklungen vorgeschlagen. Schley & Schley (2010) entwickelten auf den Vorarbeiten von Rowold & Schley (1998, 2003) das Kollegiale Teamcoaching (KTC). Es bietet dazu einen förderlichen Diskursraum für Interessierte, der transformative Erfahrungen nutzt, um im persönlichen Kontext Neues entstehen zu lassen.

In der kollegialen Auseinandersetzung mit kontrastiven Sichtweisen kann die Arbeit mit dem KTC Kompetenz und Professionalität erweitern (Schley & Schratz, 2023). Eine dezidierte Vorstellung des Konzepts erfolgt in Kapitel 3.

Der systemische Ansatz des KTC schafft innerhalb des Vertrauensraums einer professionellen Lerngemeinschaft die Voraussetzungen für eine achtsame Kommunikation. Diese fördert die Reflexion eigener blinder Flecken und ermöglicht durch den Prozess der gemeinsamen Professionalisierung einen nachhaltigen Perspektivwechsel. Aus einem systemischen Blickwinkel können Veränderungen oder Innovationen in Bildungssystemen dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn die beteiligten Akteur:innen durch Teilhabe und Partizipation ihre individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen aktiv einbringen können. Dazu bietet das KTC als partizipativer Ansatz eine tragfähige Vergemeinschaftung des Inklusionsverständnisses, wie es im Index für Inklusion angeführt ist: „Inklusion steht im Index für eine Weiterentwicklung von Schule und Gesellschaft nach inklusiven Werten. Sie ist verbunden mit demokratischer Teilhabe in der Schule und darüber hinaus." (Booth & Ainscow, 2019, S. 31).

Eine notwendige Voraussetzung für die Initiierung von Entwicklungsprozessen über die Akteur:innen vor Ort ist die Bereitschaft sowie die Fähigkeit zur persönlichen Reflexion, die einen dialogischen Austausch vor Ort ermöglicht. Die multiprofessionelle Kooperation und eine teaminterne Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Heterogenität der beteiligten Akteur:innen sind gleichzeitig essenzielle Faktoren für die Entwicklung von inklusiv(er)en Schulen. Im Rahmen der Transformation von Schulen hin zu zukunftsorientierten Bildungseinrichtungen bildet die Auseinandersetzung mit inklusiven Kulturen die Basis für Innovation und Weiterentwicklung.

In diesem Sinne wird Inklusion zu einem Prozess der kontinuierlichen Auseinandersetzung darüber, wie wir jetzt und in Zukunft zusammen leben und – bezogen auf Bildung – zusammen lernen wollen. Diese Auseinandersetzung beginnt im Dialog mit allen Beteiligten mit dem Ziel, inklusive Kulturen vor Ort zu entwickeln, damit Schulen zu Orten werden, „an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume, in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind" (Scharmer, 2007, S. 112).

2. Inklusive Kulturen aus der entstehenden Zukunft

Die Auseinandersetzung mit Inklusion bedeutet für Bildungseinrichtungen auch einen Veränderungsprozess, in dem aufgrund von veränderten gesellschaftlichen Entwicklungen der Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen zunehmend in den Fokus gestellt wird. Im Kontext der kollektiven Weiterentwicklung von Organisationskulturen in Bildungseinrichtungen können diese Veränderungsprozesse nicht länger ausschließlich auf Basis vergangener Erfahrungen oder gegenwärtiger Gegebenheiten abgeleitet werden, sondern richten sich zunehmend an der entstehenden Zukunft aus, wie Scharmer (2007) es in der von ihm entwickelten Theorie U beschreibt (vgl. Brokamp & Achermann, 2017, S. 197f).

> Die vielfältigen Versuche der Gegenwart, die überkommenen Strukturen der Vergangenheit künstlich am Leben zu erhalten, sind letztlich alle zum Scheitern verurteilt. Worum es geht, ist nicht gegen die massiven Grundkräfte unserer Zeit zu arbeiten. Worum es geht, ist sich mit den positiven Grundkräften der Veränderung zu verbinden und aus dieser Verbindung vollkommen neuartige soziale Felder und Gemeinschaftsstrukturen in die Welt zu bringen. (Scharmer, 2007, S. 202)

Als wirksames Instrument zur Förderung von Kompetenz und Professionalität in der Ausbildung von Lehrpersonen aller Bildungsstufen hat sich der oben angeführte Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019) etabliert. Er bietet eine Vielzahl von Fragen und Anregungen, die eine vertiefte Reflexion auf den miteinander verbundenen und sich überschneidenden Ebenen der Kulturen, Strukturen und praktischen Handlungsfelder ermöglichen. Veränderungsprozesse im Rahmen eines Kulturwandels lassen sich insbesondere durch Partizipationsansätze im Sinne eines „Bottom-up-Prinzips“ realisieren, bei dem Entwicklungsdynamiken von den Akteur:innen vor Ort ausgehen. Auf dieser Grundlage wird ein kreativer Prozess ermöglicht, der „auf Vertrauen, Ehrlichkeit und Gleichberechtigung basiert. Die Beteiligten entwickeln ein gemeinsames Verständnis und entdecken ihre individuellen Fähigkeiten, Erfahrungen und Perspektiven als Ressourcen für inklusive Prozesse“ (Booth & Ainscow, 2019, S. 30).

Zentral für diesen Prozess ist im Index für Inklusion die Auseinandersetzung mit Werten und Einstellungen – mit dem Ziel, eine gemeinsame, inklusive Haltung zu definieren. Eine inklusive Haltung basiert auf wertschätzenden Beziehungen, ist durch Respekt und Vertrauen, Offenheit und Präsenz in der Kommunikation gekennzeichnet und ermöglicht so einen authentischen Dialog. Im Sinne von professionellen Lerngemeinschaften erfolgt innerhalb der Teams an der Schule gemeinsames Lernen, wodurch neue Sinnzusammenhänge generiert werden können.

Die Umsetzung derartiger Ansprüche setzt voraus, dass organisationale Voraussetzungen Raum- und Zeitressourcen bereitstellen, die ein gegenseitiges Lernen ermöglichen. Im Schulalltag gibt es kaum Zeitfenster für den gemeinsamen Dialog über inklusive Kulturen – und dies trotz vieler Herausforderungen, die sich professionell, aber auch persönlich stellen. Um in dieser komplexen Ausgangssituation inklusive Schritte zu ermöglichen, lässt sich die dazu erforderliche Teilhabe und Partizipation über den Einsatz des Kollegialen Team Coaching (KTC) ermöglichen. Dieses leitet dazu an, Potentiale und Zukunftschancen zu erkennen, und unterstützt damit einen Wandel auf persönlicher, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene.

3. Das Kollegiale Teamcoaching (KTC) als inklusiver Möglichkeitsraum

Mit dem Kollegialen Teamcoaching (KTC) entwickelten Schley und Schley (2010) auf den Vorarbeiten von Rowold & Schley (1998, 2003) ein systemisch ausgerichtetes Instrument, das die zuvor beschriebenen (inklusiven) Entwicklungsprozesse gezielt fördern und begleiten kann. Unter der Perspektive einer kontinuierlichen kollegialen Teamarbeit und Entwicklung mit methodischer Anleitung treffen sich jeweils 5-6 Personen mit dem Ziel, „die Situation im Arbeitsfeld so zu reflektieren, wie sie sich zu dem jeweiligen Zeitpunkt gerade darstellt, mit den aktuellen Wirklichkeiten, Konflikten, Arbeitsergebnissen, Beziehungskonstellationen usw. Davon ausgehend entwickeln die Coaches ihre Orientierung, ihre Maßnahmen und ihre Ideen“ (Rowold & Schley, 2003, S. 60).

In der Leadership Academy, einer Initiative des österreichischen Bildungsministeriums (www.leadershipacademy.at), wurde das KTC mit über

3000 Führungskräften in einem systemweiten Lernprozess systematisch zur Entwicklung von Leadership-Kompetenzen eingesetzt. Für deren wissenschaftliche Leiter schaffen KTCs „überraschende Wandlungen und Perspektiven – sie sind Werkstatt, Bühne, Rüttelstrecke und Testlabor für die Erprobung des Neuen in Co-Kreation“ (Schley & Schratz, 2023, S. 231). In der Auswertung der Erfahrungen aus den ersten zehn Jahrgängen der LEA zeigte das KTC seine Wirkmacht in der Funktion als persönliche Unterstützung im Erwerb von Innovationskompetenz (Schratz u.a. 2010, S. 31). Dazu haben vor allem die darin entwickelten Schlüsselsätze beigetragen, die im Sinne von Carol Dweck (2017) den Wachstumsprozess vom „Fixed Mindset“ zum „Growth Mindset“ unterstützt haben (Schley, 2018).

In der Umsetzung dieser systemweiten Initiative haben sich folgende Ablaufschritte für das KTC bewährt (vgl. Schley & Schley, 2010; Schley et al., 2019).

3.1 Vorbereitung auf das Teamcoaching

5-6 Personen bilden ein kollegiales Team, das mit der Methode des KTC arbeitet. Zu Beginn eines Coachingtages im KTC-Team werden die Regeln und der Ablauf besprochen. Der zeitliche Rahmen wird festgelegt und die Reihenfolge der KTCs bestimmt. Zunächst entwickelt jede Person ein Bild aus folgenden vier Perspektiven.

- Systemblick: Eine Perspektive liefert den Blick auf das Ganze der Einrichtung aus der Vogelperspektive. Es zeigt die Lage, die Größe, das Wachstum und die Struktur des Systems.
- Einblick: Beschreibung des Klimas, der Atmosphären, des Zusammenspiels und der Konflikte zwischen allen Beteiligten am System. Blick auf das eigene Rollenverständnis und die Wirksamkeit ihres Handelns.
- Introspektion & Emotion: Einblick in das Selbst im eigenen Erleben der Situation mit den Aufgaben der Leitung, der Klärung, der Selbstwirksamkeit und des Gelingens der Vorhaben.
- Zielbild: Entwurf einer Zukunftsvorstellung und Vision für die Gestaltung der Lernkultur, der Innovationen und des Wandels.

Das Bild mit den vier Perspektiven wird von jeder Person auf ein DIN-A1-Blatt eines Moderationsbogens visualisiert. Diese Visualisierung dient am Beginn jedes KTC zur Präsentation durch den bzw. die (Haupt-)Akteur:in. Alle anderen agieren als Coaches und haben z.T. zusätzliche Hilfsrollen (Moderator:in, Schreiber:in und Prozessbeobachter:in).
Das KTC ist zeitlich streng strukturiert (siehe Abb. 1)

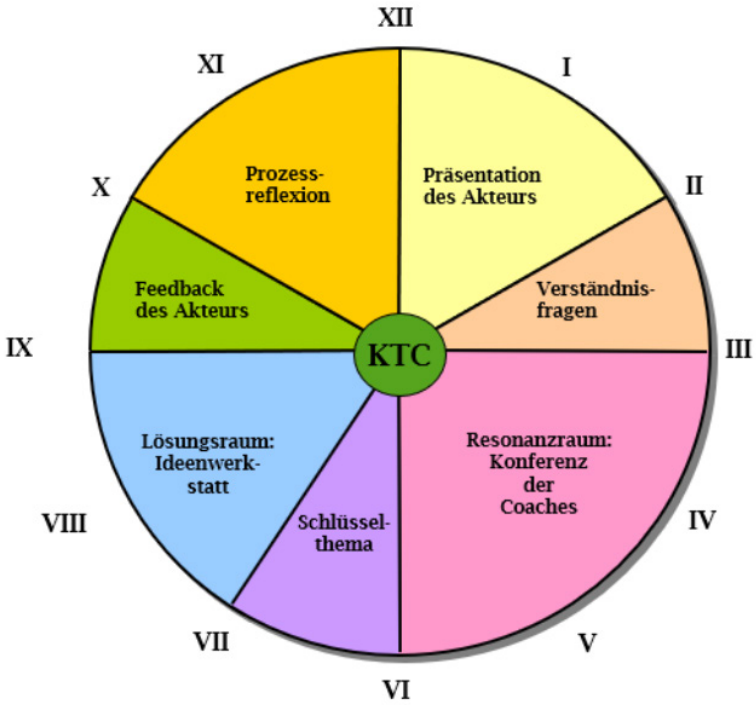


Abb. 1 – Kollegiales Teamcoaching im zeitlichen Ablauf. Aus: Handbuch Kollegiales Teamcoaching: Systemische Beratung in Aktion (S. 122) von V. Schley und W. Schley, 2010. Copyright 2010 by StudienVerlag.

3.2 Präsentation der Akteurin/des Akteurs

In Phase 1 stellt die präsentierende Person die persönliche Situation anhand der Visualisierung (siehe 3.1.) vor. Metaphorische Darstellungen (z.B. Berge mit steilen Wegen, Vulkane mit explosivem Ausbruch o.ä.) bergen im Gegensatz zu Diagrammen, Tabellen, Verlaufskurven u.ä. hohe Resonanzqualitäten.

3.3 Verständnisfragen im Team

Die Coaches stellen Fragen und bitten die präsentierende Person (Akteur:in) um präzisere Erklärung einzelner Aspekte. Das Bild des Wahrgenommenen erweitert sich.

3.4 Konferenz der Coaches

Nach der Klärung offener Fragen zieht sich die/der Akteur:in hinter die Stellwand mit dem Rücken zu den kollegialen Coaches zurück. Sie/er kann alles hören, die Coaches aber nicht sehen, darf auch nicht intervenieren.
In Resonanz auf das Präsentierte tauschen die kollegialen Teamcoaches ihre eigenen Wahrnehmungen, Eindrücke und Imaginationen aus. Die/der Schreiber:in hält diese resonierenden Eindrücke auf einer Flipchart fest, ohne sie zu bewerten.

3.5 Schlüsselthema

Alle Teamcoaches assoziieren ihre Bilder und Annahmen und entwickeln daraus hypothetische Gelingensbedingungen, die sie in einem Schlüsselthema zusammenfassen. Dieses soll die Bereitschaft zu einer gelingenden Zukunft schaffen und den Möglichkeitsraum für das bisher Nichtmögliche öffnen. Das Schlüsselthema soll in der Folge der/dem Akteur:in als Motto, Leitsatz oder In-Sprache-fassen des bereits Gelungenen dienen. „Ich gewinne die Herzen und stärke die Kooperation“ könnte das Beispiel eines Schlüsselthemas sein.

3.6 Ideenwerkstatt

Zur möglichen Umsetzung des Schlüsselthemas durch die/den Akteur:in werden in der Ideenwerkstatt mögliche Lösungswege abgeleitet. Oft sind es positive Assoziationen und Affirmationen. Stimmungen und Atmosphären, die Stärkung verleihen, damit aus Konflikten Ermutigungen werden, aus Skepsis Mut zum Neuen erwächst. Meist sind Ideen des „thinking out of the box“ hilfreicher zur Anbahnung einer neuen Sicht als bekannte Maßnahmen.

3.7 Feedback des Akteurs/der Akteurin

Die/der Akteur:in kommt in den Kreis zurück und beschreibt, wie es ihr/ihm ergangen ist und was sie/ihn besonders berührt hat. In der Regel wird darüber ein Perspektivenwechsel spürbar: Aus Problemen werden Chancen, aus Belastungen werden Möglichkeiten. Das Potenzial wird erkannt und nicht das Defizit beklagt.

3.8 Prozessreflexion

In der letzten Phase des KTC beschreibt die/der Prozessbeobachter:in rückblickend den Verlauf des Kollegialen Teamcoachings in phänomenologischer Darstellung: Intensität, Atmosphäre und Resonanz werden nachgezeichnet und für alle spürbar: Die Eindrücke zur Präsentation, die Art und der Umfang des Fragens, die Resonanz der Beschreibung von dem/der Akteur:in, die Entwicklung und Kreation des Schlüsselthemas, die Lösungsfindung in der Ideenphase und die Rückmeldung von dem/der Akteur:in im Feedback liefern Prozessmerkmale und spiegeln im Prozess die Dynamik und Intensität. Jedes KTC endet mit dem Abnehmen der mitgeschriebenen KTC-Blätter an der Flipchart. Der/die Schreiber:in nimmt sie ab und überreicht sie der jeweiligen Akteurin bzw. dem jeweiligen Akteur. Alle verlassen ihre Rolle. Im folgenden KTC werden die Rollen neu besetzt.

Der Ablauf des Kollegialen Coachingprozesses beschreibt eine dynamische Struktur, die sich durch Phasen der Öffnung, der Fokussierung auf das Schlüsselthema und einer erneuten Öffnung in der Ideenfindungsphase auszeichnet, welche durch eine abschließende Prozessreflexion wieder zu einem gemeinsamen Abschluss zusammengeführt werden (Rowold & Schley, 2003, S. 63).

Das Kollegiale Teamcoaching wurde nach Einstellung der Leadership Academy vor allem von LEA-Education aufgegriffen, propagiert und im deutschsprachigen Raum verbreitet und auch über Online-Sessions angeboten. Auf diesem Weg sind mittlerweile einige länderübergreifende Netzwerke entstanden.

4. Das KTC in der inklusiven Ausbildung von Studierenden

Die Reflexion eigener Werte korreliert eng mit der Professionalisierung von Lehrpersonen. Basierend auf den im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019) genannten Impulsen zur Auseinandersetzung mit eigenen Werten erhalten Studierende strukturierte Orientierung für ihr praxisbezogenes Handeln. „Den Zusammenhang von Werten und Handeln zu erkennen, ist ein Schritt, der direkt in die Praxis führt: Wir erkennen, was wir als Nächstes tun und wie wir das Handeln anderer verstehen können." (Booth & Ainscow, 2019, S. 33).

Die Umsetzung dieser Impulse aus dem Index für Inklusion wird durch das systemische Modell des kollegialen Teamcoachings (KTC) ermöglicht, das den geforderten Dialog auf mehreren Ebenen der professionellen Entwicklung (ich -> du –> wir -> System) fördert. Dadurch unterstützt es die kollaborative Weiterentwicklung pädagogischer Praktiken, einschließlich der Reflexion und Ausrichtung persönlicher Haltungen.

Brokamp und Achermann (2017, S. 205 ff.) beleuchten im Kontext des Index für Inklusion zentrale Ebenen der inklusiven Schulentwicklung und reflektieren vier Ebenen der Reflexion. Diese umfassen kulturelle, strukturelle und praktische Dimensionen der Inklusion, die systematisch analysiert und transformiert werden können:

„Ich mit mir": Diese Ebene fokussiert die individuelle Selbstreflexion, etwa hinsichtlich emotionaler Resonanz („Was löst diese Auseinandersetzung bei mir aus?"), sensorischer Wahrnehmungen („Was spüre ich?") und subjektiver Situationsdeutungen („Wie nehme ich eine Situation wahr?").

„Ich mit dir": Hier steht der interpersonelle Dialog im Vordergrund, der auf Selbstreflexion aufbaut und Aspekte wie Beziehungsqualität, Resonanz, Empathie sowie wechselseitige Wahrnehmung („Wie werde ich von anderen wahrgenommen?") adressiert.

„Wir": Auf organisatorischer Ebene geht es um gemeinsame Verständigung und kulturelle Weiterentwicklung innerhalb der Institution, insbesondere um die Pflege einer kollaborativen Kultur des Miteinander.

„Wir und wir": Diese transinstitutionelle Dimension betont Kooperation, Vernetzung und gesellschaftliche Transformation, mit der Leitfrage nach zu-

künftigen Formen des Zusammenlebens („Wie wollen wir jetzt und in Zukunft zusammenleben?“)

Die Anwendung dieser Ebenen auf das systemische Modell des kollegialen Teamcoachings (KTC) ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit inklusiver Bildungspraxis. Sie fördert Dialog und Kooperation auf multiplen Ebenen innerhalb professioneller Lerngemeinschaften. Die Integration des Index für Inklusion mit dem KTC Modell schafft eine Grundlage für eine vertiefte Auseinandersetzung mit inklusiver Schulentwicklung und setzt dabei bereits in der Ausbildung an, wenn es um die Auseinandersetzung mit Werten, Einstellungen und Haltungen geht.

Im Folgenden werden Erfahrungen und Rückmeldungen von ca. 300 Lehramtsstudierenden, die das KTC im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Thema Inklusion durchlaufen haben, aufgezeigt. Dabei führten die Studierenden ausgehend von den Impulsen im Index für Inklusion selbständig eine KTC-Session durch, mit dem Ziel konkrete Möglichkeiten der Kooperation in der Praxis zu erfahren und zu erproben. Die Person in der Rolle der Schreiberin/des Schreibers hält dabei den KTC-Verlauf während der Konferenz der Coaches mit den Hypothesen, Impulsen, Ideen, Anstößen, sowie den Schlüsselsatz fest. Diese Dokumentation wird der Akteurin/dem Akteur als evidenzbasierte Grundlage zur professionellen Weiterentwicklung am Ende der Session übergeben.

Aufgrund der Zusicherung der Anonymität während der KTCs stehen die dokumentierten Ergebnisse nicht für eine wissenschaftliche Auswertung zur Verfügung. Zur Erfassung der Wirkung auf die einzelnen Studierenden erhielten sie im Anschluss an das KTC den Auftrag zu einer anonymen, schriftlichen Rückmeldung zur Frage „Wie habe ich das KTC erlebt/erfahren?“

Die dadurch erhobenen Aussagen spiegeln eine breite Palette an Erfahrungen, Wahrnehmungen und Bewertungen des Kollegialen Teamcoachings wider. Viele Rückmeldungen verweisen auf den wertvollen und unterstützenden Charakter des Austauschs sowie die daraus resultierenden Lern- und Entwicklungseffekte.

So lässt sich in einer ersten Auswertung aufzeigen, dass das KTC als bereichernde Erfahrung und als zentraler Ansatz zu Problemlösung, Austausch und Reflexion erlebt wurde und dass die Perspektivenvielfalt und die Bedeutung der unterschiedlichen Sichtweisen auf Probleme zu neuen Ein-

sichten führten. Dies bringen exemplarisch folgende Rückmeldungen zum Ausdruck.

> Das KTC war für mich sehr neu und daher hatte ich auch keine bestimmten Erwartungen. Allerdings fand ich es sehr gewinnbringend für mich. Ich habe viele neue Ideen, Erfahrungen, Wissen, … gesammelt und gleichzeitig auch selbst mehr über meine eigenen Einstellungen reflektiert. Insgesamt würde ich es auf jeden Fall nochmals machen.

> Es war sehr interessant und lehrreich, das Thema Inklusion durch das kollegiale Teamcoaching zu verinnerlichen. Mir hat das KTC aufgezeigt, dass Herausforderungen sehr vielseitig sein können und es keine einfachen Lösungen gibt. Durch den Austausch kann man andere Perspektiven einnehmen und gezielte Lösungen versuchen.

Als besonders positive Effekte wurden das Gemeinschaftsgefühl, die erfahrene Wertschätzung, die gegenseitige Unterstützung, die konstruktive Kritik und die dadurch entstehende Motivation zur Lösung der persönlich herausfordernden Situation angeführt.

Die Studierenden haben durch die Arbeit mit dem KTC die Bedeutung der Kommunikationsqualität wie das Zuhören, die Offenheit und das Vertrauen im Team erfahren und empfanden diesen praxisnahen Einblick innerhalb der Lehrveranstaltung als sehr positiv. Besonders oft wurde die positive Wirkung des Coaching-Prozesses auf die individuelle Haltung, Problembewältigung und Stärkung der Teamfähigkeit genannt. Damit konnten diese Schlüsselkompetenzen für die Praxis bereits im Studium erfahren und erprobt werden.

Jene Studierenden, die ihre persönliche, herausfordernde Situation als Akteur:in in das KTC einbrachten, beschrieben die Methode als sehr wertvoll und hoben dabei besonders das Gemeinschaftsgefühl und die erfahrene empathische Haltung innerhalb der Gruppe als sehr positiv hervor: „Vor allem durch das Umdrehen konnte ich das Thema für einen kurzen Moment „abgeben“. Ich habe die Wertschätzung gefühlt und konnte gute Ideen/Tipps und Anregungen mitnehmen“.

Die vorgegebene Zeitstruktur wurde als hilfreich erlebt, hing aber vom Zeitmanagement der Moderator:innen ab. Als herausfordernd und neu wurde von einigen Akteur:innen erlebt, dass sie sich in die Konferenz der Coaches nicht einbringen konnten und sich nur auf das Zuhören fokussieren mussten: „Verschiedene Standpunkte und Sichtweisen zu hören, die teilweise auch eigenen Ideen und Überlegungen entsprachen und teilweise total neu waren und so neue Überlegungen auch in mir auslösten."

Der im KTC formulierte Schlüsselsatz für eine Akteurin steht beispielhaft für eine lernseitige Haltung, die die Studierenden im Rahmen des Prozesses erfahren. Er wurde im Rahmen der Auseinandersetzung mit einer herausfordernden Situation im Zusammenhang mit einem Schüler von den Coaches formuliert und der Akteurin als Geschenk überreicht: „Für dieses Kind möchte ich heute der Grund sein, warum es morgen strahlt."

5. Ausblick

Das Kollegiale Teamcoaching stellt eine praxisorientierte und methodisch fundierte Ergänzung zur Reflexion im Kontext des Index für Inklusion dar, da es sowohl individuelle als auch kollektive Reflexionsprozesse ermöglicht. Es bietet eine konkrete Möglichkeit, die Impulse im Index für Inklusion über eine klare Struktur und einen vorgegebenen Ablauf aufzugreifen und zu reflektieren.

> In Abgrenzung zu anderen Formen kollegialer Beratung ist das Ziel nicht die Lösung der aktuellen Situation. Stattdessen wird die anstehende Situation als Anlass genommen auf grundsätzliche Muster zu schauen, mit denen man Herausforderungen „dieser Art" typischerweise begegnet. So ist man nicht nur für die eine Situation, sondern für eine Vielzahl ähnlicher Herausforderungen gerüstet. (Schley, 2018, S. 15)

Die Erfahrungen mit der Implementierung des KTC mit Schulleitungen und in der Lehrer:innenbildung bestätigen, dass sich das KTC als hilfreiches Instrument zur gemeinsamen Weiterentwicklung zentraler Leitziele wie der Förderung einer inklusiven Gesellschaft anhand von persönlich erfahrenen herausfordernden Situationen als dienlich gezeigt hat. Dabei fungiert

das Kollegiale Teamcoaching als ein bedeutsamer Beitrag zur schrittweisen Transformation von Bildungssystemen mit Blick auf zukünftige Anforderungen und Herausforderungen im Rahmen von (inklusiven) Schulentwicklungsprozessen.

Literaturverzeichnis

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.

Brokamp, B. & Achermann, B. (2017). Organisationsentwicklung inklusiv gestalten – auf dem Weg zu einem anerkennenden Umgang mit Vielfalt. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 192–215). Kallmeyer/Klett.

Dweck, C. (2017): *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Piper.

Rowold, G. & Schley, W. (1998). Kollegiales Team Coaching (KTC). *Journal für Schulentwicklung*, *2*(4), S. 70–78.

Rowold, G. & Schley, W. (2003). Die Situation als das Thema der KTC-Reflexion. *Journal für Schulentwicklung*, *7*(1), 58–64.

Scharmer, C. O. (2007). Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als evolutionäre Grammatik und soziale Technik für die Erschliessung des vierten Feldes sozialen Werdens. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, *11*(4), 202–211.

Schley, J. (2018). Führungspersönlichkeiten entfalten. Entwicklung braucht kontinuierliche Gegenüber. *LEA News*, *14*(1), 15–16.

Schley, V. & Schley, W. (2010). *Handbuch kollegiales Teamcoaching – Systemische Beratung in Aktion*. Studienverlag.

Schley, W.; Schratz, M. & Schley, J. (2019). *Das Leadership Academy Handbuch*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Schley, W. & Schratz, M. (2023). *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht*. (2. Aufl.) Beltz.

Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Waxmann.

Radici inclusive: le piante come soggetti educativi per una nuova idea di inclusione scolastica

Beate Weyland – Libera Università di Bolzano
Rosa Buonanno – Università di Modena e Reggio Emilia
Giorgia Ruzzante – Libera Università di Bolzano[1]

Abstract

La ricerca-azione biennale condotta dal laboratorio "EDENLab" della Libera Università di Bolzano insieme alla Cooperativa "Il Cortile" di Salsomaggiore ha esplorato il ruolo delle piante negli spazi educativi coinvolgendo educatori e insegnanti in qualità di ricercatori attivi e impegnandoli nella trasformazione degli ambienti e delle pratiche in chiave inclusiva. Lo studio ha proposto una visione ampliata dell'inclusione scolastica, in cui la presenza delle piante negli spazi interni è diventata un'occasione per ripensare la scuola come ecosistema educativo. Le piante hanno agito da mediatrici pedagogiche capaci di attivare processi di appartenenza, cura e co-costruzione del sapere. L'inclusione è stata così declinata non solo come attenzione alle differenze umane, ma anche come apertura verso l'alterità.

1. Ricerca in azione presso la cooperativa "Il Cortile" di Salsomaggiore: un progetto di human flourishing

Il progetto "Bloom Eden Lab" è stato avviato nel 2023 dalla collaborazione tra la Cooperativa "Il Cortile" di Salsomaggiore Terme e il laboratorio universitario "EDENlab" della Libera Università di Bolzano e si è concluso a Giugno 2025.

1 Le autrici condividono l'impianto complessivo del contributo e sono parte del team della ricerca presentata. Il paragrafo 1 è a cura di Beate Weyland, il paragrafo 2 è a cura di Rosa Buonanno, il paragrafo 3 è a cura di Giorgia Ruzzante

La cooperativa coordina una rete articolata di servizi educativi e socio-assistenziali: due nidi d'infanzia, due scuole dell'infanzia, un centro di aggregazione giovanile, un centro per bambini/e con autismo, un centro per adulti con disabilità e autismo, e numerosi operatori per l'inclusione scolastica.

In un tempo segnato da crisi ecologiche e sociali, la sfida educativa che questa articolata realtà educativa si è posta è stata quella di esplorare se, attraverso l'inserimento delle piante da interno nelle diverse strutture, si potesse promuovere condizioni di benessere, agency e relazioni significative, in cui la cura diventa pratica trasformativa e politica (Orr, 1994; Sterling, 2010).

In questa prospettiva, il progetto "Bloom lab: fiorire nella diversità" ha assunto la forma di una ricerca-azione (Lewin, 1946; McNiff, 2017), volta a esplorare il potenziale educativo delle piante negli spazi scolastici e di cura, promuovendo ambienti più accoglienti, inclusivi e sostenibili. La scelta di un approccio partecipativo e sistemico ha permesso di coinvolgere educatori, famiglie e comunità locale in un processo di co-progettazione, in cui la conoscenza si è intrecciata con l'esperienza e la riflessione critica. Gli spazi educativi, spesso pensati come contenitori neutri, sono stati ripensati come ecosistemi relazionali, in linea con le evidenze che dimostrano come la qualità degli ambienti influisca sul benessere e sull'apprendimento (Barrett et al., 2015). In particolare, la scelta di adottare negli spazi elementi naturali come le piante è stata corroborata dai vari studi che confermano quanto esse favoriscano processi di attenzione, riduzione dello stress e sviluppo di competenze socio-emotive (Kellert & Wilson, 1993; Louv, 2008, Raith & Lude, 2014).

Da qui l'idea di introdurre le piante non come semplici ornamenti, ma come mediatori di relazione, capaci di attivare dinamiche di cura, responsabilità e appartenenza.

Il primo questionario esplorativo ha rivelato una certa ambivalenza: sebbene il 62,9% del personale educativo dichiarasse di vivere in ambienti domestici con piante, l'80% non ne faceva uso negli spazi di lavoro, e l'88,6% non mostrava un particolare apprezzamento per la loro presenza negli interni. Tuttavia, già dopo sei mesi, e nei questionari di monitoraggio successivi i dati hanno mostrato un'inversione di tendenza: oltre il 90% degli operatori ha riconosciuto che le piante hanno migliorato la qualità degli spazi educativi, il 44,6% ha riportato un alto livello di benessere percepito, e il 54,5% ha dichia-

rato di aver sviluppato una relazione più significativa con il mondo vegetale (Weyland et al., 2025; Buonanno & Weyland, 2025).

Il progetto ha preso il nome di "Bloom lab: fiorire nella diversità", conducendo ad esplorare più da vicino il concetto di *human flourishing* che la scienza negli ultimi anni ha iniziato a usare per indicare uno stato di benessere e salute profondo e multidimensionale, che va oltre il piacere momentaneo e la soddisfazione immediata (VanderWeele, 2017). Flourishing è vivere pienamente, crescere come persona, coltivare relazioni autentiche e contribuire positivamente al mondo. È un'idea che nasce già nell'antica filosofia greca, nell'eudaimonia di Aristotele che affermava come il fine ultimo della vita umana fosse raggiungibile solo sviluppando le proprie virtù e potenzialità in un contesto di significato.

Nel percorso di ricerca tale concetto è stato intrecciato con quello di biofilia, definita da Kellert e Wilson (1993) come tendenza innata dell'essere umano ad affiliarsi con la natura. Questa connessione non è solo intuitiva, ma trova fondamento in studi neuroscientifici e psicologici che evidenziano come l'interazione con ambienti naturali favorisca processi di regolazione emotiva, riduzione dello stress e incremento del benessere percepito (Kaplan & Kaplan, 1989; Raith & Lude, 2014). La fioritura umana, secondo Nussbaum (2011) e VanderWeele (2019), implica la possibilità di sviluppare capacità fondamentali – come la cura, la relazione e la responsabilità – in contesti che sostengano la vita e la dignità. In questa prospettiva, l'esperienza educativa con le piante da un semplice arricchimento estetico, si sviluppa in un dispositivo che attiva dimensioni cognitive, affettive ed etiche: osservare, nominare, prendersi cura, costruire relazioni significative con l'alterità vegetale diventa pratica di agency e di cittadinanza ecologica.

La ricerca-azione ha creato spazi di dialogo e riflessione condivisa, in cui gli educatori hanno potuto esercitare autonomia, creatività e responsabilità, trasformando la sperimentazione in un processo generativo che continua nel tempo. In questa reciprocità tra teoria e pratica, la fioritura umana si manifesta come movimento concreto, radicato nella comunità educativa e aperto alla trasformazione, dove il sapere si intreccia con il vivere e la cura diventa principio etico e politico (Weyland, 2025).

Il percorso si è articolato in tre traiettorie fondamentali: l'appropriazione dello spazio educativo in chiave green, la costruzione di relazioni di prossimi-

tà con le piante e il potenziamento delle traiettorie inclusive che connotavano già le strutture afferenti alla cooperativa. Il team di ricerca ha accompagnato il processo attraverso sopralluoghi, incontri formativi, seminari, sessioni di coaching e visite periodiche, utilizzando strumenti di documentazione e riflessione come il diario Sentire con le piante (Weyland et al., 2024), un Padlet digitale condiviso, gli appunti individuali e i questionari di monitoraggio.

Gli strumenti che hanno monitorato la ricerca nei due anni sono stati i questionari e il diario.

Lo strumento del questionario ha avuto lo scopo di monitorare nel corso della ricerca i cambiamenti emersi nelle culture, nelle politiche e nelle pratiche educative relative agli spazi con l'uso delle piante all'interno della cooperativa, con particolare attenzione alle dimensioni dell'inclusione. Le domande chiuse e aperte hanno avuto la funzione di esplorare atteggiamenti, prospettive e progettualità elaborate in relazione alle traiettorie di indagine della ricerca. Il questionario di monitoraggio è stato somministrato tre volte durante il primo anno di ricerca all'intera comunità educativa coinvolta, composta da 87 educatrici e educatori. Nei tre momenti di somministrazione, esso ha misurato l'evoluzione, in termini di incremento o diminuzione, del benessere negli spazi anche con la presenza delle piante ovvero della capacità collettiva di vedere le piante, di includerle nei propri spazi e nelle proprie pratiche quotidiane, e, soprattutto, di sviluppare forme di prossimità oltre la sola dimensione della cura. Più che valutare semplicemente l'inserimento delle piante negli ambienti o nelle attività, il questionario di monitoraggio ha permesso di rilevare se e come stesse emergendo un processo di consapevolezza crescente nei loro confronti, un avvicinamento sensibile, culturale e pedagogico, capace di trasformare lo sguardo e la relazione educativa con il regno vegetale.

Il primo monitoraggio è stato inviato alla fine di febbraio 2024, ottenendo 54 risposte; i due successivi sono stati somministrati a intervalli di due mesi: il secondo alla fine di aprile 2024, con 71 risposte, e l'ultimo alla fine di maggio 2024, con 56 risposte. L'intero periodo di monitoraggio è stato effettuato complessivamente circa sei mesi. La struttura del questionario è stata articolata in quattro sezioni, corrispondenti agli obiettivi specifici della ricerca, e comprendeva diverse tipologie di quesiti: domande a scelta multipla, scala Likert e domande aperte. Le domande chiuse sono state formulate

prevedendo una risposta collocata in una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (molto). Le domande aperte hanno indagato pensieri, parole e racconti del personale educativo in relazione alle piante, con l'obiettivo di raccogliere una componente qualitativa capace di approfondire e arricchire i dati quantitativi (Weyland et al., 2026).

Le narrazioni raccolte nel progetto attraverso i diari hanno mostrato come la relazione con le piante abbia generato valori estetici, scientifici e morali, favorendo consapevolezza e senso di interdipendenza. Come vedremo nel prossimo paragrafo, è emersa con forza la categoria delle "memorie verdi" (Buonanno, Weyland 2024), ricordi personali e collettivi che agiscono come vettori di identità e appartenenza, confermando quanto Raith e Lude (2014) sostengono sul ruolo delle esperienze naturali nello sviluppo integrale dei bambini.

2. Le piante come mediatrici di memoria, appartenenza e appropriazione

Durante il percorso di ricerca oltre ai questionari è stato proposto ai responsabili delle strutture la compilazione del Diario "Sentire con le piante" (Weyland et al., 2024) come occasione innanzitutto personale e quindi di confronto e scambio per tutto il personale educativo della cooperativa.

Dall'analisi dei dati del primo questionario esplorativo è emersa una certa ambivalenza: sebbene il 62,9% del personale educativo dichiarasse di vivere in ambienti domestici con piante, l'80% non ne faceva uso negli spazi di lavoro, e l'88,6% non mostrava un particolare apprezzamento per la loro presenza negli interni. Tuttavia, già dopo sei mesi, e nei questionari di monitoraggio successivi i dati hanno mostrato un'inversione di tendenza: oltre il 90% degli operatori ha riconosciuto che le piante hanno migliorato la qualità degli spazi educativi, il 44,6% ha riportato un alto livello di benessere percepito, e il 54,5% ha dichiarato di aver sviluppato una relazione più significativa con il mondo vegetale (Weyland et al., 2025; Buonanno & Weyland, 2025).

Per poter indagare al meglio l'integrazione delle piante nella quotidianità degli spazi educativi, non come oggetti di abbellimento ma come soggetti viventi con i quali entrare in relazione, ai questionari di monitoraggio è stato affiancato l'uso del diario. Ciò ha consentito di approfondire gli aspetti che hanno portato verso una *plant awareness* (Pany et al., 2022).

Il diario è concepito come uno strumento da vivere, scrivere e aperto che invita a tracciare esperienze personali e riflessioni. Attraverso parole e immagini, esso offre la possibilità di coltivare un rapporto più consapevole e sensibile con il regno vegetale. Non si tratta soltanto di osservare, ma di affinare la capacità di ascoltare la natura, riconoscendone i ritmi, i bisogni e le trasformazioni. È un invito a sintonizzarsi con il pianeta, riscoprendo il legame profondo che ci unisce a esso. Più che un semplice diario, rappresenta un modo alternativo di entrare in connessione con le piante: un'esperienza sensoriale che si esprime attraverso linguaggi molteplici. Un percorso di annotazione che intreccia pensieri, momenti intimi, fatti e ricordi, restituendo forma e voce a quelle biografie verdi (Buonanno & Weyland, 2024) che ci legano profondamente al regno vegetale.

L'introduzione di questo strumento ha accompagnato innanzitutto gli adulti educatori e educatrici alla scoperta del regno vegetale, mettendo in luce la sua straordinaria complessità e l'importanza fondamentale che le piante rivestono per l'equilibrio dell'ecosistema e la vita sul pianeta. Spesso percepite come presenze silenziose e passive, le piante si rivelano invece organismi altamente organizzati, capaci di costruire relazioni profonde con l'ambiente e con le altre forme di vita (Mancuso, 2017).

La compilazione quotidiana delle pratiche relazionali con le piante ha permesso di osservare con attenzione e meraviglia, e di spostare lo sguardo dalla semplice prospettiva antropocentrica a una più ampia coscienza planetaria.

Tale sguardo ha sostenuto la costruzione di una relazione emotivo-affettiva con le piante, incoraggiando atteggiamenti di cura, rispetto e reciprocità, e invitando a ritrovare e riconoscere le memorie verdi sedimentate nel tempo nella relazione tra esseri umani e regno vegetale.

Attraverso attività osservative, pratiche e riflessive, si è cercato di incentivare un apprendimento situato, fondato sulla dimensione esperienziale e relazionale del conoscere, in linea con una pedagogia attenta al contesto, alla partecipazione e alla costruzione condivisa del sapere (Guerra, 2020).

Nella prima sezione, coloro che hanno partecipato sono stati invitati a osservare un albero e successivamente una pianta d'appartamento, riflettendo sulle loro scelte e sulle relazioni tra le piante. Le attività successive hanno esplorato la dimensione sotterranea e le reti invisibili delle radici, promuo-

vendo uno sguardo ecologico e relazionale. La documentazione libera attraverso parole, immagini o disegni ha valorizzato la creatività e reso il diario uno spazio personale di esplorazione e costruzione di significato.

La compilazione personale delle osservazioni ha permesso al gruppo di educatori di esprimere emozioni, memorie e pensieri, trasformando l'osservazione delle piante in un'esperienza soggettiva e significativa. Le piante sono emerse come soggetti attivi e relazionali, capaci di evocare senso di appartenenza, cura e connessione con il mondo vivente.

Nonostante le piante abbiano tradizionalmente rappresentato una componente centrale dell'educazione scientifica, il fenomeno della cecità vegetale (*plant blindness*) (Wandersee & Schussler, 1999, 2001) ha progressivamente ridotto la loro visibilità, presenza e valorizzazione nei contesti educativi e culturali (Parsley, 2020).

Nel complesso, il diario si è configurato come un dispositivo educativo e trasformativo, capace di promuovere l'alfabetizzazione ecologica attiva attraverso l'osservazione consapevole, l'attenzione ai dettagli e la riflessione sulle trasformazioni naturali. Tali pratiche hanno contribuito a rendere visibili le piante e promuovere una certa consapevolezza nei loro confronti, stimolando una relazione basata su relazione autentica, cura, rispetto e coesistenza.
La pratica della compilazione del diario, attraverso un'osservazione costante e reiterata, ha favorito un contatto profondo con il soggetto osservato. I momenti dedicati a guardare, disegnare, annotare e riflettere hanno stimolato un'attenzione particolare ai dettagli mutevoli delle piante, sia nel tempo cronologico (giorni, settimane) che nei mutamenti meteorologici (luce, pioggia, stagionalità). Questo processo osservativo ha attivato una forma di presenza e consapevolezza trasformando la semplice raccolta dati in un'esperienza estetica, cognitiva ed emozionale integrata (Weyland, Buonanno, Ruzzante, 2026).

3. Nuove coesistenze educative: le piante come simbolo dell'alterità e dell'inclusione

La dimensione inclusiva ha rappresentato un asse portante e trasversale dell'intero progetto di ricerca, costituendone al contempo il fondamento epistemologico e l'orizzonte pedagogico di riferimento. Essa si configura come uno dei principi cardine della cooperativa, la cui azione educativa è costantemente orientata alla promozione dell'accoglienza, al riconoscimento delle differenze e alla costruzione di contesti relazionali caratterizzati da equità, partecipazione e reciprocità. In tale prospettiva, l'inclusione non viene intesa come finalità da perseguire, bensì come dimensione ontologica e costitutiva di ogni pratica educativa, inscritta nella quotidianità del fare e del pensare pedagogico.

All'interno di questo quadro teorico e operativo, le piante sono state assunte come mediatrici (Canevaro, 2008), in grado di favorire processi di comunicazione e connessione tra i diversi soggetti che abitano i servizi educativi della cooperativa: bambini e bambine, adolescenti, persone adulte con disabilità. La loro presenza ha consentito l'emergere di spazi di interazione non gerarchici e non verbali, nei quali l'esperienza del prendersi cura e dell'osservare insieme ha assunto un valore formativo e trasformativo. In tal senso, le piante si sono configurate come ponti comunicativi capaci di sostenere una relazione educativa fondata sulla lentezza, sull'ascolto e sull'attenzione, accogliendo quindi le diverse abilità.

L'assunzione delle piante come esseri senzienti ha inoltre condotto a un ripensamento radicale del concetto di inclusione, che si è progressivamente esteso oltre la tradizionale sfera antropocentrica (Ruzzante & Weyland, 2025). Tale evoluzione concettuale ha reso possibile l'elaborazione di una prospettiva ecologica e post-umana, nella quale l'inclusione viene intesa come principio di coesistenza e corresponsabilità tra tutti i viventi (Haraway, 2015). In questa visione, la relazione educativa non si esaurisce nel rapporto interumano, ma si apre alla dimensione interspecie, riconoscendo l'intreccio di relazioni che unisce persone, piante, animali e ambiente in una rete di interdipendenze (Ingold, 2000).

Parallelamente, il riferimento alle più recenti ricerche sulla comunicazione vegetale – che mettono in evidenza la capacità dei vegetali di trasmet-

tere informazioni attraverso segnali chimici, vibrazionali e bioelettrici – ha contribuito a un ripensamento del concetto stesso di comunicazione (Gagliano, 2022), tradizionalmente limitato all'ambito umano. Ciò ha favorito una valorizzazione delle forme espressive non verbali, frequentemente presenti nelle persone con disabilità, e un ampliamento del paradigma comunicativo oltre la dimensione linguistica. La comunicazione viene pertanto intesa come processo multisensoriale, dialogico e relazionale, che si manifesta attraverso gesti, silenzi, ritmi e forme di percezione condivisa.

Uno degli elementi più evidenti riguarda la dimensione del regno vegetale, che non è più percepito come un semplice sfondo o un arricchimento estetico, ma come un vero e proprio assunto pedagogico della cooperativa. Le piante, un tempo relegate a un ruolo marginale o decorativo, hanno assunto una nuova centralità: diventano mediatori educativi, mediatori di relazione, oggetti di ricerca condivisa, occasioni per rinegoziare i rapporti tra soggetti, tempi e spazi attraverso le dimensioni pedagogiche della cura, dell'ascolto e della relazione.

La progettazione non ha riguardato solo l'allestimento fisico, ma l'immaginazione di politiche e pratiche che avviano a nuove relazioni con il vegetale.

In sintesi, il progetto ha consentito di delineare una concezione di inclusione radicale, capace di oltrepassare i confini tradizionali dell'integrazione e di riconoscere la molteplicità delle forme di vita come co-costitutive del mondo educativo. Le piante, nella loro presenza silenziosa ma densa di significato, si configurano così come mediatrici di relazione e di cura, promotrici di un sapere ecologico che invita a riconsiderare le categorie di centralità, soggettività e comunicazione alla luce di una nuova etica della coabitazione tra i viventi, come si è potuto osservare nelle nuove pratiche educative della cooperativa.

Bibliografia

Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review, 31*, 100353.

Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Franco Angeli.

Boaretto, G. & Weyland, B. (2023). Eden: Educational environment with nature. In L. Formenti, A. Galimberti, & G. Dal Negro (Eds.), *New seed for a world to come. Policies, practices and lives in adult education and learning* (pp. 83-88). LediPublishing.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Buonanno, R. & Weyland, B. (2025). Building relationships: Bloom lab interacting with plants to inspire new educational perspectives. *Form@ re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 446–463. https://doi.org/10.36253/form-17608

Buonanno, R. (2025). Etnobotanica e memorie verdi: Storie di relazioni tra esseri umani e piante. In B. Weyland & M. Satta (Eds.), *L'approfondimento di Bambini* (pp. 38–40). Settembre.

Buonanno, R. (2024). Giardino etnobotanico: gli ambienti e le memorie verdi negli spazi educativi. In G. Boaretto & B. Weyland (a cura di), *Nuovi paesaggi educanti. Tra natura e cultura* (pp. 107-117). Edizioni Junior.

Buonanno, R. & Weyland, B. (2024). Forgetting green biographies: Memories and relationship with plants in a primary school. In *The 15th Asian Conference on Education 2023: Official conference proceedings* (pp. 1709-1723). https://doi.org/10.22492/issn.2186-5892.2024.144

Buonanno, R. (2024). L'ambiente di apprendimento nella scuola: Le piante come ponte tra natura e cultura. In D. Morselli & G. Gola (a cura di), *Verso un'educazione sostenibile: Ecosistemi di ricerca e di apprendimento* (pp. 53–60). Zeroseiup.

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Erickson.

Cangelosi, V. (2000). *La ricerca-azione come metodo di innovazione educativa*. Franco Angeli.

Demetrio D. (2015). *Green autobiography: La natura è un racconto interiore*. Booksalad.

Gagliano, M. (2022*). Così parlò la pianta. Un viaggio straordinario tra scoperte scientifiche e incontri personali con le piante*. Nottetempo.

Guerra, M. (2020), *Nel mondo: Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano.

Han, K. T. & Ruan, L. W. (2020). Effects of indoor plants on air quality: A systematic review. *Environmental Science and Pollution Research*, *27*, 16019–16051.

Haraway, D. (2015). *Anthropocene, capitalocene, plantationocene, chthulucene: Making kin. Environmental humanities*, *6*(1), 159-165.

Hauk, M. & Williams, D., Skelton, J. B., Kelley, S., Gerofsky, S., & Lagerwey, C. (2018). Learning gardens for all: Diversity and inclusion. *The International Journal of Sustainability in Economic, Social and Cultural Context*, *13*(4), 41. http://doi.org/10.18848/2325-1115/CGP/v13i04/41-63

Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge.

Kellert, S. (2004), Ordinary nature: The value of exploring and restoring nature in everyday life. *International Urban Wildlife Symposium* (pp. 9–19).

Mancuso, S. (2017). *Plant revolution – le piante hanno già scritto il nostro futuro*. Giunti.

Pany, P., Meier, F. D., Dünser, B., Yanagida, T., Kiehn, M., & Möller, A. (2022). Measuring students' plant awareness: A prerequisite for effective botany education. *Journal of Biological Education*, 1–14. https://doi.org/10.1080/00219266.2022.2159491

Parsley, K. M. (2021), Plant awareness disparity: Looking to the past to inform the future. *Plant Science Bulletin*, *67*(2), 94–99.

Pastori, G. (2017). *In ricerca: Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti* (1a ed). Junior.

Ruzzante, G., & Weyland, B. (2025, July 8–10). *Inclusion through plants* [Conference presentation]. 13th ALTER Conference: Transformations, University of Innsbruck, Innsbruck, Austria.

Seitz, S., Auer, P., & Bellacicco, R. (Eds.). (2023). *International perspectives on inclusive education: In the light of educational justice*. Verlag Barbara Budrich.

Vergou, A. & Willison, J. (2014). Relating social inclusion and environmental issues in botanic gardens. *Environmental Education Research*, *22*(1), 21–42. https://doi.org/10.1080/13504622.2014.984161

Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher, 61*(2), 82–86. https://doi.org/10.2307/4450624

Wandersee J. H. & Schussler E. E (2001). Towards a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, *47*, 2–9.

Weyland, B. (2024). Partendo da una micro-natura. In B. Weyland &

Weyland, B. & Righetto, A., & Pietracupa, M. (2024). *Sentire con le piante: Diario di bordo*. Guerini.

Weyland, B. (2025). Action research for school development: The EDENlab approach. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, *19*(5). https://publications.waset.org/

Weyland B., & Ruzzante G., Buonanno R. (2025). Bloom lab: ricerca-azione tra scuola e territorio. In P. Sorzio & B. Bocchi (a cura di), *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento* (pp. 195-205). EUT Edizioni.

Weyland B., Buonanno R., Ruzzante G. (2026). *Bloom lab. Fiorire nella diversità*. Edizioni Junior.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia: The human bond with other species*. Harvard University Press.

Professionalizzazione e ricerca-azione

Professionalisierung und Praxisforschung

Il gioco “Inclusi”: formare all’inclusione tra esperienza e ricerca

Fabio Filosofi – Università Telematica Pegaso
Helga Ballardini – Università di Trento
Silvia Perzolli – Università di Trento
Michele Marangi – Università eCampus
Silvia De Vogli – Consorzio Consolida
Paola Venuti – Università di Trento

Abstract

Il contributo illustra il percorso di ricerca-formazione nazionale INCLUSI, sviluppato da un gruppo eterogeneo di insegnanti ed educatori di differenti contesti formativi. Il processo riflessivo sulle pratiche inclusive, a partire dai vissuti professionali e autobiografici, ha portato alla progettazione del gioco “Inclusi” che integra problem solving e dimensione ludica per la formazione delle equipe educative.
Il disegno di ricerca *mixed methods* si basa su dati quali-quantitativi al fine di indagare le dimensioni relazionali-comunicative e la coesione nei team dei partecipanti. I risultati evidenziano l’efficacia formativa dell’approccio esperienziale e collaborativo nella formazione continua delle figure educative.

1. Le sfide per la formazione continua dei docenti in servizio

In un’ottica costruttivista, la professione docente va considerata come un processo intersoggettivo: essere in formazione, in particolare per i docenti già in servizio, implica un procedimento di continua revisione, aggiornamento e sviluppo di conoscenze e competenze professionali. Pensare alla professione docente come processo implica tenere conto dell’identità dell’attore professio-

nale" per essere un insegnante e non soltanto per fare l'insegnante" (Tammaro et al., 2018, p. 55). La sfida formativa diventa ancora più impegnativa considerando che gli insegnanti sono chiamati ad agire in un contesto socio-culturale in continuo divenire. Ciò presuppone la capacità di trasformare la propria visione educativa per sviluppare nuove strategie conoscitive, modificando le proprie metodologie e pratiche didattiche (Commissione Europea, 2020; Consiglio dell'Unione Europea, 2021; OECD, 2019; Foschi, 2021) per rispondere in modo flessibile ai bisogni educativi emergenti.

La formazione risulta, quindi, determinante per la qualità dell'istruzione e per l'apprendimento (Foschi, 2021), configurandosi come un fattore decisivo per assicurare qualità all'agire educativo-didattico e per sperimentare percorsi orientati alla full inclusion, affinché tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali, sociali o culturali, possano partecipare pienamente alla vita scolastica e beneficiare di opportunità di apprendimento significative. In tale prospettiva, la formazione dei docenti diventa una condizione essenziale per promuovere pratiche didattiche inclusive e contesti educativi in grado di valorizzare le differenze (Sharma, 2012, in Pinnelli e Fiorucci, 2019).

I risultati dell'ultima Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS - OECD, 2019) hanno rilevato i tassi di partecipazione, le tipologie di attività, i contenuti e le aree per le quali i docenti esprimono il maggior bisogno di sviluppo. L'indagine evidenzia la necessità di ripensare ad una modalità di formazione dei docenti che possa essere integrata nel contesto scolastico attraverso forme di apprendimento attivo e collaborativo tra pari che coinvolgono attivamente tutti i docenti all'interno della loro scuola. Queste caratteristiche rappresentano elementi fondamentali per sviluppare una visione condivisa da tutto il personale (Jensen et al., 2016), nonché un elemento chiave nella riforma dei sistemi educativi (Villegas-Reimers, 2003, pp. 7–9).

L'analisi di Foschi (2021) evidenzia il ruolo fondamentale del contesto per la formazione: i docenti in servizio, in particolare, riscontrano un forte divario tra la teoria della formazione e la prassi didattica contestuale. La formazione continua autentica diventa quindi stimolo per una riflessione sul proprio ruolo e sulle proprie azioni didattiche: gli stessi educatori e insegnanti diventano produttori di una conoscenza da loro stessi costruita, e non più

recepita da fonti autoritative esterne (Taylor, 2017). Ciò favorisce l’integrazione tra saperi diversi, oltre che fra università e scuola (Nigris et al., 2020) e sottolinea la necessità di strutturare uno spazio per costruire, “in condizioni naturali, nell’istituzione scolastica” (Baldacci, 2001:139) forme collaborative tra docenti e ricercatori.

2. Le sfide per la formazione continua dei docenti in servizio

2.1 I partecipanti

Il campione di 125 partecipanti è rappresentato da insegnanti ed educatori di tutti gli ordini e gradi e del terzo settore. Le variabili raccolte includono genere, età, ruolo professionale, esperienza lavorativa e contesto di appartenenza. Il campione è costituito dal l’83,2% da donne, mentre per quanto riguarda il grado scolastico il 38.2% (N=38) opera nella scuola secondaria di secondo grado, il 23.5% (N=23) nella scuola secondaria di primo grado, il 16.2% (N=17) nella scuola primaria e il 22.1% (N=22) in contesti cooperativi o di altra natura educativa (terzo settore). La maggioranza dei rispondenti è composta da insegnanti curricolari (64.8%), seguiti da insegnanti di sostegno (15.2%) e da assistenti educatori o facilitatori (19.2%). Soltanto lo 0.8% ricopre il ruolo di referente per l’area dei Bisogni Educativi Speciali (BES).

Un sottogruppo di 44 partecipanti ha completato un questionario online, fornendo dati quantitativi e qualitativi.

2.2 Metodologia mixed methods e domande di ricerca

Date le premesse teoriche, per il progetto di ricerca INCLUSI, finalizzato a valutare l’efficacia del gioco Inclusi come dispositivo formativo per la promozione della collaborazione e della metacognizione nei contesti educativi è stato scelto un disegno misto (quali-quantitativo). con l’obiettivo di rilevare, da un lato, le percezioni soggettive dei partecipanti e, dall’altro, le trasformazioni osservabili nelle interazioni di gruppo e nei processi riflessivi (Creswell & Plano Clark, 2017). La ricerca si è articolata in quattro domande di ricerca muovendosi dall’ipotesi che il gioco, in quanto dispositivo narrativo e cooperativo, possa attivare processi metacognitivi e collaborativi (Canevaro, 2019; Filosofi et al., 2025):

Livello osservativo:
- QR1: L'utilizzo del gioco Inclusi migliora la collaborazione dei componenti del gruppo?
- QR2: L'utilizzo del gioco Inclusi migliora la metacognizione dei componenti del gruppo?

Livello percettivo:
- QR3: Quali sono le percezioni degli insegnanti nei confronti della collaborazione e della metacognizione?
- QR4: Vi sono correlazioni tra le percezioni dei partecipanti e le osservazioni dei ricercatori?

Per la raccolta dei dati, quindi, sono stati utilizzati due strumenti complementari:
1. Scheda di osservazione – compilata dai ricercatori durante le sessioni di gioco, per monitorare le dinamiche di gruppo e i comportamenti collaborativi e riflessivi. La scheda di osservazione è articolata in due macro-aree di osservazione: la Qualità della partecipazione e la Metacognizione. La prima area riguarda la dimensione relazionale e interattiva del gruppo. La seconda area, dedicata alla metacognizione, ha lo scopo di rilevare l'interesse e la motivazione dei componenti del gruppo. Le osservazioni tramite le schede sono state codificate secondo quattro livelli qualitativi.
2. Questionario online composto da item a risposta chiusa con scala Likert e due domande aperte. Le variabili indagate riguardavano le due macro-dimensione della Qualità della partecipazione e la Metacognizione e le sotto-dimensioni della partecipazione attiva, la comunicazione, la capacità di accogliere feedback, la riflessione sull'inclusione e la collaborazione con i colleghi.

2.3 Analisi quantitativa: piano analitico

Tutte le analisi sono state condotte con il software R (R Core Team, 2022). In una prima fase sono state calcolate le statistiche descrittive per le variabili socio-demografiche e per le dimensioni oggetto di indagine. La normalità delle variabili continue è stata verificata tramite il test di Shapiro-Wilk. Quando le variabili non rispettavano i presupposti di normalità, sono stati applicati test

non parametrici (Wilcoxon test per campioni appaiati). Infine, per analizzare ulteriormente gli effetti del tempo e dei fattori contestuali, sono stati implementati dei modelli lineari misti (LMM) con il pacchetto lme4. Nei modelli, i partecipanti sono stati inseriti come effetto casuale, mentre il tempo, scuola e ruolo sono stati considerati effetti fissi. Complessivamente, sono stati stimati otto modelli lineari misti: due riferiti alle macro-dimensioni (qualità della partecipazione e metacognizione), quattro ai rispettivi indicatori specifici (lavoro comune, comunicazione, interesse, motivazione), e due ulteriori modelli volti a esaminare l’effetto predittivo delle dimensioni metacognitive su quelle comunicative.

2.4 Analisi qualitativa

Al fine di approfondire le percezioni soggettive dei partecipanti rispetto all’esperienza formativa proposta, il questionario somministrato ha incluso due domande aperte:

A. “Pensi che il gioco Inclusi abbia contribuito a farti riflettere sull’inclusione nel tuo contesto e sulle modalità di collaborazione con i colleghi?”
B. “Ti chiediamo di aggiungere un tuo feedback sul gioco Inclusi (punti di forza e di debolezza).”

Le risposte, quindi, hanno permesso di esplorare il significato attribuito al gioco Inclusi e di misurare l’impatto sui processi di riflessione e collaborazione professionale, non solo dal punto di vista dell’efficacia percepita dello strumento formativo, ma anche esplicitando le modalità con cui esso ha stimolato processi di riflessione sull’inclusione e sulla collaborazione.

L’analisi qualitativa è stata condotta secondo l’approccio dell’analisi tematica (Braun & Clarke, 2006, 2022), individuando nuclei semantici e categorie di significato che descrivono le principali dimensioni concettuali emerse.

3. Presentazione dei risultati

3.1 Risultati quantitativi

Per l'indagine dei cambiamenti prima e dopo la sperimentazione del gioco Inclusi, le analisi inferenziali hanno preso in considerazione due macro-aree di interesse: la qualità della partecipazione e la metacognizione. Per la qualità della partecipazione, considerando i due momenti di rilevazione, si osserva un incremento tra T1 (M = 17.06; DS = 6.91) e T2 (M = 19.36; DS = 6.13) (V = 559.5, p < .001), a indicare un miglioramento generale nella percezione della qualità partecipativa nel corso del progetto. Anche per la metacognizione, si rileva un aumento tra T1 (M = 15.67; DS = 6.15) e T2 (M = 17.13; DS = 5.34) (V = 1185.5, p = .003), suggerendo un potenziamento delle competenze metacognitive nel tempo.

Infine, per indagare in modo più approfondito le variazioni nel tempo e il ruolo delle variabili di contesto, sono stati implementati dei modelli lineari misti (LMM).

Nel modello relativo alla macro-dimensione "qualità della partecipazione", che aveva come variabile dipendente il punteggio medio complessivo di partecipazione, è emerso un effetto significativo del tempo (B = 0.257, p < .001), a indicare un incremento dei punteggi tra T1 e T2. Si osservano inoltre effetti specifici per il contesto scolastico, con differenze significative per la scuola 2 (B = 0.92; p < .001) e la scuola 4 (B = 0.69; p = .001), mentre il ruolo professionale non risulta associato in modo significativo. Considerando i singoli indicatori della partecipazione, sia il lavoro comune (B = 0.299, p < .001) sia la comunicazione con gli altri (B = 0.256, p < .001) mostrano incrementi significativi nel tempo. In entrambi i casi, alcune scuole (in particolare la 2, la 4, la 5 e la 9) presentano valori medi più elevati, suggerendo differenze legate ai contesti educativi, ma non al ruolo professionale. Anche nella macro-dimensione "metacognizione", con la variabile dipendente rappresentata dal punteggio medio complessivo (meta), si riscontra un effetto significativo del tempo (B = 0.182, p < .001), a conferma di un miglioramento generale tra pre e post. Sono inoltre significativi gli effetti per la scuola 2 (B = 0.66; p = .004) e la scuola 9 (B = 0.64; p = .002), mentre il ruolo non risulta predittivo. Analizzando i singoli indicatori metacognitivi, si evidenziano incrementi nel tempo per interesse (B = 0.283, p < .001) e motivazione (B = 0.214, p = .002), con differenze tra scuole

(in particolare la 2, la 4 e la 9), ma non tra ruoli professionali. Per esplorare i legami tra dimensioni metacognitive e partecipative, sono stati stimati modelli addizionali in cui le variabili metacognitive “interesse” e “motivazione” sono state incluse come predittori degli indicatori comunicativi. Sia per lavoro comune (interesse: $B = 0.319$, $p < .001$; motivazione: $B = 0.441$, $p < .001$; tempo: $B = 0.16$; $p = .026$) sia per comunicazione con gli altri (interesse: $B = 0.214$, $p = .008$; motivazione: $B = 0.360$, $p < .001$; tempo: $B = 0.13$; $p = .036$) emergono effetti significativi, suggerendo che il potenziamento delle competenze metacognitive si associa a un miglioramento dei processi di comunicazione e collaborazione. Dunque, i modelli lineari misti confermano un miglioramento significativo nel tempo per tutte le dimensioni e indicano che le competenze metacognitive rappresentano un predittore positivo dei comportamenti partecipativi e comunicativi, con differenze legate al contesto scolastico ma non ai ruoli professionali.

3.2 Risultati qualitativi

Dall’analisi delle risposte aperte sono emerse due macro-categorie principali, con i relativi codici tematici.

Macro-categoria 1 - Dimensione sociale e processi interazionali: questo nucleo di significato raccoglie le risposte che mostrano come il gioco Inclusi abbia favorito collaborazione, confronto e riflessione condivisa nei gruppi di lavoro. Il gioco è percepito come dispositivo relazionale che promuove comunicazione, ascolto reciproco e significati comuni, sostenendo la riflessione professionale.
Codici sottesi:

1. Confronto attivo tra colleghi: stimolo al dialogo, allo scambio e alla rielaborazione collettiva delle pratiche.
2. Promozione del lavoro di gruppo e della collaborazione: valorizzazione del lavoro cooperativo e della corresponsabilità.
3. Riflessione sulla professionalità docente: occasione per riflettere su ruoli e modalità di intervento.
4. Ascolto ed espressione: presenza di ascolto empatico e libertà espressiva utili al clima collaborativo.

Macro-categoria 2 - Efficacia formativa del gioco e percezioni esperienziali: riguarda le valutazioni sull'efficacia formativa del gioco Inclusi, vissuto come strumento innovativo e coinvolgente. Le narrazioni mostrano l'esperienza ludica come metodo "leggero" ma riflessivo.
Codici sottesi:

1. Coinvolgimento: interesse, motivazione e partecipazione attiva.
2. Concretezza: situazioni riconosciute come aderenti alla realtà professionale.
3. Sana competizione: collaborazione positiva e impegno condiviso senza derive competitive.
4. Formazione sostenibile: modalità accessibili e motivanti per affrontare temi complessi.

4. Integrazione dei risultati e discussione

L'approccio misto quali-quantitativo ha evidenziato il valore del gioco come dispositivo formativo capace di integrare dimensioni relazionali, collaborative e metacognitive all'interno dei contesti educativi. Le analisi condotte mostrano una coerenza significativa tra i dati osservativi, le percezioni dei partecipanti e i modelli quantitativi, confermando l'ipotesi iniziale secondo cui lo svolgimento nel tempo di questo gioco formativo possa costituire un contesto privilegiato per la riflessione condivisa e l'apprendimento professionale. I risultati dei LMM evidenziano, inoltre, il legame emerso tra le dimensioni metacognitive (interesse e motivazione) e gli indicatori comunicativi e collaborativi, suggerendo che il potenziamento della consapevolezza riflessiva favorisce un miglioramento nei processi di lavoro comune.

5. Conclusioni

L'approccio misto quali-quantitativo adottato nello studio ha evidenziato il potenziale del gioco come dispositivo formativo capace di attivare processi riflessivi, relazionali e collaborativi nei contesti educativi. La convergenza tra dati osservativi, percezioni dei partecipanti e risultati delle analisi quantitative conferma l'ipotesi secondo cui l'esposizione ripetuta nel tempo alle modalità formative proposte dal gioco Inclusi possa costituire uno spazio

privilegiato di apprendimento professionale e di costruzione condivisa di significati.

In particolare, i risultati dei Modelli lineari mostrano come le dimensioni metacognitive (interesse e motivazione) siano significativamente associate agli indicatori comunicativi e collaborativi, suggerendo che lo sviluppo della consapevolezza riflessiva individuale si traduca anche in una maggiore capacità di partecipare a processi collettivi di negoziazione e costruzione della conoscenza professionale; il dato empirico quindi conferma come la professionalità docente sia da concepire come processo dinamico e intersoggettivo (Tammaro et al., 2018), alimentato da pratiche di riflessione continua e di apprendimento situato. Il gioco Inclusi si configura quindi, coerentemente alla letteratura (OECD, 2019; Jensen et al., 2016; Foschi, 2021) sulla formazione in servizio, un dispositivo capace di integrare apprendimento attivo, collaborazione tra pari e connessione con i problemi reali della pratica educativa.

Le evidenze qualitative rafforzano ulteriormente questa interpretazione, mostrando come il gioco favorisca la condivisione di esperienze, l’emersione di saperi professionali impliciti e la costruzione di spazi di confronto tra colleghi, consentendo ai professionisti coinvolti di assumere un ruolo attivo nel percorso formativo, superando una logica trasmissiva e prescrittiva.

In conclusione, la ricerca suggerisce che il gioco Inclusi rappresenti un dispositivo di sviluppo professionale in grado di sostenere forme di apprendimento collaborativo e riflessivo contribuendo alla costruzione di modelli di formazione situata che la letteratura individua come condizioni essenziali per promuovere innovazione, inclusione e miglioramento delle pratiche educative.

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica.* Bruno Mondadori.

Bietti, L., Tilston, O., & Bangerter, A. (2019). Storytelling as collective adaptive sensemaking. *Topics in Cognitive Science*, *11*(4), 710-732.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, *9*(1), 3.

Canevaro, A. (2019). Scuola inclusiva e mondo più giusto, Erickson.

Commissione Europea (2020). *A European education area by 2025*. https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/a-european-education-area-by-2025.html

Consiglio dell'Unione Europea (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2021.066.01.0001.01.ENG

Filosofi, F., Ballardini, H., Marangi, M., De Vogli, S., & Venuti, P. (2025). Inclusi: Narrazioni di un percorso di formazione per insegnanti, dalla formazione al gioco per narrare l'Inclusione. *Formazione & insegnamento*, *20*(3), 491-511. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_34

Foschi, L. C. (2021). Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un'analisi dei risultati dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS). *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, *27*, 52–64. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/5169/4436

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 1–18). Routledge.

Hattie, J., & Vivanet, G. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based. Erickson.*

Jensen, E., & Laurie, C. (2016). Doing real research: A practical guide to social research. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/61060/1/9783868597943.pdf#page=25

Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI Teacher Professional Development Research and improvement of schools. CRESPI's perspective. *RicercAzione*, *12*(2). https://doi.org/10.32076/RA12210

OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners* (Vol. 1). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. MeTis-Mondi educativi. *Temi, indagini, suggestioni*, *9*(1), 538-556. http://metisjournal.it/index.php/metis/article/download/215/239

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, *12*(1), 12-21. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1155/2012/217037

Tammaro, R., Petolicchio, A., & D’Alessio, A. (2018). Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv. *Italian Journal of Educational Research*, *19*, 53–68. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2545

Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 16–25. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008

Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia… Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *4*, 1–27. https://rpd.unibo.it/article/download/1549/922/2789

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). FrancoAngeli.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.

Chancengerechtigkeit in der Kita: Die Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik

Robert Baar – Universität Bremen
Roswitha Sommer-Himmel – Evangelische Hochschule Nürnberg

Abstract

Der Beitrag untersucht das Verständnis von Chancengerechtigkeit bei Studierenden der Kindheitspädagogik sowie deren Sicht auf die eigene Rolle, die ihnen in diesem Zusammenhang zukommt. Auf Basis leitfadengestützter Interviews wurden drei Typen rekonstruiert: aktiv-handelnd, passiv-wissend und passiv-ausblendend. Das aktiv-handelnde Verständnis, das am häufigsten vertreten ist, zeigt Potenzial, Chancengerechtigkeit als Leitprinzip professionellen Handelns zu verankern. Dennoch erscheinen bestimmte hochschuldidaktische Formate notwendig, um Reflexion, systemisches Denken und die Verknüpfung von struktureller Gestaltung und pädagogischer Praxis bei den Studierenden zu fördern.

1. Einleitung

Inklusion, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit gehören zu den zentralen Paradigmen eines zukunftszugewandten Bildungsverständnisses. Dieses Verständnis zielt darauf, Kinder und Jugendliche in der Entwicklung von Haltungen und Kompetenzen zu unterstützen, mit denen sie gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen kompetent und aktiv begegnen können. Im vorliegenden Beitrag steht der Begriff der Chancengerechtigkeit im Mittelpunkt. Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 gilt er im kindheitspädagogischen Diskurs als zentrales Leitmotiv (Hansel, 2004; Beyer, 2013). Früh einsetzende institutionalisierte Bildungsprozesse sollen dabei familiäre Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen, die als ungünstig erachtet werden, ausgleichen und kompensieren. Dieses Anliegen

spiegelt sich in Gesetzen und Reformen wie dem Kinderförderungsgesetz (2008) oder dem Gute-Kita-Gesetz (2019) ebenso wider wie in der Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge, mit denen die Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und damit die Förderung von Chancengerechtigkeit vorangetrieben werden soll (Ruppin, 2015; Syring et al., 2017).

Der Begriff der Chancengerechtigkeit bleibt dabei zuweilen unspezifisch und ist aufgrund seiner oftmals als eher neoliberal zu bezeichnenden Auslegung auch nicht unumstritten (Klinkhammer, 2010). In erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Diskursen verweist er gemeinhin auf die Notwendigkeit, strukturelle Benachteiligungen – insbesondere aufgrund sozialer, kultureller und/oder herkunftsbedingter Faktoren – zu überwinden (Stojanov, 2013; Hopf, 2017). Je nachdem, welche Personengruppen adressiert und welche konkreten Erwartungen damit verknüpft werden, wird Chancengerechtigkeit dann häufig als Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit oder Anerkennungsgerechtigkeit verstanden (Bellmann, 2019): Im Sinne der *Verteilungsgerechtigkeit* geht es um gleiche Startbedingungen im Leistungswettbewerb, wobei Bildung als Mittel zum Bestehen in einer meritokratischen Gesellschaft gilt (Boudon, 1974; Hillmert, 2017). *Teilhabegerechtigkeit* betont hingegen den Zugang zu gesellschaftlich wertvollen Gütern wie Bildung und Kultur, wobei das Erreichen von Mindestkompetenzen als zentral gilt (Stojanov 2013; Albus, 2014). Die *Anerkennungsgerechtigkeit* erweitert den Blick auf die Anerkennung von Differenz und die Gestaltung inklusiver pädagogischer Beziehungen (Honneth, 1992). Notwendig erscheint hierfür die Umgestaltung von institutionellen Strukturen, Inhalten und Repräsentationen (Mecheril & Vorrink, 2017). Ein umfassendes Verständnis von Chancengerechtigkeit (nicht nur) im Kontext von Bildung erfordert letztlich die Integration aller drei Dimensionen (Hopf, 2017).

Auch wenn die starke Fokussierung auf die Kita als zentralen frühpädagogischen Bildungsort die Bedeutung sozialräumlicher Faktoren und struktureller Ursachen von Bildungsungleichheit ausblendet (Baader et al., 2011; Betz, 2022), zeigt sich dennoch, dass gerade Kindheitspädagog*innen aufgrund der Breite ihres Berufsfeldes einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit leisten können, indem sie Kinder durch die Bereitstellung von Bildungsangeboten direkt in den pädagogischen Einrichtungen unterstützen, in Leitungsfunktionen chancengerechte Gesamtkonzepte

entwickeln, in Institutionen der Jugend- und Familienhilfe beraten oder als Referent*innen und Forschende auf übergeordnete Strukturen einwirken (Helm & Schwertfeger, 2016; Cloos, 2025, S. 209f.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Vorstellungen Studierende der Kindheitspädagogik zum Themenkomplex „Chancengerechtigkeit und frühe Bildung" haben, denn ihre Überzeugungen prägen und strukturieren – neben der reflexiven Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen – maßgeblich ihr zukünftiges professionelles Handeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Der Beitrag geht daher der Frage nach, wie Studierende der Kindheitspädagogik den Zusammenhang zwischen Chancengerechtigkeit und frühkindlicher Bildung verstehen, welche Rolle sie sich in diesem Kontext selbst zuschreiben und welche Implikationen sich daraus für Studium und Professionalisierung ergeben.

Hierzu wird im folgenden Kapitel zunächst das Forschungsdesign der dem Beitrag zugrundeliegenden Interviewstudie beschrieben. Kapitel 3 präsentiert ausgewählte Ergebnisse, bevor Kapitel 4 ein Fazit mit Blick auf mögliche Perspektiven für Studienangebote zieht.

2. Forschungsdesign

Um der Frage nach dem Verständnis von Chancengerechtigkeit nachzugehen, wurden teilstandardisierte Leitfadeninterviews (Heinze, 2013) mit Studierenden der Kindheitspädagogik zu zwei Zeitpunkten im Abstand von ca. zwei Jahren geführt. Die erste Erhebung umfasste 36 Studierende aus dem gesamten Bundesgebiet, die zugleich Stipendiat*innen im Programm „NicK – Nachwuchsinitiative chancengerechte Kita der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw)" waren.[1] Sie fand zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Befragten

1 Das Stipendienprogramm verfolgt das Ziel, ausgewählte Studierende in ihren Qualifikations- und Professionalisierungsprozessen zu unterstützen, sodass sie sich später in Leitungs- und Führungspositionen in Kindertageseinrichtungen für eine Qualitätsentwicklung hin zu mehr Chancengerechtigkeit einsetzen. Aufnahmebedingung in das Programm ist neben überdurchschnittlichen Studienleistungen ehrenamtliches Engagement. Die Autor*innen des Beitrags waren in das Programm insofern involviert, als dass sie zeitweise ehrenamtlich als jeweils ein Mitglied in einem größeren Gremium bei der Auswahl der Bewerber*innen mitwirkten. Die Studie selbst, die auch von Michael Bayer sowie Markus Schaer (beide: EH Nürnberg) mitverantwortet wurde, entstand aus dem Interesse heraus, das Stipendienprogramm und dessen Wirkung genauer in den Blick zu nehmen. Die Stiftung stellte Kontaktdaten, Dokumente zum Programm sowie finanzielle Mittel (z.B. für Hilfs-

überwiegend am Beginn ihres Studiums standen. Zwei Jahre nach Aufnahme in das Programm wurde eine Follow-up-Erhebung mit 13 ausgewählten Studierenden durchgeführt, um durch das Stipendienprogramm und/oder das Studium evozierte Entwicklungen nachzuzeichnen. Diese Interviewpartner*innen wurden vor dem Hintergrund ausgewählt, dass sie entweder die in der ersten Erhebung identifizierten Perspektiven besonders deutlich repräsentierten, oder aber aus anderen Gründen als analytisch besonders aufschlussreich erschienen.[2]

Im Rahmen der Interviews wurden Fragen zu Erwartungen an das und Erfahrungen im Stipendienprogramm, zu Studienwahlmotiven und damit verbundenen persönlichen wie professionsbezogenen Zielen sowie zu Wissenskonzepten über bzw. Perspektiven auf Bildung und Chancengerechtigkeit gestellt. Fragen zum angenommenen Zusammenhang von Chancengerechtigkeit und Bildung, zum wahrgenommenen Handlungsbedarf im frühkindlichen Bereich sowie zu möglichen eigenen Handlungsoptionen in der Rolle als (zukünftige*r) Kindheitspädagog*in rundeten den Fragenkatalog ab. Die Auswertung der Interviews, die eine Dauer von 45 bis 90 Minuten hatten, erfolgte mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Hierzu wurden aus dem Interviewleitfaden zunächst deduktiv Kategorien abgeleitet, die anschließend entlang der sich in den Interviews abbildenden Fälle induktiv in Subkategorien ausdifferenziert wurden. Mit dem Ziel einer typisierenden Strukturierung des Datenmaterials wurden einige Themenfelder anschließend zusätzlichen Analysen unterzogen, wodurch drei grundlegende Sichtweisen auf Chancengerechtigkeit und das eigene Rollenverständnis als (zukünftige) Fachkraft identifiziert wurden.

kraftstunden und Reisekosten) in beschränktem Umfang zur Verfügung. Dabei handelte es sich dennoch nicht um Auftragsforschung; Entwicklung einer Fragestellung, Planung und Durchführung der Studie sowie die Veröffentlichung der Ergebnisse lagen vielmehr in der alleinigen Verantwortung der Forschenden.

2 Aufgrund der Auswahl des Samples kann bei allen Befragten eine grundlegende Affinität zu den Themen Chancengerechtigkeit und frühe Bildung angenommen werden. Das Themenfeld wurde während des Stipendienprogramms intensiv bearbeitet, darüber hinaus ist das Thema auch Gegenstand des Studiums. Die Besonderheit der Gruppe und des Settings, innerhalb dessen ihr Professionalisierungsprozess stattfand, verweist damit einerseits auf die Limitation der Ergebnisse aus der Studie; durch die bundesweite Streuung der Interviewten werden andererseits curriculare Besonderheiten einzelner Hochschulen ausgeglichen.

Das am weitesten verbreitete und zugleich an gängige Professionalisierungsziele (Schwentesius, 2017, S. 191ff.) besonders anschlussfähige Verständnis wurde anschließend vertieft untersucht, indem zwei Interviews, die diesen Typ in besonderer Weise und dennoch mit verschiedener Schwerpunktsetzung repräsentieren, nach den Prinzipien der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) reanalysiert wurden.[3, 4] Diese stehen auch im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags.

3. Ausgewählte Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Befragten – trotz der gemeinsamen Merkmale, Studierende der Kindheitspädagogik und zugleich Stipendiat*innen eines spezifischen Förderprogramms zu sein – sehr unterschiedliche Perspektiven auf Chancengerechtigkeit, deren Zusammenhang mit (frühkindlichen) Bildungseinrichtungen und ihrer eigenen Rolle als (zukünftige) Fachkräfte aufweisen. Im Wesentlichen konnten drei grundlegende Verständnisse rekonstruiert werden:

a) Studierende mit einem *aktiv-handelnden* Verständnis stellen Chancen(un)gerechtigkeit in einen Zusammenhang mit heterogenen Ausgangslagen und interpretieren dies als direkte Handlungsaufforderung im Rahmen ihres professionsbezogenen Handelns.
b) Studierende mit einem *passiv-wissenden* Verständnis erkennen ebenfalls einen Zusammenhang von Chancen(un)gerechtigkeit und heterogenen Ausgangslagen, leiten daraus aber keine direkte Handlungsaufforderung für das professionelle Selbst ab. Stattdessen wird die Zuständigkeit zur Lösung der Problematik einem entpersonalisierten, abstrakten Gegenüber in Form von Institutionen („die Schule muss…“) zugeschrieben.
c) Studierende mit einem *passiv-ausblendenden* Verständnis beziehen Chancen(un)gerechtigkeit und ihre Ursachen kaum in eigene Überlegungen und Zielsetzungen ein. Ihre Argumentation bleibt fast ausnahmslos abs-

3 Dass die vertiefte Analyse der beiden weiteren Perspektiven bislang noch aussteht, ist allein den beschränkten zeitlichen Ressourcen der Forschenden geschuldet und bedeutet nicht, dass diese nicht genauso interessant sind, zumal aus ihnen ein besonderer Professionalisierungsbedarf abgelesen werden kann.

4 Zur methodologischen Kombination von Inhaltsanalyse und Grounded Theory vgl. hierzu auch Kuckartz & Rädiker (2022).

trakt, allgemein gehalten und/oder pauschalisierend. Eine professionsbezogene Verantwortungsübernahme lässt sich nicht erkennen.

Im Folgenden wird das aktiv-handelnde Verständnis näher betrachtet, da es unter den Befragten am häufigsten vertreten war (quantifiziert: bei 22 von 36 Interviewpartner*innen)[5] und unseres Erachtens besonderes Potenzial birgt, Chancengerechtigkeit als Leitprinzip professionellen Handelns zu verankern.

Das Verständnis „Aktiv handelnd“

Innerhalb dieses Verständnisses lassen sich zwei unterschiedliche Orientierungen identifizieren, die im Folgenden exemplarisch anhand von zwei Fällen dargestellt werden. Beide teilen das aktiv-handelnde Grundverständnis, unterscheiden sich jedoch deutlich in Fokus und Argumentationslogik: Während die erste Orientierung strukturelle Veränderungen in den Blick nimmt, konzentriert sich die zweite stärker auf die Gestaltung pädagogischer Lernumgebungen.

Orientierung A: Rahmen schaffen, um Bedingungen zu verändern

Studierende, die dieses Verständnis repräsentieren, fokussieren Strukturen, auf die sie Einfluss nehmen möchten – etwa die Ausbildung von Erzieher*innen, die Gestaltung von Übergängen zwischen Bildungseinrichtungen oder die materielle Ausstattung von Kitas. Um wahrgenommene Missstände in diesen Bereichen zu beseitigen, wird zum ersten Erhebungszeitpunkt u.a. eine Tätigkeit in der Bildungspolitik in Erwägung gezogen. Im Follow-up-Interview, das zwei Jahre später geführt wurde, zeigt sich eine differenziertere und kritischere Perspektive. Stereotypisierende Zuschreibungen, etwa im Zusammenhang mit der Rede von „benachteiligten Gebieten“, werden nun in Frage gestellt. Dennoch wird weiterhin das Ziel verfolgt, strukturelle Veränderungen vorzunehmen; dies mittlerweile allerdings eher über eine forschende oder wissenschaftliche Tätigkeit. Konkrete Bildungsprozesse, die kompensatorisch wirken könnten, werden weiterhin kaum beschrieben. Dies

5 Zum Vergleich: Dem Verständnis „passiv-wissend” wurden 12, dem Verständnis „passiv-ausblendend” zwei Stipendiat*innen zugeordnet.

zeigt sich beispielsweise, wenn im Rekurs auf Fachkräftemangel und fehlende Kita-Plätze festgestellt wird: „Wenn wir das nicht behoben bekommen, dann brauchen wir uns eigentlich auch über nichts Weiteres unterhalten" (BB2, 220ff.).

Orientierung B: Raum geben, um Bildungsprozesse zu ermöglichen

Studierende dieser Orientierung richten ihren Blick primär auf die pädagogische Praxis. Zum ersten Erhebungszeitpunkt stehen individuelle Lernumgebungen und Angebote im Zentrum, die Kindern ermöglichen sollen, sich selbst zu bilden und so „den Weg aus der Armut" (CI, 381) zu finden. Diese Orientierung bleibt über die Zeit stabil, was sich u.a. darin zeigt, dass in beiden Interviews mit konkreten Beispielen aus der Arbeit mit den Kindern argumentiert wird. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt werden allerdings zusätzlich strukturelle Aspekte angesprochen und als potenzielles Handlungsfeld erkannt. Ein möglicher Weg führt nun in die Bildungspolitik, um „ein bisschen in größerer Relation etwas erreichen zu können" (CI, 570f.).

Beide Orientierungen können dem aktiv-handelnden Verständnis zugeordnet werden, da in beiden Fällen eine direkte Handlungsaufforderung zur Förderung von Chancengerechtigkeit formuliert wird. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Perspektive: Während Orientierung A auf strukturelle Rahmenbedingungen zielt, betont Orientierung B die kompensatorische Wirkung pädagogischer Praxis. Im zeitlichen Verlauf zeigt sich eine zunehmende Differenzierung beider Orientierungen. Während Orientierung A ihre strukturelle Perspektive vertieft, erweitert Orientierung B ihren Blick um systemische Aspekte – allerdings ohne diese mit der pädagogischen Handlungsebene zu verbinden. Eine integrierte Sichtweise, die strukturelle und handlungspraktische Dimensionen zusammendenkt, bleibt insgesamt noch aus.

4. Fazit und Ausblick

Der Beitrag zeichnet vor dem Hintergrund einer Interviewstudie das Verständnis von Chancengerechtigkeit nach, das die von uns in den Blick genommenen Studierenden der Kindheitspädagogik repräsentieren, die zugleich ein Stipendienprogramm durchlaufen. Es konnten unterschiedliche Auffassungen rekonstruiert werden, die sich im Verlauf der Zeit zumindest teilweise annähern. Fast alle Befragten weisen frühkindlicher Bildung sowie der eigenen Person als Kindheitspädagog*in eine zentrale Bedeutung für die Schaffung von Chancengerechtigkeit zu. Die Auswertung der Follow-up-Interviews zeigt, dass Begegnungen und Vernetzungen im Rahmen des Stipendienprogramms erheblichen Einfluss auf die Vorstellungen der Studierenden sowie auf die Veränderungen eigener Karriereziele haben. Wahrscheinlich trägt auch das Stipendienprogramm selbst dazu bei, dass sich die Teilnehmenden häufig als Teil einer Funktions- bzw. Verantwortungselite (Drahmann, 2017, S. 46f.) verstehen.

Gleichzeitig weist der letztgenannte Aspekt auf methodische Limitationen der Studie hin: Es wurden ausschließlich Stipendiat*innen eines Programms interviewt, das gezielt den Ausbau chancengerechter Kitas anvisiert. Die Befragten könnten sich daher einer bestimmten Rollenzuschreibung verpflichtet fühlen. Zudem ist davon auszugehen, dass die Interviewten quantitativ und qualitativ intensiver mit Chancengerechtigkeit konfrontiert waren als Studierende kindheitspädagogischer Studiengänge, die nicht am Programm teilnahmen. Schließlich hat die vorgenommene Typisierung der Verständnisse eine gewisse Verallgemeinerung zur Folge, die der Komplexität einzelner Fälle nur eingeschränkt gerecht wird. Um die dargestellten Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des Typs „aktiv-handelns“ belastbar abzusichern, hätten zudem alle Interviews, die diesem Typ zugeordnet worden sind, der in Kapitel 2 beschriebenen Re-Analyse unterzogen werden müssen.

Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich dennoch Implikationen für die akademische kindheitspädagogische Ausbildung ableiten: Die Vermittlung von Wissen über Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen von Chancenungleichheit, Interventionsmöglichkeiten sowie gesellschaftspolitische und (kindheits-)pädagogische Diskurse zu Chancengerechtigkeit erscheint von besonderer Bedeutung. Dieses Wissen sollte curricular in die entspre-

chenden Studienprogramme integriert werden, da es als Teil des Professionswissens die Grundlage für handlungsleitendes Entscheidungs- und Begründungswissen bildet (Blatter & Schelle, 2023). Wichtig erscheint die Förderung integrierter, systemischer Sichtweisen, die sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch pädagogische Handlungsmöglichkeiten berücksichtigen. Hochschuldidaktische Zugänge wie Theorie-Praxis-Verknüpfungen, Hospitationen und Elemente forschenden Studierens können Studierenden ermöglichen, ihr Rollenverständnis sowie ihnen bekannte Konzepte auf deren Wirksamkeit zu überprüfen und die eigenen, oftmals eher subjektiv verankerten Theorien reflektierend weiterzuentwickeln (Nentwig-Gesemann, 2022; Rost & Höke, 2023).

Letztlich geht es darum, Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Studierende die eigene pädagogische Handlungsfähigkeit erfassen und ihr Selbstwirksamkeitskonzept auf die Schaffung von Chancengerechtigkeit ausweiten können. Die Mitwirkung an der Gestaltung des strukturellen Rahmens sollte dabei genauso fokussiert werden wie die Initiierung, Anleitung und Begleitung konkreter kindlicher Lernprozesse, da beides Wege sind, Chancengerechtigkeit im kindheitspädagogischen Feld anzubahnen. Zugleich muss verdeutlicht werden, dass Chancen(un)gleichheit und Chancen(un)gerechtigkeit nicht allein im Verantwortungsbereich von Kindheitspädagog*innen liegen. Eine fundierte, reflexive Auseinandersetzung mit kindheitspädagogischen Diskursen – etwa bei Baader et al. (2011), Betz (2006) oder Simon (2023) – kann verhindern, dass bei Studierenden Allmachtsphantasien oder Ohnmachtsgefühle entstehen.

Die Ergebnisse verweisen zugleich auf eine über den vorliegenden Beitrag hinausreichende professionsbezogene Fragestellung. Während sich die rekonstruierten Orientierungen im Studienverlauf zunehmend ausdifferenzieren, gelingt die Integration struktureller und handlungspraktischer Perspektiven auf Chancengerechtigkeit nur ansatzweise. Künftige Forschung könnte daher der Frage nachgehen, wie ein solches integriertes professionelles Verständnis entsteht und welche Bedeutung Studium, Praxiserfahrungen und spezifische Förderkontexte wie das im vorliegenden Beitrag in den Blick genommene Stipendienprogramm für diesen Entwicklungsprozess besitzen. Darüber hinaus wäre zu untersuchen, ob sich die rekonstruierten (oder aber andere) Verständnisse auch bei Studierenden zeigen, die an keinem spezifi-

schen Förderprogramm teilnehmen und welcher Zusammenhang zwischen den eruierten Perspektiven und den besuchten Studiengängen (und deren Ausgestaltung) besteht. Mit Längsschnittstudien könnte dann der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die eruierten Sichtweisen im späteren Berufseinstieg und im professionellen Handeln tatsächlich widerspiegeln.

Literaturverzeichnis

Albus, S. (2014). Teilhabe-/Gerechtigkeit. In D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer, & M. Vollhase (Eds.), *Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung: Grundsatzfragen* (Vol. 51, pp. 355–360). Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen.

Baader, M. S., Cloos, P., Hundertmark, M. & Volk, S. (2011). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit.* (Arbeitspapier 197). Hans-Böckler-Stiftung.

Bellmann, J. (2019). Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Einleitung in den Band. In J. Bellmann & H. Merkens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 9–22). Waxmann.

Betz, T. (2006). Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 26*(1), 52–68.

Betz, T. (2022). Leitbilder „guter Kindheit". Die Utopie der Chancengleichheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72(13–14), 41–47.

Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten: Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte.* Springer VS.

Blatter, K. & Schelle, R. (2023). *Wissenstransfer in der frühen Bildung: Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen.* Deutsches Jugendinstitut.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality.* Wiley.

Cloos, P. (2025). Kindheitspädagogik als Forschungs-, Professions- und Praxisfeld. In S. Koch, K. Jergus, B. Lochner, L. Schildknecht & M. Hübenthal (Hrsg.), *Kritik (in) der Frühpädagogik: Positionierungen und Verhältnisbestimmungen zu früher Kindheit* (S. 201–216). transcript.

Drahmann, M. (2017). *Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. Motivation, Überzeugungen und Bewertung der Förderung*. Waxmann.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte.* Deutsches Jugendinstitut.

Glaser, B. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber.

Hansel, T. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit: Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA.* Centaurus.

Heinze, F. (2013). Das Leitfadeninterview. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule* (S. 227–250). Barbara Budrich.

Helm, J. & Schwertfeger, A. (Hrsg.). (2016). *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik.* Beltz.

Hillmert, S. (2017). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 233–256). Springer VS.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.* Suhrkamp.

Hopf, W. (2017). Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 23–37). Springer VS

Klinkhammer, N. (2010). Frühkindliche Bildung und Betreuung im ‚Sozialinvestitionsstaat' – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien? In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 205–228). VS.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2017). Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit*

Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen (S. 43–59). Julius Klinkhardt.

Nentwig-Gesemann, I. (2022). Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven". In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 389–409). Klinkhardt.

Rost, S. & Höke, J. (2023). „Ich fand die cool" – Reflexionen Studierender über eigene didaktische Praxis. Potenziale und Grenzen bei der Transformation von Wissen im Studium der Kindheitspädagogik. *Frühe Bildung*, *12*(4), 205–211.

Ruppin, I. (2015). Einleitung. In I. Ruppin (Hrsg.), *Professionalisierung in Kindertagesstätten* (S. 7–20). Beltz Juventa.

Schwentesius, A. (2017). Kindheitspädagogik und Professionalisierung. Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge. In J. Borke, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.), *Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung (*S. 179–200). Carl Link.

Simon, S. (2023). *Armut, Bildung und soziale Ungleichheiten: Deutungen und Bedeutungen im Feld der Pädagogik der Kindheit.* Springer VS.

Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 57–69). Springer Fachmedien.

Syring, M., Weiß, S., Keller-Schneider, M., Hellsten, M. & Kiel, E. (2017). Berufsfeld „Kindheitspädagoge/in": Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(2), 139–162.

Diversität erzählen: Überlegungen zur Auswahl diversitätssensibler Bilderbücher im Bildungsbereich

Elisabeth von Leon – Freie Universität Bozen
Mara Maya Victoria Leonardi – Freie Universität Bozen

Abstract

Der Beitrag untersucht visuell (und narrativ) saliente Darstellungen von Diversität in deutschsprachigen Bilderbüchern (Originale und Übersetzungen) der Freien Universität Bozen. Auf Grundlage eines Korpus von 50 narrativen Bilderbüchern wurden Figuren als Träger:innen von körperbezogenen, ethnischen und sozialen Differenzmerkmalen quantitativ erfasst und analysiert. Besonders häufig zeigte sich das Merkmal *Hautfarbe*, wobei BIPoC-Figuren meist nur randständig oder tokenistisch dargestellt werden. Die qualitative Analyse offenbart, dass Sichtbarkeit allein nicht Empowerment fördert. Vielmehr bedarf es – insbesondere für Pädagog:innen – Kompetenzen zur Analyse von Diversitätsdarstellungen. Der Beitrag plädiert folglich für eine sensibilisierte Literaturauswahl in der Lehramtsausbildung.

1. Präambel und theoretischer Rahmen

Wie Fajembola und Nimindé-Dundadengar (2021) in ihrem SPIEGEL-Bestseller „Gib mir mal die Hautfarbe" anhand der britischen Studie des Centre for Literacy in Primary Education und der CCBC Studie aus den USA anschaulich ausführen, trägt die Darstellung von Diversität in der Kinderliteratur maßgeblich zur Identitätsbildung von Kindern bei.[1] Diversität wird für diesen Beitrag als sichtbare Wertschätzung von Differenz verstanden – als

1 Dieser Text entstand in Zusammenarbeit zwischen Mara Maya Victoria Leonardi (Kapitel 1, 3, 4.1) und Elisabeth von Leon (Kapitel 2, 4.2, 5).

ein Ansatz, der Vielfalt bejaht und menschliche sowie kulturelle Heterogenität anerkennt (Reich, 2012). Fajembola und Nimindé-Dundadengar (2021, S. 195ff) betonen weiter, dass es, „[u]m Kinder diversitätssensibel und antirassistisch zu begleiten", entsprechende Kinderbücher braucht, die Diversitätsmerkmale „positiv und empowernd abbilden". Die gute Nachricht ist: In den letzten Jahren haben sich die Kinderbuchregale sichtbar dahingehend gewandelt, es werden zunehmend Geschichten von Menschen diverser Herkunft, Hautfarbe, Geschlechtsidentität, sexueller Orientierung und Fähigkeiten erzählt (Sackl, 2023; Seidel, 2022). Besonders Bilderbücher bieten eine unmittelbare Form, Diversität für Kinder erfahrbar zu machen.

Die Frage, ob damit die Welt verändert werden kann, beantwortete Kirsten Boie bereits 2003 mit den Worten: „So viel Größenwahn muss sein!" (Kruse & Kanning, 2023, S. 13). Tatsächlich bilden kinderliterarische Medien den Ausgangspunkt für persönliche Auseinandersetzungen mit literarischen wie auch alltäglichen Lebenswelten (Schiefele & Seidel, 2024). Sie verfügen über das Potenzial, gesellschaftliche Wirklichkeit nicht nur abzubilden, sondern auch aktiv mitzugestalten und neue Perspektiven zu eröffnen:

> Die Erfahrung literarischer Alterität kann dazu führen, dass Kinder und Jugendliche sich vermittels der im Text aufgehobenen literarischen Erfahrungsmöglichkeiten dem Phänomen der kulturellen Diversität öffnen und im Sinne eines zeitgemäßen Verständnisses von Emanzipation lernen, sich in den aktuellen Konstellationen globalisierter postmigrantischer Gesellschaften zu positionieren. (Hofmann, 2023, S. 55f)

Gute Kinderliteratur hat also das Potenzial zur Veränderung. Damit dieses im Bildungskontext wirksam werden kann, bedarf es engagierter Pädagog:innen, die eine Lernumgebung schaffen, in der nicht Verunsicherung und Passivität dominieren, sondern Sensibilisierung und Motivation gefördert werden (Kruse & Kanning, 2023). In diesem Zusammenhang wird vermeintlich diversitätssensible Kinderliteratur gern als didaktisches Mittel im Unterricht eingesetzt. Dabei wird jedoch häufig übersehen, welche *Fallen* solche Texte bergen, wenn sie nicht zuvor kritisch im Hinblick auf ihre inhärenten Machtstrukturen analysiert wurden (Seidel, 2023). Erzählmechanismen, die inklusiven Prinzipien widersprechen und auf Diversität verzichten, müssen von

pädagogischen Fachkräften erkannt und reflektiert werden können (Schiefele & Seidel, 2024). Wird Kinderliteratur, die z. B. paratextuell Diversität postuliert, unreflektiert in den Unterricht integriert, besteht die Gefahr, dass diskriminierende Darstellungen nicht überwunden, sondern ungewollt reproduziert werden. Die Annahme, dass Diversität lediglich thematisiert werden müsse, um Benachteiligung zu reduzieren, greift daher zu kurz. Umso wichtiger ist es, das pädagogische Urteilsvermögen für einen sensiblen und kritischen Umgang mit diversitätssensibler Kinderliteratur zu schärfen (Hodaie, 2024). Nur auf dieser Grundlage können Literaturvermittler:innen verantwortungsvoll entscheiden, wann welche Bilder gezeigt und wie welche Geschichten erzählt werden sollen (Kißling & Tönsing, 2024).

Gerade im Kontext eines Bildungswesens, das dem Anspruch verpflichtet ist, jegliche Form von Diskriminierung zu vermeiden, bedeutet eine diversitätssensible Perspektive auf Literatur, zu untersuchen, *wie* Diversität auf unterschiedliche Weise erzählt werden kann (Kißling, 2023). Insbesondere „[i]n der Literaturdidaktik der Grundschule wird bislang zu wenig über diverse/intersektionale Aspekte in kinderliterarischen Texten diskutiert“ (Mikota, 2023, S. 439) und dementsprechend bleibt die Berücksichtigung diversitätssensibler Kinderliteratur auch in der Ausbildung von Lehrpersonen häufig marginal. Genau an dieser Schnittstelle setzen unsere Überlegungen an.

2. Literaturpraktischer Schauplatz: Fakultät für Bildungswissenschaften

In der mehrsprachigen alpinen Region Südtirol im Norden Italiens bietet die Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen einen Masterstudiengang in Bildungswissenschaften für den Primarbereich an, in dem zukünftige Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte für Kindergärten und Grundschulen auf ihre beruflichen Herausforderungen vorbereitet werden. Als Eine zentrale Ressource für Studium, Lehre und wissenschaftliche Auseinandersetzung stellt dabei der Buchbestand der Universität dar. Neben umfangreichen fachwissenschaftlichen Publikationen aus den für die Bildungswissenschaften relevanten Disziplinen ist auch eine große Sammlung an Kinder- und Jugendliteratur miteingeschlossen. Diese eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, sich nicht nur theoretisch, sondern auch unmittelbar

anhand ausgewählter literarischer Werke mit kindlicher und jugendlicher Literatur auseinanderzusetzen. Die Bestände sind in verschiedenen öffentlich zugänglichen Räumlichkeiten und Lesesälen einsehbar und können sowohl vor Ort als auch zur Ausleihe genutzt werden. Die unmittelbare Verfügbarkeit von Kinder- und Jugendliteratur schafft Möglichkeiten, literarische Texte gezielt für didaktische Fragestellungen zu erschließen, ihre Potenziale für Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu reflektieren und ihre spätere Verwendung im schulischen beziehungsweise frühpädagogischen Kontext vorzubereiten.

Der konkrete Bestand an Kinder- und Jugendliteratur speist sich aus zeitgenössischen und literarästhetisch anregenden Werken, die handlungsleitende Themen von Kindergarten- und Grundschulkindern aufgreifen und verschiedene mediale Erzählformen nutzen (Hoffmann, 2025). Dabei wird der Bestand kontinuierlich erweitert und aktualisiert. Unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit Südtirols sowie der Universität gestaltet sich das Angebot vielsprachig und umfasst auch Titel in verschiedenen Minderheitensprachen. Bei der Buchauswahl wird vor allem auf nominierte und preisgekrönte Titel des *Deutschen Jugendliteraturpreises des Arbeitskreises für Jugendliteratur* sowie des *Premio Andersen* zurückgegriffen.

3. Forschungsdesign und Forschungsfrage

Vor dem skizzierten Hintergrund ergab sich im Rahmen der Tagung „Didattica e inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich: equità e sostenibilità – Kontexte und Kontraste“ im Mai 2025 an der Freien Universität Bozen folgendes (Forschungs-)Interesse: Es sollte untersucht werden, welche Formen von Diversität die Kinder- und Jugendliteratur unseres unmittelbaren Arbeitsumfelds beziehungsweise desjenigen unserer Studierenden abbildet.

Für unser Forschungsvorhaben, das als Momentaufnahme zum 27.03.2025 angelegt war, sichteten wir mit 245 Titel einen Teilbestand der öffentlich zugänglichen Kinderbücher. Den Fokus der Analyse legten wir auf die 125 deutschsprachigen Titel (Originale und Übersetzungen). Innerhalb dieses Korpus wird – unter Berücksichtigung der herausgehobenen Bedeutung des narrativen Bilderbuchs als zentrales Medium der Grundschulpädagogik – eine gezielte Fokussierung auf 77 narrative Bilderbücher vorgenommen. Bil-

derbücher mit tierischen oder nicht-menschlichen Figuren werden ausgeschlossen (n=27). Somit verblieben 50 deutschsprachige narrative Bilderbücher (siehe Literaturverzeichnis) für die quantitative und qualitative Untersuchung (siehe Abbildung 1).

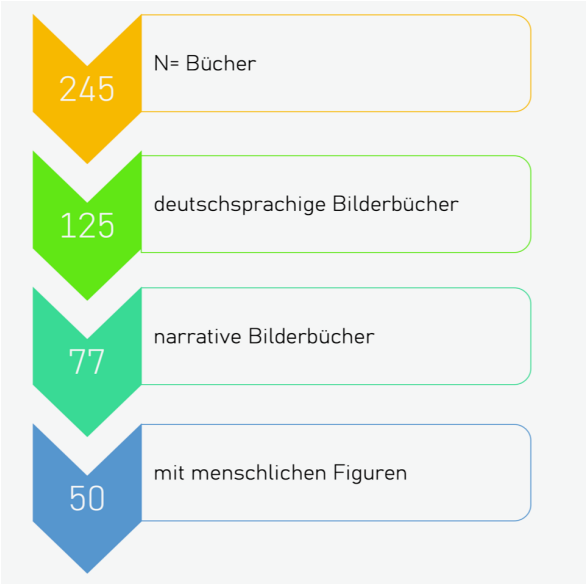


Abbildung 1 – Teil-Buchbestand der Kinder- & Jugendliteratur an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (Stand: 27.03.2025)

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen (Kapitel 1) entwickelten wir folgende Forschungsfrage: Welche Formen des Erzählens von Diversität lassen sich in deutschsprachigen narrativen Bilderbüchern entlang des Kontinuums von Explikation und Beiläufigkeit beobachten?

Kißling (2023) unterscheidet – in Anlehnung an Weinkauff (2013) – zwei grundlegende Erzählformen von Diversität: das problemorientiert-explizite und das ästhetisch-beiläufige Erzählen. Während erstere Form dem Texttyp des Problembuchs entspricht und Diversität als gesellschaftliches Problem thematisiert, begreift letztere Diversität als selbstverständliche Normalität und integriert sie beiläufig in die Erzählstruktur – ohne sie explizit zu problematisieren (Kißling, 2023).

Um unserer Forschungsfrage nachzugehen, richteten wir unseren Blick in einem ersten Schritt (Kapitel 4.1) auf visuell (und narrativ) saliente Darstellungen von Figuren, die jeweils Träger:innen eines Differenzmerkmals (Seidel, 2023) sind und erfassten diese quantitativ. Bei der Zählung gingen wir wie folgt vor: Trägt eine Figur eines der nachfolgend genannten Merkmale, wurde dies – auch bei wiederholten Darstellungen – als *eine* Sichtung gewertet. Darüber hinaus weisen wir darauf hin, dass einzelne Bilderbücher jeweils mehrere unterschiedliche Differenzmerkmale aufweisen können. Wir konzentrierten uns auf folgende körperbezogene, ethnische und soziale Differenzmerkmale, die sowohl im Kindergarten- als auch im Grundschulalter zunehmend an Relevanz gewinnen (Derman-Sparks, 2008; Friederich, 2013; Wagner, 2013): Bei den körperbezogenen Differenzmerkmalen konnten folgende Merkmale identifiziert werden: *Alter, Gender-Nonkonformität, Behinderungen* und *normabweichende Körperformen*; bei den ethnischen Differenzmerkmalen waren es *Hautfarbe, kulturell bzw. religiös markierte Kleidung sowie entsprechende Artefakte* und bei den sozialen Differenzmerkmalen *normabweichende ökonomische Verhältnisse* und *familiäre Konstellationen.*

In einem zweiten Schritt (Kapitel 4.2) haben wir uns für eine qualitative Untersuchung des am häufigsten genannten Differenzmerkmals *Hautfarbe* entschieden – mit Fokus auf Black, Indigenous and People of Color (BIPoC) Figuren. Wir stimmen mit Kebe-Nguema und Sackl (2025) überein, dass „*Rasse* bzw. Rassifizierung […] nicht als biologische, objektive oder fixe Kategorie verstanden [wird], die primär eine Hautfarbe beschreibt“ (S. 70), dieser jedoch in ihrer Gestaltung eine zentrale Rolle zukommt. Nicht zuletzt deshalb, da im pädagogischen Kontext Verantwortung für eine kritische Auseinandersetzung mit Rassismus besteht (Elsner, 2024). Die qualitative Analyse konzentrierte sich auf jedes Bilderbuch einzeln, da Bilderbücher als ästhetische Objekte im Zusammenspiel von Bild und Text verstanden werden. In Anlehnung an das intersektional perspektivierte Modell von Seidel (2023) untersuchten wir die Bilderbücher in Bezug auf die Merkmale und Handlungsmotivationen der BIPoC-Figur(en) sowie gegebenenfalls deren räumliche Verortung (Staiger, 2019).

4. Ergebnisse

4.1 Quantitative Ergebnisse

Da elf Bilderbücher keine salienten Differenzmerkmale aufweisen, fokussierte die Analyse auf die verbleibenden 39 Titel.

In 31 Bilderbüchern – und damit am häufigsten – findet sich das Differenzmerkmal *Hautfarbe*. Dazu zählen Abbildungen von BIPoC-Figuren, die durch die *Gestaltung* ihrer Hautfarbe gewissermaßen „nebenbei" in den Erzählungen identifiziert werden können (Sackl, 2023). In 23 Bilderbüchern treten ältere Figuren auf (Differenzmerkmal *Alter*), in 21 Bilderbüchern werden Figuren mit *kulturell bzw. religiös markierter Kleidung sowie entsprechenden Artefakten* dargestellt (z. B. Klosterfrau). 17 Bilderbücher zeigen Figuren mit *normabweichenden Körperformen*, etwa Tattoos, und in 12 Bilderbüchern finden sich *behinderte* Figuren, beispielsweise Personen im Rollstuhl (Brillen wurden nicht berücksichtigt). Soziale Differenzmerkmale sind deutlich seltener zu erkennen: Fünf Bilderbücher thematisieren explizit *normabweichende ökonomische Verhältnisse* einzelner Figuren, etwa Obdachlosigkeit, und in einem Bilderbuch wird eine *normabweichende familiäre Konstellation* in Form einer augenscheinlich alleinverantwortlichen Mutter dargestellt. Lediglich in einem einzigen Bilderbuch findet sich eine Drag-Queen als Träger:in des Differenzmerkmals *Gender-Nonkonformität.*

4.2 Qualitative Ergebnisse

Von den 31 Bilderbüchern, die BIPoC-Figuren zeigen, ist nur in zwei davon ein Schwarzer[2] Charakter eindeutig als alleiniger Protagonist zu finden. Bei *Mein Löwe* (Sadat, 2010), in dem ein Schwarzes Kind einem Löwen begegnet, handelt es sich um eine ästhetisch-beiläufige Darstellung, da Schwarz-Sein die Norm ist. Jedoch wird der Kontext aus unserer *weißen* Leserinnen-Sicht exotisiert dargestellt (Kebe-Nguema, 2023). Ohne entsprechende Einordnung können historisch gewachsene (verletzende) Klischees eines rassistisch-kolonialen Diskurses wachgerufen werden (Hodaie, 2024). Bei *Tief im Ozean* (Hare,

2 Das S in „Schwarz" wird großgeschrieben, weil es sich um eine Selbstbezeichnung handelt. *Weiß* wird kursiv geschrieben, weil es nicht die Hautfarbe, sondern die Zugehörigkeit zu einer privilegierten sozialen Gruppe meint.

2021) wird Schwarz-Sein auf der letzten Seite ebenfalls als selbstverständliche Normalität abgebildet, in diesem Fall in einem interkulturellen und inklusiven Kontext als Schulklasse auf Expedition. In nur einem weiteren Buch, nämlich *Unsichtbar* (Kamm, 2003), übernimmt eine Schwarze Figur vorübergehend eine Hauptrolle: Der Schwarze Mann *verliert* vor dem schwarzen Hintergrund seine Kontur – „Schwarz-Sein" korreliert hier völlig stereotyp mit dem Farbton Pantone Black C. Die Figur wird auf ihre Hautfarbe reduziert, wodurch das Differenzmerkmal problemorientiert-explizit in den Fokus gerückt wird.

In *Wünsche* (Thi Van & Ngai, 2023) steht eine vietnamesische Familie im Zentrum der poetisch verdichteten Erzählung – es ist das einzige Buch mit asiatischen Protagonist:innen. Der Fokus des Bilderbuchs liegt bewusst nicht auf dem Fremden (Hodaie, 2024) und ermöglicht dadurch beiläufig einen Zugang zu Diversitätsdimensionen wie kultureller Herkunft und Fluchtgeschichte.

Drei Bücher integrieren Black Indigenous or Children of Color-Figuren protagonistisch als aktive Mitglieder interkultureller Kindergruppen. Dadurch wird kulturelle Heterogenität ästhetisch-beiläufig ins Bewusstsein gerückt (Hodaie, 2024). Zwei Bücher zeigen BIPoC-Figuren nur in den Paratexten, ohne diesen Charakteren im weiteren Verlauf der Handlung einen Platz einzuräumen.

In 24 Fällen – und damit in der deutlichen Mehrheit – werden BIPoC-Figuren tokenistisch als Neben- oder Randfiguren eingesetzt (Sackl, 2023). Urbanere Szenerien zeigen eine größere Vielfalt, doch die *weiße* Dominanzkultur überwiegt auch da; BIPoC-Figuren erscheinen beiläufig als narrativ nicht weiter bedeutsame Statist:innen (Sackl, 2023). Diese Mehrheit der Bilderbücher bildet Vielfalt durch die bloße Präsenz von Menschen verschiedener Hautfarben ab – doch „Sichtbarkeit allein [garantiert] nicht automatisch Empowerment" (Sackl, 2023, S. 130). Reine „awareness of race" (Kißling zit. in Hodaie, 2024, S. 165) mag ein Anfang sein, aber definitiv noch nicht genug. Aus diesen 24 Büchern stechen zwei besonders hervor: In *Alle zählen* (Roskifte, 2021), einem typisch pluriszenischen Wimmelbuch mit Figuren aller *Hautfarben*, und *Schneelöwe* (Janisch & Roher, 2022), bei dem die *Hautfarbe* des Protagonisten undefinierbar bleibt, wird ethnische Diversität jenseits binärer Systeme in ästhetisch-beiläufiger Form dargestellt. Sie ermöglichen Mehrdeutigkeit und bilden Formen des Dazwischen-Seins (Benner & Hombrecher, 2025) ab.

5. Fazit und Ausblick

Ausgehend von einem Teilbestand der öffentlich zugänglichen Kinder- und Jugendliteratur an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen konzentrierten wir uns auf deutschsprachige, narrative Bilderbücher (Originale und Übersetzungen) mit menschlichen Figuren, die Diversität abbilden könnten. In der quantitativen Analyse wurden 50 Titel hinsichtlich der visuell (und narrativ) salienten Darstellung von Figuren, die mindestens eines der genannten Differenzmerkmale tragen, untersucht. Dabei zeigte sich, dass soziale Differenzmerkmale (*normabweichende ökonomische Verhältnisse* und *familiäre Konstellationen*) und *Gender-Nonkonformität* kaum präsent sind. Am häufigsten tritt das Differenzmerkmal *Hautfarbe* auf (31 Bücher), weshalb die qualitative Analyse den Fokus auf die Darstellung von BIPoC-Figuren legte. Insgesamt zeigt sich, dass Figuren nicht-*weißer* Hautfarbe in Bilderbüchern zunehmend zur erzählerischen Normalität geworden sind. Überwiegend sind es ästhetisch-beiläufige Erzählformen, bei denen Nicht-*Weiß*-Sein Teil der Erwartungsnorm ist. Als singuläre Protagonist:innen treten Schwarze oder asiatische Figuren jedoch nur selten auf, zumeist sind sie Teil interkultureller Gruppen oder Nebenfiguren. Dies zeigt, dass die bloße literarische Inszenierung von Diversität nicht automatisch mit einer gelungenen – im Sinne einer machtkritischen – Darstellung gleichzusetzen ist (Seidel, 2023). Künftige Pädagog:innen müssen darauf vorbereitet sein, Kinder bei der Rezeption solcher Texte verantwortungsvoll zu begleiten (Hodaie, 2024; Kißling, 2023). Gerade in der Lehramtsausbildung gilt es folglich Kompetenzen zur Analyse von Formen und Funktionen der Darstellung von Diversität zu fördern (Frickel, 2023). Dafür bedarf es verstärkt geeigneter Instrumente – wie z. B. der jährlich erscheinenden Broschüre *Kolibri* zu kultureller Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern des Baobab Verlags –, aber auch Initiativen, kuratierte Empfehlungslisten und Literaturpreise, die aktiv diversitätssensible Kinderliteratur unterstützen und sichtbar machen (Leahy & Foley, 2018).

Literaturverzeichnis

Benner, J., & Hombrecher, H. (2024). Postkoloniale Theorien. In I. Schäfer, A. Stemmann, & A. Ullmann (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteraturanalyse* (S. 57–68). Schöningh.

Derman-Sparks, L. (2008). Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 239–248). Herder.

Elsner, K. (2024). „Und wer ist das?" Zur Rezeption antirassistischer Bilderbücher von Kindern of Color. In G. Lieber, B. Uhlig, & J. Zurmühle (Hrsg.), *Anderes anders denken. Diversität und Narration in kunst-, musik- und deutschdidaktischer Perspektive* (S. 379–410). kopaed.

Fajembola, O., & Nimindé-Dundadengar, T. (2021). *Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen.* Beltz.

Frickel, D. A. (2023). Diversitätssensible und rassismuskritische Analysen aktueller Jugendliteratur In K. Becker, & M. Hofmann (Hrsg.), *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten* (S. 168–186). Königshausen & Neumann.

Friedrich, T. (2013). Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 18–24). WiFF.

Hodaie, N. (2024). Literarische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In C. Jantzen, A. Ritter, & M. Ritter (Hrsg.), *Literarische Bildung für die Grundstufe. Kinder – Literatur – Didaktik* (S. 158–168). Grundschulverband.

Hoffmann, J. (2025). Die KinderLiteraturWerkstatt (ChiLiLab) an der Freien Universität Bozen. In U. Stadler-Altmann, P. Kihm, F. Herrmann, & A. Schulte-Buskase (Hrsg.), *Atlas der Hochschullernwerkstätten: Ein (un-)vollständiges Kompendium* (S. 214–227). Klinkhardt.

Hofmann, M. (2023). Phantastik „verlernen". In I. Kruse, & J. Kanning (Hrsg.), *„So viel Größenwahn muss sein!" Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (S. 55–74). kopaed.

Kebe-Nguema, J. (2023). Universalismus und Exotisierung in der deutsch-deutschen Kinder- und Jugendliteratur. In K. Becker, & M. Hofmann

(Hrsg.), *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten* (S. 205-218). Königshausen & Neumann.

Kebe-Nguema, J., & Sackl, C. (2025). Critical Race Theory. In I. Schäfer, A. Stemmann, & A. Ullmann (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteraturanalyse* (S. 69–80). Schöningh.

Kißling, M. (2023). Differenzkonstruktionen in Explikation und Beiläufigkeit. In I. Kruse, & J. Kanning (Hrsg.), *„So viel Größenwahn muss sein!" Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (S. 75–102). kopaed.

Kißling, M., & Tönsing, J. (2024). Cancel Culture – Eine literaturdidaktische Silhouettierung. In M. Kißling, & J. Tönsing (Hrsg.), *Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons* (S. 21–51). Frank&Timme.

Kruse, I., & Kanning, J. (2023). Kinderliteratur und die Bildungsverantwortung des Literaturunterrichts. In I. Kruse, & J. Kanning (Hrsg.), *„So viel Größenwahn muss sein!" Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (S. 13–38). kopaed.

Leahy, M. A., & Foley, B. C. (2018). Diversity in Children's Literature. *World Journal of Educational Research, 5*(2), 172–183.

Mikota, J. (2023). Von Gegengeschichten: Diversität und Intersektionalität im Kinderbuch. In V. Abrego, I. Henke, M. Kißling, C. Lammer, & M.-T. Leuker (Hrsg.), *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven* (S. 423–443). wgb Academic.

Reich, K. (2012). Fünf notwendige Standards der Inklusion. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (S. 54–90). Beltz.

Sackl, C. (2023). Farbenblindes Bilderbuch? Eine rassismuskritische Perspektive auf ein vielfältiges Medium. *didacticum, 5*, 127–148.

Seidel, N. (2022). „Der hat ein Kleid an und ein Gesicht wie eine Zuckerpuppe, der ist ein Transvestit!" Praxen des Otherings vs. Darstellungen von Vielfalt im Bilderbuch. *kjl&m, 1*, 19–31.

Seidel, N. (2023). „Sie trugen bunte Gewänder und funkelnden Schmuck, einige auch Messer, Speere oder Pfeil und Bogen" – Ein intersektional perspektiviertes Modell für die Bilderbuchanalyse. In V. Abrego, I. Henke, M. Kißling, C. Lammer, & M.-T. Leuker (Hrsg.), *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven* (S. 343–374). wgb Academic.

Schiefele, C., & Seidel, N. (2024). Teilhabe durch und mit Literatur. In C. Jantzen, A. Ritter, & M. Ritter (Hrsg.), *Literarische Bildung für die Grundstufe. Kinder – Literatur – Didaktik* (S. 131–141). Grundschulverband.

Staiger, M. (2019). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. In J. Knopf, & Abraham, U. (Hrsg.), *BilderBu¨cher. Bd. 1 Theorie* (S. 14–25). Schneider Hohengehren.

Wagner, P. (2013). Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 23–42). Herder.

Verzeichnis der Bilderbücher

Badel, R. (2015). *Der faule Freund*. Peter Hammer.

Becker, A. (2016). *Die Suche*. Gerstenberg.

Becker, A. (2020). *Die Reise*. Gerstenberg.

Berner, R. S. (2022a). *Winter-Wimmelbuch*. Gerstenberg.

Berner, R. S. (2022b). *Frühlings-Wimmelbuch*. Gerstenberg.

Berner, R. S. (2022c). *Sommer-Wimmelbuch*. Gerstenberg.

Berner, R. S. (2022d). *Herbst-Wimmelbuch*. Gerstenberg.

Blexbolex (2019). *Unsere Ferien*. Jacoby & Stuart.

Briggs, R. (2018). *Der Schneemann*. Aladin.

Brüder Grimm (2011). *Hänsel und Gretel* (S. Schenker, Ill.). Michael Neugebauer Edition.

Brüder Grimm (2014). *Rotkäppchen* (S. Schenker, Ill.). Michael Neugebauer Edition.

Budde, N. (2000). *Eins Zwei Drei Tier*. Peter Hammer.

de Lestrade, A. (2010). *Die große Wörterfabrik* (V. Docampo, Ill., A. Taube, Übers.). mixtvision.

Dubois, C. K. (2022). *Akim rennt* (T. Scheffel, Übers.). Moritz.

Ellerbeck, C. (2019). *Mein märchenhaftes Suchbilderbuch*. aracari.

Faller, H. (2022). *Hundert* (V. Vidali, Ill.). Kein & Aber.

Fontane, T. (2022). *John Maynard* (T. Krejtschi, Ill.). Kindermann.

Janisch, H. (2010). *Die Brücke* (H. Bansch, Ill.). Jungbrunnen.

Janisch, H. (2018). *Die Schlacht von Karlawatsch* (A. Blau, Ill.). Atlantis.

Janisch, H. (2022). *Schneelöwe* (M. Roher, Ill.). Tyrolia.
Jaromir, A. (2010). *Fantje* (G. Cichowska, Ill.). Gimpel.
Gottwald, B. (2022). *Spinne spielt Klavier*. Carlsen.
Gugger, R. (2024). *Wortschatz* (S. Röthlisberger, Ill.). Nord Süd.
Hare, J. (2021a). *Der Ausflug zum Mond*. Moritz.
Hare, J. (2021b). *Tief im Ozean*. Moritz.
Hattenhauer, I. (2020). *Das ausgelassene ABC*. Gerstenberg.
Hensgen, A. (2019). *Der große Hund* (B. Rodriguez, Ill.). Peter Hammer.
Kamm, K. (2003). *Unsichtbar*. Peter Hammer.
Kuhl, A. (2015). *Lehmriese lebt!* Reprodukt.
Kuhl, A. (2011). *Alle Kinder* (M. Schmitz-Kuhl, Ill.). Klett.
Lambo-Weidner, D. (2023). *Es gibt keine Drachen in diesem Buch* (C. Haslbauer, Ill.). Nord Süd.
Lawson, J. A. (2016). *Überall Blumen* (S. Smith, Ill.). Sauerländer.
Lindenbaum, P. (2023). *Der erste Schritt* (J. Hemer, Übers.). Klett Kinderbuch.
Mattiangeli, S. (2020). *Ein Museumstag* (V. Nikolova, Ill., L. Zamolo, Übers.). Bohem.
Mühlenberg, E. (2014). *Camping*. Atlantis.
Neuhaus, J. (2015). *Was ist denn hier passiert?* (T. Penzek, Ill.). Tulipan.
Obrecht, B. (2022). *Wie anders ist alt?* (J. Völk, Ill.). Tulipan.
Paul, B., & Paul, M. (2021). *Frieden* (E. Meza, Ill., T. Bodmer, Übers.). Nord Süd.
Roskifte, K. (2021). *Alle zählen* (M. Dörries, Ill.). Gerstenberg.
Sadat, M. (2010). *Mein Löwe*. Peter Hammer.
Scrivan, M. (2022). *Nicht genug* (H. Fricke, Übers.). Loewe Graphix.
Serra, A. (2012). *Rotkäppchen*. aracari.
Smith, S. (2020). *Unsichtbar in der großen Stadt* (B. Ott, Übers.). Aladin.
Tan, S. (2014). *Ein neues Land*. Carlsen.
Thi Van, M. (2023). *Wünsche* (V. Ngai, Ill.). Horami.
Torseter, Ø. (2014). *Das Loch* (M. Dörries, Übers.). Gerstenberg.
von Goethe, J. W. (2012). *Osterspaziergang* (K. Ensikat, Ill.). Kindermann.
Völk, J. (2018). *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh*. Gerstenberg.
Wiesner, D. (2018). *Strandgut*. Aladin.
Zoboli, G. (2019). *Krokodrillo* (M. di Giorgio, Ill.). Bohem.

Gli Obblighi Formativi Aggiuntivi come pratica autoriflessiva: un'esperienza in un contesto universitario

Virginia Benedetti – Università degli Studi di Macerata e Università degli Studi Roma Tre
Ines Guerini – Università degli Studi Roma Tre
Alessia Travaglini – Università degli Studi Guglielmo Marconi
Fabio Bocci – Università degli Studi Roma Tre[1]

Abstract

Autrici e autore del presente contributo descrivono e presentano alcuni esiti di un percorso di ricerca-formazione condotto con un gruppo di studenti e studentesse dell'Università degli Studi Roma Tre, frequentanti il modulo denominato "Competenze euristico-creative e scrittura accademica nella pianificazione dello studio", nell'ambito degli OFA (Obblighi Formativi Aggiuntivi) del CdL in Scienze della Formazione Primaria. Nell'ambito del modulo, i/le partecipanti sono stati/e esortati/e – a partire da un'analisi su sé stesse/i come studenti/esse e come insegnanti in formazione – a individuare, in chiave autoriflessiva, i fattori che agevolano o ostacolano la costruzione di contesti educativi equi e accessibili.

1. Introduzione

La riflessività ricorsiva sul proprio agire professionale, legata all'agentività e alla ricerca sul campo come pratica di formazione (Bocci, 2021) sono dimensioni che qualificano l'insegnamento e tale postura deve essere sviluppata e acquisita fin dai primi momenti della formazione iniziale.

1 Il presente contributo è opera congiunta di autrici e autore. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, vanno attribuiti a Fabio Bocci il Paragrafo 1, ad Alessia Travaglini il Paragrafo 2, a Virginia Benedetti il Paragrafo 3 e a Ines Guerini il Paragrafo 4.

Inoltre, e allo stesso tempo, la costruzione di contesti inclusivi deve tener conto delle variabili socio-politico-culturali per mezzo delle quali sono veicolati i discorsi sulla disabilità, sulle eterogeneità dei funzionamenti umani, sui processi di capacitazione e di autodeterminazione delle persone e così via. La qual cosa contempla, evidentemente e inevitabilmente, anche la rappresentazione di queste dimensioni esistenziali e, di conseguenza, richiede anche un'analisi dei meccanismi e dei dispositivi che determinano processi di disabilitazione e marginalizzazione, che spesso si attivano all'interno della scuola e dell'università, mediante una lettura abilista e stereotipata di ciò che viene configurato e inquadrato come difficoltà di apprendimento.

Assumendo questa consapevolezza come sfondo, abbiamo ritenuto opportuno cogliere l'occasione degli OFA (Obblighi Formativi Aggiuntivi), che riguardano studenti e studentesse del primo anno del percorso di studi del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre, coinvolgendoli in un'attività formativa centrata sull'analisi riflessiva su questi temi, tenendo conto che: a) si tratta di insegnanti in formazione che dovranno contribuire a promuovere una scuola inclusiva, la quale contempla (pena il decadere del suo statuto di inclusività) l'eterogeneità dei funzionamenti umani e di apprendimento come aspetto strutturale e non incidentale; b) si tratta di studenti/esse che devono frequentare dei corsi atti al superamento degli OFA rilevati in quanto risultati "deficitari" in una o più aree nella prova di ammissione (selettiva) al CdL in SFP.

In tal senso, abbiamo fatto leva su due dimensioni concettuali, ossia teorico-applicative: 1) quella della metacognizione e della didattica metacognitiva (Ashman & Conway, 1989/1992; Borkowski & Muthukrishna, 1992/2011; Bocci, 2015; Cornoldi et al., 2020); 2) l'approccio strategico allo studio (Pellerey et al., 2020).

L'azione formativa ha coinvolto 74 studenti/esse nell'anno accademico 2024-2025 ed è stata condotta da Fabio Bocci e Ines Guerini (docenti del CdL in SFP) con la collaborazione di Virginia Benedetti (dottoranda di ricerca del DIN in Teaching & Learning Sciences) e di Alessia Travaglini (Ricercatrice).

2. Il percorso di ricerca-formazione

Gli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) sono un "debito formativo"2 che, ai sensi dell'art. 6 del D.M. 270/2004, viene attribuito a studenti/esse dell'Università che, pur risultando vincitori/idonei, risultano "carenti" in una o più aree della prova di ammissione, nella fattispecie del CdL in SFP del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Si tratta di una situazione di criticità che deve essere affrontata e risolta nell'ambito del primo anno mediante lo svolgimento di un percorso formativo predisposto dagli Atenei. Nel corso dell'a.a. 2024/2025 tale mandato si è concretizzato, presso l'Ateneo, attraverso l'attivazione di cinque moduli tenuti da docenti del CdL: "Strategie di lettura e di scrittura. Un approccio laboratoriale" (Carlotta Ricci); "Strategie e processi metacognitivi della lettura e di apprendimento" (Giuseppina Castellana); "Alcune questioni epistemologiche introduttive: la natura valutativa o avalutativa della scienza storica" (Luca Tedesco); "Motivazione, autoregolazione e problem solving" (Giovanni Maria Vecchio e Salvatore Ioverno); "Competenze euristico-creative e scrittura accademica nella pianificazione dello studio" (Fabio Bocci e Ines Guerini).

Nello specifico, il nostro percorso di 12 ore complessive (3 incontri da 4 ore ciascuno), ha avuto come finalità quella di offrire ai frequentanti la possibilità di rilevare, a seguito dello svolgimento di attività individuali e di gruppo, le proprie strategie di studio, individuando le risorse personali e le eventuali criticità, senza tralasciare una riflessione mirata sugli elementi contestuali che hanno contribuito a formare il proprio sistema di conoscenze e competenze. Infatti, lo studente al quale «è consentito di riflettere su sé stesso e sui fattori che influenzano il proprio apprendimento non solo assume la duplice veste di osservatore e di osservato, ma ha maggiori probabilità di raggiungere un livello di consapevolezza ottimale per [...] investire risorse per l'automiglioramento» (Bocci, 2015, pp. 147-148). Ciò prelude, inoltre, all'attivazione di processi creativi (Robinson, 2022), che si innestano su quelli metacognitivi. In tal senso, il percorso formativo si è posto la finalità – in linea con il modello della ricerca-formazione (Asquini, 2018) – di promuovere negli/lle studenti/

2 Utilizziamo qui il termine che fa riferimento alla normativa vigente. Tuttavia, per quanto riguarda la nostra visione pedagogica, i processi formativi non possono essere descritti attraverso categorie proprie del mondo economico-finanziario, quali debito o credito.

esse l'attitudine alla riflessività, consentendo inoltre all'autore e alle autrici del presente contributo di individuare sia le potenzialità che le criticità del modello formativo presentato sia di indagare la persistenza di modelli abilisti che, in modo spesso inconsapevole, si pongono come ostacolo per un approccio allo studio significativo per colui/ei che apprende.

Per tale ragione, gli obiettivi del percorso erano duplici, in relazione alla ricerca e alla formazione, come emerge dalla seguente tabella (Tabella 1):

Tabella 1 – Obiettivi della ricerca-formazione

Ricerca	**Formazione**
Rilevare la spendibilità del modello formativo adottato, ai fini dell'acquisizione da parte degli/lle studenti/esse di strategie di studio adeguate	Incrementare la riflessività, in funzione strategica, degli/lle studenti/esse
Individuare le retoriche abiliste ricorrenti nei contesti educativi	Potenziare la consapevolezza sui fattori (personali e ambientali) che concorrono alla costruzione di contesti inclusivi

Il percorso è stato strutturato in tre moduli: i primi due incentrati sulla riflessione metacognitiva nei processi di apprendimento personali, mentre il terzo si è focalizzato sulle capacità di osservazione e analisi degli ambienti di apprendimento in prospettiva inclusiva.

In tal senso, particolare attenzione è stata rivolta all'analisi degli stereotipi, spesso di natura abilista, con i quali sono etichettati coloro che "divergono" dall'ideale standard di studente/essa. La decisione di focalizzare l'attenzione su tale aspetto è stata dettata dalla consapevolezza che la costruzione di contesti inclusivi richiede sia un'adeguata osservazione del contesto sia un'attenta riflessione sulle variabili latenti che, seppur espresse in modo non esplicito, creano un complesso sistema di significati, attribuzioni e credenze entro cui si muovono i processi formativi (D'Alessio, 2013; Mitchell, 2015). A tal proposito, la narrazione costituisce uno sfondo integratore privilegiato, per le sue potenzialità nel sollecitare in modo congiunto – all'interno di una prospettiva auto ed etero-formativa – la dimensione cognitiva, emotiva e relazionale (Demetrio, 2003, 2020; Moroni, 2006; Gaspari, 2024).

Risulta imprescindibile, dunque, che le/gli insegnanti ricevano una formazione adeguata sia dal punto di vista metodologico-didattico e tecnologico, sia per quel che concerne la capacità di dar forma a un'idea di scuola che risulti, il più possibile, priva di condizionamenti di tipo socio-economico-culturale riconducibili al mainstream (Baldacci et al., 2020). In tal senso, la Pedagogia Speciale assume un ruolo strategico in ragione della sua peculiarità nell'aver sempre sollecitato l'attenzione su questioni cogenti che riguardano l'autentica possibilità di costruire una scuola per tutte e per tutti (Bocci, 2021). Riteniamo infatti che, per poter guidare le/gli allieve/i lungo un percorso di studio adeguato, sia necessario leggere le difficoltà di apprendimento anche alla luce delle variabili contestuali, che in molti casi sono attraversate dalla persistenza di stereotipi volti a "normalizzare" i percorsi di apprendimento. A tal fine, abbiamo proposto nel corso del laboratorio tre stimoli riflessivi:

a) Inventate una narrazione realistica, attingendo alla vostra storia di studenti/esse (potete far riferimento anche all'esperienza passata quindi, dal nido alla scuola secondaria di II grado), e raccontate un episodio positivo che dia conto del percorso di apprendimento (studio-interrogazione/esame e valutazione).
b) Raccontate la storia scolastica o un episodio in particolare (reale o inventato) di un/a vostro/a compagno/a di scuola (dalla primaria alla secondaria di II grado). Concentratevi, quindi, sulle sue difficoltà e sulle sue potenzialità sia nell'apprendimento sia nella relazione con gli/le altri/e.
c) Progettate in gruppo una narrazione (sotto forma di fumetto, cortometraggio, albo illustrato, fiaba, ecc…) che racconti di studenti/esse con disabilità deprivata di stereotipi e pregiudizi ricorrenti.

Per ragioni di spazio, in questa sede non illustriamo l'intero percorso e gli esiti emersi per quanto concerne le dimensioni metacognitive e dell'autoregolazione dei processi di studio e di apprendimento di studenti/esse (punto a e b); rivolgiamo invece l'attenzione agli elaborati di gruppo (punto c), dei quali vengono di seguito indicate alcune caratteristiche salienti.

3. Le narrazioni sulla disabilità

Complessivamente, sono state realizzate dieci storie, sulle quali è stata condotta un'analisi di tipo qualitativo, volta a individuare: a) la tipologia di "disabilità" (impairment) rappresentata; b) l'ambiente scolastico di riferimento; c) le tematiche ricorrenti.

Per quanto concerne i primi due aspetti, l'impairment motorio risulta il più presente, in quanto riguarda sei protagonisti (tutti, tra l'altro, appartenenti al genere maschile), mentre due narrazioni rappresentano studenti con difficoltà di apprendimento. In altri due prodotti, invece, non si fa esplicito riferimento a specifiche difficoltà o disabilità. Rispetto al contesto scolastico, la maggior parte delle narrazioni (8) è ambientata nella scuola primaria, una nella scuola secondaria di I grado e una si riferisce al contesto universitario.

Per quanto riguarda le tematiche ricorrenti, abbiamo posto l'attenzione sulle dimensioni emergenti, tra le quali: il genere delle figure educative coinvolte nelle storie e le qualità loro attribuite; la relazione tra allievo con disabilità e il gruppo classe di riferimento; la presenza di metafore narrative, che si configurano come veri e propri catalizzatori dei processi mentali (Farahi, 2020); la trama narrativa propria delle vicende rappresentate (Tabella 2).

Tabella 2 – Tematiche ricorrenti all'interno delle storie analizzate

Tematiche emergenti	**Numero storie in cui ricorrono**
Rapporti positivi con i compagni/le compagne	4
Sogno da realizzare	3
Persona disabile come soggetto che necessita dell'aiuto di compagni/compagne	5
Metafore	2
Maestra (al femminile)	5
Altre figure menzionate	Madre (1); famiglia (2); genitori dei compagni di classe (2), amico preferito (1)
Professoressa	1
Dirigente Scolastica	1
Disabilità come occasione per migliorare il contesto per tutti	1
Contesto naturalistico	8
Genere	7 M; 3 F
Richiamo alla bontà delle figure educative	10

Inoltre, ai fini dell'analisi condotta, abbiamo osservato le emozioni provate dai personaggi con disabilità, riconducibili essenzialmente ai seguenti vissuti: gioia/felicità (7); sorpresa (5); tristezza (2); senso di esclusione (2) e rabbia (2).

In due delle storie, i protagonisti vivono una condizione iniziale caratterizzata da rabbia e tristezza, che nel corso della narrazione si trasformano in gioia. La possibilità di ricevere aiuto dai compagni/dalle compagne risulta, in tal senso, l'elemento decisivo per il mutamento radicale della situazione.
In sintesi, associando i diversi elementi desunti dalla lettura dei singoli testi, è possibile affermare che:

- la maggior parte degli episodi narrati fa riferimento al contesto della scuola primaria;
- la disabilità riguarda prevalentemente il genere maschile;

- tutte le storie coinvolgono docenti appartenenti al genere femminile, spesso identificate attraverso aggettivi che richiamano la bontà piuttosto che, ad esempio, la preparazione o la competenza;
- la maggior parte delle vicende si svolge o fa riferimento a contesti naturalistici, reali o immaginati (es. parchi, giardini, cielo stellato, ecc.), connotati positivamente come spazi aperti e incontaminati e, in quanto tali, desiderabili;
- le storie sono centrate sulle vicende e sui vissuti del protagonista con disabilità: solamente in un caso è riportato il punto di vista della docente, che apre il proprio sguardo all'intera classe; l'attenzione, in questo caso, non converge direttamente sulla persona con disabilità e sul suo deficit (che non viene identificato in maniera chiara), quanto piuttosto sui processi relazionali tra i protagonisti.

Tra le tematiche evidenziate nella tabella troviamo quella del "sogno da realizzare" che orienta l'agire di molti dei personaggi rappresentati. Ad esempio, Francesco, un ragazzo con una sindrome non specificata, riesce a laurearsi in astrofisica grazie al sostegno dei/delle docenti e del suo amico del cuore. Marco sogna di diventare un campione di basket paralimpico, mentre una bambina (dal nome non specificato) con difficoltà socio-relazionali, grazie a una maestra "buona e accogliente", riesce a instaurare una relazione positiva con i compagni e le compagne di classe e, successivamente, una volta diventata adulta, realizza il desiderio di diventare, a sua volta, docente.

Inoltre, è interessante il ricorso ad alcune metafore con cui è descritta la sedia a rotelle: questa, infatti, in un racconto è definita una "Ferrari", mentre in un altro diviene un "ausilio che consente a chi lo utilizza di volare".

Si tratta di descrizioni che riflettono la presenza di stereotipi abilisti, secondo i quali la persona è "valida" nella misura in cui persegue un obiettivo chiaro e socialmente riconoscibile o, in alternativa, possiede qualche super potere (come, appunto, la carrozzina nel caso precedente).

Infine, emerge una visione individualistica e assistenzialistica della disabilità, intesa essenzialmente come un problema personale, che si riflette in alcuni stralci testuali, riportati qui di seguito:

> [I miei compagni] sono simpaticissimi e fanno di tutto per farmi ridere e sentire a mio agio, rendendomi parte integrante della classe (allievo con disabilità motoria);

> Con l'aiuto della maestra, dopo un po', la bambina si calmò e si avvicinò ai suoi compagni, che la accolsero con gioia (allieva con difficoltà socio-relazionali).

> Per Dorian ogni giornata è migliore di quella precedente; si sveglia la mattina con il profumo dei dolci che la mamma prepara per lui e, dopo una colazione abbondante, si lava e si veste anche con l'aiuto della sua sorellina Maya, che ogni mattina si diverte a fargli indossare pantaloni stravaganti (allievo con disabilità motoria).

4. Conclusioni e prospettive di ricerca

Non avendo focalizzato, per ragioni di spazio, l'attenzione sull'aspetto metacognitivo dell'autoregolazione dello studio, che pur ha rappresentato lo sfondo del modulo, l'analisi compiuta si è concentrata sulla dimensione della rappresentazione della disabilità e delle difficoltà di apprendimento in rapporto alla presenza di stereotipi di matrice abilista. Ebbene, i risultati emersi in seguito all'analisi degli elaborati prodotti dai/dalle partecipanti al modulo progettato e condotto dall'autore e dalle autrici evidenziano la difficoltà di riconoscere la disabilità al di fuori di schemi interpretativi che vadano oltre una visione ispirata alle retoriche della compassione, della normalità o del supercrip (Vadalà, 2013). Infatti, nonostante l'esplicita richiesta di elaborare storie depurate da stereotipi, le vicende narrate dal gruppo di studenti/esse hanno evidenziato la presenza di luoghi comuni, nonché un'adesione quasi totale a un'interpretazione medica della disabilità. Non a caso, spesso i protagonisti sono descritti in una condizione iniziale di limitazione e, per tale ragione, necessitano dell'aiuto di altri/e per uscire da uno stato di sconforto e solitudine.

Tali osservazioni evidenziano come la decostruzione di stereotipi abilisti non sia un processo né semplice né immediato. Per questo motivo, risulta necessario lavorare ulteriormente in tal senso, soprattutto nell'ambito della formazione di futuri/e insegnanti e educatori/educatrici. A questo proposito, un intervento formativo efficace potrebbe essere quello di partire – come sperimentato nei primi due incontri del modulo – dalla narrazione dei propri

vissuti i quali, seppur soggettivi, consentono al soggetto di individuare delle traiettorie comuni che attraversano anche la storia altrui. In tal senso, consentire a coloro che svolgono una funzione educativa di riflettere in prima persona sugli stereotipi a cui hanno aderito nel corso della propria vita, anche in ambito professionale, può costituire un primo passo per riconoscere la presenza di analoghi condizionamenti nelle storie altrui. Riteniamo, infatti, che la realizzazione di contesti educativi (e sociali) inclusivi dipenda da chi quei contesti li abita e dai ruoli esercitati al suo interno: l'insegnante, a tal proposito, può assumere una funzione strategica di riorientare lo sguardo, aprendo nuovi scenari interpretativi.

Tale attitudine non è la risultante di un intrinseco desiderio di "essere buoni" – come erroneamente indicato in alcune delle storie elaborate dagli studenti e dalle studentesse che hanno partecipato al modulo – quanto piuttosto l'esito di un percorso formativo serio, che miri al consolidamento di competenze che riguardano il senso più autentico di inclusione, le pratiche didattiche agite dai/dalle docenti e, non da ultimo, le condizioni che garantiscano ad alunni/e un reale benessere (Mura & Zurru, 2019).

Bibliografia

Ashman, A. F., & Conway, R. N. F. (1992). *Guida alla didattica metacognitiva: Per le difficoltà di apprendimento* (B. Ingrassia, Trad.). Erickson. (Orig. pubbl. 1989)

Asquini, G. (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione: Temi, esperienze, prospettive.* FrancoAngeli.

Baldacci, M., Riva, M.G. & Nigris, E. (a cura di). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti.* FrancoAngeli.

Bocci, F. (2015). Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo. In L. d'Alonzo, F. Bocci & S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 85-166). La Scuola.

Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione.* Guerini.

Bocci, F., Castellana, G. & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con spe-

cializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 15*(25), 435-460.

Borkowski, J.B. & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento.* Erickson. (Orig. pubbl. 1992)

Cornoldi, C., De Beni, R. & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio.* Erickson.

Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola: Fare didattica autobiografica.* Laterza.

D'Alessio, S. (2013). Disability studies in education: Implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina, *Disability studies* (pp. 89-124). Erickson.

Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale: La sfida di abitare nuove storie inclusive*. FrancoAngeli.

Farahi, F. (2020). Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza. *Formazione & insegnamento, 18*(3), 277-285.

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., & Capellini, S. A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 13*(21), 7-21.

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, *5*(1), 9-31, 2015.

Mura, A. & Zurru, A.L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale, 18*(1), 43-57.

Pellerey, M., Margottini, M., & Ottone, E. (a cura di). (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro: Competenzestrategiche.it: Applicazioni e strumenti.* RomaTrE-Press.

Robinson, K., & Robinson, K. (2022). *Immagina che...: Come creare un futuro migliore per tutti* (C. Calovi, Trad.). Erickson.

Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina, *Disability studies* (pp. 125-148). Erickson.

Rassismuskritische Professionalisierung von Studierenden im Lehramt an Grundschulen

Zebiba Teklay – Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Sanna Pohlmann-Rother – Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Abstract

Rassismus prägt als strukturelles Phänomen bereits den Alltag in der Grundschule, weshalb die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für einen reflexiven Umgang mit rassistischen Dynamiken als Kernaufgabe der Lehrkräftebildung gilt. Im vorliegenden Beitrag wird ein Seminarkonzept präsentiert, welches die Anbahnung einer rassismuskritischen Reflexionskompetenz als Schlüsselqualifikation für angehende Lehrkräfte in den Fokus rückt. Hierbei bilden Überlegungen zur theoretischen Bedeutung professioneller Reflexion im Kontext von Rassismus, die auf ein zentrales Seminarelement – Anregung zur Selbstreflexion – exemplarisch angewandt werden. Der Beitrag schließt mit ersten konzeptionellen Überlegungen zur wissenschaftlichen Begleitung des Seminars.

1. Einleitung

Der Grundschule als „Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit" (vgl. Schorch, 2007) kommt die Aufgabe zu, Diskriminierungen vorzubeugen, indem individuelle Lernvoraussetzungen aller Kinder wertgeschätzt und ihre Entwicklungspotenziale gefördert werden. Dabei geht es auch darum, Erfahrungen mit Diskriminierung zu reflektieren sowie Segregation zu überwinden und Gleichberechtigung herzustellen (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2025). Diesem Selbstverständnis der Grundschule stehen Forschungsbefunde entgegen, die zeigen, dass Rassismus ein alltäglicher Bestandteil der schulischen Realität darstellt. So äußert sich Rassismus in der Grundschule sowohl auf individueller Ebene in Form persönlicher Vorurteile und Handlungen (vgl.

Götz, 2021) als auch auf institutioneller Ebene in Form nicht intendierter diskriminierender Praktiken der Organisation Schule (vgl. Nguyen, 2013). Die Gestaltung eines rassismuskritischen Lernraums in der Schule erfordert dementsprechend professionelle Strategien für den Umgang mit Rassismus. Ein zentrales Ziel der Grundschullehrkräftebildung ist demnach die Qualifizierung (angehender) Lehrkräfte für das Erkennen und wirksame Bekämpfen von Rassismus in der Schule (Doğmuş, 2024). In diesem Beitrag wird ein Seminar vorgestellt, das speziell für diesen Qualifizierungsbedarf konzipiert wurde. Als „Rassismuskritik" wird im Folgenden eine Perspektive sowie Haltung gegen Rassismus verstanden, die darauf abzielt, rassistische Strukturen, Denkweisen und Praktiken zu erkennen, zu hinterfragen und aktiv zu überwinden (vgl. Melter & Mecheril, 2011).

2. Rassismus als gesamtgesellschaftliches Problem mit schulischer Relevanz

Rassismus gilt als ein historisch gewachsenes System sozialer Machtverhältnisse, das soziale Ungleichheiten reproduziert und Ausschlüsse legitimiert (Eggers [Auma], 2005; Rommelspacher, 2009). In Rassifizierungsprozessen werden Gruppen über konstruierte Unterschiede klassifiziert und hierarchisiert, um ungleichen Zugang zu Ressourcen, wie z.B. Bildung, zu rechtfertigen. Anti-Schwarzer-Rassismus verdeutlicht dies exemplarisch: Äußere Merkmale wie Hautfarbe fungieren als Ausschlusskriterien. Eggers [Auma], (2005) beschreibt für den deutschen Kontext drei Prozessebenen: *Markierung*, *Hierarchisierung* und *Exklusion*. Dabei stabilisiert die Konstruktion rassistisch markierter „Anderer" bestehende Machtverhältnisse. Die von Rommelspacher (2009) beschriebenen individuellen, institutionellen und strukturellen Ebenen von Rassismus finden sich gleichermaßen im Bildungssystem wieder. In mehreren empirischen Studien konnten Alltagsrassismus und damit verbundene Folgen auch spezifisch die Grundschule nachgewiesen werden. Nguyen (2013) zeigt in einer empirischen Untersuchung, dass selbst scheinbar harmlose Hinweise von Grundschullehrkräften, wie die Aufforderung zur Namensänderung, von Kindern als abwertend wahrgenommen werden und als rassistische Erfahrung nachwirken können: „Dann meinte sie, ‚Muhamed du wirst doch später bestimmt Probleme haben wegen Deinem Namen, willst

Du ihn nicht ändern, so?' … Dann fingen alle an zu kichern und zu lachen" (S. 21). Die Situation wirkt nachhaltig, sodass sich die befragte Person noch Jahre später daran erinnert. In diesen Vorschlägen der Lehrkräfte manifestieren sich rassifizierte Normvorstellungen. Sie basieren auf der Prämisse, dass der Name als „zu fremd" oder „zu schwierig" erachtet wird. Ferner belegt Götz (2021), dass Aussagen wie „Du sprichst aber gut Deutsch!" von „Kindern mit dunkler Hautfarbe" (S. 1) als diskriminierend identifiziert werden. Gleichzeitig verweisen weitere Forschungsbefunde auf professionelle Defizite von Lehrkräften im Umgang mit Rassismus. Bernstein und Diddens (2020) konstatieren etwa, dass Lehrkräfte rassistische Phänomene im schulischen Alltag häufig nicht adäquat identifizieren. Zudem führen Zuschreibungen einer Migrationsgeschichte oft zu unreflektiert rassistischen „Stereotypen und niedrigen Leistungserwartungen" (Gomolla, 2017, S. 151). Schitow (2025) zeigt an neu migrierten Grundschulkindern, dass institutionen-spezifische Texte (wie Formulare) den Schulalltag strukturieren und als Diskursträger an der Schnittstelle von Institution, Wissen und Migration wirken (S. 70). Rassismussensibles Handeln setzt Selbstreflexion voraus (vgl. Mecheril & Rangger, 2022). Bonk und Steinbach (2024) verdeutlichen, wie sich „rassismuskritische Aufmerksamkeiten" (S. 84) als reflexive Handlungsfähigkeit ausbilden. Die Förderung von Reflexionskompetenz ist folglich zentral für die Professionalisierung von Lehrkräften.

3. Rassismuskritische Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung

3.1 Reflexionskompetenz im Seminarkonzept

Lenske und Lohse-Bossenz (2023) definieren Reflexion als „anlassbezogene[n] mentale[n] Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt" (S. 1138). Um sich den Facetten von Reflexionskompetenz im pädagogischen Kontext anzunähern, bietet die Systematisierung von Franken und Preisfeld (2019) einen geeigneten Rahmen.

Demnach kann Reflexionskompetenz sowohl hinsichtlich der *Reflexionsbreite* als auch der *Reflexionstiefe* differenziert werden. Die *Reflexionsbreite* beschreibt den „Umfang einbezogener Aspekte in die Reflexion" (S. 250). Hierzu

zählen drei unterschiedliche Wissensbereiche: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen. Die *Reflexionstiefe* beschreibt die Komplexität der Aspekte, die in die Reflexion einbezogen werden. Sie umfasst vier Ebenen: Die (1) *sachbezogene Beschreibung* beschränkt sich auf die deskriptive Darstellung und Wiedergabe empirischer Gegebenheiten. Die (2) *handlungsbezogene Begründung* erweitert die Beschreibung um Handlungsmotive und normative Rechtfertigungen, verbleibt jedoch primär deskriptiv. Die (3) *analytische Reflexion* beinhaltet die perspektivische Abwägung von Handlungsalternativen, deren Reflexionstiefe durch die Diskussion potenzieller Konsequenzen gesteigert wird. Auf der Ebene des (4) *kritischen Diskurses* wird eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven angestrebt. Es erfolgt ein Vergleich der Handlungsmöglichkeiten, die in übergeordnete sozialpolitische, historische und normative Kontexte eingebettet werden. Das Seminarkonzept fördert die Reflexionskompetenz durch verschiedene Komponenten. Die ergänzende „biographische Selbstreflexion" ermöglicht zudem eine vertiefte, systematische Analyse der eigenen Person und Positionierung. Damit trägt das Seminar den Reflexionserfordernissen einer Professionalisierung im Kontext der Weltgesellschaft Rechnung (vgl. Scheunpflug, 2021). Vor diesem Hintergrund lässt sich das Seminarkonzept als hochschuldidaktische Reaktion auf gesetzliche Diskriminierungsverbote verstehen, die ihrerseits aus der systematischen Reflexion und Verarbeitung von Diskriminierungserfahrungen hervorgegangen sind (vgl. Scherr et al., 2017, S. 4). Diese Verbote stellen eine rechtliche Antwort auf Exklusionsmechanismen dar (vgl. Hormel & Scherr, 2010) und bilden zugleich eine zentrale Voraussetzung für Inklusion, indem sie den Abbau struktureller Barrieren einfordern und gesellschaftliche Teilhabe erst ermöglichen. Eine spezifische und im Bildungssystem tief verankerte Ausprägung dieser Diskriminierung ist Rassismus (vgl. Fereidooni, 2016). Dieser manifestiert sich subtil wie bei schulischen Übergangsempfehlungen und wird als „institutionelle Diskriminierung" (Gomolla & Radtke, 2009) gefasst. Gegen solche Ausschlussmechanismen betont die inklusive Didaktik die Verschränkung von Personalität, Sozialität und Komplexität (vgl. Seitz, 2020). Um Lehrkräfte zu befähigen, Rassismus zu identifizieren und Handlungsstrategien zu entwickeln, ist die Verankerung von reflexiver Professionalität in der Lehrkräftebildung notwendig.

3.2 Förderung von Reflexionskompetenz im Umgang mit Rassismus bei angehenden Grundschullehrkräften

Reflexion wird als „Anker rassismuskritischer Professionalisierung“ (Ohm & Fashtomi, 2024, S. 62) beschrieben, der für Lehrkräfte in der Grundschule von zentraler Bedeutung ist. So nimmt die Grundschule eine tragende Rolle im Bildungssystem ein, da sie als erste Schule eine prägende Phase für die Entwicklung grundlegender Wertvorstellungen, Zugehörigkeitsgefühle und demokratischer Orientierungen bei den Lernenden darstellt. Grundschullehrkräfte sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, Lernumgebungen so zu gestalten, dass diskriminierende Strukturen abgebaut und rassismuskritische Perspektiven gefördert werden (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2025).

Die Lehrkräftebildung ist folglich gefordert, (angehende) Grundschullehrkräfte im Kontext von Rassismuskritik zu professionalisieren. Entsprechend wurde am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Würzburg ein Seminarkonzept entwickelt, das auf die Förderung rassismuskritischer Reflexions- und Handlungskompetenzen im Grundschulkontext abzielt. Im Folgenden wird zunächst die Anlage des Seminars erläutert, bevor ein Seminarelement, „Anregung zur Selbstreflexion“, exemplarisch skizziert wird.

4. Seminarkonzept zur Förderung rassismuskritischer Reflexionskompetenz

4.1 Strukturierende Elemente des Seminarkonzepts

Die institutionelle Verankerung und Ausgestaltung rassismuskritischer Lehrangebote an deutschen Hochschulen variiert stark. Dies zeigen Zertifikatsprogramme wie „ZABUS“ (Würzburg), „Antisemitismuskritische Bildung“ (Bamberg) oder „Bildung gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus“ (Tübingen). Hinzu kommen projektförmige oder curricular eingebettete Ansätze wie „GraL“ (Bielefeld) und „RaMS“ (Gießen). Das hier vorgestellte Seminarkonzept kombiniert fallbezogene und theoretische Ansätze. Dabei dient das von Weis (2017) entwickelte Konzept rassismuskritischer Reflexions- und Handlungskompetenzen als theoretischer Bezugs-

punkt, der auf den Grundschulkontext übertragen wird. Das Seminar richtet sich an Studierende des Lehramts an Grundschulen und wird seit dem Sommersemester 2024 als Wahlpflichtmodul mit 2 SWS angeboten. Als konzeptioneller Rahmen aus der Reflexionsforschung dient die oben vorgestellte Systematik von Franken und Preisfeld (2019), die das Seminarkonzept folgendermaßen strukturiert:

Reflexionsbreite. Das Seminar adressiert *fachwissenschaftliches* Wissen über die historische Genese und gesellschaftliche Bedeutung von Rassismus sowie empirische Befunde zu rassistischen Strukturen und Praktiken im Grundschulkontext. Ergänzend wird *fachdidaktisches* Wissen über pädagogische Konzepte und Interventionsstrategien vermittelt, darunter Ansätze wie die Didaktik des Perspektivenwechsels und die biografische Selbstreflexion im Sinne des Globalen Lernens (vgl. Scheunpflug, 2017). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Privilegienreflexion im Rahmen des Critical-Whiteness-Ansatzes (vgl. Wollrad, 2005). Darüber hinaus wird der Aufbau *pädagogischen* Wissens für einen professionellen Umgang mit Rassismus im Klassenzimmer fokussiert. Angestrebt wird die Förderung eines reflektierten Umgangs etwa mit sprachlichen Äußerungen im Klassenzimmer.

Reflexionstiefe. Im Seminar erfolgt eine fallbezogene Vertiefung durch die Analyse von Praxisbeispielen, etwa in Form der Interpretation von Interviews mit Lehrkräften sowie der Auswertung von Beobachtungen aus den Praktika der Studierenden. Diese adressieren die vier Reflexionsebenen nach Franken und Preisfeld (2019): Zunächst erfolgt die sachbezogene Beschreibung, bei der Situationen anhand beobachtbarer Merkmale dargestellt werden. Darauf folgt die handlungsbezogene Begründung, in der die Studierenden gefordert sind, Gründe für rassistische Zuschreibungen unter Rückgriff auf theoretische Konzepte zu analysieren. In der analytischen Reflexion setzen sich die Studierenden ausgehend von ihrem eigenen Deutungsrahmen mit verschiedenen Handlungsoptionen auseinander und wägen diese ab, bevor im kritischen Diskurs eine multiperspektivische Diskussion stattfindet, die die Handlungsmöglichkeiten in größere gesellschaftliche Zusammenhänge einordnet und so zur Entwicklung einer diskriminierungssensiblen Praxis beiträgt. Diese Reflexionsbreite und -tiefe wird in vier Seminarkomponenten umgesetzt: (A) *Grundlagenwissen* zu Rassismus, (B) *fallbezogene Analyse*, (C) Entwicklung von *Handlungsoptionen* und (D) biografische *Selbstreflexion*. Die

Bausteine adressieren in unterschiedlichem Ausmaß die einzelnen Wissensbereiche (*Reflexionsbreite*). Baustein A beispielsweise umfasst schwerpunktmäßig fachliches Wissen, in Baustein C steht das fachdidaktische Wissen stärker im Zentrum. Zudem adressieren die Bausteine in unterschiedlichem Umfang die jeweiligen Reflexionsebenen (*Reflexionstiefe*). Baustein C etwa ermöglicht in besonderer Weise die analytische Reflexion und den kritischen Diskurs.

4.2 Selbstreflexion als Ausgangspunkt rassismuskritischer Professionalisierung

Exemplarisch wird folgend die Umsetzung des 2,5-stündigen Seminarbausteins D („Anregung zur Selbstreflexion") vorgestellt. Dieser basiert auf der biografischen Übung „Geschichte meines Vornamens", die mit der kooperativen Methode Think-Pair-Share durchgeführt wird. Als Materialien dienen vorbereitete Reflexionsfragen. Für die etymologische Recherche können digitale Endgeräte genutzt werden. Die Übung zielt auf die soziokulturelle Einordnung des eigenen Namens, die Erkundung mehrsprachiger Bedeutungen und die kritische Reflexion von Zuschreibungen bezüglich Herkunft, Zugehörigkeit oder Bildungschancen. Als inhaltlicher Seminareinstieg in der ersten Sitzung sensibilisiert die Übung für die gesellschaftliche Wirkmacht und das Diskriminierungspotenzial von Vornamen im Kontext von Differenzsetzungen. Zudem regt sie zur kritischen Auseinandersetzung mit normativen Vorstellungen von Identität und Normalität an. Konzipiert wurde die Übung in Anlehnung an die didaktische Minimalperspektive des Globalen Lernens (Scheunpflug & Schröck, 2000). Sie zeigt, wie persönliche Merkmale (z. B. der Vorname) als kulturelle Marker wirken und soziale Positionierungen anzeigen können. Dies erfordert eine sensible Seminarleitung, da die biografische Arbeit emotionale und identitätsrelevante Themen berühren kann. Darüber hinaus werden in Baustein D „Anregung zur Selbstreflexion" die Facetten der Reflexionskompetenz nach Franken und Preisfeld (2019) berücksichtigt. Um unterschiedliche Wissensbereiche abzudecken und eine hinreichende *Reflexionsbreite* zu erreichen, erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit der Etymologie des Vornamens, gefolgt von empirischen Befunden zur Wirkmacht von Vornamen im grundschulpädagogischen Kontext (*Fachwissen*). Auf

dieser Grundlage entwickeln die Studierenden später Unterrichtskonzepte, um Grundschulkindern die Themen „Namen“ und „Vielfalt“ altersgerecht und reflektiert zu vermitteln. Sie wählen Methoden, die einen sicheren Raum für Diskussionen schaffen und Stereotype vermeiden. Anschließend erproben sie diese Ansätze im Seminar. Ziel ist die Entwicklung *fachdidaktischer* Kompetenzen, die auf Basis einer reflektierten Auseinandersetzung mit den eigenen Lernerfahrungen und der eigenen Haltung zu den Themen „Identität“ und „Vielfalt“ erfolgen. Die Grundlegung *pädagogischen* Wissens erfolgt durch die Vermittlung von Kenntnissen zum professionellen Umgang mit Heterogenität und herkunftsbezogenen Differenzkategorien (z. B. Sprache, Religion). Damit soll bei den Studierenden eine kritische Auseinandersetzung angebahnt werden, in der diese Kategorien hinsichtlich ihres Potenzials für rassistische Diskriminierung bearbeitet werden. In der Reflexions*tiefe* adressiert der Seminarbaustein D alle vier Reflexionsebenen. (1) Die Studierenden verknüpfen ihre Vornamen mit verschiedenen Sprachen, Religionen und Regionen, um herkunftsbezogene Kategorien zu ermitteln. Dies macht die Konstruiertheit rassistischer Differenzierungen sichtbar und schafft die Basis, um Rassismus als System zu verstehen (sachbezogene Beschreibung). (2) Anschließend erörtern sie Situationen aus dem Grundschulalltag und analysieren, wie Zuschreibungen aufgrund des Vornamens rassistische Verhaltensweisen auslösen können (handlungsbezogene Begründung). (3) Dann wägen sie die entwickelten Handlungsoptionen innerhalb ihres eigenen Deutungsrahmens ab (analytische Reflexion). (4) Zuletzt ordnen sie diese in sozialpolitische und historische Zusammenhänge ein und diskutieren sie kritisch (kritischer Diskurs).

5. Fazit und Ausblick

Angesichts der Herausforderung, den professionellen Umgang mit Rassismus als zentrale Aufgabe in der Grundschullehrkräftebildung zu verankern, wird zusammenfassend deutlich: Bereits die Reflexion des Vornamens sensibilisiert Studierende für die Bedeutung von Namen als soziale Marker sowie deren diskriminierendes Potenzial. Mit Rückzug auf die theoretischen Ansätze des „Doing Difference“ und „Othering“ lässt sich darlegen, dass Fragen nach Herkunft und Zugehörigkeit essenzielle Mechanismen darstellen, um

Differenzlinien zu verfestigen. Diese Methode vermittelt strukturelle Ungleichheit induktiv. Durch die Dekonstruktion von Vornamen werden rassismusrelevante Kategorien sichtbar gemacht und die Reflexionskompetenz wird gestärkt, indem Privilegien aufgedeckt und Mechanismen der Marginalisierung artikulierbar werden. Im weiteren Verlauf wird das Seminar wissenschaftlich begleitet. Ziel ist es, die Wirkung der Übungen auf verschiedene Reflexionsebenen zu untersuchen und das Konzept auf dieser Basis weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

Bernstein, J. & Diddens, F. (2020). Umgang mit Antisemitismus in der Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *70*(26–27), 42–47.

Bonk, K. & Steinbach, A. (2024). Rassismuskritik im Fortbildungskontext und Aushandlungen professionalisierungsrelevanter Entwicklungserwartungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, *24*(4), 66–79.

Doğmuş, A. (2024). Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten: Kontur eines Trialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung*, *24*(4), 34–48.

Eggers [Auma], M. (2005). R*assifizierung und kindliches Machtempfinden.* Christian-Albrechts-Universität.

Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext.* Springer VS.

Franken, N. & Preisfeld, A. (2019). Reflection-for-action im Praxissemester: Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 247–258). Klinkhardt.

Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155). Springer VS

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Springer VS.

Götz, M. (2021). *„Wenn du mich noch einmal ‚braune Schokolade' nennst." Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. IZI.

Hormel, U. & Scherr, A. (Hrsg.). (2010). *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2025). Didaktische Funktionen zum lernförderlichen Nutzen von Familiensprachen im Grundschulunterricht – Perspektivierungen aus grundschultheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, *71*(4), 509–529.

Lenske, G. & Lohse-Bossenz, H. (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *26*, 1133–1164.

Mecheril, P. & Rangger, M. (2022). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Springer.

Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2011). *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl.). Wochenschau Verlag.

Nguyen, T. Q. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter." Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *36*(2), 20–24.

Ohm, V. & Fashtomi, R. S. (2024). Reflexivität als Anker rassismuskritischer Professionalisierung? Fallarbeit als Aspekt reflexiver Professionalisierung. SEMINAR, 30(1), 62–75.

Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Wochenschau-Verlag.

Scherr, A., El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS.

Scheunpflug, A. (2017). Begegnungsreisen im Kontext von Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung? In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Begegnungsreisen* (S. 12–16). Comenius-Institut.

Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, *20*(1), 3–13.

Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen - Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.* Aktion Brot für die Welt.

Schitow, K. (2025). *Institution – Wissen – Migration: Institutionelle Reflexivität und migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse in der Schule*. transcript.

Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik* (3. überarb. und erw. Aufl.) Klinkhardt.

Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, *15*(2). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570

Weis, M. (2017). *Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Würzburg University Press.

Wollrad, E. (2005). *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Helmer.

Come individuare il talento negli studenti e farlo diventare una risorsa: riflessioni da un percorso di ricerca-formazione

Chiara Bertolini – Università di Modena e Reggio Emilia[1]
Letizia Capelli – Università di Modena e Reggio Emilia
Paola Damiani – Università di Modena e Reggio Emilia
Laura Landi – Università di Modena e Reggio Emilia

Abstract

Presentiamo una ricerca-formazione condotta con docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado, volta a sostenere le pratiche di osservazione e di didattica per l'identificazione e la promozione delle aree di talento degli studenti in una prospettiva ecologica e inclusiva. La formazione, che ha previsto anche la realizzazione di un Lesson Study, ha supportato l'individuazione di strategie volte a far emergere potenzialità e bisogni educativi, al fine di ridurre le diseguaglianze. Le consapevolezze sui processi inclusivi a sostegno dei talenti sono state indagate attraverso un questionario. L'aalisi dei dati evidenzia una difficoltà ad individuare talenti quando questi esulano dalle competenze disciplinari classiche. Dal percorso emergono, tuttavia, nuove consapevolezze su osservazione, talento, inclusione e collegialità.

1. Introduzione

È ampiamente dimostrato dalla letteratura che insegnare in contesti educativi scolastici inclusivi implichi l'incontro, in ogni classe, di un gruppo eterogeneo e composito di studenti. Questa condizione è trasversale ai diversi ordini di scuola e alle diverse classi, e molto può essere ancora fatto per supportare

1 Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto degli autori; in particolare, Chiara Bertolini ha redatto il paragrafo 2; Letizia Capelli ha redatto i paragrafi 1 e 6; Paola Damiani ha redatto il paragrafo 3; Laura Landi ha redatto i paragrafi 4 e 5.

i docenti nel proprio agire educativo. Soffermandosi in particolare su quanto riportato dalla letteratura internazionale in merito alla presenza degli alunni con Alto Potenziale Cognitivo (APC), si osserva un crescente riconoscimento di questo gruppo di studenti rispetto a qualche decennio fa, che procede di pari passo col riconoscimento di talenti particolari anche in studenti che non rientrano completamente nel profilo APC; tuttavia, a ciò non è corrisposto un aumento della varietà di proposte educativo-didattiche in senso inclusivo, adeguate anche alle necessità di questi studenti (Callahan et al., 2017).

Lo sviluppo professionale rappresenta quindi un elemento chiave per supportare la trasformazione della pratica educativa: saper offrire proposte che supportino il riconoscimento del neuro-funzionamento atipico, dei bisogni e, più in generale, del potenziale di ogni studente, nessuno escluso, è fondamentale per una didattica che possa definirsi realmente inclusiva per tutti (Booth & Ainscow, 2014).

Quando parliamo di studenti con APC, in letteratura riscontriamo diverse definizioni (Subotknik, et al., 2011; Renzulli, 2005): il concetto stesso è ancora in evoluzione nel campo della psicologia educativa. Con il termine plusdotazione si fa riferimento, nei modelli in cui il criterio del QI è dominante, a punteggi pari o superiori a 130. L'Alto Potenziale Cognitivo (APC) è invece un costrutto più ampio, che in alcuni modelli include un range di QI inferiore a tale cutoff, e in altri fa riferimento a una concezione multidimensionale del potenziale che va oltre la sola misurazione del quoziente intellettivo. In questa prospettiva, sebbene il Quoziente Intellettivo (QI) rappresenti il criterio maggiormente condiviso in letteratura, esso non può definire l'APC in maniera univoca (Pfeiffer, 2013) e non è l'approccio che abbiamo usato in questa ricerca.

Ci siamo invece appoggiati a quegli studiosi che concordano sulla necessità di utilizzare più criteri per individuare gli studenti con queste caratteristiche (Ford & Grantham, 2003; Renzulli, 2005), criteri sia di natura quantitativa che di natura qualitativa. In questo elaborato, si assume come riferimento generale una definizione in linea con la National Association of Gifted Children, USA, secondo cui l'APC si riscontra in coloro che, se confrontati con i loro coetanei, mostrano livelli eccezionali di performance in una o più delle seguenti aree: abilità intellettiva generale (I), specifica attitudine scolastica

(II), pensiero creativo (III), attitudine alla leadership (IV), arti visive e dello spettacolo (V)[2].

2. Gli strumenti per individuare il talento

Volendo proporre strumenti osservativi atti ad individuare le potenzialità di ognuno, con uno sguardo volto a guidare i docenti oltre il rendimento scolastico e gli aspetti performativi, al fine di costruire una visione complessa del talento, è sembrato utile partire dal modello dei 3 anelli di Renzulli (2005). Secondo questa teoria, l'APC si sviluppa dall'interazione tra tre componenti:

1. Alti livelli di abilità generali e/o specifiche
2. Alti livelli di impegno o di motivazione intrinseca
3. Alti livelli di creatività (pensiero divergente).

Fig. 1 – Adattamento da Joseph Renzulli (2005)

Questa tripartizione sta alla base della creazione delle Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plus dotati (Renzulli et al., 2021), uno strumento osservativo multicriterio, scelto con l'obbiettivo di sostenere i docenti nella creazione di un lessico comune e nell'identificazione dei comportamenti caratteristici negli studenti. In particolare, lo stru-

2 https://assets.noviams.com/novi-file-uploads/nagc/Position_Statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf

mento, che non si propone come diagnostico, si articola in diverse scale: di base, trasversale, area scientifica e area umanistica. Le risposte considerano le varie dimensioni del APC, non limitandosi alle sole capacità cognitive, permettendo così un confronto con il contesto specifico educativo in cui lo studente viene osservato. Il gruppo di ricerca ha selezionato alcuni indicatori al fine di utilizzarli per guidare l'osservazione del LS: in particolare, gli indicatori afferivano ai profili relativi alla "leadership", alla "motivazione" e all' "apprendimento" (Tabella 1).

Tabella 1 – Indicatori selezionati nelle Scale Renzulli Sorrentino e Pinnelli (2021).

Leadership	Motivazione	Apprendimento
2. abilità nell'articolare le idee e nello spiegarle agli altri; 4. abilità nell'organizzare e strutturare le cose, le persone e le situazioni; 5. capacità di lavorare in modo cooperativo con gli altri; 6. tendenza a voler dirigere l'attività quando si lavora con gli altri.	2. aver poco bisogno della guida dell'insegnante; 7. saper portare a termine un lavoro quando l'argomento risulta interessante; 11.non aver bisogno di motivazioni esterne per proseguire un lavoro inizialmente stimolante; 12. comportamento responsabile: essere affidabile e portare a termine le attività e i progetti iniziati.	1. conoscenza del vocabolario superiore rispetto a quella dei coetanei; 5. capacità di comprendere le relazioni causa/effetto in modo intuitivo.

3. Metodologia della Ricerca-Formazione (R-F) e Lesson Study (LS)

La ricerca presenta un percorso formativo dell'Istituto Comprensivo Pertini 2 di Reggio Emilia incentrata sugli studenti APC e sulle possibilità di differenziazione didattica. Dopo quattro ore di formazione al collegio è stato proposto un intervento di R-F a cui hanno aderito 12 insegnanti interessati a una didattica inclusiva non focalizzata sugli studenti in difficoltà (come a volte hanno dichiarato di fare), ma orientata verso tutti gli alunni, inclusi quelli con APC.

Si è deciso di coinvolgere i docenti in un percorso di crescita professionale non tanto, e non solo, di tipo trasmissivo, quanto piuttosto capace di trasformare saperi, convinzioni e pratiche (Mezirow, 2003).

Per questa ragione, abbiamo deciso di organizzare il percorso secondo l'approccio della R-F. Si tratta di una modalità di ricerca condotta in collaborazione con le scuole, in cui i ricercatori e gli insegnanti costituiscono un gruppo di lavoro con ruoli distinti, ma paritetici, che definisce e sviluppa tutte le fasi di una ricerca condivisa (Asquini, 2017).

Le ricercatrici hanno voluto indagare le consapevolezze di tutti i docenti rispetto alla plus dotazione attraverso un questionario (Caserta & Zorzi, 2023), somministrato prima della plenaria iniziale di settembre 2023.

Dopo questa prima fase è stato realizzato uno studio di caso strumentale in R-F, per osservare:

Quali condizioni possono portare le docenti a raggiungere nuove consapevolezze rispetto ai diversi funzionamenti dei propri studenti e adattare la propria didattica in ottica inclusiva?

La duplice intenzionalità – descrittiva e trasformativa – richiede al ricercatore rigore metodologico fondato sulla vigilanza critica continua e su un atteggiamento di scoperta piuttosto che di verifica delle ipotesi (Bortolotto, 2020).

Le ricercatrici hanno assunto un ruolo partecipante, diventando parte integrante della realtà osservata e raccogliendo dati attraverso osservazioni dirette, diario di bordo, riflessioni con le docenti coinvolte e materiali prodotti. Il disegno di ricerca, volutamente adattabile, ha tenuto conto delle esigenze esplorative emergenti e accolto anche dati imprevisti. L'analisi qualitativa è stata condotta a partire dalle domande di ricerca e attorno ai temi emergenti, utilizzando l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) garantendo rigore interpretativo e profondità analitica.

Per poter stimolare ed osservare questo percorso trasformativo si è deciso di inserire un ciclo di Lesson Study (LS), utile per mantenere un dialogo costante tra il piano teorico e quello pratico, funzionale alla verifica di alcune ipotesi di lavoro. Il LS è un potente strumento di formazione degli insegnanti. Il LS coinvolge un gruppo di insegnanti ed esperti-facilitatori di LS. Esso si articola in 3 fasi. Nella trasposizione italiana del LS (Bartolini & Ramploud, 2018), durante il primo incontro il gruppo ha il compito di progettare una

lezione di 60 minuti definendo nel dettaglio l'azione dell'insegnante pilota, ossia di colui che svolge la lezione progettata nella propria classe. Il gruppo definisce gli obiettivi didattici da perseguire e pianifica le modalità di osservazione della classe. La seconda fase consiste nella realizzazione della lezione e nella sua osservazione. Il ciclo di LS termina con un incontro di confronto nel quale il gruppo riflette sull'andamento della lezione sia rispetto a quanto progettato, sia alla luce di quanto emerso dall'osservazione.

4. Il questionario iniziale

Al questionario iniziale hanno risposto 59 docenti: 36 della scuola primaria, 19 della scuola secondaria e 4 della scuola d'infanzia. La maggioranza (47) sono docenti curricolari di ruolo, in possesso di un titolo di studio elevato: la laurea a ciclo unico (28) o una laurea triennale (5), in 16 casi con specifici contenuti pedagogici (SFP, SE o pedagogia).

In risposta alla domanda relativa alle modalità di individuazione di uno studente con APC, quasi nessuno dei docenti considera significativi alcuni indicatori negativi quali le difficoltà emotive e comportamentali, disagio o noia, che la letteratura invece indica come rilevanti. Anche la buona integrazione scolastica, che per i profili con spiccate qualità di leadership può essere un indicatore, è considerata solo da una minoranza dei docenti.

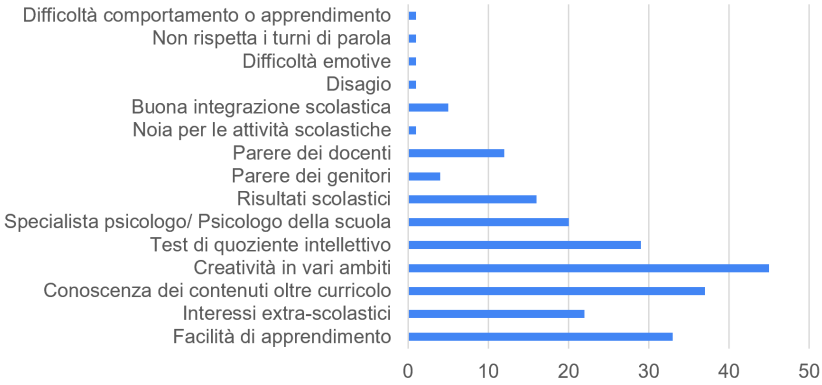


Fig. 2 – Risposte alla domanda "Come si può identificare un alunno APC?"

Pur essendo consapevoli della necessità di una didattica differenziata per gli alunni APC (Figura 3), molti docenti limitano tale esigenza ad alcune attività (31 su 59). Solo 11 si dichiarano certi della necessità di una didattica differenziata in senso più ampio.

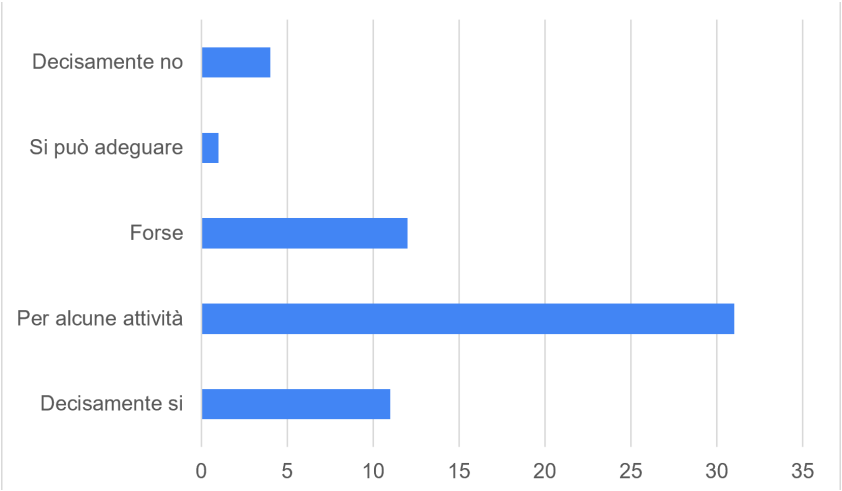


Fig. 3 – Gli alunni APC hanno bisogno di didattica differenziata?

In apparente contrasto con questi dati, i docenti dichiarano che gli studenti con APC possono avere un rendimento scolastico insufficiente: tale opinione è condivisa da 36 docenti su 59. Inoltre, rispetto alla percezione di sè sé dell'alunno con APC, predominano attribuzioni di carattere negativo, quali emozioni fuori controllo, disagio, eccesso di autocritica e insicurezza (tutti con oltre 15 risposte). Al contrario, gli elementi positivi – quali indipendenza, sicurezza e elevata autostima – sono selezionati meno frequentemente (10 preferenze).

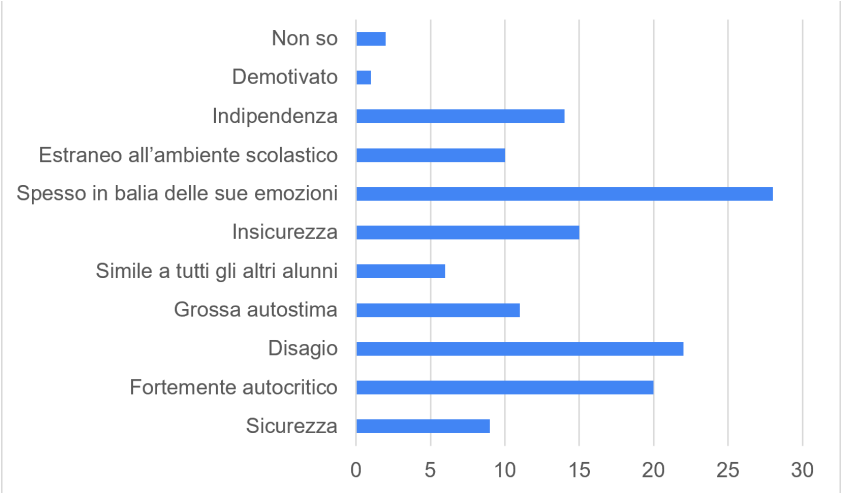


Fig. 4 – Quale immagine avrà di sé un alunno con caratteristiche di APC?

Alcune delle risposte dei docenti appaiono contradditorie: da una parte l'APC viene identificato attraverso elementi positivi, dall'altro, emerge un vissuto dell'alunno non sempre positivo. La ragione di tale apparente contraddizione può essere colta nelle parole di una docente, che riconosce uno degli aspetti individuati dalla letteratura come caratteristici, senza tuttavia coglierne la magnitudine e riconducendolo a una dimensione ritenuta comune a tutte le persone.

> Questo mio alunno ha una grande autostima, ma se è convinto di non essere bravo in qualcosa si demoralizza facilmente e ripete spesso che lui in quella cosa non è bravo. Quindi in alcune situazioni è sicuro di sé, in altre insicuro e va sostenuto e incoraggiato. (Direi come tutte le persone). (GG31051955)

5. Ricerca-formazione (R-F)

Il percorso di R-F ha coinvolto 12 insegnanti, donne, che insegnavano sia su posto comune che su sostegno, appartenenti sia alla scuola primaria che alla secondaria di primo grado, per sviluppare un modello di formazione a ca-

scata (Kennedy, 2005) che consentisse la socializzazione dei risultati a tutto il collegio docenti.

Dopo aver costruito insieme le domande guida della R-F, intese come quesiti che le docenti si ponevano genuinamente a partire dal problema iniziale, il percorso ha fornito strumenti per la raccolta di evidenze, ha sostenuto una riflessione continua sulle pratiche, e ha consentito lo scambio di opinioni e di esperienze, accompagnando così il processo di co-costruzione delle risposte.

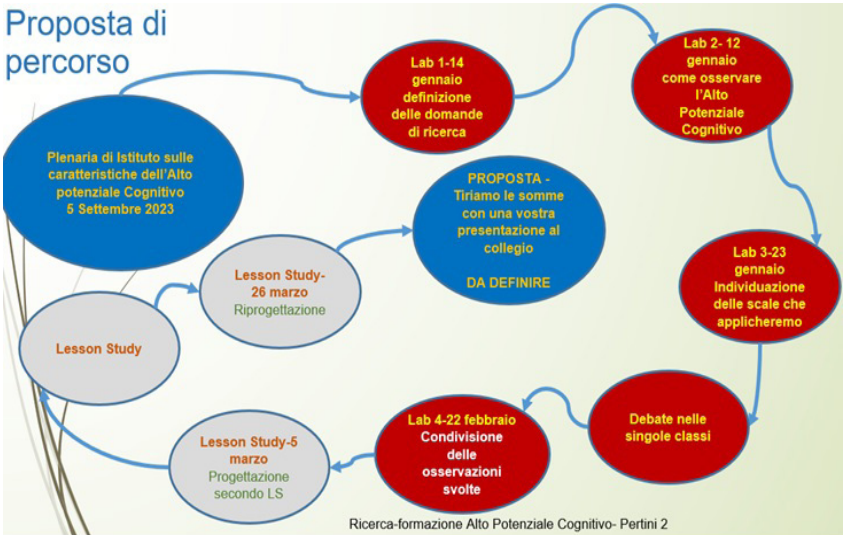


Fig. 5 – Le tappe del percorso con l'Istituto Comprensivo Pertini 2

La domanda di ricerca comune, costruita congiuntamente da docenti e ricercatori universitari, è stata: Come individuare le potenzialità di ognuno attraverso attività progettate ad hoc e l'osservazione condotta con strumenti specifici?

Per rispondere a tale quesito, il gruppo ha analizzato le scale di Renzulli, considerate uno strumento utile per fare emergere le potenzialità di ognuno, al di là dell'utilizzo di test specifici. L'analisi e la valutazione condivisa delle scale hanno consentito alle docenti sia di mettere a fuoco le attività che meglio potessero sostenere l'emersione dei talenti, sia di selezionare le scale

più adeguate ad un' osservazione sistematica delle dinamiche in classe. Una prima proposta didattica, costituita dall'organizzazione di un debate, ha consentito ad alcune docenti di poter osservare la medesima attività utilizzando gli stessi strumenti. Le docenti hanno apprezzato la possibilità di osservare i propri studenti in modo più attento e approfondito soffermandosi su aspetti che, talvolta, vengono trascurati. Gli indicatori comportamentali hanno contribuito a far emergere la complessità dei processi cognitivi di tutti gli studenti arrivando a sorprendere anche le docenti più scettiche.

Al fine di individuare le attività e gli strumenti osservativi maggiormente efficaci a far emergere il talento, il gruppo ha progettato un LS dal tema: "Dall'analisi dell'impatto ecologico del ciclo di vita di un alimento alle possibili soluzioni per una alimentazione più sostenibile". L'ora di lezione è stata progettata con la tecnica del Jigsaw. Durante lo svolgimento della lezione progettata nel LS, hanno lavorato 5 nuovi gruppi di studenti, ciascuno composto da 5 membri provenienti da gruppi che, nelle le lezioni precedenti, avevano analizzato 5 articoli diversi. In tal modo, ogni membro del nuovo gruppo ha assunto un ruolo fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo comune, mettendo a disposizione del gruppo le conoscenze acquisite nella lezione precedente e avendo lo spazio per far emergere i propri talenti.

La riprogettazione del LS, con lo scopo di far emergere punti di forza e possibili miglioramenti oltre all'efficacia della lezione per rispondere alle domande di ricerca, è stata svolta sulla base di una traccia precedentemente concordata tra le ricercatrici, è stata registrata e trascritta e in seguito sottoposta ad analisi tematica (Braun & Clarke, 2006). Le docenti concordano che tutti gli studenti hanno partecipato attivamente, ritagliandosi spazi di intervento personali. Nel corso del lavoro di gruppo sono emersi talenti precedentemente non rilevati dalle docenti: alcuni studenti sono apparsi sotto una luce diversa, anche grazie all'impiego delle scale di Renzulli. Inoltre, le docenti riconoscono che la riflessione collettiva sulle scale ha consentito loro di costruire una visione più complessa del talento, andando ad abbracciare anche aspetti quali le competenze sociali, o la motivazione per l'apprendimento. L'osservazione durante il LS ha fatto emergere quegli studenti che per varie ragioni cercano di tenere il proprio talento nascosto, oltre alle situazioni in cui studenti con talento non hanno la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità. La R-F ha favorito nelle docenti lo svilupparsi di una visione dinamica e in divenire

del talento, in linea con quanto visto in letteratura. Un ulteriore elemento di forza è stato poter osservare l'attività insieme alle docenti appartenenti a ordini di scuola diversi, consentendo una riflessione condivisa.

Rispetto all'individuazione delle potenzialità di ognuno, le docenti hanno elaborato alcune prime, parziali, risposte. Risultano necessarie attività costruite attorno ad un artefatto, accompagnate da domande o consegne che siano in grado di strutturare la riflessione. Tali attività devono essere inclusive, offrendo agli studenti la possibilità di partecipare all'interno della propria zona di sviluppo prossimale e di valorizzare al massimo le proprie capacità ed attitudini individuali, pur lavorando attorno a un medesimo oggetto di conoscenza, destinato a diventare patrimonio comune del gruppo di classe. Il lavoro cooperativo e la discussione presentano queste caratteristiche, in quanto consentono agli studenti di costruire conoscenza insieme a partire da attività e riflessioni condivise. Un'altra tipologia di attività, già sperimentata dalle docenti in altre occasioni, presenta analoghe potenzialità di sollecitare gli studenti in modalità diverse e non previste, favorendo così l'emersione dei talenti: si tratta di attività svolte al di fuori del contesto scolastico, in collaborazione con il territorio, su problemi autentici. Queste conclusioni delle docenti sono in linea con la differenziazione didattica presentata in letteratura. Le scale di Renzulli si sono dimostrate uno strumento efficace per mettere a fuoco aspetti di complessità del talento, sia a livello individuale che dell'intero gruppo classe. Un'osservazione efficace richiede continuità nel tempo; tuttavia, questo può avvenire solo attraverso il lavoro di gruppo, poiché il/la docente, pur essendo solo in classe, può osservare in modo approfondito solo alcuni studenti alla volta.

6. Conclusioni

Percorsi che supportino la riflessione condivisa tra docenti e ricercatori, quali il LS e la R-F, così come la riflessione congiunta su strumenti che sollecitino il riconoscimento delle caratteristiche di questo tipo di studenti, contribuiscono a costruire e sostenere una postura di ricerca all'interno di una comunità docente orientata a promuovere esperienze educative inclusive e innovative. La sperimentazione di tali modalità ha inoltre fornito alle docenti una risposta concreta alla questione relativa alla creazione e l'efficacia di spazi di progetta-

zione condivisi. Il percorso ha confermato che è l'osservazione sistematica dei processi di costruzione dei significati in classe che può spingere le docenti ad una riflessione che le porti a rivedere i pregiudizi e a acquisire consapevolezza sulle diversità che coesistono nelle nostre classi.

La parzialità delle iniziali concezioni e delle credenze, anche in docenti formati ed esperti, come quelli di questo IC, in relazione agli studenti con APC, ha portato alla luce il bisogno di una formazione docente specifica in questo ambito, in linea con quanto rilevato dalla letteratura scientifica (Callahan et. al., 2017).

La presente ricerca sottolinea infine che supportare i docenti in questo processo di cambiamento non sia solo possibile, ma anche necessario.

Bibliografia

Asquini, G. (ed.) (2018). La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive. FrancoAngeli.

Bartolini, M. G., Ramploud, A. (eds) (2018). Il lesson study per la formazione degli insegnanti. Carocci.

Bortolotto M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, *18*(1), 183-196.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (F. Dovigo, a cura di). Carocci.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal for the Education of the Gifted*, *40*(1), 20-49.

Caserta, D., & Zorzi, E. (2023). Disvelare l'alto potenziale: opportunità per ampliare l'inclusione a scuola. *RicercAzione*, *15*(1), 243-254.

Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*, *42*(3), 217-225.

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education, 31*(2), 235-250.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, *1*(1), 58-63.

Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, *29*(1), 86-97.

Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into practice*, *44*(2), 80-89.

Renzulli, J. S., Sorrentino, C., & Pinnelli, S. (2021). *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*. Erickson.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, *12*(1), 3-54.

Didattica

Didaktik

Von suchenden Betrunkenen und rostigen Schweinen – Über inklusive Didaktik und soziale Benachteiligung

Timo Dexel – Universität Münster

Abstract

In diesem Beitrag wird nach den Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Didaktik im Kontext sozialer Benachteiligung gefragt. Hierfür wird zunächst anhand von zwei anekdotischen Geschichten das Spannungsfeld von Individuum und Gemeinschaft mit Bezug zum Schulsystem beleuchtet. Danach werden subtile Reproduktionsmechanismen von Ungleichheit im deutschen Schulsystem skizziert, um schließlich in diesem Zusammenhang Aufgaben inklusiver Didaktik zu eruieren. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

1. Didaktik und Ungleichheit – zwei Geschichten

Um in das komplexe, spannungsreiche Thema des Beitrags einzuleiten, beginne ich mit zwei Geschichten. Die erste ist ein alter Witz und geht in etwa so:

> Ein Betrunkener sucht im Schein der Laterne den Schlüsselbund, den er verloren hat. Kommt ein Passant vorbei und hilft bei der Suche. Nach einer Weile fragt der Passant: Haben Sie den Schlüssel auch wirklich hier verloren? Sagt der Betrunkene: Nein, aber hier ist das Licht besser.

Pädagogisch könnten wir diesen Witz als eine Warnung vor dem „falschen Ort“ Schule, Unterricht und Didaktik deuten. Bildung werde, so El-Mafaalani (2021), häufig als Lösung für gesellschaftliche Probleme aufgerufen, die aber womöglich gar nicht an dieser Stelle zu lösen sind. Beispielsweise sind

die Ursachen sozialer Benachteiligung[1] in einer hochkomplexen Gemengelage aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaftssystem zu verorten. Während jedoch politische Prozesse langwierig, wirtschaftliche Interessen mächtig und gesellschaftliche Wandlungsprozesse träge sind, erscheinen die Schule und die nachwachsende Generation als ein Ort, an dem Veränderung zumindest leicht zu fordern ist – übertragen gesprochen, ist „hier das Licht besser". So konstatiert auch Butterwegge (2010, S. 550) im Kontext des Themas dieses Aufsatzes: „Gerade wenn man der Schule eine Schlüsselrolle im Kampf gegen Kinderarmut zuerkennt, muss vor einer Selbstüberschätzung dieser Institution gewarnt werden".

Es gibt jedoch auch eine andere Geschichte, die über die Verringerung von Ungleichheit erzählt werden kann. Der renommierte Historiker Ewald Frie, Träger des Deutschen Sachbuchpreises und Professor an der Universität Tübingen, berichtet in seiner Antrittsrede zur Aufnahme in die Heidelberger Akademie der Wissenschaften das Folgende:

> Zu meiner Habilitation haben mir meine Geschwister ein rostiges Schwein geschenkt, aufzustellen in jedem zukünftigen Büro. Ich sollte nicht vergessen, woher ich kam. […] Das Schwein in meinem Büro erinnert mich daran, dass ich viel Glück gehabt habe. Eine Generation zuvor hätte ich die Chance auf Bildungsaufstieg nicht erhalten. (Frie, 2020, S. 200–201)

Frie wurde als neuntes von elf Kindern einer katholischen Bauernfamilie im Münsterland geboren und konnte, unterstützt durch die Anforderungen der Mutter an die Bildungskarriere ihrer Kinder und nicht zuletzt durch das BAföG eine beachtliche Bildungskarriere hinlegen. Scheinbar war das deutsche Bildungssystem zumindest in einer bestimmten historischen Phase in der Lage, gewisse Ungleichheiten auszugleichen. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass dieser Bildungsaufstieg für Frauen in Fries Alter ungleich schwieriger gewesen sein muss; auch heute ist der Aufstieg zum Beispiel für migrierte Kinder mit hohen Hürden verbunden (El-Mafaalani, 2012). Die Art der Ungleichheit (pädagogisch gesprochen: die Differenzdimension) scheint für

1 Unter sozialer Benachteiligung verstehe ich Einschränkungen in den Bereichen Ressourcen, Rechte und Chancen von Menschen, die aufgrund eines Aufwachsens in (relativer oder absoluter) Armut beziehungsweise in komplexen Lebenslagen erwachsen.

Schulerfolg eine Rolle zu spielen. Während zu Schulzeiten Fries in Deutschland vor allem Mädchen aus ländlichen Regionen von Schulerfolg ausgeschlossen waren, zeigen aktuelle empirische Studien, dass insbesondere Armut und Armutsgefährdung Bildungsungleichheit hervorrufen (Helbig et al., 2026). Dennoch: wir konnten in der langen Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen bemerken, dass sich soziale Ungleichheiten verstärkten (Stanat et al., 2022). Das Schulsystem entfaltet zumindest eine gewisse kompensatorische Wirkung, wenn daran partizipiert werden kann (El-Mafaalani, 2021). Schon Bourdieu und Passeron (1971) argumentierten, dass eine rein wirtschaftliche und politische Betrachtung von Ungleichheit ohne Einbezug des Schulsystems nichts ändern würde: „Die Fortdauer der Privilegien ist aufgrund der immanenten Logik des Erziehungssystems gesichert […]." (S. 44) Die Betrachtung (und Veränderung) von Schule, Unterricht und Didaktik in Bezug auf Benachteiligung ist damit prinzipiell sinnvoll.

Auf der einen Seite ist also festzuhalten, dass das grundsätzliche Problem gesellschaftlicher Ungleichheit nicht allein über Didaktik gelöst werden kann – hier ist, übertragen gesprochen, lediglich das Licht besser. Auf der anderen Seite scheint es doch gewisse Möglichkeiten der unterrichtlichen Bearbeitung von sozialer Benachteiligung zu geben. Dieser Beitrag hat daher das Ziel, die Möglichkeiten und Grenzen von inklusiver Didaktik im Kontext der Verringerung sozialer Benachteiligung zu skizzieren.

2. Reproduktionsmechanismen schulischer Ungleichheit

Eine erfolgreiche Schulkarriere hängt in Deutschland in besonderem Maße von der sozio-kulturellen Herkunft der Schüler*innen ab; darauf verweisen zahlreiche empirische Studien (Behrmann et al., 2018; Maaz & Lörz, 2024). Alle Ebenen des Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung über die Grundschule, Mittel- und Oberstufe bis in die Universitäten sind betroffen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Zentrale Problemstellen sind die unterfinanzierten und schlecht ausgebauten vorschulischen Angebote (El-Mafaalani et al., 2025), die kategoriale Vergabe sonderpädagogischer Förderbedarfe und die oft damit einhergehende Separierungspraxis (Gasterstädt et al., 2023) sowie die früh einsetzende Mehrgliedrigkeit

des Schulsystems (Matthewes, 2020). Darüber hinaus existieren jedoch auch subtile Mechanismen, die nahezu unabhängig von der Schulstruktur wirken können. Besonders bekannt ist in diesem Zusammenhang das Habitus-Konzept des Soziologen Bourdieu (Rehbein & Saalmann, 2014). Der Habitus ist ein System von Dispositionen, das über die gesamte Lebensspanne in sozialen Zusammenhängen erworben und ‚einverleibt' wird. Es strukturiert die Art und Weise, wie wir handeln und Situationen wahrnehmen, und ist gleichermaßen von den erlebten Situationen geprägt und gebildet. Der Habitus von privilegierten und nicht-privilegierten Menschen unterscheidet sich. Von klein auf hat das Management von Mangel oder Überfluss eine große Bedeutung für die Ausbildung des Habitus. Armutsbetroffene Kinder neigen dazu, kurzfristig zu denken und die Freude daran, gerade nicht an einem ungeliebten Thema arbeiten zu müssen, in den Vordergrund ihrer schulischen Handlungen zu stellen – dies hängt mit dem Aufwachsen in prekären Verhältnissen zusammen (El-Mafaalani, 2015; Jünger, 2008). In differenzierenden, offenen Unterrichtsformaten ist dies ein Nachteil für armutsbetroffene Schüler:innen. Es sind bestimmte Arbeitsweisen und Strategien notwendig, um gerade im reformpädagogischen Unterricht erfolgreich zu sein, die eher dem Habitus der Kinder aus privilegierten Milieus entsprechen. Ein Beispiel sind Formate des individualisierten Lernens, in denen Schüler:innen Inhalte selbst auswählen dürfen. Auch wenn Unterricht so gestaltet ist, dass eine große organisatorische Verantwortung bei den Schüler:innen liegt, sind die Prozesse der Bewertung von Leistungen, die Selektionsfunktion der Schule und auch die bei Lehrkräften oftmals implizit vorhandene Vorstellung davon, was eine „gute" oder „sinnvolle" Leistung ist, nicht aufgehoben (Steinwand et al., 2018). Auch im individualisierten Unterricht gelten machtvolle (Leistungs-)Ordnungen. Die Kriterien, an denen sie festgestellt werden können, werden jedoch intransparent: Sie sind zugleich offener als im Frontalunterricht und instabil, sie stellen hohe Anforderungen an die Selbstregulation und -organisation der Unterrichteten (Rabenstein, 2017). Schüler:innen, die das Management des Überflusses durch ein Aufwachsen in privilegierten Verhältnissen habitualisiert haben, erfüllen diese Erwartungen zumeist. Sie sind durch ihr Alltagsleben darauf vorbereitet, aus einer Vielzahl von Inhalten die passenden bzw. erfolgsversprechenden auszuwählen, dies langfristig zu organisieren und die Ziele ihrer selbst und des Unterrichts im Blick zu be-

halten. Eine Erklärung zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule liegt darin begründet, dass Lehrer:innen häufig aus gebildeten Milieus stammen. Das habituell erzeugte Verhalten der benachteiligten Schüler:innen wird von den Lehrkräften mit mangelnder Intelligenz oder mangelnder Anstrengungsbereitschaft assoziiert (Edelstein, 2006). Eine mögliche Folge ist, dass das Anforderungsniveau im Unterricht stark gesenkt wird, was auch als Defizit-Didaktik bezeichnet werden kann (Werning & Lütje-Klose, 2012). Problematisch hieran kann sein, dass jeglicher Bildungsanspruch für die Schüler*innen aufgegeben wird (Koßmann, 2019).

3. Inklusive Didaktik und soziale Benachteiligung

Die Entwicklung inklusiver Didaktik in Deutschland steht in dem besonderen historischen Kontext der Integrationspädagogik. Im deutschen Schulsystem galt in den 1980er Jahren Integration als umkämpfte Ausnahme. Die Begleitforschung zielte daher eher auf das Belegen der Wirkung denn auf Entwicklung didaktischer Formate, es ist von einem „Vorauseilen" der Praxis (Seitz, 2006, o. S.) die Rede. Aktuell stellt sich die Situation so dar, dass „empirische Arbeiten zum inklusiven Unterricht einen kritisch-analytischen Blick auf Schule und Unterricht(sinteraktion) richten, […] Inklusive Didaktiken ihre Prinzipien häufig im Sinne idealiter Vorstellungen von Schule [formulieren]" (Porsch & Korff, 2023, o. S.). Was könnten das für Prinzipien sein, wenn explizit gilt, dass sozial benachteiligte Schüler:innen in den inklusiven Didaktiken konzeptionell berücksichtigt werden? Dafür müssen wir noch einmal in Erinnerung rufen, was Kernmerkmale von inklusiver Bildung sind:

> Der fachliche Blick in inklusiven Schulen gilt entsprechend nicht der Frage nach Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf […], sondern der Analyse von Situationen, in denen Partizipation und / oder Lern- und Entwicklungsprozesse der einzelnen Kinder durch bestimmte Barrieren bzw. deren Zusammenwirken behindert werden. (Seitz, 2011, o. S.)

Betrachten wir die subtilen Reproduktionsmechanismen von gesellschaftlicher Ungleichheit im Unterricht, können wir die folgenden Barrieren identifizieren: Die vorausgesetzte Kompetenz, im offenen und individualisierten

Unterricht zu bestehen, die (zu) niedrigen Anforderungsniveaus und die intransparente Unterrichtsgestaltung. Minimiert werden könnten diese Barrieren durch die Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien im Unterricht, durch eine stärkenorientierte, fördernde Grundhaltung (an alle Schüler:innen müssen hohe Ansprüche gestellt werden) und eine transparente und explizite Unterrichtsgestaltung mit klaren Leistungskriterien.

Im offenen und individualisierten Unterricht werden Arbeitsweisen benötigt, die auch als selbstreguliertes Lernen bezeichnet werden können. Dies wird definiert als

> de[r] Prozess, bei dem Lernende eigenständig ihre Lernziele setzen, Strategien zur Zielerreichung auswählen, den Lernfortschritt überwachen und ihre Vorgehensweise bei Bedarf anpassen. Es umfasst die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, die eigenen Emotionen zu kontrollieren und Aufmerksamkeit sowie Zeit effizient zu managen. (Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, 2024, S. 56)

Wenn diese Fähigkeiten von Schüler:innen erwartet werden, dann ist es unbedingt notwendig, diese im Unterricht einzuüben und zu reflektieren, dies z. B. durch die Thematisierung von Lernstrategien. Damit sind z. B. Strategien zum besseren Verständnis von Texten, zur Organisation und übersichtlichen Darstellung von Wissen oder zur Planung von Vorgehensweisen, etwa bei einer Projektarbeit, gemeint (Fischer et al., 2021). Die Unterstützung von selbstreguliertem Lernen könnte durch Inputs von Lehrkräften, Tippkarten oder transparente Leitfäden und Pläne gefördert werden. Diese Unterstützungsmaßnahmen (auch *scaffolds* genannt) können mit der Zeit reduziert werden. Hinsichtlich des Unterrichtsniveaus ist es wichtig, allen Schüler:innen Leistungen zuzutrauen. Seitz und Pfahl (2016) erinnern daran, dass Begabung ein relationales Konstrukt ist. Hohe Erwartungen an alle Schüler:innen in sozialer Eingebundenheit zu stellen ist aus ihrer (und meiner) Perspektive Teil von inklusiver Bildung. Schließlich stellt sich die Frage nach den transparenten Leistungskriterien. Dazu konstatiert Kuhlmann (2018), dass Lehrer:innen nichts als bekannt voraussetzen dürfen. Warum ist dies notwendig? Sie weist darauf hin, dass Prüfungskriterien transparent sein müssen, denn alles, was nicht explizit genannt, aber trotzdem vorausgesetzt wird, bevorteilt

diejenigen, die diese Kriterien bereits habituell erfüllen (Kuhlmann, 2018, S. 440) – wie am Beispiel der Arbeitsstrategien im offenen Unterricht gezeigt.

4. Fazit

Mit Blick auf die Zielstellung des Beitrags, Möglichkeiten und Grenzen von inklusiver Didaktik im Kontext der Verringerung sozialer Benachteiligung zu skizzieren, können folgende Punkte zusammengefasst werden: Unterrichtsgestaltung kann einen positiven Einfluss auf das Erreichen von Bildungszielen haben und individuelle Situationen von Menschen ganz konkret verbessern. Inklusive Didaktik kann hierfür als Reflexionsfolie dienen, ob mit guten Gründen eingeführte Unterrichtsarrangements (Stichwort offener Unterricht) nicht ungewollte Nebenfolgen haben. Schulische, ja sogar gesellschaftliche Gerechtigkeit als alleinige Frage von Didaktik zu verhandeln, erscheint jedoch überfordernd (und womöglich als Stelle, an der „das Licht besser ist“ und gar nicht so sehr als eigentliche Ursache). Festzuhalten ist außerdem, dass der individuelle Erfolg von Bildungsaufsteiger*innen immer auch als Legimitation für ein ungerechtes System dienen kann; schließlich können diese Beispiele als Argument dafür gelten, dass es „jede*r schaffen kann“ (ausführlich: Rieger-Ladich, 2024). Inklusive Didaktik und Unterrichtsgestaltung bewegen sich hier in dem Spannungsfeld von Individuum und Gemeinschaft (Dexel et al., 2025). Dies in dem Sinne, dass Schulen Teil einer bestimmten Gesellschaft sind. Weischer (2022) konstatiert für hiesige Verhältnisse eine Marktgesellschaft, in der ein hohes Maß an „Eigenverantwortung“ von Menschen gefordert wird, unabhängig davon, ob diese wirklich individuell erfüllt wird oder nicht doch gesellschaftlich determiniert ist – Bourdieu und Passeron (1971) haben dies tiefgehend analysiert. Das Schulsystem spiegelt dies aber wider, was mit Selektion derer einhergeht, die diese „Eigenverantwortung“ scheinbar nicht erbringen können. Didaktik kann diese gesellschaftliche Verfasstheit nicht verändern. Sie kann aber dazu beitragen, dass durch veränderte, inklusive Unterrichtsgestaltung möglichst vielen Schüler*innen Bildung vermittelt wird.

Literaturverzeichnis

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. wbv Publikationen*. https://doi.org/10.3278/6001820iw

Behrmann, L.; Eckert, F.; Gefken, A. & Berger, P. A. (2018). *‚Doing Inequality': Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung*. Klett.

Butterwegge, C. (2010). Kinderarmut und Bildung. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (1. Auflage, S. 537–556). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina. (2024). *Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen.* https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_01157

Dexel, T., Adl-Amini, K., Katzenbach, D. & Reiss-Semmler, B. (2025). Spannungsfelder in der schulischen Inklusion – Versuch einer Systematisierung. *Zeitschrift für Inklusion, 19*(1-2). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/820

Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26*(2), 120–134.

El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5

El-Mafaalani, A. (2015). *Bildungsaufstieg – (K)eine Frage von Leistung allein? Bundeszentrale für politische Bildung.* https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/205371/bildungsaufstieg-k-eine-frage-von-leistung-allein/

El-Mafaalani, A. (2021). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Mit einem Zusatzkapitel zur Corona-Krise.* Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, A.; Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (2025). *Kinder – Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft* (1. Auflage). Kiepenheuer & Witsch.

Fischer, C., Hillmann, D., Kaiser-Haas, M. & Konrad, M. (Hrsg.). (2021). *Begabungsförderung: Bd. 11. Strategien selbstregulierten Lernens in der Individuellen Förderung: Ein Praxishandbuch zum Forder-Förder-Projekt.* Waxmann Verlag. https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/98178

Frie, E. (2020). Antrittsrede. In Heidelberger Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), *Jahrbuch 2019* (S. 198–201). mediaprint solutions GmbH.

Gasterstädt, J.; Adl-Amini, K.; Klenk, F. C.; Kistner, A.-L. & Kadel, J. (2023). Aktuelle Forschungsprojekte: InDiVers – Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 92*(3), 245–247. https://doi.org/10.2378/vhn2023.art30d

Helbig, M., Karwath, C. & Kleinert, C. (2026). *Von der Kita bis zur Uni: Wie soziale Ungleichheiten unseren Bildungsweg beeinflussen.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783818850166

Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91130-4

Koßmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung": Wechselseitige Erschließungen.* Verlag Julius Klinkhardt.

Kuhlmann, C. (2018). Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung' von Ungleichheiten. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 431–456). Springer VS.

Maaz, K. & Lörz, M. (2024). *20 Jahre PISA: Soziale Bildungsungleichheit im Fokus: Haben die sozialen Ungleichheiten in den Lese- und Mathematikkompetenzen zwischen 2000 und 2018 zu- oder abgenommen?* Bertelsmann Stiftung.

Matthewes, S. H. (2020). Längeres gemeinsames Lernen macht einen Unterschied. *WZBrief Bildung, 13*(40), *1–9.* https://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung402020_matthewes.pdf

Porsch, R. & Korff, N. (2023). Perspektiven auf inklusiven Unterricht: Das Verhältnis der Inklusiven und Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion, 2*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/711/514

Rabenstein, K. (2017). Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung. Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht. In C. Bünger, R. Mayer, S. Schröder & B. Hoffarth (Hrsg.), *Leistung – Anspruch und Scheitern: Wittenberger Gespräche 2015* (S. 41–60). epubli.

Rehbein, B. & Saalmann, G. (2014). Habitus (habitus). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch* (S. 110–118). J.B. Metzler.

Rieger-Ladich, M. (2024). Abschied von den einsamen Helden. Wie sich die Rede vom Bildungsaufstieg verkomplizieren lässt. In K. Ammann, F. Emmenegger, R. Gerstgrasser, O. Ibrahim, T. Rucker & G. Welti (Hrsg.), *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung: Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung* (S. 205–221). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:30887

Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion, 1*(1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184

Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion, 3*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83

Seitz, S. & Pfahl, L. (2016). Begabungsförderung und Inklusion. In S. Seitz, L. Pfahl, M. Lassek, M. Rastede & F. Steinhaus (Hrsg.), *Hochbegabung inklusive: Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit* (S. 15–34). Beltz.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996064

Steinwand, J.; Schütz, A. & Gerkmann, A. (2018). Doing Difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *‚Doing Inequality'*

(S. 83–99). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_4

Weischer, C. (2022). *Stabile UnGleichheiten: Eine praxeologische Sozialstrukturanalyse*. Springer VS.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3., überarb. Aufl.). Reinhardt.

Partecipazione e inclusione attraverso la didattica aperta: alcune indicazioni da un percorso di sperimentazione nella scuola secondaria

Silver Cappello – Libera Università di Bolzano
Anna Frizzarin – Libera Università di Bolzano
Sara Antiglio – Ufficio Scolastico Provinciale del Verbano-Cusio-Ossola
Umberto Malazzi – Istituto Comprensivo "Bagnolini" di Villadossola
Massimo Ramozzi – Istituto Comprensivo "Antonini" di Verbania
Luca Sarasini – Istituto di Istruzione Superiore "Cobianchi" di Verbania[1]

Abstract

Centralità, libertà di scelta e autodeterminazione dell'alunno/a sono le basi su cui si fonda la didattica aperta. Permettendo a ciascuno/a di definire e autoregolare alcuni aspetti del proprio apprendimento è possibile valorizzare le differenze individuali attraverso una forte personalizzazione che, collocata in una cornice metodologica condivisa, permette di garantire a tutti apprendimento e partecipazione. Al fine di evidenziare il contributo dell'approccio in ottica inclusiva, il capitolo documenta un percorso di formazione-sperimentazione biennale sulla didattica aperta realizzato nel Verbano-Cusio-Ossola, attraverso alcune delle proposte didattiche implementate e un'analisi delle criticità e dei punti di forza emersi dalle riflessioni dei/delle partecipanti.

1. La didattica aperta come modello inclusivo

La *didattica aperta*, attraverso i suoi strumenti e orientamenti metodologici, si sta progressivamente affermando nelle scuole italiane di ogni ordine e grado come approccio inclusivo volto a riconoscere ad alunni e alunne un

1 Il capitolo è frutto di un lavoro congiunto. In particolare, Silver Cappello ha redatto il paragrafo 1, Anna Frizzarin i paragrafi 2.4 e 3, Sara Antiglio il paragrafo 2, Umberto Malazzi il paragrafo 2.3, Massimo Ramozzi il paragrafo 2.1, Luca Sarasini il paragrafo 2.2.

ruolo attivo nella costruzione dei processi di apprendimento e, al contempo, promuovere valori quali la differenziazione, la valorizzazione delle differenze individuali e la partecipazione (Demo, 2015, 2016). L'approccio si fonda infatti sulla centralità e la libertà di scelta dell'alunno/a, che progressivamente sviluppa autonomia e assume responsabilità rispetto all'ideazione e alla realizzazione del proprio percorso formativo (Jürgens, 2018). In questa prospettiva, l'insegnante abbandona il ruolo di guida principale e diventa una figura che osserva, accompagna e attiva percorsi di apprendimento atti a sviluppare competenze disciplinari e trasversali, mentre l'alunno/a non è più soggetto passivo che recepisce conoscenze e informazioni, ma diventa competente co-costruttore e auto-regolatore del proprio percorso, in grado di prendere decisioni consapevoli e generare apprendimenti importanti sia per la vita scolastica che futura (Hericks, 2019). Tale centralità e la possibilità di compiere scelte richiama il costrutto dell'autodeterminazione - intesa come la capacità della persona di agire in modo autonomo e intenzionale rispetto alle decisioni che riguardano la propria vita in generale e, nello specifico, il proprio apprendimento (Cottini, 2016; Deci & Ryan, 1985) - fondamentale per il coinvolgimento attivo, la motivazione e il benessere di alunni e alunne. In questo senso, la possibilità di esercitare forme progressive di scelta e autoregolazione sul proprio apprendimento non rappresenta soltanto una strategia metodologica, ma una condizione che sostiene la partecipazione e lo sviluppo di competenze personali e sociali (Cecchetti & Bianquin, 2024).

Inoltre, mettere al centro l'alunno/a e le sue scelte significa riconoscere la legittimità delle differenze e del percorso individuale di ciascuna/o, che nell'approccio rappresentano il punto di partenza per costruire ambienti in grado di garantire apprendimento e partecipazione per tutti. Attraverso le sue metodologie - quali il lavoro libero, le stazioni di apprendimento, la didattica per progetti e le agende (Hericks, 2019) - la didattica aperta offre infatti una struttura concreta per differenziare attivamente le proposte didattiche (ovvero senza ricorrere esclusivamente ad adattamenti individuali successivi), in linea con quanto avanzato da approcci di progettazione didattica inclusiva affermati a livello internazionale, quali la *Differentiated Instruction* (Tomlinson, 2017) e lo *Universal Design for Learning* (CAST, 2024; Rose & Meyer, 2014). Inoltre, permettendo all'alunno/a di scegliere contenuti, modalità operative e forme di partecipazione differenti, non solo si risponde alla variabilità dei bi-

sogni, degli interessi e delle modalità di apprendimento presenti nel gruppo classe valorizzandone le individualità, ma si favorisce l'appartenenza di ciascuno/a grazie alla presenza di una cornice procedurale e di senso condivisa (Demo, 2022).

In pratica, l'insegnante può integrare nella propria prassi occasioni più o meno ampie di scelta lungo tre dimensioni fondamentali (Peschel, 2006): apertura dell'organizzazione, per permettere a ognuno/a di compiere scelte rispetto alla cornice organizzativa del processo di insegnamento-apprendimento (es. stabilire autonomamente tempi, luoghi e/o partner di lavoro); apertura delle metodologie, per consentire di scegliere le modalità di svolgimento di compiti e attività (es. risolvere problemi, approfondire temi, ecc.); apertura delle finalità e degli obiettivi, per prendere decisioni rispetto ai contenuti, alle conoscenze e alle competenze da apprendere. A queste tre dimensioni se ne aggiunge una quarta, trasversale, che riguarda l'apertura delle relazioni e delle regole, per fare scelte rispetto alla comunità scolastica, al clima e alle regole di classe, alla gestione di tempi e spazi comuni. Così intesa, l'apertura didattica può prendere forma attraverso diverse strategie e tecniche.

2. Il percorso di formazione-sperimentazione

Dall'anno scolastico 2023/2024, gli autori stanno realizzando un percorso di formazione e sperimentazione di didattica attiva, aperta e inclusiva, assieme a un gruppo di insegnanti di scuola secondaria di I e II grado del Verbano-Cusio-Ossola (25 nel primo anno, 23 nel secondo e 37 nell'anno scolastico 2025-2026, anno in corso al momento in cui si scrive[2]), che ha aderito volontariamente alla proposta. L'iniziativa si colloca all'interno di un lavoro di progettazione sulla formazione insegnanti dell'Ufficio Studi e Inclusione dell'Ambito Territoriale del Verbano-Cusio-Ossola che, a partire dall'anno scolastico 2020-2021, anche in risposta alle sfide educative emerse durante il periodo di lockdown, ha orientato le proprie azioni verso la diffusione e

2 In questo contributo si fa principalmente riferimento al percorso svolto nell'anno scolastico 2024/2025, in cui hanno partecipato alla sperimentazione 23 docenti distribuiti in diversi istituti del territorio: IC Fogazzaro Rebora, IC Casetti di Crevoladossola, SMS Floreanini di Domodossola, IC Galilei di Gravellona Toce, IC Beltrami di Omegna, IC Antonini di Verbania, IIS Cobianchi di Verbania.

la sperimentazione di pratiche didattiche innovative e inclusive fondate sui principi della differenziazione.

Concretamente, per ciascuna annualità, il percorso si è articolato in approfondimenti teorico-metodologici curati da ricercatori della Libera Università di Bolzano (principalmente online) e incontri operativi di co-progettazione in presenza con la supervisione di docenti esperti del territorio. Ogni anno, parallelamente alla formazione, i/le partecipanti hanno realizzato in classe almeno due proposte attraverso le metodologie della didattica aperta scegliendo tra il lavoro a stazioni, le agende settimanali o il lavoro libero[3].
Come strumenti di lavoro si sono individuati:

- schede di progettazione condivise;
- diari di bordo, compilati dal gruppo di docenti, per attivare pratiche riflessive sulle proposte didattiche e monitorare i percorsi, utili a indirizzare la formazione e attivare una meta-riflessione sulla sperimentazione complessiva.

Di seguito si descrivono le metodologie citate attraverso tre esempi di proposte realizzate dai/dalle partecipanti, al fine di evidenziare le potenzialità dell'approccio in ottica di apertura, differenziazione e inclusione.

2.1 Il lavoro a stazioni

Il lavoro a stazioni consiste nel predisporre diverse postazioni in uno spazio (aula, palestra, corridoio, spazi virtuali, ecc.) al fine di elaborare aspetti di una tematica/competenza attraverso materiali, linguaggi e canali diversi, ma collegati tra loro da un filo rosso sulla base di due principi fondamentali: l'autonomia dell'alunno/a, che dovrebbe poter lavorare nelle stazioni senza l'intervento dell'insegnante grazie a istruzioni e materiali predisposti; la varietà metodologica, volta a favorire la sperimentazione di diversi modi di apprendere. Questo setting consente inoltre di personalizzare i percorsi individuali, sia attraverso l'indicazione di stazioni obbligatorie stabilite dall'insegnante, sia tramite la scelta libera delle stazioni da parte di ogni alunno/a.

3 Strumenti e materiali di progettazione sono scaricabili dal seguente sito: https://sites.google.com/view/seminiamo-aperture/home?authuser=0

La Tabella 1 descrive un'attività a stazioni che approfondisce la consapevolezza sensoriale e stimola la curiosità della classe attraverso una serie di attività coinvolgenti e divertenti.

Tabella 1 – Esempio di lavoro a stazioni

Titolo e destinatari	Cioè… in che senso? Classe III, scuola secondaria I grado
Obiettivi disciplinari	Guidare l'alunno/a nella comprensione dell'importanza dei cinque sensi per la percezione del mondo circostante nell'esperienza quotidiana.
Obiettivi rispetto ad autonomia e gestione dell'apertura	Prendere iniziativa Essere responsabili del proprio apprendimento Sviluppare la capacità di lavoro autonomo
Svolgimento	L'attività prevede 7 stazioni, che valorizzano diverse modalità e preferenze di apprendimento (per una breve descrizione si veda la Fig. 1): 1. Niente è come sembra 2. Il gusto della vita 3. Che profumino! 4. Tocca e ritocca 5. Musica in tutti i sensi 6. Sensazioni magiche 7. Relax Scelte possibili: ordine con cui svolgere le stazioni e tempo da dedicare a ogni attività. Documentazione dei singoli percorsi attraverso le stazioni: cartelline colorate, una per ogni alunno/a per i singoli prodotti; cartellone per la gestione del passaggio nelle stazioni; passaporto individuale.
Valutazione	Griglie di osservazione per le competenze e autovalutazione.

Fig. 1 – Poster sull'attività realizzato per la presentazione del percorso di sperimentazione (Verbania, ottobre 2024)

Nell'esempio proposto, l'apertura si realizza su due piani: quello dell'organizzazione, attraverso la possibilità di scegliere l'ordine in cui svolgere le stazioni e quanto tempo dedicarvi; quello delle finalità e degli obiettivi, attraverso una formulazione aperta delle consegne che permette a tutti di lavorare secondo le proprie abilità, rispondendo a una varietà di esigenze e, allo stesso tempo, valorizzando interessi e preferenze individuali. Infine, la varietà metodologica che caratterizza le attività permette a tutti di sperimentare diverse modalità e linguaggi e di trovare quelli più congeniali a sé.

2.2 Le agende settimanali

Le agende consistono in una lista individuale di attività o consegne da svolgere autonomamente in classe entro un tempo prestabilito (di norma una settimana, ma può variare). L'idea di fondo è che ognuno/a abbia la propria agenda e possa organizzarsi con i propri tempi e ritmi per svolgerla. Le agende possono presentare diversi gradi di libertà e strutturazione, passando da forme interamente definite dall'insegnante a forme in cui, all'aumentare dell'autonomia, è l'alunno/a a definire i compiti da svolgere, utilizzando l'agenda come strumento di pianificazione del proprio lavoro. Il setting di apprendimento che ne risulta vede ciascuno/a svolgere attività differenti, favorendo la personalizzazione dei percorsi.

L'esempio presentato nella Tabella 2 propone un'agenda di italiano progettata per rafforzare le capacità di analisi e commento dell'Inferno di Dante e la conoscenza degli strumenti di critica dantesca.

Tabella 2 – Esempio di agenda settimanale

Titolo e destinatari	Che Inferno questo Dante! Classe III, scuola secondaria di II grado
Obiettivi disciplinari	Rafforzare conoscenze, capacità di analisi, commento e interpretazione dell'Inferno dantesco Avvicinare chi apprende ad alcuni strumenti critici (es. Enciclopedia dantesca)
Obiettivi rispetto ad autonomia e gestione dell'apertura	Darsi priorità; rafforzare la consapevolezza delle proprie difficoltà e dei propri punti di forza Organizzare il tempo; scegliere la consegna più appropriata alle proprie inclinazioni
Svolgimento	Ciascun alunno/a riceve la propria agenda con la consegna di svolgere, nell'arco di 6 ore, alcune delle attività proposte[4]. Scelte possibili: quali consegne svolgere, in che ordine e con quali tempistiche, quali contenuti grazie all'apertura delle consegne (vedi Fig. 2).
Valutazione	Questionario di gradimento e autovalutazione.

4 Link alla scheda dell'attività: https://bit.ly/3LWOLJy

Attività	Spiegazione	Data	Annotazioni studente/essa	Annotazioni docente	Vidimazione
ATTIVAZIONE	Scegli un canto dell'Inferno, (vedi Attività preliminare); poi scegli almeno 3 attività tra quelle proposte nella tabella qui sotto e svolgile.	inizio 24/03 fine 27/03	Bel lavoro ho apprezzato la possibilità di scegliere quello. Ben strutturato impegnativo ma non esagerat.mente	Attività svolta con cura e attenzione	Visto! 28.03
ATTIVITÀ PRELIMINARE La libertà della scelta	Scegli il canto su cui lavorerai nelle altre attività, utilizzando la lista all'allegato A. Spiega le ragioni della tua scelta.	inizio 25/03 fine 26/03	Abbastanza facile, ho cambiato idea sul canto, ma divine le ragioni è stato semplice	Bene. Prova poi ad ultimare previsti allegato nella spiegazione della motivazione della scelta del canto?	Visto! 27.03
ATTIVITÀ 1 Carta d'identità di un personaggio	Scegli un personaggio del canto e tracciane un profilo, seguendo lo schema proposto all'Allegato B	inizio 26/03 fine 26/03	Un po' complicato per il personaggio che ho scelto (Guida)	Attenta alla spiegazione: aveva dovuto seguire lo schema proposto	Visto! 27.03
ATTIVITÀ 2 Spiegazione della punizione	Individua nel testo i versi in cui è spiegata la natura della pena attribuita ai peccatori di questo canto: spiegala con le tue parole e prova a individuarne la possibile logica (contrappasso).	inizio 26/03 fine 26/03	Lavoro un po' più difficile ma fattibile. Per il canto che ho scelto è stato difficile trovare il contrappasso	In questa attività avevi dovuto pensare maggiore attenzione alla motivazione si	Visto! 27.03
ATTIVITÀ 3 Se fossi stato Dante...	Immagina un'altra possibile pena per queste anime: descrivila e motiva la tua risposta.				
ATTIVITÀ 4 Analizza il lessico	Scegli tre terzine e con l'aiuto di un dizionario fanne un'analisi lessicale. Segui lo schema proposto all'allegato C.				
ATTIVITÀ 5 Svolgi la parafrasi	Scegli tre terzine e fanne la parafrasi.	inizio 26/03 fine 27/03	Lavoro facile, facile se si ha le note nel testo, altrimenti più complicato, ma fattibile	Attività ben svolta: evidenzia comprensione e sicurezza nella parafrasi	Visto! 28.03
ATTIVITÀ 6 Aggiorniamo l'Inferno	Quale personaggio (più o meno noto) inseriresti in questo cerchio? Argomenta la tua scelta.				
ATTIVITÀ 7 Intervista	Immagina di poter parlare con uno dei personaggi presenti all'interno del canto e intervistalo.				

Fig. 2 – Esempio di agenda compilata

Pur trattandosi di un'agenda in cui tutte le attività sono definite dal docente, studenti e studentesse hanno a disposizione ampi margini di libertà: possono scegliere l'ordine delle consegne e il tempo da dedicarvi (apertura dell'organizzazione), selezionare alcune attività in base alle proprie preferenze (apertura delle metodologie) e, grazie alla formulazione stessa dei compiti, orientarsi verso alcuni contenuti specifici (apertura delle finalità e degli obiettivi). In questo modo si valorizzano interessi e inclinazioni individuali, permettendo a ciascuno/a di raggiungere gli obiettivi di competenza fissati attraverso un proprio percorso personale.

2.3 Il lavoro libero

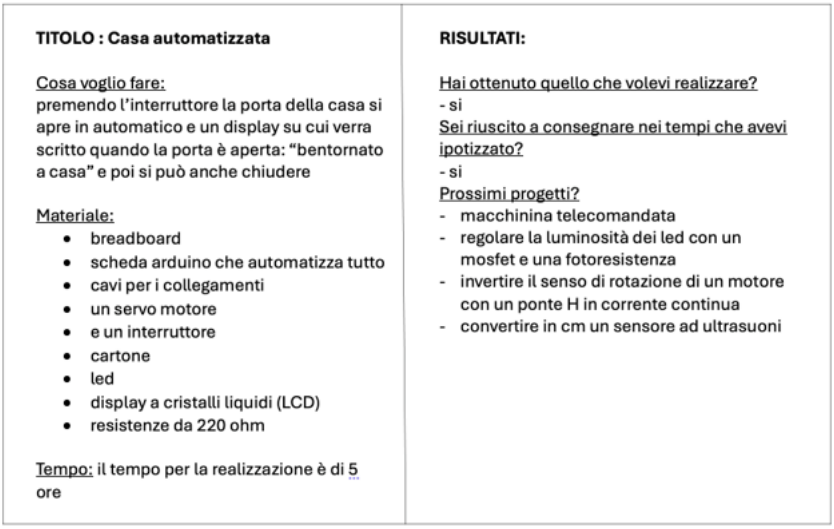
Il lavoro libero rappresenta una delle forme più marcate di apertura didattica, quella più distante rispetto alla tradizionale concezione di scuola. Consiste infatti nel permettere ad alunni/e di decidere e realizzare un proprio progetto, non necessariamente legato a una disciplina, durante il tempo scuola. Generalmente, fa leva su supporti per la pianificazione (es. scheda di inizio e fine lavoro) in cui l'alunno/a può indicare obiettivi, fasi, materiali e tempi necessari, ecc. Questa metodologia riconosce il valore delle iniziative dei discenti e ne promuove autodeterminazione e autoregolazione, oltre a stimolare creatività, pensiero progettuale e collaborazione.

La Tabella 3 descrive la progettazione di una sessione di lavoro libero e illustra uno dei progetti realizzati in classe.

Tabella 3 – Esempio di progettazione di una sessione di lavoro libero

Destinatari	Classe I, scuola secondaria di I grado
Obiettivi	Sviluppare la competenza imprenditoriale lasciando all'alunno/a la scelta riguardo al prodotto da realizzare.
Obiettivi rispetto ad autonomia e gestione dell'apertura	Impostare un rapporto di rispetto e fiducia reciproca tra docenti e alunne/i Considerare il tempo dedicato al lavoro libero come fondante e non sostituibile in ottica di progettazione annuale disciplinare Garantire a chi apprende la libertà di esprimersi, di riconoscere i propri errori e imparare da essi
Svolgimento	Alunni/e possono progettare, realizzare e presentare un prodotto a scelta sfruttando interessi e competenze sviluppate anche in ambito extrascolastico. In tutto, hanno a disposizione 5 moduli orari da 50 minuti.
Valutazione	Griglie di osservazione per la valutazione delle soft skills e delle competenze; autovalutazione.

Le Fig. 3 e 4 mostrano, rispettivamente, la scheda di progettazione compilata dall'alunno e la documentazione fotografica del prodotto realizzato.



TITOLO : Casa automatizzata

Cosa voglio fare:
premendo l'interruttore la porta della casa si apre in automatico e un display su cui verra scritto quando la porta è aperta: "bentornato a casa" e poi si può anche chiudere

Materiale:
- breadboard
- scheda arduino che automatizza tutto
- cavi per i collegamenti
- un servo motore
- e un interruttore
- cartone
- led
- display a cristalli liquidi (LCD)
- resistenze da 220 ohm

Tempo: il tempo per la realizzazione è di 5 ore

RISULTATI:

Hai ottenuto quello che volevi realizzare?
- si

Sei riuscito a consegnare nei tempi che avevi ipotizzato?
- si

Prossimi progetti?
- macchinina telecomandata
- regolare la luminosità dei led con un mosfet e una fotoresistenza
- invertire il senso di rotazione di un motore con un ponte H in corrente continua
- convertire in cm un sensore ad ultrasuoni

Fig. 3 – Esempio di scheda di progettazione (digitale) di un alunno

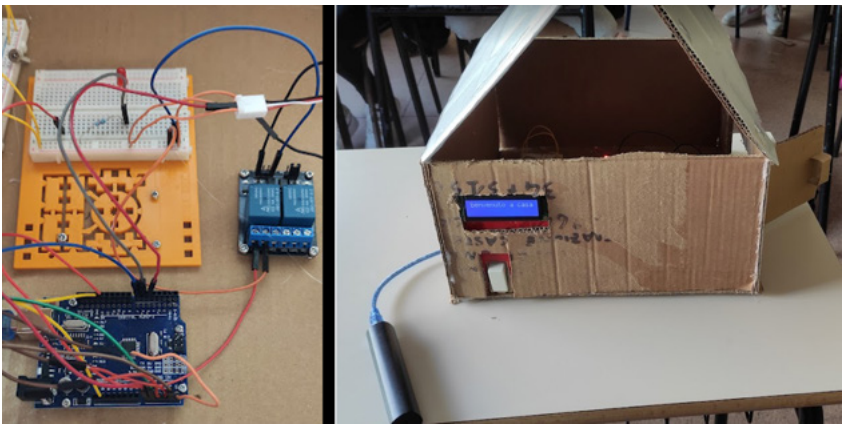


Fig. 4 – Prodotto realizzato

È evidente che in questo caso ci troviamo in una situazione di apertura più pronunciata rispetto ai primi due esempi. La libertà offerta, oltre a coprire tutte e tre le dimensioni di apertura, è tale da affidare all'alunno/a la totale progettualità del tempo di lavoro. Si tratta quindi di una proposta che non solo permette di assecondare interessi e capacità individuali, ma anche di esercitare competenze offrendo una situazione di apprendimento autentica e significativa per tutti.

Nel prossimo paragrafo, si riporta il punto di vista dei/delle docenti che hanno sperimentato in classe le tre metodologie durante il percorso di formazione.

2.4 Punti di forza e criticità delle sperimentazioni secondo i/le docenti

Sebbene le considerazioni riportate non derivino da una ricerca empirica strutturata e non consentano pertanto di formulare conclusioni generalizzabili, le riflessioni raccolte attraverso i diari di bordo rappresentano una fonte significativa di informazioni. Esse permettono infatti di approfondire il modo in cui le metodologie sono state accolte e implementate nei diversi contesti scolastici, evidenziandone punti di forza, criticità e possibili ricadute sui processi di insegnamento e apprendimento. In questa prospettiva, le testimo-

nianze dei/delle docenti offrono alcune indicazioni utili per comprendere le potenzialità dell'approccio e le condizioni che possono favorirne un'efficace applicazione nella pratica educativa.

Innanzitutto, i diari di bordo evidenziano vari punti di forza, che confermano come l'apertura didattica possa contribuire a promuovere opportunità significative di partecipazione e apprendimento per tutti. I/Le partecipanti alla formazione segnalano infatti un coinvolgimento attivo e diffuso: alunni/e mostrano interesse, curiosità e impegno, talvolta sorprendendo per la concentrazione anche nelle fasi più libere. Tale partecipazione sembra favorita sia dalla varietà di attività e materiali, che valorizza competenze individuali e sostiene la motivazione, sia dalla natura attiva e interdisciplinare delle proposte. Anche alunni/e con bisogni educativi speciali sembrano trarre beneficio dalle proposte, proprio grazie alle possibilità di scelta offerte (es. compagni, modalità di lavoro) e alla maggiore facilità di personalizzare/individualizzare, laddove necessario. Tra i punti di forza delle proposte realizzate si rilevano anche lo sviluppo di competenze trasversali, quali creatività, pensiero critico e metacognizione, insieme a una maggiore autonomia nella gestione di materiali, tempi e consegne. Infine, emerge il valore delle relazioni tra pari: le progettazioni realizzate hanno favorito collaborazione, cooperazione e forme di peer tutoring, generando alleanze inattese e contribuendo a un clima di classe più positivo.

Per quanto riguarda le criticità emerse, invece, queste possono essere ricondotte a due dimensioni principali: 1. la gestione della libertà di scelta e dell'autonomia da parte dell'alunno/a; 2. la gestione della classe da parte dell'insegnante. Sul primo versante, alcuni segnalano che le aperture proposte non sempre risultano subito gestibili per tutti: emergono difficoltà rispetto all'organizzazione dei tempi, dei materiali e del lavoro (individuale e di gruppo) e nella comprensione delle consegne. Per qualcuno, la varietà delle proposte è disorientante, rendendo necessario il supporto dell'insegnante. Talvolta si registrano, inoltre, criticità legate al coinvolgimento, tra cui distrazioni, atteggiamenti poco adeguati o poco impegno. Rispetto alla seconda dimensione, i/le docenti riportano soprattutto la difficoltà di stimare i tempi richiesti dalle proposte in classi con ritmi molto eterogenei, il che rende difficile la gestione del gruppo. Anche la composizione stessa dei gruppi rappresenta una sfida: quando lasciata alla libera scelta, a volte ha prodotto gruppi

sbilanciati o situazioni di esclusione, richiedendo l'intervento dell'adulto. Sul piano pratico, alcune attività si sono rivelate laboriose, talvolta ostacolate da spazi non funzionali, e alcuni hanno riscontrato difficoltà organizzative legate ad assenze, alla frammentazione oraria e a una collaborazione tra docenti non sempre efficace, sia in termini di tempi troppo lunghi richiesti per la preparazione, sia per l'insufficiente condivisione e coordinamento tra colleghi nella fase progettuale.

3. Conclusioni

Il percorso di formazione e sperimentazione sottolinea il valore inclusivo della didattica aperta, attraverso varie forme di diversificazione nei contenuti e nei prodotti, una differenziazione dei processi e dei traguardi, nonché la centralità dell'alunno/a come soggetto capace di compiere delle scelte consapevoli e responsabili (Demo, 2016). Inoltre, le proposte realizzate dai/dalle docenti, sulla base delle diverse metodologie della didattica aperta, evidenziano una concreta possibilità di garantire apprendimento e partecipazione attiva attraverso un'offerta didattica sempre più varia ed eterogenea, nel rispetto delle differenze individuali di ogni alunno/a e della sostenibilità per il personale docente. Infatti, attraverso il principio della libertà di scelta, si delega in parte a chi apprende la progettualità del proprio percorso formativo attraverso spazi di partecipazione e decisionalità, sia per il presente scolastico che per il futuro nella società (Hericks, 2019; Jürgens, 2018).

Se da un lato, tuttavia, gli esempi e i punti di forza emersi dai diari di bordo dei/delle partecipanti ribadiscono le potenzialità della didattica aperta in ottica inclusiva, dall'altra le criticità sollevate ribadiscono l'importanza di procedere secondo un principio di gradualità nell'apertura dell'offerta formativa. Questo, da un lato, risponde alla necessità di costruire una sempre maggiore autonomia e di supportare lo sviluppo delle competenze personali e sociali necessarie all'autoregolazione e all'autodeterminazione da parte di ogni alunno/a (Cecchetti & Bianquin, 2024), soprattutto di fronte a classi eterogenee dove non tutti dispongono nella stessa misura delle abilità richieste per gestire l'apertura e la libertà di scelta (Demo, 2016). Dall'altro lato, un'introduzione progressiva delle pratiche di apertura permette di consolidare una vera e propria cultura dell'apertura, condizione necessaria affinché le

proposte risultino efficaci, consentendo inoltre al personale docente di "prendere le misure" con il proprio nuovo ruolo e di individuare le soluzioni più adeguate alle esigenze e alle caratteristiche specifiche delle proprie classi.

In questo quadro, la didattica aperta rappresenta un'opportunità per attivare processi di differenziazione dei percorsi e dei traguardi, diversificando contenuti, processi e prodotti (Tomlinson, 2017), in linea con una sempre più auspicata progettazione universale dell'apprendimento in cui ciò che è necessario per alcuni può essere utile per tutti, evitando di ricorrere a posteriori a specifici adattamenti (CAST, 2024; Meyer et al., 2014). Al tempo stesso, favorisce una visione dell'alunno/a come soggetto dotato di *agency*, capace di compiere scelte consapevoli e responsabili e di generare apprendimento (Code, 2020). Nella loro combinazione, questi elementi promuovono inclusione e partecipazione attiva per tutti, grazie a una pluralizzazione dell'offerta didattica realizzata, come già sottolineato, in parte anche attraverso la libertà di scelta e la progettualità dell'alunno/a stesso/a.

Bibliografia

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]*. Lynnfield, MA: CAST. Italian translation and adaptation by Lia Daniela Sasanelli.

Cecchetti, S., & Bianquin, N. (2024). The work plan (Plan de Travail) as an educational device that addresses everyone's needs. A survey of teachers' and pupils' perspectives. In N. Bianquin & F. Magni (Eds.), *BOOK OF PROCEEDINGS ATEE Spring Conference 2024. Teacher education research in Europe: trends, challenges, practices and perspectives.* Università degli studi di Bergamo. doi: 10.62336/unibg.978-88-97253-27-3

Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*, *5*(19). doi: 10.3389/feduc.2020.00019

D'Alonzo, L. & Monauni, A. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.

Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze: Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Erickson.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson.

Demo, H. (2022). Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive. *Q-Times webmagazine*, *14*(1), 147-163. doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_14114

Hericks, N. (2019). Offener Unterricht als Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität: Studierende entwickeln Konzepte für offene Unterrichtsformen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion (HLZ), 2*(1), 92–108. doi: 10.4119/hlz-2431

Jürgens, E. (2018). Offener Unterricht. In H. Barz (a cura di), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (pp. 471-478). Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_43

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D.T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice.* CAST Professional Publishing.

Peschel, F. (2006). *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I.* Schneider Verlag Hohengehren.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

Il *Plan de Travail* come leva per l'innovazione inclusiva: esiti di una valutazione partecipata

Nicole Bianquin – Università della Valle d'Aosta
Fabio Sacchi – Università degli Studi di Bergamo
Sara Cecchetti – Università degli Studi di Bergamo

Abstract

Il contributo analizza il *Plan de Travail* come dispositivo capace di integrare eterogeneità, personalizzazione e inclusione, trasformando il rapporto tra alunni, saperi e docenti. Attraverso un progetto di ricerca-azione condotto a scuola, la sperimentazione del dispositivo è stata accompagnata da una valutazione partecipativa che ha coinvolto le insegnanti nell'interpretazione dei cambiamenti in atto. L'uso di interviste in profondità e di una *Content Analysis* ha evidenziato trasformazioni nella progettazione (più processuale e differenziata), nelle posture professionali (regia docente più discreta), nella cultura valutativa (più riflessiva e metacognitiva) e nel clima di classe. Il *Plan de Travail* emerge come dispositivo trasformativo che favorisce autonomia, partecipazione e corresponsabilità, contribuendo a costruire una scuola inclusiva e capace di valorizzare le differenze.

1. Ripensare la didattica tra eterogeneità, personalizzazione e inclusione

L'eterogeneità dei gruppi classe e la crescente diversificazione dei bisogni educativi sollecitano la scuola a ripensare la propria azione didattica. Diventa quindi essenziale disporre di dispositivi capaci di tradurre i principi di inclusione, partecipazione e autonomia in pratiche significative, sostenendo modalità flessibili e sensibili alla complessità della progettazione.

In questa prospettiva si colloca la differenziazione didattica, che riformula l'azione educativa nella sua interezza (Tomlinson, 2006), modulando obiettivi, processi e materiali per valorizzare le potenzialità di ciascun allie-

vo e riconoscendo l'apprendimento come processo plurale. In continuità, la didattica aperta amplia l'orizzonte progettuale, dando spazio alla voce degli studenti e superando l'unitarietà dell'insegnamento tradizionale, ridefinendo i ruoli di insegnante e studente (Demo, 2016).

Dentro questo quadro, il *Plan de Travail* traduce tali orientamenti in pratiche quotidiane. Le sue origini nel Piano Dalton di Parkhurst (Bottero, 2021) e la rilettura di Freinet (1962) ne consolidano l'impianto centrato su differenze, *agency* e responsabilità. È un dispositivo pedagogico-organizzativo con struttura modulare, costituito da un elenco di compiti diversificati e calibrati sui bisogni dei singoli allievi (obbligatori, opzionali o facoltativi, spesso autocorrettivi), da svolgere autonomamente o in piccolo gruppo entro un tempo definito. Si configura come forma avanzata di differenziazione simultanea (Bottero, 2021), poiché supporta lo svolgimento di attività personalizzate all'interno della medesima classe, progressivamente concordate tra docente e studente. In questa dinamica, il *Plan de Travail* agisce come mediatore pedagogico, intrecciando dimensione collettiva e specificità individuali e spostando la didattica dalla prescrizione alla co-costruzione del percorso di apprendimento.

2. Partecipazione docente e innovazione: il *Plan de Travail* come strumento trasformativo

L'introduzione del *Plan de Travail* non coincide con l'adozione di una nuova procedura didattica, ma invita la scuola a interrogarsi in quanto sistema, sollecitando un ripensamento collettivo delle modalità con cui organizza l'apprendimento e la partecipazione degli studenti. La sua implementazione offre l'occasione di riconsiderare ciò che la tradizione pedagogica francese definisce *forme scolaire*, ossia quell'insieme di regolarità e norme implicite che strutturano tempi, spazi, ruoli e forme di apprendimento (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

In questa prospettiva, il *Plan de Travail* rende visibili elementi che spesso restano opachi nella quotidianità: aspettative tacite, gerarchie interne al compito, forme di partecipazione consentite, posture professionali e *habitus* che organizzano l'esperienza. Come ricorda Meirieu (2004), ogni innovazione pedagogica riguarda non solo ciò che si fa, ma ciò che si rende possibile: nuovi spazi di scelta, condizioni che impegnano la libertà dell'allievo e possibilità

di una responsabilizzazione autentica (Meirieu, 1991). Il *Plan de Travail* si configura così come una "situazione pedagogica" che riorganizza il rapporto tra allievi e sapere, tra autonomia e accompagnamento, tra norme e possibilità.

La natura trasformativa del dispositivo, che coinvolge pratiche, posture e culture professionali, rende pertinente collocarne la sperimentazione in un percorso di ricerca-azione. Questa cornice riconosce agli insegnanti un ruolo generativo nel cambiamento, valorizzando il sapere situato che emerge dall' esperienza, dalla riflessione e dal confronto collegiale (Reason & Bradbury, 2001), e sostiene l'innovazione come processo circolare e riflessivo.

Il progetto di ricerca "Promuovere l'apprendimento personalizzato e inclusivo alla scuola primaria: un progetto di ricerca-azione con il *Plan de Travail*", avviato nel 2022 e tuttora attivo in due scuole primarie e in una secondaria di primo grado, è stato costruito secondo l'impianto della ricerca-azione (Elliott, 1991; Kemmis & McTaggart, 1988). Lo studio mira a promuovere ambienti capaci di rispondere alle differenze, valorizzare le potenzialità individuali e rendere la partecipazione degli studenti – con e senza disabilità – una componente strutturale della didattica, accompagnando gli insegnanti in un percorso di innovazione istituzionale orientato alla personalizzazione e all'inclusione.

Il percorso si articola in sei fasi: formazione iniziale, prima sperimentazione, analisi preliminare, seconda sperimentazione ricalibrata, valutazione approfondita e co-progettazione orientata al miglioramento.

3. Cornice metodologica

3.1 La valutazione partecipata

Nell'ambito del progetto di ricerca, la fase di valutazione partecipata ha rappresentato un passaggio cruciale, consentendo di analizzare le trasformazioni attivate dal *Plan de Travail* nei repertori professionali, nelle posture didattiche e negli impliciti. La valutazione non è stata concepita come una verifica esterna, ma come dispositivo riflessivo capace di rendere visibili aspetti solitamente incorporati nelle *routine* professionali: aspettative tacite, criteri di scelta, modalità implicite di organizzazione del lavoro e forme di regolazione della partecipazione entro la forma scolastica (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

Assumendo la prospettiva della ricerca-azione partecipativa (Reason & Bradbury, 2001), i docenti sono stati coinvolti come soggetti competenti, capaci di attribuire significato alle trasformazioni in atto. Questo approccio ha consentito di indagare non solo i cambiamenti nelle pratiche, ma anche le modalità con cui gli insegnanti pensano, osservano e interpretano le situazioni educative in relazione al dispositivo.

3.2 Strumento di raccolta dati: l'intervista in profondità a struttura semi-guidata

Nella quinta fase della ricerca-azione è stata utilizzata un'intervista in profondità semi-guidata, che ha consentito di accedere alla dimensione interpretativa della pratica docente e di far emergere impliciti professionali e posture didattiche (Kvale & Brinkmann, 2009). L'intervista è stata somministrata a un campione di 10 docenti di scuola primaria, individuati in relazione al loro coinvolgimento nel percorso di ricerca. Il campione comprendeva 6 docenti su posto comune, 3 docenti su posto di sostegno e 1 docente con cattedra mista. L'anzianità di servizio dei partecipanti, compresa tra 3 e 42 anni, ha consentito di includere prospettive professionali differenziate, maturate in fasi diverse della carriera docente. Il *corpus* narrativo ottenuto ha richiesto un dispositivo analitico adeguato alla sua complessità; si è quindi adottata una *Content Analysis* qualitativa di tipo tematico (Braun & Clarke, 2006) integrata con l'approccio sistemico (Schreier, 2012).

L'analisi è stata condotta tramite codifica mista: codici deduttivi derivati dalla struttura dell'intervista e dal quadro teorico, e codici induttivi emersi dalle narrazioni, utili a cogliere elementi inattesi. Il processo ha previsto la trascrizione, letture ripetute, la costruzione del sistema di codifica, la segmentazione in unità di significato, il raggruppamento in categorie e sotto-categorie, l'interpretazione trasversale e una validazione partecipata con i docenti (Tab. 1). La condivisione dei risultati ha rappresentato un passaggio metodologico essenziale per sostenere la valutazione partecipata e alimentare la riflessione pedagogica del progetto.

Tabella 1 – Le fasi della *Content Analysis*

N. - Fase	Descrizione sintetica	Esito atteso
1 - Trascrizione	Trascrizione integrale delle interviste	Corpus testuale fedele e completo
2 - Familiarizzazione	Lettura approfondita e annotazioni preliminari	Prima comprensione dei nuclei di senso
3 - Costruzione dei codici	Codifica mista: deduttiva (categorie attese) e induttiva (temi emergenti)	Sistema di codifica articolato
4 - Segmentazione e codifica	Suddivisione in unità di significato e attribuzione dei codici	Mappatura tematica del corpus testuale
5 - Categorizzazione	Raggruppamento dei codici in categorie e sotto-categorie	Struttura tematica coerente
6 - Interpretazione	Analisi trasversale di pattern, divergenze, nodi critici	Identificazione dei temi centrali
7 - Validazione partecipata	Condivisione dei risultati con le docenti	Raffinamento dei temi e co-costruzione del significato

4. Risultati

I risultati dell'analisi sono illustrati in riferimento alle fasi centrali del processo di *Content Analysis* — la costruzione del sistema di codifica, la segmentazione e codifica, il raggruppamento in categorie e sotto-categorie, per poi concentrarsi in modo più ampio e articolato sulla fase dedicata all'emergere dei temi ricorrenti e delle trasformazioni significative riconosciute dai/lle docenti. È infatti in questa fase che la densità esperienziale delle narrazioni trova una sintesi interpretativa più profonda, restituendo il valore trasformativo del *Plan de Travail* nei contesti scolastici coinvolti.

4.1 Costruzione del sistema di codifica e segmentazione del *corpus*

La codifica ha seguito un approccio ibrido deduttivo–induttivo (Braun & Clarke, 2006; Schreier, 2012), producendo 39 codici: 21 deduttivi e 18 induttivi (Tab. 2).

Tabella 2 – Sistema di codifica dei codici e dei sotto-codici

Codici deduttivi		**Codici induttivi**	
Progettazione didattica	Pianificazione a lungo termine	**Motivazione degli alunni**	Desiderio di ripetere l'esperienza
	Chiarezza delle consegne		Entusiasmo per il plan
	Progettazione individualizzata	**Gestione del tempo**	Impegno nella pianificazione autonoma
Personalizzazione	Adattamento agli stili di apprendimento		Riflessione sui tempi di lavoro
	Differenziazione delle attività	**Clima di fiducia**	Relazione positiva docente-alunno
Inclusione	Coinvolgimento di alunni con BES o disabilità		Fiducia reciproca tra pari
	Accesso equo alle attività	**Consapevolezza metacognitiva**	Riflessione su difficoltà e punti di forza
Valutazione	Autovalutazione		Consapevolezza del processo di apprendimento
	Autocorrezione	**Cambiamento culturale**	Nuova visione di scuola
	Feedback individuale		Apertura e scambio metodologico
Ruolo del docente	Supervisore/ facilitatore	**Leadership distribuita**	Docente che delega e si affida
	Lavoro in compresenza		Coinvolgimento di tutti i membri del team
Ruolo degli alunni	Autonomia	**Impatto sulla professionalità docente**	Crescita nella progettazione
	Responsabilità		Sperimentazione di nuove pratiche
	Pianificazione autonoma	**Funzione formativa del feedback**	Feedback come rinforzo e orientamento
Organizzazione del setting	Setting flessibile e a isole		Centralità della riflessione post-azione
	Materiali accessibili	**Coinvolgimento delle famiglie**	Interesse e partecipazione
Co-progettazione e collaborazione	Lavoro di team		Feedback positivo dai genitori
	Scambio tra colleghi		
Bilancio e prospettive	Punti di forza e criticità		
	Idee per il futuro		

La fase di segmentazione e codifica ha costituito il momento operativo di applicazione del sistema dei codici al *corpus* delle interviste. Le trascrizioni sono state suddivise in unità di significato, a ciascuna delle quali è stato attribuito uno o più codici, in relazione alla complessità del contenuto. In diversi casi si è ricorso a codifiche multiple, soprattutto quando un enunciato rimandava simultaneamente a più livelli interpretativi.

4.2 Raggruppamento in categorie e sotto-categorie

Il processo di raggruppamento ha organizzato i codici in 12 categorie tematiche principali e 34 sotto-categorie, costruendo una struttura interpretativa articolata per cogliere la complessità delle pratiche e delle posture professionali emerse (Tab. 3).

Tabella 3 – Categorie e sotto-categorie tematiche

Categoria	**Sotto-categorie principali**
Progettazione didattica	Riorientamento metodologico; progettazione mirata
Ruolo del docente	Regia discreta; decentramento; osservazione
Ruolo degli alunni	Autonomia; auto-organizzazione; responsabilizzazione
Personalizzazione	Differenziazione; adeguamento ai bisogni; strumenti individualizzati
Inclusione	Accesso equo; valorizzazione differenze; partecipazione attiva
Valutazione	Autovalutazione; feedback formativo; consapevolezza del processo
Clima di apprendimento	Fiducia; collaborazione tra pari; benessere
Motivazione e coinvolgimento	Partecipazione attiva; entusiasmo
Cultura professionale	Crescita; apertura al cambiamento; riflessività
Lavoro di team	Co-progettazione; coordinamento; flessibilità
Funzione del feedback	Rinforzo; orientamento; riflessione sull'errore
Scuola-famiglia	Scambio informativo; partecipazione; riconoscimento innovazione

Nel loro insieme, le categorie delineano un quadro coerente in cui dimensioni operative, culturali e relazionali risultano strettamente interconnesse,

mostrando come il *Plan de Travail* incida simultaneamente sulle pratiche, sulle posture professionali e sulla cultura collaborativa delle scuole coinvolte. Il raggruppamento dei codici in categorie e sotto-categorie ha consentito di costruire una mappa tematica multilivello: categorie operative – progettazione didattica, personalizzazione e valutazione – si intrecciano con dimensioni più trasversali, come ruolo docente, coinvolgimento degli alunni, clima di apprendimento, lavoro di *team* e cultura professionale. Questo intreccio evidenzia che l'implementazione del *Plan de Travail* non produce solo effetti metodologici, ma contribuisce a ridefinire abitudini, posture e rappresentazioni condivise del "fare scuola".

4.3 Analisi e interpretazione dei temi emergenti

La fase interpretativa ha permesso di restituire il carattere sistemico delle trasformazioni attivate dal *Plan de Travail*: le narrazioni delineano una rete di cambiamenti intrecciati, che investono simultaneamente il piano operativo, quello identitario e quello collegiale. Di seguito vengono presentati i principali temi emersi.

4.3.1 Il *Plan de Travail* come dispositivo trasformativo

Le narrazioni mostrano che il *Plan de Travail* ha funzionato come dispositivo capace di rendere pensabile e praticabile un nuovo modo di "fare scuola". I docenti non parlano di semplici aggiustamenti, ma di una revisione dell'impianto con cui progettano, osservano e interpretano i processi educativi: la progettazione passa da un'organizzazione per contenuti a un'architettura centrata sui processi, sulle intenzioni formative e sulle possibilità di scelta dell'alunno. Affermazioni come «mi ha cambiato il modo di progettare» o «non tornerei più indietro» indicano un mutamento dell'*habitus* professionale, che genera nuovi significati attribuiti al ruolo e nuove azioni. Il *Plan de Travail* diventa così occasione di sviluppo professionale interno alla pratica, producendo apprendimenti non derivati da modelli esterni, ma dalla riflessione su ciò che si fa e su ciò che accade in classe.

4.3.2 Riequilibrio dei ruoli e nuove dinamiche di responsabilità

Il cambiamento del ruolo docente è uno degli elementi più significativi emersi. Il *Plan de Travail* promuove un assetto relazionale in cui l'insegnante rinuncia alla centralità per assumere una funzione di regista laterale: una presenza intenzionale ma discreta, che orienta senza dirigere, sostiene senza sostituirsi, osserva senza controllare.

Il dispositivo consente questa ridefinizione, affidando agli alunni la gestione del tempo, l'organizzazione e la scelta dei compiti. Non si tratta solo di un cambiamento operativo: i docenti lo vivono come un passaggio verso una scuola che riconosce gli alunni come soggetti competenti. Espressioni come «ci mettiamo da parte» e «ho imparato a fidarmi» mostrano un decentramento intenzionale, fondato sulla fiducia e su forme di controllo più distribuite e cooperative.

4.3.3 Personalizzazione e inclusione come pratiche integrate

I docenti interpretano personalizzazione e inclusione come dimensioni inscindibili, superando la tradizionale distinzione tra percorso della classe e percorso per gli alunni "bisognosi". Il *Plan de Travail* consente di costruire percorsi differenziati senza separazioni: ciascuno accede al curriculum secondo una via coerente con il proprio profilo, senza essere isolato, stigmatizzato o omologato.

L'espressione «ognuno ha il suo *plan*» non indica individualizzazioni isolate, ma il riconoscimento di un percorso comune vissuto in modi diversi. Anche gli alunni con disabilità partecipano pienamente, senza ricorso a spazi separati o materiali compensativi. La personalizzazione assume così una valenza democratica, considerando la differenza una condizione ordinaria della vita scolastica e ampliando l'accessibilità del curricolo e senso di appartenenza condivisa.

4.3.4 Cultura valutativa orientata alla riflessione

Un tema centrale riguarda la trasformazione della valutazione, che abbandona l'approccio verificativo per assumere una funzione formativa, orientativa e riflessiva. La valutazione diventa dialogo, osservazione consapevole e *feed-*

back reciproco, e questo produce un cambiamento nei processi di pensiero degli alunni e delle insegnanti.

I docenti descrivono un passaggio da una valutazione "sull'alunno" a una valutazione "con l'alunno", in cui l'autovalutazione non è un rituale accessorio, ma un'attività che costruisce identità, consapevolezza e senso di direzione. La metacognizione emerge come competenza trasversale in sviluppo: il *Plan de Travail* offre una struttura che rende visibili il percorso, il tempo, le scelte, gli errori e i progressi.

Anche il docente modifica il proprio sguardo valutativo: l'osservazione diventa più fine e più orientata ai processi che ai risultati. L'affermazione «ora vedo dettagli che prima mi sfuggivano» è indicativa di una trasformazione nella postura osservativa, resa possibile da un dispositivo che moltiplica gli spazi di osservazione.

4.3.5 Motivazione, benessere e coinvolgimento attivo

La motivazione degli alunni non è un esito accessorio, ma una componente strutturale del cambiamento. Il *Plan de Travail* crea contesti in cui gli studenti sperimentano libertà, responsabilità e *agency*, tre dimensioni alla base del benessere scolastico e dell'apprendimento profondo.

Il fatto che gli alunni chiedano di rifare il *Plan* indica non solo gradimento, ma interiorizzazione del senso: essi percepiscono il dispositivo come uno spazio che appartiene loro, che riconosce le loro capacità e sostiene un apprendimento continuo e autentico.

Il clima di classe appare più equilibrato e cooperativo; gli studenti sono descritti come più concentrati, disponibili ad aiutarsi e consapevoli del proprio ruolo. Si tratta di indicatori qualitativi che mostrano come il dispositivo agisca non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello socio-emotivo.

4.3.6 Condizioni organizzative e professionalità docente

Infine, il dispositivo sembra produrre un impatto significativo sulle dinamiche organizzative e collegiali. I docenti rimarcano che il *Plan de Travail* richiede, e al tempo stesso genera, forme nuove di collaborazione, coordinamento e corresponsabilità.

L'innovazione diventa sostenibile solo quando si sviluppa un ecosistema professionale basato su fiducia reciproca, confronto continuo e disponibilità a rinegoziare pratiche e ruoli. In questa prospettiva, la collaborazione non è percepita come un obbligo, ma come una risorsa generativa, capace di migliorare la qualità dell'azione educativa e di supportare la complessità dei percorsi personalizzati.

Espressioni come «senza un *team* affiatato il *Plan* non funziona» e «ci confrontiamo anche fuori orario» indicano che il dispositivo attiva una cultura della cooperazione che va oltre il tempo scuola, rendendo la scuola un luogo più aperto, dinamico e professionalmente orientato alla riflessività.

5. Conclusioni

Il percorso di ricerca-azione, e in particolare la fase di valutazione partecipata, ha mostrato come il *Plan de Travail*, radicato in un solido impianto teorico, possa agire come dispositivo trasformativo delle pratiche didattiche, delle posture professionali e della cultura organizzativa. La valutazione partecipata ha evidenziato il passaggio da una didattica trasmissiva a una prospettiva che integra stabilmente personalizzazione e inclusione, riconoscendo gli alunni – con e senza disabilità – come soggetti competenti e responsabili del proprio apprendimento. Sono emersi cambiamenti significativi nella progettazione, divenuta più processuale e intenzionale, nel ruolo docente, orientato a una regia discreta, e nella cultura valutativa, progressivamente più formativa e riflessiva. Anche la motivazione e il benessere degli alunni, così come la collaborazione tra docenti, risultano rafforzati. Le criticità rilevate si sono configurate come sfide generative, capaci di stimolare riflessività e co-progettazione, mettendo in luce come l'introduzione del dispositivo richieda un lavoro di rinegoziazione delle pratiche e dei ruoli professionali. In questa prospettiva, il *team* docente emerge come condizione imprescindibile per la sostenibilità del dispositivo nel tempo: il confronto collegiale consente infatti di condividere criteri progettuali e valutativi, affrontare le difficoltà organizzative e adattare il *Plan de Travail* alle caratteristiche dei diversi contesti. La trasferibilità del dispositivo va quindi intesa non come replica standardizzata, ma come processo situato di appropriazione professionale e continua negoziazione. Il *Plan de Travail* si delinea così non come semplice strumento

organizzativo, ma come dispositivo generativo, capace di sostenere processi di innovazione istituzionale e di promuovere una scuola che accoglie le differenze come risorsa per una partecipazione autentica.

Bibliografia

Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi.* Armando.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria.* Erickson.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change.* Open University Press.

Freinet, C. (1962). *Les plans de travail.* Bibliothèque de l'école modern.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner.* Deakin University Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.

Meirieu, P. (1991). *Apprendre… oui, mais comment?* ESF.

Meirieu, P. (2004). *Lettres à une jeune professeure.* ESF.

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research.* Sage.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice.* SAGE.

Tomlinson C., (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità.* LAS.

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. *Éducation et Sociétés*, *4*, 7–47.

„Das wäre nicht unfair, aber irgendwie auch ein bisschen“ – Perspektiven von Kindern auf Differenzierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht

Lena Ohnesorge – Universität Hildesheim

Abstract

Die Studie untersucht, wie Grundschulkinder inklusive Unterrichtsmerkmale, darunter innere Differenzierung und Individualisierung, wahrnehmen und bewerten. Auf Basis von inhaltsanalytisch ausgewerteten, qualitativen Interviews mit 86 Kindern wird deutlich, dass sie unterschiedliche Erfahrungen mit differenzierten Aufgaben machen und Überlegungen zu Gleichheit, Individualität und Gerechtigkeit anstellen. Aus den Befunden lassen sich didaktisch-pädagogische Konsequenzen ableiten, die das Potenzial haben, gegenseitiges Verständnis zu fördern und zu inklusivem Unterricht beizutragen.

1. Einleitung

Inklusion beeinflusst organisationale und individuelle Prozesse auf allen Ebenen des Bildungsbereichs. Dieser Beitrag richtet den Fokus auf den Unterricht, der vor der anspruchsvollen Aufgabe steht, sowohl Individualität als auch Kooperation einzulösen und in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen (Prengel, 2017, S. 30 f.). Da entsprechende Debatten meist von Erwachsenen geführt werden, ermöglichen Interviews mit Grundschüler*innen Einblicke in die Perspektive von Kindern.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Grundschule muss sich als erste allgemeinbildende und gemeinsame Schule für alle Kinder in besonderem Maße mit der Heterogenität der Lernenden auseinandersetzen (Kluczniok et al., 2024, S. 216). Eine inklusive Schule versteht Vielfalt als Normalität und orientiert sich in ihrer Zielsetzung der diskriminierungsfreien Teilhabe an den Bedürfnissen aller Schüler*innen (Textor, 2018, S. 27). Einen Kontrast dazu bilden soziale, migrations- und geschlechtsbezogene Bildungsungleichheiten im deutschen Bildungssystem (Schwippert et al., 2024, S. 20). Lehrkräfte stehen dabei mit der individuellen Förderung der Lern- und Bildungsprozesse aller Kinder auf der einen und der Standardisierung zum Zwecke gesellschaftlicher Funktionen der Schule auf der anderen Seite vor widersprüchlichen Handlungsanforderungen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 68).

Das Recht auf Bildung umfasst neben dem Zugang die Annehmbarkeit von Bildung in Bezug auf Gegenstände, Zielsetzungen und die Qualität von Unterricht in Orientierung an den Lernenden und fordert somit auch didaktische Ansprüche an Bildung ein (Tomaševski, 2001, S. 13). Inklusiver Unterricht setzt daher auf innere Differenzierung, Individualisierung und Öffnung des Unterrichts, damit alle Kinder auf ihrem Niveau und interessenbezogen lernen können (Hess & Lipowsky, 2017, S. 24). Zugleich sind kooperative Elemente erforderlich, um Gemeinschaft herzustellen (Feyerer, 2021, S. 294). Damit bewegt sich inklusiver Unterricht im Spannungsfeld von Individualität und Gleichheit (Prengel, 2017, S. 30 f.).

3. Forschungsstand

Forschung zu schulischer Inklusion fokussiert überwiegend Rahmenbedingungen, weniger die konkrete Unterrichtsgestaltung (Lindner & Schwab, 2020, S. 17). Dennoch deutet sich an, dass innere Differenzierung und Individualisierung offenbar noch nicht flächendeckend im Unterricht verankert sind (Bürger, 2019, S. 147). Befunde zu Effekten innerer Differenzierung auf Schulleistungen fallen unterschiedlich aus (Hattie, 2009, S. 198; Lenkeit et al., 2025, S. 340) und scheinen vielmehr von der Qualität abzuhängen (Gehrer & Nusser, 2020, S. 183; Helmke, 2022, S. 231). Eine quantitative Studie mit

Schüler*innen zeigt einen positiven Zusammenhang zu sozialer Partizipation (Balt et al., 2026, S. 319). Lernende empfinden individuelle Lernpraktiken und differenzierte Materialien als förderlich, eine wenig unterstützende Schulkultur hingegen als hinderlich (Istuany & Wood, 2020, S. 213; Poikola et al., 2024, S. 16 ff.; Subban et al., 2022, S. 1038). Beruhend auf einer Studie mit Grundschulkindern und Lehrkräften zeigt sich jedoch, dass als Differenzierung und Individualisierung intendierte Unterrichtsmaßnahmen teilweise exkludierende Wirkungen entfalten und damit ihren eigentlichen Zielen zuwiderlaufen. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit, Perspektiven von Lernenden in die Unterrichtsgestaltung einzubringen (Lindner, 2021, S. 287 f.). Wahrnehmungen von Kindern – insbesondere bei sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) – werden seltener erhoben; Studien richten ihren Blick meist auf Lehrkräfte, obwohl sich deren Einschätzungen z. T. unterscheiden (Lindner & Schwab, 2020, S. 15 f.). Gleichwohl scheinen Grundschulkinder innere Differenzierung teils reliabel einschätzen zu können (Henke et al., 2018, S. 143 ff.).

4. Fragestellungen und Forschungsdesign

Kinder sind als soziale Akteur*innen am Unterricht beteiligt und zugleich Expert*innen ihrer eigenen Perspektive (Alanen, 1997, S. 162; Lindner & Schwab, 2020, S. 16). Da inklusive Ansätze auf die Verwirklichung ihrer Grundrechte abzielen (Poikola et al., 2024, S. 21), müssen auch ihre Sichtweisen berücksichtigt werden. Die vorliegende Studie untersucht daher, wie Grundschulkinder innere Differenzierung und Individualisierung als Merkmale inklusiven Unterrichts wahrnehmen und bewerten. Datengrundlage der von der VolkswagenStiftung geförderten qualitativen Längsschnittstudie sind problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit 86 Kindern mit und ohne SPF aus acht niedersächsischen Grundschulen (1.–4. Jahrgangsstufe bei der ersten Erhebung). Das teilstandardisiertes Vorgehen berücksichtigt die Generationendifferenz und erlaubt individuelle und kontextuelle Anpassungen an die Fähigkeiten der Befragten. Eine wertschätzende und urteilsfreie Gesprächsführung fördert Offenheit und reduziert mögliche Verzerrungen, z. B. durch soziale Erwünschtheit. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer, inhaltlich strukturierender und evaluativer Inhaltsanalyse beruhend auf einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker, 2024).

5. Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse beschreiben die Wahrnehmung als auch Bewertung des Umgangs mit individuellen Lernvoraussetzungen z. B. durch innere Differenzierung und Individualisierung. Die befragten Kinder haben in unterschiedlichem Ausmaß Erfahrungen mit inklusiven Unterrichtsmerkmalen. Obwohl 29 Kinder gleiche Aufgaben beschreiben, wird in 72 Fällen auf zumindest teilweise binnendifferenzierten Unterricht in quantitativer oder qualitativer Hinsicht verwiesen. Als Gründe für innere Differenzierung nennen sie die Vermeidung von Langeweile, das Aufholen versäumten Unterrichts, die Verhinderung gegenseitigen Abschreibens und vor allem unterschiedliche Lernvoraussetzungen, z. B.: „Also die integrierten Kinder in unserer Klasse haben verschiedene Aufgaben. Die sind ja/ haben ja auch eine Lernschwäche“ (Nicolas, 4. Klasse, Z. 77; die Namen der Kinder wurden durch Pseudonyme ersetzt). Innere Differenzierung wird jedoch nicht nur auf Kinder mit SPF, sondern auch auf leistungsstärkere Schüler*innen bezogen. Teilweise wird innere Differenzierung als Homogenisierungsstrategie wahrgenommen. So sei es Ziel differenzierter Aufgaben, dass „alle gleich schnell eigentlich lernen sollen“ (Malin, 4. Klasse, Z. 89), indem sich Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten kontinuierlich steigern „und die anderen bleiben erstmal auf einer Stufe, damit die anderen sie einholen wieder können“ (Malin, 4. Klasse, Z. 89). Erzählt wird von der Aufforderung einer Lehrerin, nicht weiterzuarbeiten, denn „sonst müssen die anderen so viel aufholen“ (Laila, 3. Klasse, Z. 154).

Die Befragten äußern ihre Überlegungen zu einer an eine Karikatur von Hans Traxler (1975) angelehnten Abbildung, auf der ein Elefant, ein Affe, eine Maus und ein Känguru im Rahmen ihres Sportunterrichts aufgefordert sind, über eine Hochsprungstange auf eine Matte zu springen (Ohnesorge, 2025, S. 242). Zu sehen ist das springende Känguru, während die übrigen Tiere wartend in einer Reihe stehen. Die Kinder formulieren Annahmen zur Aufgabenbewältigung der einzelnen Tiere, thematisieren deren körperliche Voraussetzungen und diskutieren Alternativen im Umgang mit diesen Unterschieden. Es ergeben sich Überlegungen zu Hilfsmitteln (elf Fälle), Hilfestellungen (neun Fälle) und einer Reduzierung (30 Fälle) bzw. individuellen Anpassung der Hindernishöhe (25 Fälle). Einige Kinder schlagen vor, je nach

Fähigkeit auf anderen Wegen auf die Matte zu gelangen (27 Fälle). Vereinzelt werden gänzlich andere Sportarten vorgeschlagen (neun Fälle), die z. T. an die Fähigkeiten der Tiere anknüpfen.

Einige der Kinder bewerten innere Differenzierung kritisch (acht Fälle) oder bevorzugen gleiche Aufgaben (zehn Fälle). Als Nachteile der Differenzierung ergeben sich Unsicherheiten der Aufgabenzuordnung, längere Wartezeiten bei Hilfebedarf oder erschwerte Abschreib-, Austausch- und Vergleichsmöglichkeiten. Die Begründung, „weil das muss so sein“ (Carlo, 1. Klasse, Z. 78), für gleiche Aufgaben lässt darauf schließen, dass sich an vermeintlichen Normalitätsvorstellungen orientiert wird. Argumente beruhen z. T. auf Fairness unter den Schüler*innen: Ein unterschiedlicher Hausaufgabenumfang sei „ein bisschen gemein“ (Josh, 4. Klasse, Z. 117). Zwei Kinder betonen, wie wichtig ihnen ein gleicher Lernstand ist, z. B.:

> Weil wenn man eben anders, also wenn andere wo auf einem anderen Stand sind, dann finde ich das eben wirklich ganz schön blöd, weil wir sollen eben miteinander zusammenarbeiten, [...] das find ich eben ganz wichtig. (Jella, 4. Klasse, Z. 48)

28 Kinder nehmen hingegen neutrale bis positive Bewertungen innerer Differenzierung vor. Sie betonen Vorteile wie die Verhinderung des Vorsagens von Lösungen, kein Warten auf Mitschüler*innen, Vermeidung von Langeweile und daraus resultierender Unruhe sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntempi, Kompetenzniveaus und SPF der einzelnen Lernenden. Die Befragten zeigen dafür Verständnis und argumentieren teils explizit mit Gerechtigkeit, z. B.: „ich finde das fair, weil man macht nur das, was man kann und das andere lässt man“ (Niklas, 3. Klasse, Z. 46). Allerdings stößt dieses Verständnis an Grenzen, wenn Unterschiede zwischen den Aufgaben zu groß sind; bspw. wenn Schüler*innen herausfordernde Rechnungen lösen, während andere Kinder Mandalas malen.

Die von den Befragten selbst aufgeworfenen Alternativen zu der Abbildung bewerten die befragten Kinder unterschiedlich. Aus einer je nach Voraussetzungen variierenden Stangenhöhe ergeben sich unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, wie zwei Kinder argumentieren. Anpassungen an die jeweiligen Tiere werden jedoch durchaus als gerecht eingeschätzt, erfordern bei Gefühlen von Ungerechtigkeit jedoch Erklärungen. Die Befragten werfen

in ihren Überlegungen auch Fragen der Bewertung auf. Einige Kinder scheinen zwischen verschiedenen Bezugsnormen zu schwanken. Eine Drittklässlerin tendiert zu einer individuellen Bezugsnorm:

> Also ich würde das halt so bewerten, wie die halt [...] sozusagen da rüber springen, nicht wie gut die anderen im Gegensatz zu derjenigen darüber springen können, weil das wäre ja unfair, wenn man das Känguru mit der Maus vergleichen würde. (Kora, 5. Klasse, Z. 84)

Ein anderes Kind beschreibt den Konflikt zwischen kriterienbezogener und individueller Bezugsnorm:

> Das wäre nicht unfair, aber irgendwie auch ein bisschen, also das finde ich zumindest, weil dass das Känguru, das kann ja besser springen als die Maus. (Tilda, 4. Klasse, Z. 84)

6. Diskussion und Fazit

Die befragten Kinder haben unterschiedliche Erfahrungen mit inklusivem Unterricht. Viele beschreiben innere Differenzierung, die jedoch z. T. auf ein gleichschrittiges Lernen abzielt, was individuelle Voraussetzungen unzureichend berücksichtigt und somit pädagogisch-didaktischen Ansprüchen widerspricht (Trautmann & Wischer, 2011, S. 9). Wird Schüler*innen das Weiterarbeiten untersagt, um einen vermeintlichen Gleichstand herzustellen, führt dies zu verpassten Lerngelegenheiten und birgt das Risiko von Unterforderung und Demotivierung. Teilweise stützen die Kinder ihre Aussagen auf Rückmeldungen von Lehrkräften – hier wäre zu klären, welche didaktischen Überlegungen deren Entscheidungen leiten und welche Vorstellungen von Normalität dabei wirksam werden (Bürger, 2019, S. 147).

Wenn aus einer individuellen Stangenhöhe unterschiedliche Schwierigkeitsgrade abgeleitet werden, dann scheinen die individuellen Voraussetzungen unberücksichtigt zu bleiben. Dementsprechend unterschiedlich fallen auch die Überlegungen zur Leistungsbewertung und Ungleichbehandlung durch innere Differenzierung und Individualisierung aus: Einerseits wird Verständnis geäußert, andererseits auch Ungerechtigkeit empfunden. Die

Befragten führen Fairness nicht nur als Begründung für, sondern auch gegen Individualisierung an. Besonders große Differenzierungsunterschiede stoßen auf geringeres Verständnis. Transparenz scheint Verständnis zu begünstigen. Andererseits sind die Thematisierung und De-Thematisierung individueller Lernvoraussetzungen immer wieder neu abzuwägen, um einerseits Verständnis für Mitschüler*innen zu unterstützen und andererseits Klassifizierungen oder gar Stigmatisierungen zu vermeiden (Ohnesorge, 2025, S. 526).

Die Kinder benennen sowohl Vor- als auch Nachteile inklusiver Unterrichtsmerkmale für sich und andere, was darauf schließen lässt, dass es ihnen z. T. durchaus gelingt, die Perspektiven Anderer wahrzunehmen. Dies schafft zum einen eine Grundlage für einen empathischen und rücksichtsvollen Umgang innerhalb der Lerngruppe und unterstreicht zum anderen, dass Grundschulkinder bei sie betreffenden Themen befragt werden können.

Die Ergebnisse zeigen, dass bereits Grundschulkinder komplexe Fragen zu Gleichheit, Individualität und Gerechtigkeit reflektieren (Ohnesorge, 2025, S. 526). Für inklusiven Unterricht scheint ein Gleichgewicht aus Individualisierung und Kooperation sowie eine transparente Kommunikation der Anforderungen im Verhältnis zu den individuellen Lernvoraussetzungen hilfreich. Dies dient dem Verständnis innerhalb der Lerngruppe und eröffnet somit Chancen für inklusiven Unterricht und die Teilhabe aller Kinder.

Literaturverzeichnis

Alanen, L. (1997). Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, *17*(2), 162–177.

Balt, M., Gresch, C., Schmitt, M., Böhme, K. & Grosche, M. (2026). Erleben Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in einem stärker differenzierten Unterricht eine verbesserte soziale Partizipation? In C. Gresch, M. Schmitt, M. Grosche, K. Böhme, A. Labsch & L. Külker (Hrsg.), *Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. Erfolgsfaktoren und Herausforderungen* (S. 303–327). Springer VS.

Bürger, Thomas (2019). Umgang mit Diversität im Grundschulunterricht. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. v. Stechow & B. Klocke (Hrsg.), I*nklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bd.II: Lehren und Lernen* (S. 140–148). Julius Klinkhardt.

Feyerer, E. (2021). Inklusive Schulentwicklung. Empfehlungen aus Theorie, Empirie und Praxis. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 291–303). Waxmann.

Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. J*ournal for educational research online*, *12*(2), 166–189.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung.* Klett und Kallmeyer.

Henke, T., Bosse, S. & Spörer, N. (2018). Binnendifferenzierung im inklusiven Unterricht: Ein Vergleich der Schüler- und Beobachterperspektive. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 143–159). W. Kohlhammer.

Hess, M. & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 23–31). Springer VS.

Istuany, O. E. & Wood, R. (2020): Perspectives on Educational Inclusion from a Small Sample of Autistic Pupils in Santiago, Chile. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *22*(1), 210-220.

Kluczniok, K., Große, C., Roßbach, H.-G. & Schneider, T. (2024). Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollst. überarb., erw.Aufl., S. 216–222). Julius Klinkhardt.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarb., erw. Aufl.). Beltz Juventa.

Lenkeit, J., Spörer, N., Knigge, M., Ehlert, A. & Hartmann, A. (2025). Effekte von Binnendifferenzierung auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in der inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *18*, 323–346.

Lindner, K.-T. (2021). Formen der Differenzierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 283–288). Waxmann.

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

Ohnesorge, L. (2025). E*instellungen und Einstellungsänderungen von Kindern zu schulischer Inklusion. Eine qualitative Längsschnittstudie.* Springer VS.

Poikola, M. Kärnä, E & Hakaletho, S. (2024). Students’ views of inclusive education: A scoping literature review. *European Journal of Education*, *59*(4), 1–16.

Prengel, A. (2017). Diversity: interdisziplinär, zeitdiagnostisch, pädagogisch. In C. Allemann-Ghionda, G. Kula & L. Mignon (Hrsg.), *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung* (S. 25-44). Peter Lang.

Schwippert, K., Kasper, D., Eickelmann, B., Goldhammer, F., Köller, O., Selter, C. & Steffensky, M. (2024). TIMSS 2023: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In K. Schwippert, D. Kasper, B. Eickelmann, F. Goldhammer, O. Köller, C. Selter & M. Steffensky (Hrsg.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11–23). Waxmann.

Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U. & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, *119*, 1038–1053.

Textor, A. (2018). Einführung in die Inklusionspädagogik (2., überarb., erw. Aufl.). Julius Klinkhardt.

Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Raoul Wallenberg Institute.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Traxler, Hans (1975). Karikatur. *betrifft: erziehung*, *8*(7), 79.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1(1). www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132

Connettere PEI e progettazione per la classe: implicazioni pratiche da uno studio di caso multiplo nella scuola primaria

Anna Frizzarin – Libera Università di Bolzano
Petra Auer – Libera Università di Bolzano
Rosa Bellacicco – Università di Torino
Silver Cappello – Libera Università di Bolzano
Heidrun Demo – Libera Università di Bolzano

Abstract

In Italia il PEI è stato istituito come elemento "cerniera" per rendere accessibile ad alunne/i con disabilità il curricolo di tutte/i. Tuttavia, la ricerca documenta diversi rischi legati al documento, tra cui la formalizzazione di percorsi separati, processi di delega, etichettamento e stigmatizzazione. Questo capitolo riporta alcuni risultati di uno studio di caso multiplo condotto in 17 classi di scuola primaria volto ad esplorare, attraverso la voce di insegnanti di sostegno e curricolari di bambine e bambini con disabilità, se e come PEI e progettazione di classe vengano connessi nella pratica. Largo spazio è dato alla discussione di implicazioni pratiche per una progettazione inclusiva capace di attivare e legittimare percorsi personalizzati ed individualizzati, ma condivisi.

1. Sfide e dilemmi del PEI per la progettazione inclusiva

Nel quadro normativo italiano il *Piano Educativo Individualizzato* (PEI) è stato fin dall'inizio concepito come un dispositivo per favorire l'inclusione, con la sua funzione di ponte tra la cornice culturale comune delineata dalle Indicazioni Nazionali e le esigenze educative specifiche delle alunne/i con disabilità (Ianes & Demo, 2021). Tuttavia, la letteratura scientifica che si confronta con le sfide legate al documento è in crescita. Lo dimostrano due recenti *Systematic Review* internazionali (Rashid & Wong, 2023; McKenna et al., 2023), che tra i

251

vari aspetti evidenziano una conoscenza ancora limitata, da parte delle/dei docenti, delle modalità di documentazione e valutazione dei progressi delle studentesse/i, nonché una mancata partecipazione di tutti gli attori coinvolti nella stesura del documento e atteggiamenti negativi verso la sua applicazione. Ulteriori risultati mostrano come i PEI spesso rispondano solo parzialmente all'evoluzione del funzionamento di alunne/i, proponendo obiettivi e misure poco adeguate ai loro bisogni.

È, però, sul piano concettuale che il PEI esprime la propria valenza più dilemmatica (Norwich, 2013), legata alla sua funzione di documento destinato alla progettazione individualizzata e al suo mandato compensatorio. Proprio perché riservato solo ad *alcuni* in seguito alla formalizzazione di un bisogno specifico (Alves, 2018), il documento rischia infatti di tradursi in uno strumento di etichettamento e isolamento. Ciò trova conferma nella letteratura che mostra come il PEI talvolta legittimi interventi separati o eserciti una pressione "normalizzante" e "riparatrice" in nome dell'ideale del "buon alunno" (Andreasson et al., 2013; Auer et al., 2023).

Sul piano della progettazione questo implica un doppio binario: da un lato una progettazione rivolta all'intera classe, di competenza dell'insegnante curricolare, allineata al curricolo nazionale e destinata alla maggior parte delle/degli alunne/i; dall'altro una progettazione individualizzata solo per studentesse/i con disabilità, delegata all'insegnante di sostegno (Amatori & Bocci, 2022; Matucci, 2020). Tale assetto può produrre dinamiche di micro-esclusione (dentro o fuori la classe) o, ancora, processi di *othering* che attribuiscono all'alunna/o bisogni *altri* sulla base di pregiudizi (Demo et al., 2023; Migliarini et al., 2021).

La riproduzione di modelli deficitari della disabilità e della diversità fa spesso da cornice agli strumenti di progettazione individualizzata (e/o personalizzata) anche in contesti inclusivi come il nostro, rendendo ancora più sfidante l'inclusione di studentesse/i con differenti provenienze geografiche, lingue, abilità, genere, spesso soggette/i a discriminazioni multiple (Migliarini & Elder, 2024). In questo senso, si rende necessario trasformare tali documenti in strumenti pedagogici più radicalmente inclusivi alla luce di lenti intersezionali e culturalmente rilevanti (Annamma & Morrison, 2018). In questa direzione, un PEI ben progettato dovrebbe integrare interventi finalizzati allo sviluppo individuale con una revisione critica e complessiva

 252

del contesto di apprendimento, avvalendosi di approcci di didattica inclusiva (es. didattica aperta, differenziazione didattica, compresenza didattica, ecc.).

Partendo da queste premesse, il presente capitolo riporta alcuni esiti del progetto TOP PLAN, volto a descrivere tre aspetti fondamentali legati al PEI: la sua elaborazione, la sua implementazione nella pratica e la sua connessione con la progettazione didattica di classe. Per farlo, il progetto è stato strutturato come studio di caso multiplo, in cui ciascun caso corrisponde a una classe con almeno un/a alunno/a con PEI. Per ogni caso sono stati indagati e messi in relazione i punti di vista delle/degli insegnanti curricolari e di sostegno e dei genitori, insieme all'analisi del PEI stesso. Il contributo si concentra in particolare sulle prospettive e sulle argomentazioni degli insegnanti riguardo alla possibilità di connettere PEI e progettazione didattica di classe, discutendo, alla luce dei dati raccolti, alcune implicazioni per una progettazione inclusiva in cui il PEI non solo assolva la propria funzione di raccordo, ma diventi anche motore di una didattica di maggiore qualità per tutte/i.

2. Metodo

Lo studio di caso multiplo ha coinvolto 17 classi di scuola primaria con almeno una/un alunna/o con PEI nelle province di Bolzano, Roma e Torino. Per ogni classe sono state realizzate interviste semi-strutturate con l'insegnante curricolare e di sostegno. L'analisi dei dati testuali raccolti, condotta attraverso il metodo dell'*Analisi Qualitativa del Contenuto* (Schreier, 2013), si è articolata in due fasi. Nella prima, le interviste sono state analizzate come corpus unitario (N= 34), con l'obiettivo di sintetizzare e mettere in luce temi e tendenze ricorrenti. Il processo è stato condotto in team, al fine di garantire l'intersoggettività e, di conseguenza, l'affidabilità delle analisi, portando alla definizione di un sistema di categorie sviluppate sia deduttivamente che induttivamente. In un secondo momento invece, sulla base di una selezione delle categorie sviluppate, sono state triangolate le prospettive delle/dei due insegnanti di ciascuna classe, al fine di costruire una tipologia di casi da porre a confronto (Kuckartz, 2024). Tali categorie selezionate hanno costituito la base per la sintesi descrittiva delle argomentazioni dell'insegnante curricolare e di sostegno, successivamente integrate per raggruppare i diversi casi attraverso un processo iterativo di confronto e contrasto. Una volta costruiti

i raggruppamenti, sono state infine elaborate definizioni descrittive per ciascun tipo.

3. Risultati

I risultati della prima fase, nell'analisi dei segmenti di testo delle interviste rientranti nella categoria che descrive la connessione fra PEI e progettazione di classe, mostrano uno sbilanciamento in favore di quest'ultima: risulta che essa sia presa in considerazione per la stesura e l'implementazione del PEI (23 segmenti su 34) molto più du quanto avvenga il contrario (13/34). È quindi molto più frequente riportare nel PEI contenuti e modalità previsti per tutta la classe, piuttosto che estendere aspetti pensati per l'alunna/o con disabilità al gruppo. Tuttavia, laddove questo avviene, le/i partecipanti (12/34) descrivono il PEI come stimolo per differenziare maggiormente le proposte didattiche per tutte/i attraverso l'uso di una più ampia gamma di metodologie e strumenti. Infine, alcune/i insegnanti spiegano la possibilità di considerare la progettazione di classe nel PEI sulla base delle abilità dell'alunna/o, messe a confronto con quelle della classe, e/o della vicinanza tra i rispettivi traguardi di apprendimento (13/34). Ancora, per alcuni è la complessità della disabilità stessa a consentire o impedire la connessione tra le due progettazioni (10/34).[1]

Queste ultime argomentazioni hanno attirato in modo particolare la nostra attenzione, in quanto sembrano ricondurre la possibilità di integrare PEI e progettazione di classe principalmente al grado di prossimità dell'alunna/o con disabilità rispetto alle aspettative di funzionamento e apprendimento considerate "ordinarie" nel contesto classe. In questo senso, esse possono essere lette come espressione di una prospettiva abilista[2], dove la partecipazione e l'accesso alla progettazione di classe appaiono subordinati alla maggiore o minore aderenza dell'alunna/o a standard normativi di abilità. Di conseguenza, nella seconda fase di analisi, per la costruzione della tipologia di casi ci siamo concentrati, attraverso una selezione di categorie, sulle argo-

1 Per una descrizione più approfondita dei risultati si rimanda ad un articolo precedente (Demo et al., 2024).

2 Il concetto di abilismo connota un sistema di credenze e pratiche che produce pregiudizi ed emarginazione nei confronti delle persone con disabilità (Dunn, 2019). Fondato sulla contrapposizione tra corpo abile (norma) e disabile (associato ad uno status di inferiorità), l'abilismo permea aspettative e standard dominanti che orientano valori, relazioni e pratiche sociali, anche all'interno dei contesti educativi.

mentazioni delle/degli insegnanti riguardo alla possibile integrazione tra le due progettazioni, verificando la presenza di discorsi abilisti. Nello specifico, abbiamo considerato abiliste quelle posizioni che per giustificare tale (im) possibilità usano la distanza tra aspettative (normative) di abilità e le caratteristiche attribuite all'alunna/o con PEI.

Dai dati emergono tre tipi di argomentazione. Una prima linea di pensiero coincide con la definizione di abilismo sopra richiamata: qui le/i partecipanti si riferiscono esclusivamente alle abilità e/o caratteristiche delle/degli alunne/i con PEI e alla loro presunta (non) corrispondenza con quelle del resto della classe, esprimendo aspettative di abilità rigide e non modificabili.

> Michele: Cerchiamo di vedere quali sono i punti di congiunzione fra PEI e programmazione di classe, che vanno relazionati in base al caso che uno ha davanti, quindi, alla disabilità che la bambina presenta. Nel nostro caso, trattandosi di una bambina disabile grave, diciamo tra parentesi se si può passare questo termine […] non è stato facilissimo […] inserirla in modo partecipe, fattivo, con un contributo, diciamo, efficace nella programmazione di classe, nello svolgimento della programmazione di classe. (RO6_ins_curr)

Un secondo tipo di pensiero, che abbiamo definito dell'accomodamento, si concentra sulla possibilità di introdurre adattamenti specifici per rendere le attività e la progettazione di classe accessibile alle/agli studentesse/i con PEI. In questa prospettiva le aspettative di abilità si fanno più flessibili e possono essere modificate, ma solo per coloro che necessitano di adeguamenti a causa di specifiche difficoltà.

> Michela: Lui segue un programma di classe. Quello che si differenzia, ecco, possono essere che a lui vengono consegnate, vengono consegnati maggiori strumenti, quindi non so, le posso fare un esempio, più mappe concettuali, più immagini, più didascalie, quindi, foto, per cui si utilizza dei materiali e dei sussidi maggiori rispetto alla classe. (BZ3_ins_sost)

Infine, emerge un tipo di pensiero "universale", in cui la progettazione individualizzata e/o personalizzata costituisce una delle molte forme di differenziazione possibili in classe. In questo caso, le aspettative di abilità possono

modificarsi per tutte/i, orientandosi verso una pluralità di percorsi indipendentemente dalla presenza di un PEI o di bisogni specifici.

> Ida: […] poi si va a fare la progettazione settimanale che riguarda tutti ma è comunque individuale no? Perché ogni ragazzo è su un altro livello, ogni ragazzo in ogni materia fa un'altra cosa. (BZ1_ins_curr)

Per categorizzare i tipi di caso si sono quindi combinate, per ciascuna classe, le posizioni delle/dei due insegnanti coinvolti. Come si vede nella Tab. 1, abbiamo ottenuto 5 casi "abilisti" (Tipo 1), 6 casi di "accomodamento" (Tipo 2) e 2 "universali" (Tipo 3). I 4 casi rimanenti non sono stati considerati nell'analisi in quanto non presentavano accordo tra le due posizioni (Tipo 0).

Tabella 1 – Combinazione delle argomentazioni dei due insegnanti per ciascun caso e definizione del tipo.

	BZ1	BZ2	BZ3	BZ4	BZ5	RO1	RO2	RO3	RO4
Insegnante curricolare	UN	AC	AC/ UN	AC	AB	AB	UN	AB	AC
Insegnante sostegno	UN	AB/ AC	AC	AC	AB	AB	AC	AB	AC
Tipo	3	0	2	2	1	1	0	1	2

(continua)

	RO5	RO6	TO1	TO2	TO3	TO4	TO5	TO6
Insegnante curricolare	AC	AB	AB/ UN	AB	AB/ UN	AB	-	AC
Insegnante sostegno	AC	AC	AC	AB/ AC	AC	UN	AB	AC
Tipo	2	0	2	0	3	1	1	2

4. Conclusioni

In sintesi, possiamo identificare tre risultati principali della ricerca. Primo: dalla voce del corpo docente emerge solo in alcuni casi una considerazione del PEI per la progettazione di classe, mentre avviene sempre il contrario. Questo può essere interpretato positivamente, poiché indica che le due linee progettuali non sono percepite come processi separati, ma che vi è un

impegno per collocare il PEI all'interno del percorso per il gruppo classe. Allo stesso tempo, però, la quasi esclusiva unidirezionalità della connessione conferma anche una spinta normalizzante del documento verso il raggiungimento degli obiettivi "standard" della classe a discapito dei funzionamenti specifici dell'alunna/o con disabilità.

Secondo: tale scarsa considerazione limita la spinta trasformativa positiva che il PEI potrebbe avere per una progettazione inclusiva per tutte/i. Il PEI potrebbe infatti essere letto come spia di barriere ed ostacoli presenti nell'offerta didattica e, in questo modo, dare un input per dei cambiamenti nel percorso di tutte/i.

Infine, i risultati documentano la pervasività della logica abilista nella progettazione: questa si manifesta in forma esplicita nei casi del Tipo 1, ma più implicitamente anche nei casi definiti dell'accomodamento (Tipo 2), dove la flessibilità viene comunque vista come un diritto individuale, riservato ad alcune/i in ottica compensativa, mentre il nucleo delle pratiche rimane invariato in quanto ritenute adeguate per il resto della classe.

Nonostante i tipi definiti costituiscano una categorizzazione talvolta rigida e inevitabilmente poco sfumata delle argomentazioni degli insegnanti, la tipologia consente comunque di mettere in evidenza configurazioni ricorrenti e differenziate delle modalità con cui tale logica si articola nei discorsi e nelle pratiche. Alla luce delle sfide che il doppio binario "PEI-progettazione di classe" pone, proponiamo di seguito alcune possibili piste di lavoro per affrontarle e arginare così i rischi che rappresentano per lo sviluppo di una didattica inclusiva.

5. Implicazioni pratiche

I primi due suggerimenti si focalizzano sull'importanza di fare spazio agli obiettivi e alle strategie del PEI all'interno della progettazione di classe. Una prima pista di lavoro può essere costruita intorno all'idea di prevedere sistematicamente momenti in cui alunne ed alunni possano lavorare contemporaneamente a consegne differenti in base ai loro interessi, bisogni, talenti e preferenze. Questo contribuisce alla costruzione di un ambiente di apprendimento in cui il percorso per l'alunna/o con disabilità progettato nel PEI è affiancato da molti altri percorsi individualizzati e personalizzati. La ricollo-

cazione del PEI in un setting in cui l'unicità dei percorsi di apprendimento sia considerata la norma riduce la pressione normalizzante e il rischio che il PEI diventi strumento di isolamento e stigmatizzazione (Auer et al., 2024). Nella ricerca, una insegnante spiega questa dinamica come segue:

> Tutti comunque lavorano individualmente ad una tematica loro [...] non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa, no? (BZ1_ins_sost)

Concretamente, è quindi possibile immaginare che un'unità di apprendimento abbia sempre almeno un momento al proprio interno in cui, con diverse metodologie (ad es. stazioni, piani di lavoro, lavoro libero montessoriano), si possa dare spazio ad una differenziazione di percorsi (Demo, 2022).

La seconda pista percorribile riguarda la ricerca attiva di elementi del PEI che possono essere interessanti da integrare anche nella progettazione di classe. Si tratta qui di un esercizio di creatività volto a riconoscere il valore che obiettivi e strumenti del PEI possono avere per traguardi e percorsi della progettazione di classe (Cottini, 2017), secondo la logica dello *Universal Design for Learning* "necessario per alcuni, utile per tutti". La ricerca fornisce alcuni esempi in questo senso, come:

> L'anno scorso dovevo preparare una scheda per tutta la classe sul nome, allora la abbiamo ideata insieme a Marco con la CAA, ma l'abbiamo fatta in modo che andasse bene per tutti [...] in modo tale che i bambini avessero tutti ben chiaro sia dal punto di vista visivo da un punto di vista anche scritto. (TO3_ins_curr)

Ragionando in termini più sistemici, una terza pista potrebbe focalizzarsi sulle pratiche di collaborazione di insegnanti di sostegno ed insegnanti curricolari nella fase di progettazione. Questo permetterebbe di lavorare a una progettazione di classe che fin dal principio contempli l'integrazione delle prospettive delle due professionalità e che quindi limiti anche fenomeni di delega che proprio attraverso il PEI possono essere acuiti. La cura esplicita della definizione di compiti e ruoli e di progettazioni che esplicitano azioni e responsabilità di ciascuna/o può contribuire infatti a una più forte connessione tra PEI e progettazione di classe (Alsarawi, 2019; Ianes & Cramerotti, 2015).

In conclusione, lo sguardo critico sullo strumento del PEI proposto dal percorso di ricerca brevemente presentato ha permesso di individuare possibili sviluppi per le pratiche di progettazione inclusiva a scuola, evidenziando la stretta connessione possibile fra ricerca e pratica in un ciclo potenzialmente infinito di miglioramento sinergico.

Bibliografia

Alsarawi, A. (2019). A process, framework, and set of tools for facilitating co-planning among co-teachers. *International Journal of Whole Schooling, 15*(2), 1–23.

Alves, I.F. (2018). The transnational phenomenon of individual planning in response to pupil diversity: A paradox in educational reform. In E. Hultqvist, S. Lindblad & T. Popkewitz (a cura di), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance. Educational Governance Research* (pp. 151–168). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_9

Amatori, G., & Bocci, F., (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituente. *L'integrazione scolastica e sociale, 20*(2), 72-83. https://doi.org/10.14605/ISS2022105

Andreasson, I. & Carlsson, M. A. (2013). Individual educational plans in Swedish schools–forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education, 28*(3), 58–67.

Annamma, S. & Morrison, D. (2018). Identifying Dysfunctional Education Ecologies: A DisCrit Analysis of Bias in the Classroom. *Equity & Excellence in Education, 51*(2), 114–131. https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1496047

Auer, P., Bellacicco, R. & Ianes, D. (2023). Individual education plans as instruments and practices for inclusion: Problems and dilemmas. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (a cura di), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (pp. 233–252). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/jj.2430381.14

Auer, P., Macchia, V., Caprara, B. & Cappello, S. (2024). "Non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa.": Zum verbindenden Potential des Montessori-Ansatzes für die Beziehung zwischen dem individuellen

Bildungsplan und der Planung für die Klasse. In F. Berti & S. Seitz (a cura di), *Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis – Sguardi e traguardi: Prospettive per la ricerca e la pratica educativa* (pp. 93–113). bu,press. https://doi.org/10.13124/9788860461971_05

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

Demo, H. (2022). Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive. *Q-Times, 14*(1), 147–164.

Demo, H., Bellacicco, R., Auer, P., Cappello, S. & Frizzarin, A. (2024). Il rapporto fra PEI e progettazione didattica per la classe nella scuola primaria. *Nuova Secondaria Ricerca, 17*(7), 111–120.

Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A. & Dal Zovo, S. (2023). In and out of class—What is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education, 27*(14), 1592–1610. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904017

Dunn, D. S. (2019). Outsider privileges can lead to insider disadvantages: Some psychosocial aspects of ableism. *Journal of Social Issues, 75*(3), 665–682. https://doi.org/10.1111/josi.12331

Ianes, D. & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'Integrazione Scolastica e Sociale, 20*(2), 34–49.

Ianes, D. & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Erickson.

Kuckartz, U. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz

Matucci, G. (2020). Ripensare la scuola inclusiva: Una rilettura dei principi costituzionali. *Sinappsi, 10*(3), 3–16.

McKenna, J. W., Solis, M., Garwood, J. & Parenti, M. (2024). Characteristics of individualized education programs for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disability Quarterly, 47*(3), 194–207.

Migliarini, V. & Elder, B.C. (a cura di) (2023). *The future of inclusive education: Intersectional perspectives.* Palgrave.

Migliarini, V., Elder, B.C. & D'Alessio, S. (2021). A DisCrit-informed person-centered approach to inclusive education in Italy. *Equity & Excellence in Education*, *54*(4), 409–425. https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2047415

Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertaint.y* Routledge.

Rashid, S. M. M. & Wong, M. T. (2023). Challenges of implementing the Individualized Education Plan (IEP) for special needs children with learning disabilities: Systematic literature review (SLR). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(1), 15–34. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.2

Schreier, M. (2013). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.

Inklusive Sprach/endidaktik in der Primarstufe. Empirische Einblicke in die Praxis mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate

Saskia Becker – DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Abstract

In Diskursen zur inklusiven Sprach/enbildung wird der Einbindung gesamtsprachlicher Repertoires von Schüler*innen eine Schlüsselrolle zugesprochen, doch Studien dazu sind weiterhin rar. Mit einem soziolinguistischen Zugang wurden mehrsprachigkeitsdidaktische Formate im Projekt „Mehr Sprache(n) – mehr Kultur(en) im Grundschulunterricht: inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten" als interaktive Situationen sprachlichen Austauschs videobasiert untersucht. Anhand von drei empirischen Beispielen veranschaulicht der Beitrag, welche Möglichkeiten und Grenzen sich für die Gestaltung einer inklusiven Sprach/endidaktik aus der Öffnung von Interaktionssituationen für die gesamtsprachlichen Repertoires von Grundschüler*innen ergeben.

1. Einleitung

Einem breiten Inklusionsverständnis folgend eröffnet eine inklusive Sprach/enbildung der Primarstufe allen Kindern Zugänge zu Bildungsangeboten (vgl. Rödel & Simon, 2019). Obschon Inklusion rechtlich verankert ist, hält die Benachteiligung von Kindern u.a. entlang der Differenzlinien des sprachlichen und migrationsgeschichtlichen Hintergrundes im deutschen Schulsystem an (Stanat et al., 2022; McElvany et al., 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dies bot im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" im Projekt „Mehr Sprache(n) – mehr Kultur(en): inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten" (PRONET^2; Uni Kassel; 2019-2023; FKZ

01JA1805) Anlass dazu, Ansätze für die Lehrer*innenbildung zu entwickeln, implementieren und evaluieren, die für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, unhinterfragte sprachliche Unterrichtsanforderungen und bislang unausgeschöpfte Möglichkeiten der Einbindung und Förderung gesamtsprachlicher Repertoires von Schüler*innen im deutschen Schulsystem sensibilisieren.

Der vorliegende Beitrag eröffnet empirische Einblicke in den Praxisvollzug von drei mehrsprachigkeitsdidaktischen Formaten – das Schreiben zum Bilderbuch *Wazn Teez?* von Carson Ellis, das mehrsprachige diktierende Schreiben und das zweisprachige Lesespiel – und fragt einem soziolinguistischen Zugang folgend, wie die gesamtsprachlichen Repertoires der Grundschüler*innen in die Interaktionsprozesse eingebunden sind, um davon ausgehend Gestaltungsmöglichkeiten und -grenzen einer inklusive(re)n Sprach/endidaktik der Primarstufe zu diskutieren.

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik – Untersuchungsgegenstand, Analyseperspektive und Forschungslage

Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft versteht Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Bedingung und Ziel des Lehrens und Lernens (Fürstenau, 2011), weshalb sie nicht auf den Erwerb der deutschen (Bildungs-) Sprache beschränkt sein kann. Die Institution Schule stellt dabei ein bedeutsames Feld dar, da hier gesellschaftliche, historische, politische und soziale (Macht-) Verhältnisse – z.B. in Form von Sprachideologien und Normvorstellungen (Busch, 2013) – reproduziert und wirksam werden, die Benachteiligung und Diskriminierung zur Folge haben können. Mehrsprachigkeitsdidaktik wird deshalb im Zusammenhang mit sozialer Gerechtigkeit gedacht (Piller, 2016; Panagiotopoulou et al., 2020).

Als vielversprechende Perspektive einer chancengerechteren Sprachbildungspraxis hat sich in den letzten Jahren der Translanguaging-Ansatz etabliert (García & Wei, 2014). Translanguaging wird einerseits als natürliche Sprachpraxis Mehrsprachiger beschrieben, die keine Grenzen zwischen Sprachen kennt: die „full linguistic repertoires" kommen in Interaktion dynamisch zum Einsatz; Trennlinien zwischen Sprachen seien sozial konstruiert.

Andererseits eröffnet sich damit eine pädagogisch-didaktische Dimension, die darauf zielt, gesamtsprachliche Repertoires zuzulassen, zu entwickeln und so mehrsprachige Identitäten zu stärken.

Um untersuchen zu können, ob und wie dies in (mehrsprachigkeits-) didaktischen Settings gelingt, bietet sich Bourdieus soziolinguistisches Konzept des „sprachlichen Marktes" (2017, S. 179 ff.) als Analyseperspektive an (vgl. auch Fürstenau & Niedrig, 2011). Sprachen und sprachliche Äußerungen erhalten ihren Wert auf dem Sprachenmarkt demnach durch soziale Bedingungen, nicht durch ihre Struktur. Mehrsprachigkeitsdidaktische Settings als Sprachenmarkt zu verstehen, lenkt den Blick auf die situative und interaktive Einbettung des sprachlichen Austauschs (Bourdieu, 1982/1990), auf die je konkrete Interaktionspraxis und sich darin artikulierende, „unterschwellig und unbewusst ab[laufende Bewertungsprozesse]" (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 76), die im Praxisvollzug beobachtbar werden.

Kritisch kann so danach gefragt werden, welche Sprachen und Sprachpraktiken in der je konkreten Situation legitim sind, welcher Sprachgebrauch Auf- oder Abwertung erfährt, wie und mit welcher Wirkung Ressourcen und Prestige verteilt sind, wie die sprachliche Ordnung hergestellt wird, welchen Normalitätsvorstellungen der Markt unterliegt oder auch wie sich Sprecher*innen darin positionieren oder positioniert werden.

In diesem Fragenduktus wurden in den letzten Jahren zahlreiche Arbeiten publiziert, die mit einem postkolonialen, rassismus-, linguizismus- und differenztheoretischen Zugang den Blick dezidiert auf die schulische Sprachpraxis richteten (vgl. z.B. Flores & Rosa, 2015; García et al., 2017; Duarte, 2020). Für den deutschsprachigen Raum hat sich seit Sara Fürstenau (2017, S. 12) auf das Desiderat mikrosoziologischer Untersuchungen zur mehrsprachigen Praxis hinwies nicht viel daran geändert. Studien, die den Blick auf Mikroprozesse der Herstellung sprachlicher Ordnung, insbesondere unter der Bedingung des Einbezugs gesamtsprachlicher Repertoires von Schüler*innen richten, sind weiterhin unterrepräsentiert. Umso relevanter ist die Dissertationsstudie von Jessica Dlugaj (2024), die neben einem weiteren Aufsatz (Fürstenau & Dlugaj, 2019) eine Ausnahme in dieser Forschungslücke bildet. So wird die Umsetzung inklusiver Sprachbildungsansätze weiterhin als „Zukunftsaufgabe für die Empirie und Didaktik der (Grund-)Schule" (Domenech, 2024, S. 237) ausgewiesen.

3. Forschungsrahmen und Studiendesign

An diesem Punkt setzte das Projekt „Mehr Sprache(n) – mehr Kultur(en) im Grundschulunterricht: inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten“ an. Unter Beteiligung der Professuren für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik (Friederike Heinzel) und für Primarstufendidaktik Deutsch (Norbert Kruse) wurden im Projekt mehrsprachigkeitsdidaktische Formate entwickelt, die darauf zielten, die Rahmenbedingungen des sprachlichen Austauschs in der Institution Grundschule umzugestalten – partiell: umzukehren (Becker et al., 2022).

Die Formate, die in diesem Beitrag anhand von empirischen Einblicken vorgestellt werden, kamen in einem flankierenden Seminar zum Praxissemester, verortet im Grundschullehramtsstudium der Fachdidaktik Deutsch zum Einsatz. Das Seminarkonzept wurde in der interdisziplinären Verschränkung der grundschulpädagogischen und sprachdidaktischen Perspektiven im Projekt entwickelt. Im Zuge der Seminarteilnahme lernten die Studierenden die Formate kennen und erprobten sie an ihren Praxissemesterschulen. Ihre schulpraktischen Erfahrungen präsentierten sie wiederum in den letzten Sitzungen eines Semesters im Seminar.

Sowohl zu den schulischen Interaktionssituationen zwischen Grundschüler*innen und Studierenden als auch den Präsentationssitzungen im universitären Seminar wurden audiovisuelle Daten erhoben, die in der praxeologischen Begleitforschung zum Projekt mit der Methode der videobasierten, mikroethnographischen Interaktionsanalyse (Herrle, 2013) in Hinblick auf die Hervorbringung der jeweiligen sozialen Ordnung ausgewertet wurden. Das methodische Vorgehen unterteilt sich in zwei Schritte: erstens wurden Segmentierungsanalysen durchgeführt, die der Identifizierung von Interaktionsmustern im Zeitverlauf (räumlich-körperliche Ordnung, Sprecher*innenwechsel, thematische Bezüge) dienen. Stellten sich Momente des Interaktionsgeschehens hierbei als besonders relevant hinsichtlich des Erkenntnisinteresses heraus, wurden sie im zweiten Schritt kollegial sequenziell interpretiert, um die Mikroprozesse der Herstellung der sozialen Praxis zu rekonstruieren.

In einem selektiven Sampling wurden je vier Videoaufnahmen pro sozialem Kontext für die Analysen ausgewählt. Die Selektionskriterien für das

universitäre Setting waren unterschiedliche Semester und Teilnehmende, sowie unterschiedliche Modi (je zwei Präsentationssitzungen in Präsenz und Online). Für die Untersuchung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Praxis wurden unterschiedliche Formate (je zwei Mal das zweisprachige Lesespiel und mehrsprachige diktierende Schreiben) und Sprachen aus dem Repertoire der partizipierenden Grundschüler*innen (dreimal Türkisch, einmal Russisch) ins Sample einbezogen.

Um im vorliegenden Beitrag beantworten zu können, wie die gesamtsprachlichen Repertoires in den mehrsprachigkeitsdidaktischen Formaten adressiert und in die Interaktionspraxis eingebunden werden, wurden empirische Beispiele aus den Analysen ausgewählt, die erstens einen Einblick in alle drei im Projekt entwickelten Formate eröffnen und zweitens den Bezug zu Prozessen und Produkten des sprachlichen Austauschs der didaktischen Arrangements aufweisen. Da zum Format „Schreiben zum Bilderbuch“ außer den Schriftstücken der Kinder keine Primärdaten analysiert wurden, werden die empirischen Einblicke zu diesem Format anhand eines Ausschnitts aus einer Präsentationssitzung im Seminar entfaltet.

4. Empirische Einblicke in die Praxis mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate

4.1 Schreiben zum Bilderbuch

Die Studierende Nicole präsentiert im universitären Seminar Dokumente von Schüler*innen einer Grundschulklasse. Die Schriftstücke, die als Abbildungen in Nicoles PowerPoint-Präsentation allen Seminarteilnehmer*innen sichtbar sind, entstanden ausgehend von einer freien Schreibaufgabe zum Bilderbuch *Wazn Teez?* von Carson Ellis: Nachdem Nicole das Buch in ihrer Praxissemesterklasse vorgelesen hatte, verfassten die Kinder zu einer Bilderbuchseite einen Text in einer Sprache ihrer Wahl und stellten die Ergebnisse anschließend klassenöffentlich vor. Nicole bezieht sich in ihrer Präsentation wie folgt auf den Text eines Mädchens (Abb. 1), das laut ihrer Aussage einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat:

> Ehm sie hat eigentlich gar (.) keine richtigen Wörter geschrieben, sondern sie hat einfach nur so Schlangenlinien gemacht und als wir sie darauf angesprochen haben, meinte sie, dass ihr das leichter fällt als ehm einen Text zu schreiben, weil hier kann sie dann erzählen ehm (.) ja was sie damit halt sagen wollte. Und das war wirklich sehr interessant, weil sie hat danach wirklich ehm ja eine schöne Geschichte erzählt und sie meinte dann auch ja, diesmal erzähle ich das und nächstes Mal könnte ich dann aber auch das erzählen.

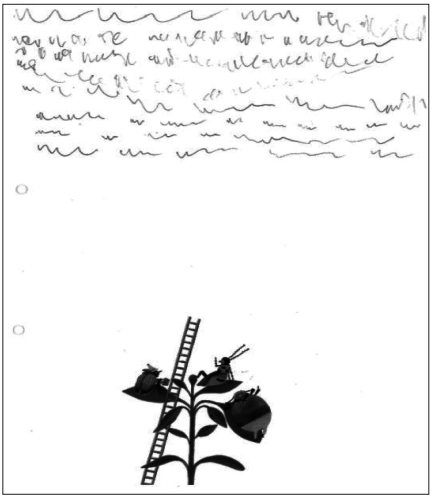


Abb. 1 – Schriftstück einer Schülerin (Ausschnitt aus Nicoles PowerPoint-Präsentation)

Ausgehend von einem Bilderbuch, das mit sprachlichen Normen und Strukturen spielt und damit das metasprachliche Bewusstsein von Kindern aktiviert, drückt sich in dem Schriftstück das Wissen der Schülerin über formale Anforderungen der Textproduktion, inklusive der Schreibrichtung und Einhaltung von Wortgrenzen aus. In der klassenöffentlichen Besprechung zeigt sie zudem ihre Befähigung zur Nachahmung literaler Praktiken. Sie nutzt die Möglichkeit des „Als-Ob-Vorlesens“ (Valtin, 1994), um ihre Kreativität mittels mündlicher Textproduktion auszudrücken. So wird das (Als-Ob-) Schreiben und (Vor-) Lesen zu einem sozial eingebundenen und kommunikativ bedeutsamen Ereignis sprachlichen Austauschs, in dem die Schülerin selbst entscheidet, wie sie ihre sprachlichen Ressourcen gebraucht.

4.2 Zweisprachiges Lesespiel

Die Studierende Klara und der Schüler Muhammed spielen ein zweisprachiges Lesespiel. Sie sitzen einander gegenüber an einem Tisch, zwischen ihnen liegt die Kopie einer Doppelseite eines Bilderbuches. Nachdem sie abwechselnd die von Klara mithilfe eines Übersetzungsprogramms vorbereiteten, d.h. mit türkischen und deutschen Wörtern beschrifteten, Papierstreifen einzelnen Bildelementen zugeordnet haben, beginnt nun eine neue Phase des Spiels: Muhammed soll dafür auf einem leeren Papier (Abb. 2) einige türkische Wörter notieren, zu denen Klara – ohne Türkischkenntnisse – danach herausfinden soll, ob sie zum Bild passen oder nicht.

Hier ergibt sich die folgende Interaktion:
Muhammed: „Okay, jetzt hab ich ein Problem. Manche Wörter kann ich auch nicht richtig schreiben."
Klara: „Okay, dann – das ist nicht schlimm. Aber du weißt ja, wie man es ausspricht wahrscheinlich, oder?"
Muhammed beginnt türkische Wörter aufzuschreiben.

Abb. 2 – Zweisprachiges Lesespiel

Anders als im ersten Beispiel sind hier explizit Muhammeds Türkischkenntnisse adressiert. Sprache (Türkisch) und Sprachpraktik (Schreiben) sind situativ vorgegeben. Dies erzeugt für den Schüler das „Problem", dass der vermutlich internalisierte schulische Anspruch des orthographisch „richtig[en] [S]chreiben[s]" für ihn spontan nicht realisierbar ist. Erst durch die interaktiv von Klara hergestellte Befreiung der Situation von dieser Anforderung – es

genüge die lautgetreue/phonetische Schreibung – wird die Interaktionssituation fortgesetzt, für die es unwichtig zu sein scheint, ob die von ihm ausgewählten Wörter korrekt geschrieben sind. Dadurch, dass die Zuordnung von türkischem Wort und Bild(element) nicht zwangsläufig möglich sein muss, kann er jene Begriffe in die soziale Situation einbringen, die er einbringen möchte.

4.3 Mehrsprachiges diktierendes Schreiben

Die Schülerin Jana und die Studierende Leonie spielen das mehrsprachige diktierende Schreiben. Jana hat dafür ein Märchenbuch in russischer Sprache von zu Hause mitgebracht und diktiert Leonie nun einige Seiten daraus. Mit den ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln schreibt Leonie auf einem Block mit, um es Jana im Anschluss vorzulesen:

Jana: „[Grʲɪbʲɪˈʂok]“[1] (kichert)
Leonie: „Grebi- was?“
Jana: „[Grʲɪbʲɪˈʂok]“
Leonie: „Gre-bi-schork.“

Abb. 3 – Jana diktiert Leonie aus einem russischsprachigen Buch

1 гребешок

Ausgehend von einem russischen Buch und Janas Vorlesefähigkeiten, mit denen sie ein interaktionsrelevantes verbalsprachliches Modell einbringt, das Leonie zu bearbeiten hat, ergibt sich eine Interaktion, in der beiden Körpern je eigene Artefakte (Jana: Buch; Leonie: Schreibmaterial) zugeordnet sind. Während Jana durch das wortweise Diktieren eines ihr vertrauten Buches ihre Fähigkeiten im Russischen und ihr Wissen zur literalen Praxis des Diktierens performativ einbringt, erfährt Leonie die Grenzen ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit: Ohne die Bedeutung und korrekten Phonem-Graphem-Zuordnungen des Diktierten zu kennen, versucht sie die Lautelemente zunächst zu identifizieren, um sie dann gemäß der Phonetik zu notieren, wobei sie ihren Schreibprozess verbalsprachlich durch ein silbisches Wiederholen des Wortes begleitet.

5. Diskussion

Trotz des nur kursorischen empirischen Einblicks in die komplexe soziale Praxis mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate, werden die Ergebnisse nun in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung einer inklusive(re)n Sprach/endidaktik der Primarstufe systematisiert und diskutiert.

Beginnend mit den Chancen hat das erste Beispiel gezeigt, dass die freie Sprachenwahl Schüler*innen die Möglichkeit eröffnet, jene Ausdrucksmittel ihres gesamtsprachlichen Repertoires zu gebrauchen, mit denen sie in der Bearbeitung von Unterrichtsanforderungen und -inhalten Sinn erzeugen und sich als befähigte Sprecher*innen selbst positionieren können. In Einklang mit der translanguaging-orientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik (García & Wei, 2014) kann diese Offenheit des „sprachlichen Marktes“ sprachliche Identitäten stärken, dem dynamischen Sprachgebrauch gerecht werden und zu sozialer Gerechtigkeit beitragen, weshalb das Prinzip nicht nur wie hier im literarischen Lernen (Ritter & Schüler, 2024), sondern auch in anderen Fächern beachtet werden sollte. Aufgabenformate können dies mindestens im Erarbeitungsprozess gewährleisten und gewähren darüber Einblick in kindliche Zugänge und Kenntnisse, die als Ausgangspunkt der Gestaltung weiterer Angebote genutzt werden können (Reich & Krumm, 2013; Mecheril & Quehl, 2015, S. 167 ff.; Rösch, 2017).

Ferner sollten Situationen des sprachlichen Austauschs weitestgehend von Leistungsdruck befreit sein, denn der Fall Muhammeds zeigt, dass die schulische Leistungslogik und das Wissen zum schulisch legitimen Sprachgebrauch bereits im Grundschulalter internalisiert sind. Dazu gehört auch eine über „near nativeness" (Bonfiglio, 2013) hinausgehende Bezugsnorm, die auch im dritten Beispiel interaktionsrelevant ist.

Die Hervorbringung der sprachlichen Repertoires erfolgt in allen Situationen sozial eingebunden. Im Gegensatz zum „exklusiven Modus" (Domenech, 2024, S. 236) didaktischer Ansätze verdeutlichen sie, dass sprachliche Handlungsfähigkeit in Interaktion entsteht: Mehrsprachigkeit wird sichtbar und performativ bedeutsam, wenn sie adressiert ist.

Eine Chance der Einbindung gesamtsprachlicher Repertoires bieten deshalb migrationsgesellschaftlich relevante Themen und Materialien: Bilderbücher, von Kindern verfasste Texte oder Wortkarten in unterschiedlichen Sprachen haben sich in den hier dargestellten mehrsprachigkeitsdidaktischen Settings als Artefakte erwiesen, die verschiedene Möglichkeiten der Thematisierung von Sprachsystemen und schriftsprachlichen Fähigkeiten eröffnen.

Doch an den Beispielen lassen sich auch Grenzen und Herausforderungen aufzeigen: Der Fall Muhammeds weist darauf hin, dass spontane, stets performative Adressierungen von sprachlichen Kenntnissen Gefahr laufen, (neue) diskriminierende, defizitäre Erfahrungen der Kategorisierung und Stigmatisierung zu produzieren (Kaveh, 2021). (Un-) Fähigkeitszuschreibungen bleiben ein intersektional zu reflektierendes Spannungsfeld inklusiven Unterrichts.

Zum Format des Lesespiels wurde zudem beobachtbar, dass die Materialität eine Sprachentrennung herstellt bzw. aufrechterhält. Da für den Translanguaging-Ansatz ein „going beyond named languages" (Wei & García, 2022, S. 2) konstitutiv ist, erweist sich der Praxisvollzug empirisch stärker am Language Awareness-Ansatz orientiert, der einer kritischen Betrachtung bedarf (García, 2017).

Zuletzt soll ein Plädoyer für die Öffnung des sprachlichen Marktes nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in der Schule auch um die Entwicklung und Beurteilung von (bildungs-) sprachlichen Fähigkeiten gehen muss, was aus einer migrationspädagogischen „Position der Skepsis" (Mecheril & Quehl, 2015, S. 171) heraus geschehen sollte.

6. Fazit

Die drei empirischen Beispiele zeigen, dass die situative und interaktive Aushandlung von Normen des Sprechens und Schreibens auf einem für gesamtsprachliche Repertoires geöffneten Sprachenmarkt eine Bedingung für die Herstellung und Aufrechterhaltung gemeinsamer Sinnkonstruktion in mehrsprachiger Interaktion bedeutet, wofür sich die freie Sprachenwahl, der Verzicht auf segregierende Maßnahmen und migrationsgesellschaftlich relevantes Material als Ausgangspunkte identifizieren ließen.

Aufgrund der anhaltenden Differenz im Sprach(en)gebrauch des klassenöffentlichen und nicht-öffentlichen Raums (Dirim, 1998; Dlugaj & Fürstenau, 2019; Dlugaj, 2024) stellen die untersuchten Settings, in denen Studierende zur Herstellung mehrsprachiger Praxis qua Seminarteilnahme verpflichtet waren, eine Limitation der Ergebnisse dar. Weiter zu untersuchen ist, wie es gelingt, den sprachlichen Markt in Grundschulen nachhaltig zu öffnen. Auch die Möglichkeit des Hinzuziehens weiterer Fälle aus dem Datenkorpus war im Rahmen dieses Beitrags nicht gegeben[2].

Da empirische Einblicke in die soziale Praxis der Mehrsprachigkeitsdidaktik aber weiterhin rar sind, leisten die Ausführungen dennoch einen kleinen Beitrag, dem Ungleichgewicht bereits weit entwickelter Theorien und kaum existenter Forschung zur Interaktionspraxis mehrsprachiger Lehr-Lern-Settings der Grundschule entgegenzuwirken.

Literaturverzeichnis

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Wbv.

Becker, S., Heinzel, F., Kruse, N. & Schüler, L. (2022). Lernformate zur Beobachtung und Reflexion von Mehrsprachigkeit in Grundschulklassen. In F. Heinzel & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung* (S. 273–290). Springer VS.

2 Gerne sei hier verwiesen auf den aktuell entstehenden Sammelband (Becker, Heinzel, Kruse, Schüler) aus dem Projekt.

Bonfiglio, T. P. (2013). Inventing the native speaker. *Critical Multilingual Studies 1*(2), 29–58.

Bourdieu, P. (2017). *Sprache: Schriften zur Kultursoziologie 1* (F. Schultheis & S. Egger, Hrsg.; H. Beister, Übers.). Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (H. Beister, Übers.). Braumüller. (Original veröffentlicht 1982)

Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Utb.

Dirim, İ. (1998). *„Var mı lan Marmelade?" – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Waxmann.

Dlugaj, J. & Fürstenau, S. (2019). Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations. *Ethnography and Education*, *14*(3), 328–343.

Dlugaj, J. (2024). *Mehrsprachigkeit und Akteur*innenschaft. Eine ethnographische Fallstudie zu Kindern als Akteur*innen in der Grundschule*. Springer VS.

Domenech, M. (2024). Mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollst. überarb., erw. Aufl., S. 232–238). Utb.

Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism, 17*(2), 232–247.

Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review, 85*(2), 149–171.

Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Springer VS.

Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *10*(2), 9–22.

Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (*S. 69–87). Springer VS.

García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (pp. 1–17). Springer.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

García, O.; Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.

Herrle, M. (2013). Mikroethnographische Interaktionsforschung. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 119–152). Beltz Juventa.

Kaveh, Y. M. (2021). Beyond feel-good language-as-resource orientations: Getting real about hegemonic language practices in monolingual schools. *TESOL Quarterly*, Volume *56*(1), 347–362.

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.

Mecheril, P. & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (S. 151–177). Transcript.

Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L. & Strzykala, J. (2020). *Inclusion, education and translanguaging. How to promote social justice in (teacher) education*? Springer VS.

Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford Academic.

Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.

Ritter, A. & Schüler, L. (2024). Kinderliteratur und Literarisches Lernen. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollst. überarb., erw. Aufl., S. 529–540). Utb.

Rödel, L. & Simon, T. (2019). Inklusive Sprach(en)bildung – Einführung in den Band. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), I*nklusive Sprach(en)bildung*. Klinkhardt.

Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. J. B. Metzler.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.

Valtin, R (1994). Ein Stufenmodell des Rechtschreibenlernens. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreibunterricht in den Klassen 1.–6. Grundlagen – Erfahrungen – Materialien*. (S. 32–37). Arbeitskreis Grundschule e.V.

Wei, L., & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. *RELC Journal*, *53*(2), 313–324.

Musikunterricht inklusiv und nachhaltig gestalten: Das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen und Anregungen für die Praxis

Ina Henning – Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Julia Lutz – Folkwang Universität der Künste Essen / Freie Universität Bozen

Abstract

Das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (Henning & Rihm, 2024) eröffnet Räume, um Expertisen der Lernenden und Lehrenden zueinander ins Verhältnis zu setzen. Über einen dialogischen Verständigungsrahmen lassen sich fachunabhängig Lern- und Lehrgelegenheiten auf strukturierte Weise erkennen, planen und umsetzen, damit Bildungsprozesse mit Blick auf eine nachhaltige Wirkung angeregt werden können. Anhand eines Beispiels für den Musikunterricht wird mit Bezug auf das Modell verdeutlicht, wie allen Lernenden einer Gruppe mit ihren unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen ermöglicht werden kann, sich aktiv einzubringen und zu interagieren.

1. Einleitung

Musikunterricht bietet vielfältige Zugänge zum gemeinsamen Lerngegenstand – nonverbal wie sprachgebunden, mit oder ohne Notation, eher strukturiert oder offen gestaltet. Diese lassen sich im Musikhören, in Bewegung und im Tanz, im Musizieren, im Musik-Erfinden, im Kommunizieren und Nachdenken über Musik wiederfinden (Bundesverband Musikunterricht, 2024a, S. 2). Dadurch wird ein Potenzial eröffnet, Musik-Lernen und -Lehren inklusiv zu gestalten. Inklusive Lern-Lehrarrangements werden in diesem

Beitrag insofern als nachhaltig verstanden, als dass der Fokus durch eine im beschriebenen Modell angelegte hohe Flexibilisierung des Lernens und Lehrens auf Langfristigkeit zur Erreichung von Lernzielen liegt. Dieser Ausdeutung des Nachhaltigkeitsbegriffs liegt ein anderer Blickwinkel zugrunde, als er gegenwärtig in der Musikpädagogik im Rahmen von ökologischen, ökonomischen oder sozialen Dimensionen zum Ausdruck kommt (siehe Bundesverband Musikunterricht, 2024b).

Zu hinterfragen ist aus unserer Sicht, woran sich das Gelingenspotenzial inklusiven Musikunterrichts festmacht. Fachspezifische Gelingensfaktoren für Inklusion werden in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen kritisch betrachtet und beforscht (u.a. Treß, 2022; Gerland & Niediek, 2022). Didaktisch-konzeptionelle Fragestellungen zu inklusivem Unterricht finden (auch in anderen Fachdidaktiken) noch nicht in ausreichendem Maße Berücksichtigung. Damit eine Anschlussfähigkeit an erziehungswissenschaftliche und inklusionstheoretische Diskurse über didaktische Ansätze aus der Musikpädagogik heraus erzielt werden kann, wird im ersten Teil dieses Beitrags als theoretische Rahmung das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen vorgestellt. Es bearbeitet Zugänge zum Lerngegenstand subjektwissenschaftlich und beleuchtet diese unter dem Blickwinkel von Nachhaltigkeit im oben erwähnten Sinne. Impulse für die praktische Umsetzung im zweiten Teil regen zum Ausprobieren, Weiterentwickeln und Adaptieren an.

Schon 2012 wies Georg Feuser darauf hin, dass die „fachliche Kernfrage" von Inklusion eine „didaktische" sei (Feuser, 2012, S. 493). Dessen Postulat des „Gemeinsamen Lerngegenstandes" (Feuser, 2018) wurde auch in der Musikpädagogik verschiedentlich aufgegriffen und bearbeitet (Gerland, 2020; Weber, 2020). International hat sich fächerübergreifend besonders UDL (universal design for learning) etabliert, das in den USA umfassend in allen Bildungsstufen eingesetzt wird, jedoch aufgrund nationaler Bildungstraditionen und Systembedingungen nur eingeschränkt auf andere Länder übertragbar ist (Biewer, 2022). Entlang UDL wurde deshalb u.a. an der Humboldt-Universität zu Berlin ein fachübergreifendes didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) entwickelt (Frohn et al., 2019). Konzeptionell dient es ebenso zur Planung inklusiven Unterrichts, allerdings ohne von der subjektwissenschaftlichen Perspektive der Lernenden als Entscheidungsfak-

tor für didaktische Prozesse auszugehen. Genau dieser subjektwissenschaftliche Blickwinkel liegt dem in Kapitel 2 beschriebenen Modell zugrunde.

2. Die verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (VLL) unter Aspekten nachhaltigen Lernens

Das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (Henning & Rihm, 2024) möchte dazu aufrufen, Lernen und Lehren und deren wechselseitige dialogische Verschränkung in dauerhafter Wirksamkeit und Transferfähigkeit anzulegen. Dabei sind dem Modell mit Blick auf Nachhaltigkeit folgende vier Ziele innewohnend:

a) ein Verständnis von Lernen als lebenslanger Prozess, der Gelingen und Scheitern beinhalten darf,
b) eine Transferorientierung durch einen hohen Anwendungsbezug,
c) eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit von Lernenden und Lehrenden, indem Lernstrategien gefördert werden, um Lernen selbst zu steuern und Wissen zu rekonstruieren sowie
d) eine Kontext- und Handlungsorientierung (Henning & Rihm, 2024).

Diese Grundzüge finden sich im Ansatz nachhaltigen Lernens von Gerdsmeier und Köller (2007) wieder, der das nachfolgend dargestellte Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen für den inklusiven Musikunterricht anhand von vier „Bedeutungsschichten des nachhaltigen Lernens“ (Gerdsmeier & Köller, 2007, S. 3) rahmt.

2.1 Aspekt von Dauerhaftigkeit, Kultivierung und Anschlussfähigkeit

Der erste Aspekt, der auf Nachhaltigkeit abzielt, ist wesentlich in der Nutzung des Modells: Lernen an einem Gegenstand wird als „noch ‚unfertige' Zwischenform des Verstehens“ (Gerdsmeier & Köller, 2007, S. 3) angesehen. Das Gelernte lässt sich weiter ausdifferenzieren, dauerhaft kultivieren und an allgemeines Wissen anschließen. Auf diese Weise kann das Modell von Lernenden wie von Lehrenden „produktiv“ gemacht werden, da es durch seine kompakte Struktur Lernen und Lehren im Prozess sichtbar macht und zur

langfristigen Nutzung auffordert, damit Lernen und Lehren in Komplexität begreifbar werden. Um inklusive Lern-Lehrmöglichkeiten voll auszuschöpfen, liegt dem Modell die Annahme zugrunde, dass es der Bezugnahme der Perspektiven des Lernens und Lehrens aufeinander bedarf. Dies ist optisch durch die Verschränkung der Achsen erkennbar (Abb. 1, S. 283).

Durch die wechselseitige Verzahnung des instruierten und geöffneten sowie des individuellen und gemeinsamen Lernens und Lehrens (Rihm, 2015)[1] entstehen Lernräume, die durch eine Zusammenführung von allgemeindidaktischen (Lern-Lehrumgebungen) und sonderpädagogischen Ansätzen (Aneignung) vielfältiges Lernen in Komplexität ermöglichen und damit im Sinne transformativen Lernens auf einen „qualitativen Sprung" (Holzkamp, 1995, S. 239 ff.) abzielen.

2.2 Aspekt von Nutzung, Literacy und Transfer

Das Modell leistet durch seine Systematik eine strukturierte Herangehensweise an inklusives Lernen und Lehren, die für nachhaltige Nutzung und den lebensweltlichen Bezug sowie den Transfer in außerschulische Kontexte von Gerdsmeier und Köller eingefordert wird, um Wissen als Konstruktion sichtbar zu machen (Gerdsmeier & Köller 2007, S. 3). Hierfür benötigt inklusives Lernen und Lehren eine aufeinander bezogene, gleichberechtigt austarierte dialogische Kultur des Lernens und Lehrens. Ein zentraler Aspekt des Modells besteht darin, die Lernenden als Personen mit Expertise für ihren Lern- und Bildungsprozess wahrzunehmen und im Sinne „gleichberechtigter Wechselseitigkeit" (Prim, 2006, S. 43) als Teilhabende im Unterricht anzuerkennen (Henning & Rihm, 2024, S. 7). Lernende und Lehrende treten über Prozesse der Aushandlung miteinander in den Dialog, da keine Personengruppe die Expertise der anderen stellvertretend übernehmen kann (Rihm, 2015, S. 197f.). Lernräume werden so zu sozialen Erfahrungsräumen, in denen der gemeinsame Lerngegenstand und die subjektiven Lernbeweggründe, die Lernwege und die Lernergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt und reflektiert werden. Auf diese Weise transformiert das Modell Lernen und

1 Auch Werning und Lütje-Klose hatten ein Jahr später ein Raster entworfen, das ein für die jeweilige Lerngruppe passend austariertes Verhältnis von Offenheit und Strukturierung sowie von Individualisierung und Gemeinsamkeit einfordert, allerdings ohne die weitere Bezugnahme auf Aneignung (Werning & Lütje-Klose, 2016, S. 169 ff.).

Lehren in ein „dezentrales, dialogisches und verfügungsoffenes Geschehen“ (Henning & Rihm, 2024, S. 7), das auch den Transfer an außerschulische Orte mitdenkt.

2.3 Aspekt von strategischen und metastrategischen Konzepten

Das Modell greift in seiner Verfasstheit den von Gerdsmeier und Köller geforderten Aufbau leistungsfähiger strategischer und metastrategischer Kognitionen (Gerdsmeier & Köller, 2007, S. 3) durch eine Auswahl qualitativ differenzierter „Lernaufgaben“, dem gemeinsamen Lerngegenstand folgend, auf: Neben der fachlichen Seite der Lernaufgabenstellung ist auch die entwicklungslogische Seite entscheidend, indem die Lernaufgaben auf vier Aneignungsebenen aufbauen. Die Aneignungsmöglichkeiten basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, bildlich-anschaulich und begrifflich-abstrakt, die als Bezugspunkt zur sonderpädagogischen Expertise der Ausdifferenzierung des Lernens dienen und in mehreren Bundesländern in Lehrplänen enthalten sind[2], dienen zur Konkretisierung und Elementarisierung des Lerngegenstandes und wurden auch als Gegenstand empirischer Forschung eingesetzt (Lenschow, 2015). Der entwicklungslogische Aufbau von der sinnlichen Wahrnehmung zum abstrakten Gegenstand trägt dazu bei, dass allen Lernenden ein Lernangebot zum gemeinsamen Lerngegenstand unterbreitet werden kann; dies ermöglicht metastrategisch Nachhaltigkeit durch (fachlich) lebenslanges Lernen sowie „selbstorganisiertes Lernen“ (Gerdsmeier & Köller, 2007, S. 3).

2.4 Aspekt von Lernerfahrungen und Haltungen

Lebenslanges Lernen und dessen Selbstorganisation setzen laut Gerdsmeier und Köller (2007, S. 3) voraus, dass die Lernenden zum Lernen motiviert sind. In der Verflechtung von Lern- und Lehrperspektive, die das Modell ausmacht, kommen unter Berücksichtigung der vier Aneignungsmöglichkeiten vier Aufgabentypen zustande (siehe Abb. 1). Die Möglichkeit der Auswahl an

2 Siehe bspw. Bildungsplan Geistige Entwicklung Baden-Württemberg (2022) oder Kerncurriculum Gent Niedersachsen (2019)

Aufgaben soll motivationale Wirkung entfalten, indem alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernmöglichkeiten angesprochen werden. Hinzu treten im Außenkreis des Modells Fragen nach geeigneten Lernorten, Lernzeiten, Lernformen, Unterstützungsbedarfen und einer Feedbackkultur. Auf der didaktischen Ebene entsteht Spielraum für Selbstdifferenzierungsprozesse durch Möglichkeiten der Beteiligung für Lernende; diese können – wie zuvor schon beschrieben – bei den Aufgabenkonstruktionen dazu motivieren, sich im Austausch mit Lehrenden in den Lernprozess aktiv einzubringen.

Bezogen auf das Fach Musik kann das Modell dazu anregen, sich von gleichschrittig angelegtem Lernen und Lehren zu lösen und Vielfalt in der Gleichzeitigkeit mehrerer Aktionen zuzulassen. Nachhaltigkeit ist intendiert, indem das Modell Komplexität aufnimmt und sich nicht mit einem rein additiven Kriterienkatalog begnügt. Lernende sowie Lehrende lernen im wechselseitigen Dialog einzuschätzen, welche Erwartungen sie aneinander haben, und tarieren aus, wie der Lern-Lehrprozess produktiv gestaltet werden kann.

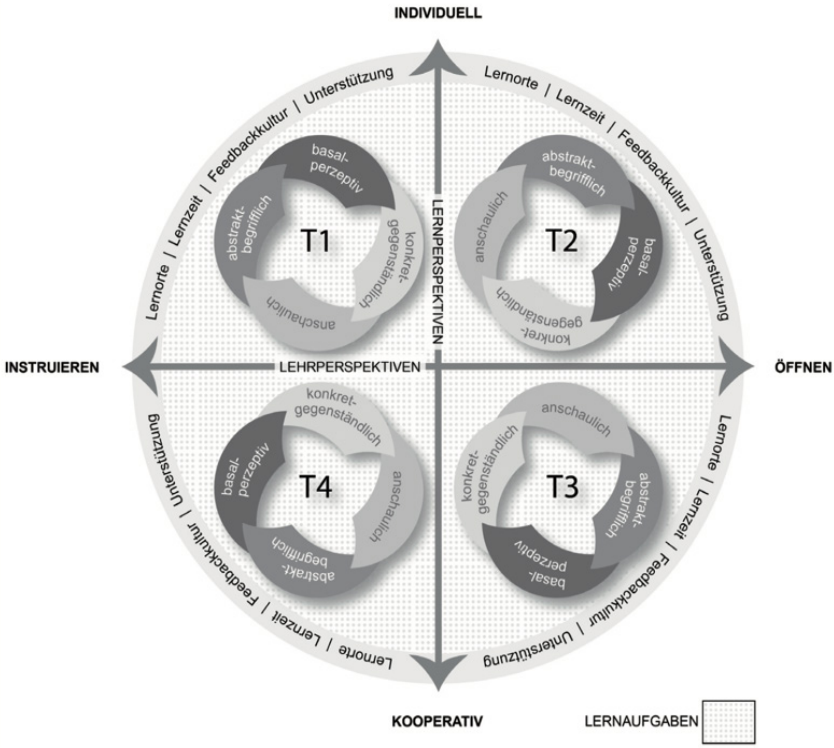


Abb. 1 – Kreismodell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen nach Rihm 2015/rev. 2024; veröffentlicht in Diskussion Musikpädagogik, Heft 101/1, S. 8. Es besteht aus drei Komponenten: Grundgedanke ist die wechselseitige Verschränkung der Achsen des Lernens und Lehrens mit den Polen des individuellen und kooperativen Lernens sowie des instruierten und geöffneten Lehrens. Die zweite Komponente betrifft die daraus entstehenden vier Quadranten in der Kombination der Aneignungsmöglichkeiten („Blumen"), sodass die vier Lernaufgabentypen (T1: instruiert – individuell, T2: individuell – offen, T3: offen – kooperativ und T4: kooperativ – instruiert) gepaart mit den Aneignungsmöglichkeiten (jeweils vier) insgesamt 16 unterschiedliche Lernaufgaben hervorbringen. Die dritte Komponente situiert inklusives Lernen und Lehren durch Fragen nach Lernzeit und -ort, Feedbackkultur sowie der Frage nach Unterstützung.

3. Anregungen für die Unterrichtspraxis

Die folgenden Anregungen verdeutlichen anhand eines Beispiels zum themenbezogenen Improvisieren, in welcher Weise das Modell der VLL Orientierung für die Planung konkreter Unterrichtsvorhaben bieten kann. Im Sinne einer Aufforderung, die Vorschläge als Ideen zum Weiterdenken, Adaptieren und Ergänzen zu verstehen, wird auf die Angabe einer Klassenstufe bewusst verzichtet.

3.1 „Im Geisterschloss“ – Musik erfinden

Aufgabenstellungen zum Erfinden von Musik, die mit Blickrichtung auf das obige Modell als Einzel- oder als Gruppenimprovisation angelegt sind, schaffen Spielraum, um jenseits von Richtig oder Falsch mit unterschiedlichen Klangmaterialien zu experimentieren und sich klanglich individuell und in der Interaktion mit anderen zum Ausdruck zu bringen. Alle Mitwirkenden haben dabei Gelegenheit, mit ihren individuellen Vorerfahrungen in unterschiedlicher Form auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus mitzuwirken.[3] Der Prozess des Musik-Erfindens kann mit unterschiedlichen Impulsen initiiert werden, etwa anhand eines Bildes oder einer Geschichte, eines Begriffs oder Themas, ebenso sind Gegenstände, Rhythmen oder eine Tonfolge denkbar. Das hier dargestellte Beispiel geht von einem Thema aus: „Im Geisterschloss“.

Diese Form der Improvisation lässt sich mit Blick auf musikbezogene Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden nahezu voraussetzungslos durchführen und ausgehend vom oben dargestellten Modell vielfältig differenzieren. Wenn gemeinsames Erfinden von Musik bisher nicht oder nur ansatzweise praktiziert wurde, eröffnet dieses Beispiel Möglichkeiten, um spontanes musikalisches Interagieren in kurzen Phasen zu erproben: sich mit Klängen oder Geräuschen (vokal oder in einem weiten Sinne instrumental) in den Prozess der Improvisation einbringen, zuhören, auf andere reagieren. Sollten Lernende aufgrund ihrer persönlichen Lernausgangslage nicht in der Lage sein, sich in eine Gruppensituation einzubringen, bietet das obi-

3 Diese und einige weitere Aspekte erwähnt Eberhard im Rahmen von Ausführungen zum Potenzial von Gruppenimprovisationen im Kontext von Heterogenität und Inklusion (Eberhard, 2022, S. 280).

ge Modell über seine Vielheit der Angebote individuelle Zugänge, welche Lernprozesse in sehr unterschiedlicher Form ermöglichen. Ziel ist es, Assoziationen zum thematischen Rahmen klanglich umzusetzen und durch verschiedene Anordnungen von Notationsbausteinen vielfältige Möglichkeiten der musikalischen Realisierung zu erproben. In diesem Rahmen entwickeln die Lernenden Kompetenz mit Blick auf die klangliche Umsetzung eigener thematischer Ideen entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten sowie das musikalische Interagieren und das Reflektieren dieses Prozesses. Der folgende Ablauf ist skizzenhaft gehalten und lässt sich je nach Lerngruppe unterschiedlich ausgestalten.

Im Anschluss an eine thematische Einstimmung – etwa durch eine gemeinsame Fantasiereise in ein einsames Schloss, evtl. bei abgedunkeltem Raum – werden Assoziationen zum Thema gesammelt (Lernaufgabentyp T1 oder T4 im obigen Modell). Jede wird von den Lernenden selbst oder von der Lehrkraft als Begriff oder Symbol bzw. Skizze auf jeweils einem Blatt Papier festgehalten (anschaulich abstrakt-begriffliche Aneignungsmöglichkeit). Für diese Notationsbausteine kommt Papier in drei bis vier verschiedenen Farben zum Einsatz.

In einer Phase des klanglichen Experimentierens wählen alle Lernenden allein oder in Partnerarbeit eine dieser schriftlich bzw. grafisch fixierten Assoziationen aus, erproben mit Bodypercussion, Stimme, Instrumenten und Alltagsgegenständen verschiedene Möglichkeiten, diese zum Klingen zu bringen, und entscheiden sich für eine Variante (Lernaufgabentyp T2 oder T3 in der Form der konkret-gegenständlichen Aneignung). Diese wird anschließend im Plenum in Verbindung mit der Notation präsentiert und in vielfältiger Weise kombiniert. Alle Notationsbausteine werden als Rechteck gut sichtbar angeordnet (siehe Abb. 2, S. 286) und dann klanglich realisiert, wobei eine Person – Lernende oder die Lehrperson – durch Deuten auf das jeweilige Papier und ggf. durch verbal angekündigte Spielregeln die anleitende Rolle übernimmt (Lernaufgabentyp T1 oder T4 in Kombination mit verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten, konkret-gegenständlich durch das Anleiten, bildlich-anschaulich und abstrakt-begrifflich durch die Notation). Die einzelnen Klangereignisse können z. B. nacheinander entsprechend der Anordnung von links nach rechts und von oben nach unten oder spiralförmig von außen nach innen zu hören sein, oder ungeordnet in einer vorab

nicht vorhersehbaren Reihenfolge. Mehrstimmigkeit entsteht, wenn alle im Rechteck untereinander angeordneten Notationen entsprechend einer Partitur gleichzeitig erklingen oder wenn bei der Verwendung farbiger Papierbögen alle auf gleichfarbigem Papier notierten Begriffe und Symbole gleichzeitig klanglich umgesetzt werden.

Gemeinsam mit den Lernenden lassen sich weitere Varianten der klanglichen Realisierung finden, die sich u. a. aus einer neuen Anordnung der Papierbögen und durch die Wahl anderer Klangerzeuger ergeben. Ergänzen lässt sich das klangliche Geschehen durch eine Transformation in Bewegungen oder szenische Elemente, die eine Gruppe an Lernenden ausführt, ebenso durch eine spontan erfundene Geschichte als verbindendes Element der Klangereignisse. Alternativ zur Rolle der Musik-Machenden kann den Lernenden angeboten werden, in der Rolle von Lauschenden hörend am Prozess der Verklanglichung teilzunehmen.

Abb. 2 – Mögliche Anordnung der Notationen; © Julia Lutz

Eine Reflexionsphase (in der Darstellung des Modells auf S. 283 im äußeren Ring als Feedbackkultur erwähnt) bietet den Lernenden Gelegenheit, sich über ihre Eindrücke auszutauschen und Erlebtes zu intensivieren – etwa anhand von Satzanfängen, die individuell ergänzt werden: „Das klingende Geisterschloss habe ich so erlebt … Besonders spannend fand ich … Gut gelungen ist mir/uns … Das kann ich/können wir noch verbessern …" Auf diese Weise erhalten die Lehrenden einen Einblick in die individuelle Sicht der

Lernenden, um nachfolgende Lern-Lehrsituationen anknüpfend daran zu planen und Unterricht damit längerfristig unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit des Lernens und Lehrens zu gestalten.

Im Folgenden wird das Potenzial der dargestellten Unterrichtsidee im Kontext von Heterogenität und Inklusion mit Bezug auf das oben beschriebene Modell noch einmal auf übergeordneter Ebene verdeutlicht.

3.2 Überlegungen ausgehend vom Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen

3.2.1 Aneignungsebenen

Auf der Basis der vier Aneignungsebenen, die das Modell der VLL aufzeigt (Henning & Rihm, 2024, S. 8), lassen sich im vorangehend skizzierten Gestaltungsprozess vielfältige Aufgabenstellungen entwickeln, die den Lernenden verschiedene Möglichkeiten einer aktiven Beteiligung eröffnen.

Aufgaben auf basal-perzeptiver Ebene fördern die Wahrnehmung und zielen darauf, sich selbst, die anderen Personen im Raum und die Interaktion bewusst zu erleben. Das kann durch die Berücksichtigung von Dynamik und Klangfarbe beim Verklanglichen der Assoziationen erreicht werden, durch das Hören auf die unheimliche Gesamtstimmung, auf Klangfolgen und auf Zusammenklänge, sowie beim Einnehmen der Rolle der Lauschenden.

Beim Einsatz von Instrumenten und ggf. Alltagsgegenständen im Prozess des Musik-Erfindens ist die konkret-gegenständliche Ebene zentral. Die Lernenden erfahren, wie unterschiedliche Klangerzeuger und verschiedene Möglichkeiten, diese zum Klingen zu bringen, zu differenzierten Klangergebnissen führen.

Die anschauliche Ebene findet beim Einsatz unterschiedlicher Formen der Visualisierung dessen, was die Lernenden mit der Thematik „Im Geisterschloss“ verbinden, Berücksichtigung. Sie nutzen individuelle Möglichkeiten, ihre Assoziationen auf einem Papier festzuhalten, und leisten damit einen Beitrag zur gemeinsamen Notation als Basis für die Verklanglichung.

Assoziationen in Worte fassen, Spielregeln formulieren und variieren, eine Geschichte als roten Faden entwickeln, selbst andere Themen statt „Im Geisterschloss“ formulieren und auf diese Weise den Prozess des Musik-Erfindens immer wieder von Neuem interessant machen: Diese Aufgabenstel-

lungen betreffen die abstrakt-begriffliche Ebene und lassen sich ergänzen durch weitere Aufgaben, bei denen sprachliche Elemente im Vordergrund stehen, u. a. die Reflexion über den Prozess des Musik-Erfindens, über klangliche Ergebnisse und über das individuelle Erleben dieses Prozesses.

3.2.2 Lern- und Lehrperspektive

Vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten für die Lernenden entstehen insbesondere dann, wenn im Rahmen einer Lernsituation parallel Aufgaben auf unterschiedlichen Aneignungsebenen angeboten werden und dabei vonseiten der Lernenden ebenso wie der Lehrenden individuelle Anpassungen vorgenommen werden können. Zudem eröffnen sich durch die Berücksichtigung der Lern- und der Lehrperspektive weitere Optionen zur Ausdifferenzierung von Aufgaben. Das Spektrum bewegt sich zwischen Instruieren und Öffnen aufseiten der Lehrperson, etwa durch Vorgaben zum Einsatz bestimmter Klangerzeuger oder zu Sozialformen im Prozess des Musik-Erfindens einerseits und einem weiten Rahmen, der viel Raum zum Ausprobieren und Kombinieren musikalischer Ideen bietet, auf der anderen Seite. Gerade beim Erfinden von Musik sind Offenheit und Flexibilität der Lehrperson sowie eine Bereitschaft zum Experimentieren und Improvisieren in didaktischer Hinsicht unverzichtbar, wenn der Unterricht den Lernenden die Chance bieten möchte, sich mit ihrem eigenen Potenzial einzubringen (Eberhard, 2022, S. 277). Raum für individuelles und für kooperatives Lernen ist beim Verklanglichen in Einzel- oder Partnerarbeit und bei der musikalischen Interaktion in der Gesamtgruppe gegeben.

4. Weitergeblickt

Beim Blick auf Handlungsmöglichkeiten, die sich aus der Dimension Individuum-Gruppe und damit aus den Lernperspektiven ableiten lassen, ergibt sich ein Anknüpfungspunkt des Modells der VLL an die „Erfahrungs- und Entwicklungsfelder“ (Lutz, 2020, S. 33–37) als Reflexionsmomente für die Planung und Durchführung von Musikunterricht in heterogenen Kontexten. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Möglichkeiten eine Unterrichtssituation den Lernenden bietet, um sich selbst als Individuum und in der Interaktion mit anderen zu erleben und zum Ausdruck zu bringen. Ebenso stellt

sich durch das Modell die Frage nach der Nachhaltigkeit des Lernens der Lehrenden: Wie verhalten sich Lehrende, die sich im Prozess als lebenslang Lernende empfinden, im dialogischen Abgleich ihrer Erfahrungen mit den Erfahrungen und der Anerkennung der Expertisen der Lernenden? Werden Lernmöglichkeiten so aufgegriffen, dass ein stabiler Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht, der den gemeinsamen Lerngegenstand immer wieder neu im Tun hervorbringt? Wie gehen Lernende und Lehrende gemeinsam damit um, wenn Lernprozesse nicht zum intendierten Ziel (oder Erfolg oder Ergebnis) führen? Welche Anteile selbstorganisierten Lernens tragen zur nachhaltigen Erfahrung lebenslangen Lernens bei? Die Vielfalt möglicher Lernvoraussetzungen wird im Modell mit einer Vielfalt an didaktischen Möglichkeiten beantwortet. Ob sie jedoch aufgegriffen und als Lernmöglichkeit von den Lernenden auf beiden Seiten angenommen werden, ist individuell weder vorhersehbar noch planbar. Daher ist das Modell der VLL letztendlich als Anregung zu sehen, Musikunterricht immer wieder neu aus unterschiedlichen Perspektiven zu durchdenken, besonders unter Berücksichtigung von Aspekten, die Lernende in Reflexionsphasen einbringen. Das Modell kann dazu beitragen, dass mithilfe eines vielfältig strukturierten und gemeinsam gestalteten, flexiblen Lern-Lehrangebots alle am Unterricht Beteiligten in unterschiedlicher Weise aktiv sind und sich als Lernende kontinuierlich weiterentwickeln.

Literaturverzeichnis

Biewer, G. (2022). Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 221–230). Klinkhardt.

Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Klett.

Bundesverband Musikunterricht. (2024a). *BMU-Position zur Inklusion im Musikunterricht*. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/00_BMU_Positionen_Inklusion_2024-DigiVersion.pdf

Bundesverband Musikunterricht. (2024b). Musik bleibt – Nachhaltigkeit. *Musikunterricht aktuell*, (19).

Eberhard, D. M. (2022). Musik machen: Experimentieren, Improvisieren, Komponieren. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 275–288). Helbling.

Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion: Band 2* (S. 147–165). Psychosozial-Verlag.

Feuser, G. (2012). Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung" – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *12*, 492–502.

Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (2019). *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen.* Klinkhardt.

Gerdsmeier, G., & Köller, C. (2007). *Nachhaltiges Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse*. Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung. https://kobra.uni-kassel.de/items/dffa788b-eb4a-4ac7-bbd2-1c23188e3685

Gerland, J. & Niediek, I. (2022). Digitale Musiziermedien für den inklusiven Musikunterricht? Empirische Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen. DiMawe. *Die Materialwerkstatt*, *4*(4), 85–95. http://doi.org/10.11576/dimawe-5778

Gerland, J. (2020). Zeit für Inklusion? Überlegungen zur Relevanz von Zeit, Inklusion und Musik für ein gelingendes Leben. *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, 1, 1–12. http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/Gerland_April-20CR.pdf

Henning, I. & Rihm, T. (2024). Verständigungsbezogene Lern-Lehrumgebungen im Fach Musik: auf dem Weg zu einem didaktischen Modell für inklusiven Unterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, *101*(1), 3–11.

Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.

Lenschow, H. (2015). *Von basal-perzeptiv bis abstrakt-begrifflich – Unterricht bei Schülern mit heterogenen Lernausgangslagen. Eine videobasierte Studie zur inklusiven Didaktik*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Lutz, J. (2020). *Musik erleben – Vielfalt gestalten – Inklusion ermöglichen. Anregungen für den Musikunterricht und den Grundschulalltag*. Klett/Kallmeyer.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2022). *Bildungsplan für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2022BW/SOP/GENT

Niedersächsisches Kultusministerium. (2019). *Kerncurricula für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. https://www.mk.niedersachsen.de

Prim, R. (2006). Schülersubjekt und Schulorganisation. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen…* (S. 41–68). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3- 531-90221-0_3

Rihm, T. (2015). Der Modus „Verständigung" als ergänzender Aspekt einer Didaktik für inklusive Lern-Lehr-Prozesse. In D. Blömer, M. Lichtblau, A. K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 196–203). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_29

Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0

Weber, M. (2020). *Musikalische Improvisation im Kontext inklusiver Pädagogik*. Allitera.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). E*inführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Reinhardt.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Progettare ambienti digitali inclusivi per la diversità: l'apporto dell'*Universal Design for Learning*

Vanessa Macchia – Libera Università di Bolzano
Stefania Torri – Libera Università di Bolzano

Abstract

La digitalizzazione dell'educazione richiede materiali didattici che garantiscano a tutti i discenti accesso, partecipazione e successo formativo. L'*Universal Design for Learning* (UDL) offre un quadro teorico e operativo per progettare risorse multimodali, diversificate nella modalità di azione ed espressione e attente al coinvolgimento. Il contributo analizza come tali principi guidino la creazione di libri digitali inclusivi, mostrando l'importanza di una progettazione proattiva che vada oltre la mera conformità tecnica. L'esame di prototipi e linee guida nell'ambito del progetto di ricerca Erasmus+ DEM – *Digital Education Material* (https://www.dem-project.eu/) mostra come un design intenzionale qualifichi l'esperienza educativa, fornendo indicazioni utili per docenti, editori e responsabili di politiche educative.

1. Educazione digitale e inclusione: sfide emergenti e prospettive di intervento

La trasformazione digitale, accelerata dalla pandemia (Zancajo et al., 2022) e dall'aumento delle disuguaglianze, rende essenziale la garanzia di equità e inclusione (OECD, 2023; European Commission, 2024). I libri digitali sono spesso presentati come innovativi, ma risultano sovente poco attenti all'eterogeneità degli studenti. La mancanza di risorse accessibili può amplificare divari educativi e compromettere partecipazione e risultati (Miras et al., 2023; Tang, 2024; Macchia & Torri, 2024a). Tutto ciò genera ricadute potenzialmente durature che possono consolidarsi e accompagnare la persona lungo l'intero arco della vita.

In questo contesto, il framework dell'Universal Design for Learning (UDL) emerge come prospettiva teorica e operativa imprescindibile per delineare un'educazione realmente democratica e inclusiva (Meyer et al., 2025; CAST, 2024).

2. Il progetto DEM come risposta alle nuove sfide

Il progetto DEM Digital Education Material (2023-2025, www.dem-project.eu/), finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del programma Erasmus+, si inserisce esattamente in questa direzione, proponendosi come risposta concreta alle criticità delineate. Obiettivo principale del progetto è infatti elevare la qualità dei libri di testo digitali rendendoli realmente accessibili e inclusivi, integrando in modo sistematico dimensione pedagogica, scelte di design, aspetti tecnici e requisiti di accessibilità.

I partecipanti sono coordinati dal Centre pour le développement de compétences relatives à la vue del Lussemburgo. Costituiscono un consorzio europeo composto da università e centri di ricerca di vari paesi (Italia, Austria e Germania) con competenze che spaziano dalla pedagogia speciale e dell'inclusione alle tecnologie digitali, dalla didattica generale a quella della geografia e della matematica.[1]

Il percorso ha previsto l'analisi dei libri digitali esistenti, la definizione di linee guida basate sui principi UDL e la produzione di prototipi che ne applicano i criteri. Tali analisi, già approfondita in precedenti contributi (Macchia & Torri, 2024b, 2025a, 2025c; Macchia, 2025d), non viene qui ripresa in modo sistematico, poiché il presente lavoro si concentra sulla presentazione e la discussione degli output progettuali alla luce dei principi che guidano l'UDL. Le fasi del progetto hanno evidenziato limiti e possibilità dei materiali attualmente in uso.

1 I risultati di questo studio sono il frutto della stretta collaborazione all'interno del gruppo di ricerca Erasmus+ DEM, costituito da: Tom Erdel e Mike Wenzel, Centre pour le développement de compétences relatives à la vue del Lussemburgo; Maxim Brnic, Università di Münster; Sven Degenhardt, Università di Amburgo; Sarah Edelsbrunner, Politecnico di Graz; Gilbert Greefrath, Università di Münster; Bernhard Kargl, Politecnico di Graz; Hannah Lathan e Leif Mönter, Università di Vechta; Sandra Schön, Politecnico di Graz e Marie-Luise Schütt, Università di Amburgo.

I risultati emergenti mostrano che è possibile realizzare materiali educativi digitali capaci di rispondere simultaneamente alle esigenze di diversi stakeholder: studenti, insegnanti, famiglie, istituzioni educative ed editori.

Il presente contributo intende quindi mettere in evidenza l'integrazione tra i principi dell'UDL e gli output sviluppati nell'ambito del progetto, mostrando come l'applicazione di tali principi nell'ambito dell'educazione digitale possa favorire forme di apprendimento più flessibili e personalizzate.

3. L'UDL: principi fondamentali

L'UDL si fonda sui lavori di David H. Rose, Anna Meyer e del gruppo CAST (2024, 2025), che definiscono l'UDL come una cornice progettuale in grado di accogliere la natura composita dei discenti e di eliminare le barriere insite nei curricoli, nei materiali e nei contesti didattici.

Pur facendo riferimento alle più recenti linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024), nel presente contributo non se ne sviluppa nel dettaglio l'articolazione interna, poiché ci si focalizza sui tre principi fondamentali (rappresentazione, azione ed espressione, coinvolgimento), assunti come lente per leggere e interpretare le scelte progettuali sviluppate all'interno del progetto DEM. In questa prospettiva, l'accessibilità non si configura come un intervento aggiuntivo o correttivo, ma come un criterio programmatico che orienta fin dall'inizio la costruzione dei materiali e delle esperienze di apprendimento in funzione della variabilità dei discenti (CAST, 2024; Meyer et. al., 2025).

Le neuroscienze individuano tre reti fondamentali – riconoscimento, strategie ed engagement – che costituiscono la base dei tre principi UD sovracitati e orientano la progettazione di ambienti capaci di accogliere i profili più disparati di discenti.

È da questa impostazione quindi che derivano i tre principi fondamentali dell'UDL Il primo concerne la necessità di offrire molteplici mezzi di rappresentazione, riconoscendo che i discenti percepiscono e comprendono le informazioni in modi diversi. La diversificazione dei formati – testo, audio, immagini, esempi concreti – e la predisposizione di strumenti di supporto alla comprensione – come organizzatori grafici, glossari o materiali scaffolded – facilitano l'accesso cognitivo ai contenuti.

Il secondo principio riguarda la diversificazione dei mezzi di azione ed espressione. Chi apprende, infatti, interagisce con l'ambiente di apprendimento e dimostra ciò che sa con modalità differenti. La predisposizione di interfacce flessibili, strumenti di comunicazione multimediale e supporti alle funzioni esecutive consente a ciascuno di esprimere più efficacemente la propria competenza, a prescindere dalle caratteristiche del mezzo utilizzato.

Il terzo principio pone al centro il coinvolgimento, riconoscendo che la motivazione varia ampiamente da individuo a individuo. Offrire scelte, chiarire gli obiettivi, fornire feedback formativi e sostenere l'autoregolazione contribuisce a creare un ambiente nel quale ciascuno possa trovare vie personali di impegno e partecipazione.

3.1 UDL e tecnologie digitali: un'alleanza strategica

Fin dalle prime elaborazioni, CAST (2004) sottolinea come le tecnologie digitali costituiscano un contesto privilegiato per l'attuazione dei principi UDL. La possibilità di modulare formati, canali e livelli di supporto rende i media digitali particolarmente adatti a sostenere una progettazione inclusiva. Strumenti quali testi digitali navigabili, contenuti multimodali, compatibilità con screen reader e risorse interattive mostrano chiaramente come UDL e digitale formano un'alleanza naturale.

La flessibilità dei media digitali consente di superare gli accomodamenti separati e di creare materiali adattabili alle più diverse esigenze. Tuttavia, lo strumento tecnologico non è una garanzia automatica di inclusione poiché è necessaria una progettazione basata su criteri chiari e intenzionali.

La discussione sull'accessibilità digitale tende spesso a concentrarsi sulla conformità a standard tecnici, come le Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2.2), elaborate dal World Wide Web Consortium (2023). Sebbene tale prospettiva sia indispensabile, risulta riduttiva se considera l'accessibilità come mero adempimento. In realtà, essa rappresenta un principio di equità educativa: l'esclusione digitale coincide sempre più frequentemente con l'esclusione dal processo di apprendimento, specialmente in un contesto in cui contenuti e valutazioni si avvalgono prevalentemente del mezzo digitale stesso.

L'UDL invita a spostare l'attenzione dalla conformità tecnica alla qualità pedagogica. Un materiale può risultare formalmente accessibile, ma non essere capace di sostenere l'apprendimento. Ciò che occorre chiedersi è se la risorsa consenta a tutti di comprendere, utilizzare e interiorizzare il contenuto proposto.

Uno degli elementi più innovativi dell'UDL è il superamento dell'approccio reattivo degli adattamenti a posteriori, in cui le modifiche vengono introdotte solo quando uno studente manifesta bisogni specifici. Tale modello è inefficiente, stigmatizzante e spesso tardivo. Il design universale, al contrario, propone una progettazione proattiva che considera fin dall'inizio la massima variabilità degli utenti.

Un esempio emblematico è rappresentato dai sottotitoli nei video, tradizionalmente considerati un accomodamento per apprendenti sordi. Nel paradigma UDL essi diventano una risorsa per tutti: per chi sta acquisendo una L2, per chi studia in contesti rumorosi, per chi preferisce leggere e ascoltare simultaneamente e perfino per chi cerca rapidamente un'informazione specifica.

3.2 Tecnologie digitali e UDL: prospettive pedagogiche e declinazioni italiane

Le tecnologie digitali offrono strumenti utili all'attuazione dell'UDL grazie alla possibilità di personalizzare formati, canali e livelli di supporto. Tuttavia, non garantiscono di per sé inclusione: senza una progettazione attenta rischiano infatti di creare nuove barriere, mostrando come la tecnologia debba essere considerata un mezzo e non un fine.

Nel panorama italiano diversi autori hanno reinterpretato l'UDL alla luce delle esigenze del curricolo inclusivo. Cottini (2019) sottolinea come l'inclusione richieda l'ampliamento del curricolo comune attraverso una differenziazione intenzionale di contenuti, processi e prodotti, spesso mediata dal digitale. Savia (2016) richiama l'attenzione sulla "disabilità del curricolo", mostrando come l'integrazione tra UDL e tecnologie permetta di spostare il focus dal deficit individuale alle barriere generate da materiali e ambienti poco flessibili. Ghedin e Mazzocut (2019) mettono in evidenza il ruolo del docente come progettista di ambienti di apprendimento, inclusi quelli digitali, capaci

di offrire fin dall'inizio molteplici modalità di accesso, espressione e partecipazione. Sgambelluri (2020) collega, infine, l'UDL alle politiche nazionali per l'inclusione, evidenziando come un uso consapevole delle tecnologie possa sostenere percorsi differenziati senza creare itinerari paralleli e mantenendo la coesione del gruppo classe.

Insieme, questi contributi offrono una lettura dell'UDL che integra le specificità normative, organizzative e tecnologiche del contesto educativo italiano, presentando il digitale non come semplice supporto, ma come leva strategica per la creazione di curricoli realmente accessibili e flessibili.

4. I principi dell'UDL nel progetto DEM: prototipi e linee guida

Da tutto ciò emerge che i prototipi e le linee guida del progetto DEM (https://www.dem-project.eu/) rappresentano una traduzione sistematica dei tre principi UDL nel contesto dei libri digitali scolastici, basata su un'analisi scientifica dei manuali esistenti e sulle lacune emerse in termini di accessibilità e integrazione curricolare.

La descrizione dei prototipi si colloca entro la dimensione progettuale senza estendersi a quella applicativa, coerentemente con la natura del progetto: esso, infatti, non si configura come una ricerca finalizzata alla sperimentazione diretta dei materiali in contesti scolastici, bensì come un intervento orientato alla produzione di materiali a carattere esemplificativo e alla definizione di criteri progettuali trasferibili. Tali materiali verranno successivamente messi a disposizione delle istituzioni scolastiche dei rispettivi paesi per essere sottoposti a verifica in termini di adattabilità, flessibilità e potenziale di personalizzazione.

I quattro prototipi coprono concetti chiave di geografia e matematica in due diversi livelli scolastici (terza e quarta classe di scuola primaria e seconda classe di scuola secondaria di primo grado). I prototipi a contenuto geografico si focalizzano rispettivamente sulla ricerca di strategie per scalare una montagna e sull'analisi di fenomeni vulcanici, mentre gli altri due affrontano nuclei matematici quali il calcolo legato a una semplice situazione di acquisto e la misurazione del contenuto nei vasi comunicanti. In tutti i casi, sul versante della rappresentazione, i prototipi non si limitano a digitalizzare i manuali

cartacei, ma propongono ambienti pienamente multimodali: lo stesso concetto matematico e geografico è disponibile, per i due gradi di scuola previsti, in forma testuale strutturata, come immagine ad alta leggibilità, come mappa o modello interattivo, come animazione guidata, e quando è possibile, anche attraverso supporti tattili. La struttura semantica del contenuto è pensata per essere "leggibile" dalle tecnologie assistive, così che, ingranditori e comandi da tastiera possano agganciare titoli, paragrafi, didascalie e descrizioni alternative in modo coerente. Questa ridondanza intenzionale dei canali realizza il principio UDL di "multiple means of representations": ognuno entra nei concetti da porte diverse, scegliendo il formato più adatto alle proprie caratteristiche sensoriali e cognitive, mentre le tecnologie assistive lavorano sulla struttura semantica del testo digitale.

Rispetto all'azione e all'espressione DEM (https://www.dem-project.eu/) progetta i libri digitali come spazi di lavoro adattabili, in cui la navigazione è personalizzabile (percorsi brevi o estesi, sequenze obbligate o esplorative) e le attività sono differenziate per livello di supporto e tipo di output: accanto agli esercizi interattivi standard, sono presenti compiti che richiedono di manipolare mappe e modelli digitali, di produrre testi, registrazioni audio o brevi presentazioni, con strumenti compensativi (sintesi vocale integrata, glossari attivi, evidenziatori, strumenti di annotazione) già incorporati nella piattaforma e non aggiunti a posteriori. In coerenza con l'UDL non viene proposto un solo modo "corretto" per dimostrare ciò che si è imparato: le diverse opzioni sono progettate per sostenere funzioni esecutive differenti – dalla pianificazione alla gestione del tempo, dal monitoraggio alla autoregolazione – riducendo il rischio che la vera barriera sia lo strumento o il formato e non l'obiettivo di apprendimento disciplinare.

Per quanto riguarda il coinvolgimento, i prototipi DEM (https://www.dem-project.eu/) adottano una logica fortemente narrativa e situata: scenari di gioco, casi realistici e personaggi ricorrenti collegano le attività, proponendo sfide graduate che mantengono alta la motivazione e conferiscono senso alle operazioni richieste. I sistemi di feedback sono pensati in chiave adattiva: l'alunno riceve risposte immediate, ma anche suggerimenti, spiegazioni aggiuntive, rimandi a materiali di supporto o a compiti di consolidamento, così da poter regolare il proprio percorso all'interno del libro digitale scegliendo il ritmo, il tipo di sfida e il grado di *scaffolding* necessario. In linea con

le elaborazioni di Meyer e Rose (2025), l'engagement non è quindi un effetto collaterale, ma un obiettivo di progettazione: i prototipi DEM mostrano come un libro digitale possa organizzare in modo intenzionale attività esplorative, esercitative e creative, offrendo molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione, nonché di coinvolgimento, in continuità con il modello UDL e con le reinterpretazioni italiane sul curricolo inclusivo qui accennate.

Le linee guida DEM (Erdel et al., 2025) svolgono qui un ruolo analogo a quello delle linee guida UDL (CAST, 2024) a livello internazionale: trasformano i principi astratti in criteri operativi per editori, progettisti e insegnanti. Da un lato, fissano requisiti tecnici e di accessibilità (struttura semantica dei testi, compatibilità con tecnologie assistive, descrizioni alternative, controlli da tastiera, gestione dei colori e dei contrasti). Dall'altro lato, forniscono indicazioni su scelte didattiche e di design che garantiscono flessibilità curricolare (varietà di formati, opzioni di personalizzazione, tipologie di compito e forme di feedback). Per garantire la praticabilità della progettazione, includono anche una parte tecnica molto dettagliata, che risulta accessibile soprattutto agli addetti ai lavori.

In questo senso i prototipi possono essere considerati una dimostrazione di fattibilità e applicazione sperimentale dei principi UDL, mentre le linee guida fungono da dispositivo di trasferimento dei principi stessi. Insieme, questi due strumenti mostrano come i principi UDL possano guidare la progettazione di libri digitali che non solo rispettano le norme sull'accessibilità, ma che incarnano un'idea di curricolo inclusivo che concilia equità, personalizzazione e qualità disciplinare.

5. Conclusione

Il progetto DEM (https://www.dem-project.eu/) rappresenta un banco di prova concreto per verificare come i principi dell'UDL possano tradursi in materiali e processi progettuali effettivi. L'inclusività dei prototipi e delle linee guida consiste nell'offrire concretamente molteplici mezzi di rappresentazione, (testi, immagini, mappe interattive, supporti tattili), diverse modalità di azione ed espressione (percorsi personalizzabili, attività differenziate, strumenti digitali accessibili) e varie forme di coinvolgimento (narrazioni, scenari di gioco, feedback adattativi).

In tal modo il progetto mostra come i principi UDL possano guidare la progettazione di libri digitali, offrendo un riferimento concreto per editori, scuole e istituzioni politiche.

Bibliografia

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines* 3.0. https://udlguidelines.cast.org

Cottini, L. (a cura di). (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Giunti EDU.

Erdel, T., Wenzel, M., Brnic., M., Degenhardt, S., Edelsbrunner, S., Greefrath, G., Kargl, B., Lathan, H., Macchia, V., Mönter, L., Schön, S., Schütt, M. L. & Torri, S. (2025). *Ein digitales Schulbuch für alle. Barrierefrei und interaktiv von der Idee bis zur Nutzung. Guidelines. Erasmus+ Project: DEM – Digital Education Material. https://www.dem-project.eu/guidelines/leitlinien-zur-technik-in-barrierefreien-digitalen-schulbuchern/.*

European Commission. (2024). *Education and training monitor 2024.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/40424

Ghedin, E. & Mazzocut, M. (2019). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze. In L. Cottini (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo* (pp. 45–62). Giunti EDU.

Macchia, V. (2025d). Il progetto DEM. Innovare e includere nell'educazione digitale. in M. Parricchi & P. Malavasi (a cura di). *Educazione Territori Natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale* (pp. 859-864). Pensa Multimedia.

Macchia, V. & Torri, S. (2024a). Digital education between democratic and inclusive opportunities in the years around the Covid-19 pandemic. Impulses from selected articles from Italian educational journals. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *12*(1) 17-26. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-01.

Macchia, V. & Torri, S. (2024b). Sviluppo del libro digitale come supporto all'apprendimento: il progetto di ricerca Erasmus + DEM (Digital Educational Material), in S. Pinnelli, A. Fiorucci & C. Giaconi (a cura di*), I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* 330-342. Pensa Multimedia.

Macchia, V. & Torri, S. (2025a). Enhancing inclusive digital textbooks with artificial intelligence: New frontiers in accessibility and personalisation. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 13(*1), 139-149.

Macchia, V. & Torri, S. (2025c). Enhancing accessibility in digital education: A collaborative European initiative. In L. Gómez Chova, C. González Martínez & J. Lees (Eds.), *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 6666-6673). IATED Publications. https://doi.org/10.21125/edulearn.2025

Meyer A., Rose, D. H. & Gordon, D. (a cura di). (2025). *Universal design for learning: Principles, framework and practice* (3a ed.). CAST.

Miras, S., Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I.M., & Mateo-Guillen, C. (2023). Implications of the digital divide: a systematic review of its impact in the educational field. *Journal of Technology and Science Education, 13*(3), 936-950. https://doi.org/10.3926/jotse.2249

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en.

Savia, G. (2016). Scuola inclusiva, disabilità del curricolo e Universal Design for Learning. *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione, 15*(2), 123–142.

Sgambelluri, R. (2020). L'Universal Design for Learning per una didattica a misura dello studente. *Education Sciences & Society – Open Access, 11*(1), 241-254. https://doi.org/10.3280/ess1-2020oa9491

Tang, Q., Kamarudin, S., Rahman, S. N. A. & Zhang, X. (2024). Bridging gaps in online learning. A systematic literature review on the digital divide. *Journal of Education and Learning, 14*(1), 161176. https://doi.org/10.5539/jel.v14n1p161

World Wide Web Consortium. (2023, 5 ottobre). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2*. W3C Web Accessibility Initiative. https://www.w3.org/TR/WCAG22/

Zancajo, A., Verger, A. & Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society, 41*(1). 111-128. https://doi.org/10.1093/polsoc/puab016.

Inklusive technische Lerngegenstände im Primarbereich – Herausforderungen, Evidenzen und Konzeptionen unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsgerechtigkeit

Annett Steinmann – Universität Leipzig
Timo Finkbeiner – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien / Niederösterreich

Abstract

Der Beitrag zeigt wesentliche Grundlegungen einer inklusionsorientierten technischen Bildung im Primarbereich unter Berücksichtigung der Perspektiven von Schüler:innen und Lehrpersonen auf. Neben konzeptionellen und theoriebasierten Überlegungen zum Verhältnis von Bildungsgerechtigkeit (u. a. Reich, 2014; Seitz & Simon, 2021) und einer inklusionsorientierten Fachdidaktik im technischen Gestalten werden Ergebnisse aus den Dissertationsstudien der Autor:innen dargelegt (Steinmann, 2022; Finkbeiner, 2023). Diese Erkenntnisse werden im Hinblick auf konzeptionelle und (hoch-)schulpraktische Implikationen und Gestaltungsprinzipien inklusionsorientierter technischer Lerngelegenheiten im Primarbereich diskursiv vertieft.

1. Technikbezogenes Lernen und Bildungsgerechtigkeit. Begriffe und Wesensmerkmale

Ausgehend von „Bildungsgerechtigkeit“ als „fuzzy concept“ (Frohn & Simon, 2022) und der damit einhergehenden Diskrepanz zwischen intensiven öffentlichen Debatten und gleichzeitig fehlender wissenschaftlich-systematischer Bearbeitung (Frohn & Simon, 2022) soll in diesem Beitrag der Fokus sehr konkret auf Partizipation von Lernenden und Lehrenden, sowie den daraus resultierenden Handlungsoptionen im Kontext technischer Bildung im Primarbereich gelegt werden.

Technische Bildung und technisches Lernen im Primarbereich weisen konzeptionell und strukturell gute Ausgangsbedingungen auf, um Bildungsgerechtigkeit und inklusionsorientiertes Lernen zu ermöglichen (Stuber, 2016, Steinmann, 2024). Technik muss damit als Wirklichkeitsbereich Anerkennung finden, der (kindliche) Lebenswelten als Technosphäre (Stuber, 2016) explizit macht und damit unverkürzt anerkennt, dass dieser als Bildungs- und Enkulturationsbereich wirksam wird (Schlagenhauf, 2009; Ropohl, 2009; Stuber, 2016). Deshalb sollte man Technik auch unter dem Aspekt der Soziotechnik betrachten (Ropohl, 2009), da dies den Menschen in seiner kreativen und gestaltenden Rolle berücksichtigt und ethisch-verantwortungsvolles Handeln in einer Gemeinschaft fokussiert (Ropohl, 2009). Technische Bildung orientiert sich dabei an der Idee eines Urhumanum (erstmals bei: Schadewald, 1957, S. 98) zur Mitgestaltung der Welt und fokussiert mit allgemein- und persönlichkeitsbildenden Zugängen für alle Lernenden (ITEA, 2007; Amrhein & Reich 2014) das Ziel der Partizipation an und Gestaltung von Mitwelt. Hiermit eng verbunden ist die sogenannte technische Literalität (ITEA 2009), die zur „Lesbarkeit" technisch-materiell gestalteter Lebenswelten beitragen soll (ITEA, 2007). Dabei treten im Bildungs- und Didaktikdiskurs Konzepte, die reines Produktions- und Reproduktionshandeln in den Mittelpunkt stellen, immer weiter in den Hintergrund (Stuber 2016). Technisches Erschließungshandeln (Stuber, 2016) und das Ziel der Innovationskompetenz (Park, 2020) explizieren Kontexte und Möglichkeiten technischer Gestaltungs- und Einflussnahme aller Lernenden sowie Entwicklungsprozesse statt der reinen Realisierung und Herstellung von Produkten (Park, 2020; Stuber, 2016; Steinmann & Mikutta, 2020). Diese Möglichkeitsräume und Bildungsabsichten zur Mitgestaltung technischer Lebenswelten erfordern aus einer inklusionsdidaktischen Betrachtung neben dem Erwerb von Fachwissen und -können, eine individuelle Lernausgangslagen- und Bedürfnisorientierung (Somazzi et al., 2012; Steinmann, 2022, 2024). Wesentlich gilt es dabei der Idee und Maßgabe einer Förderungsorientierten Partizipation aller Lernenden (weiterführend: Steinmann, 2022 sowie genauer unter 2.) zu folgen.

Obgleich im Grundsatzpapier der Deutschen Gesellschaft für technische Bildung (DGTB 2018, S. 1) die Notwendigkeit hervorgehoben wird, im Kontext von Bildung „das gesamte Spektrum menschlicher Fähigkeiten" (DGTB 2018, S. 1) zu fördern, lässt sich diese Empfehlung im Bereich der technischen

Bildung, im Gegensatz etwa zu Ansätzen im Sachunterricht (Schomaker, 2007; Seitz, 2005) bislang nur eingeschränkt beobachten. Insbesondere fehlt eine systematische Auseinandersetzung mit didaktischen Konzepten, die Diversität der Lernausgangslagen in heterogenen Lerngruppen angemessen berücksichtigen. Eine derartige theoretische Fundierung wäre jedoch von zentraler Bedeutung, um Lerngelegenheiten explizieren und gestalten zu können, die ein hohes Maß an Partizipation und Mitbestimmung ermöglichen. In der aktuellen fachdidaktischen Diskussion um den technikbezogenen Unterricht nimmt dieses Thema bislang nur eine marginale Stellung ein. Frohn und Simon (2022) weisen jedoch darauf hin, dass sich bereits in den frühen Werken der allgemeinen Didaktik, etwa bei Klafki oder Schulz (2007, 1981), zentrale Anknüpfungspunkte eröffnen, die in aktuelle inklusionsdidaktische Modelle wie das DiMiLl (Frohn, 2019) einfließen. Das Konstrukt der Bildungsgerechtigkeit ist dennoch ein vages Konzept (Frohn und Simon, 2021). Dabei ist Gerechtigkeit, wie Dietrich Benner (2019) ausführt, in der Pädagogik nicht Ausgangspunkt, sondern Gegenstand der Auseinandersetzung. Gerechtigkeitsfragen müssen von pädagogischem Handeln aufgegriffen, problematisiert und in Lernprozesse überführt werden, ohne sich auf vorgegebene Normative zu beschränken.

In unserem Beitrag verstehen wir Partizipation als förderungsorientierte Teilhabe: Schüler:innen bestimmen über Lernziele und -prozesse mit und gestalten sie aktiv. Diese Mitbestimmung und Mitgestaltung verankern wir didaktisch-strukturell und setzen sie durch geeignete Aufgaben- und Prozessformate um.

2. Technikbezogen-inklusives Lernen. Herausforderungen und Evidenzen

In diesem Kapitel wird die Frage beleuchtet, wie technikbezogenes, inklusives Lernen unter Bedingungen struktureller Ungleichheit gelingen kann. Dazu werden zentrale Herausforderungen sowie Ansatzpunkte für fachdidaktische Grundlagenforschung und Schulpraxis zusammengetragen.

Wir verfolgen zwei komplementäre Perspektiven: Erstens stellen wir empirische Evidenzen vor, die zeigen, unter welchen didaktischen Gestaltungsmerkmalen inklusionsorientierte Lerngelegenheiten wirksam werden. Zwei-

tens beleuchten wir biografisch-reflexive Faktoren und mögliche Exklusionsmechanismen, die die Teilhabechancen im Technikunterricht beeinflussen.

Wenngleich strukturelle Ungleichheiten des Schulsystems das pädagogische Handeln maßgeblich beeinflussen, sollen im Folgenden exemplarisch Herausforderungen, aber auch Möglichkeitsräume für fachdidaktische Grundlagenforschung und Schulpraxis aufgezeigt und diskutiert werden.

Die Evidenzen aus den Dissertationsstudien der Autor:innen können einerseits Einblicke bieten und Ansatzpunkte für den weiteren Ausbau der Grundlagenforschung in diesem Bereich schaffen. Andererseits markieren sie konkrete Handlungsfelder, die mithilfe fachdidaktischer Entwicklungsforschung gezielt adressiert und im Sinne von Bildungsprozessinnovation evidenzbasiert weiterentwickelt werden können (genauer unter 3.).

Im technischen Gestalten des Primarbereichs etablieren sich zunehmend fachdidaktische Leitideen, Unterrichtsprozessmodelle und Aufgabenformate (u. a. Stuber & Kolleg:innen, 2012), die eine Ressourcen- und Förderungsorientierung erkennen lassen und persönliche Exzellenz sowie soziale Involviertheit explizieren (Reich, 2014; Hennemann & Kolleg:innen, 2015). Dies galt es empirisch zu überprüfen, um inklusionsorientierte Bildungsprozessinnovationen auf fachdidaktischer Ebene evidenzbasiert beurteilen und beeinflussen zu können (Steinmann, 2022). Die hierbei auf der Basis eines Mixed-Methods-Vorgehen differenziert gewonnenen Erkenntnisse der Studie (Steinmann, 2022) machen deutlich, dass fachdidaktische Phasen- und Problemlösemodelle sowie Aufgabenformate im technischen Gestalten unter Berücksichtigung konkreter Gestaltungsmerkmale wie ziel- und förderungsorientierte Lernprozessstrukturierung, soziale Involviertheit, herausfordernde Aufgabenstellungen das Potenzial bieten, um inklusionsorientierte Lerngelegenheiten (für Kinder mit herausforderndem Verhalten) zu schaffen. Damit kann eine förderungsorientierte Partizipation (Steinmann, 2022) im Sinne des Fachkompetenzerwerbs, der Stabilisierung des Selbstwertes und der Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen wirksam ermöglicht werden (weiterführend und im Detail: Steinmann, 2022).

Eine Umsetzung inklusiver technischer Bildung erfordert darüber hinaus eine systematische Reflexion und Transformation biografischer Vorerfahrungen sowie impliziter Orientierungen (Wensierski, 2015). Mögliche Exklusionsmechanismen im technikbezogenen Unterricht sind dabei nicht zufällig,

sondern tief in individuellen Biografien (Lins et al., 2008), gesellschaftlichen Zuschreibungen und professionellen Orientierungen verankert. Frühe technische Erfahrungen (Blümer, 2019) und biografisch bedingte Unsicherheiten beeinflussen Menschen auf individueller Ebene. Erfahrungen, in denen Technik als schwierig, unzugänglich oder nicht relevant erlebt wurde, wirken dabei wie unsichtbare Filter. Sie begrenzen den Zugang zu technischen Inhalten und schließen von fachlicher Teilhabe aus. Geschlechtsspezifische Zuschreibungen (Solga & Pfahl, 2009) sind ein weiterer Exklusionsmechanismus. Die Annahme, weibliche Lehrpersonen hätten weniger Interesse an Technik, beruht dabei häufig auf gesellschaftlicher Sozialisation und stereotypen Vorstellungen. Unsicherheit oder Ablehnung gegenüber Technik können somit individuelle sowie strukturelle Barrieren erzeugen und die Gestaltung inklusiver Technikangebote behindern. Grundschullehrkräfte als spezialisierte Generalist:innen (Soukup-Altrichter, 2020; Künzli et al., 2020) greifen oft auf biografisch geprägte Orientierungen zurück, die ihren Denk- und Professionshabitus sowie die Unterrichtsgestaltung prägen. Empirische Befunde (Finkbeiner, 2023) zeigen, dass technikbezogene Orientierungen oft unbewusst sind und zwischen technikzugewandten und technikabgewandten Vorstellungen schwanken. Sie bilden die Grundlage für die sich daraus ergebenden Ableitungen zu Wirkweisen und didaktischen Konsequenzen. Biografiesensible Reflexion und Dekonstruktion können dabei systematisch in der Lehrkräftebildung verankert und anschließend didaktisch in Lernumgebungen umgesetzt werden.

Inklusive technische Bildung erfordert daher mehr als methodische Ansätze – sie braucht die Reflexion der eigenen Technikbiografie in der Lehrkräftebildung. Selbstreflexive, biografiesensible Formate helfen angehenden Lehrkräften, implizite Bilder und Einstellungen zu hinterfragen und so Exklusionsmechanismen abzubauen. Ein technikbezogener Unterricht sollte daher Räume schaffen, in denen vielfältige Erfahrungen und Deutungen von Technik möglich sind – jenseits etablierter Normen. Technik sollte dabei als Alltagskultur, soziales Phänomen und kreatives Ausdrucksmittel betrachtet werden, um insbesondere für diejenigen, die Technik bislang als fremd oder bedrohlich empfunden haben, neue Zugänge zu eröffnen. Eine solche integrative Reflexion, die ausgehend von der Rekonstruktion, aus Selbstreflexion, Dekonstruktion geschlechtsspezifischer und biografisch geprägter Zuschrei-

bungen sowie der Entwicklung eines inklusionssensiblen Technikverständnisses besteht, ist zentral, um Exklusionsmechanismen im technikbezogenen Unterricht nachhaltig zu überwinden und eine Vielfalt an Zugängen zu Technik im Sinne inklusiver Bildung produktiv zu nutzen.

Die Mixed-Methods-Studie (Steinmann, 2022) zeigt, dass fachdidaktische Phasen- und Problemlösemodelle sowie Aufgabenformate, die eine ziel- und förderungsorientierte Lernprozessstrukturierung, soziale Involviertheit und herausfordernde Aufgaben kombinieren, inklusionsorientierte Lerngelegenheiten wirksam eröffnen. Dabei wird förderungsorientierte Partizipation über Zuwächse in Fachkompetenz, Selbstwert und sozial-emotionalen Kompetenzen sichtbar – auch bei Kindern mit herausforderndem Verhalten. Die rekonstruktive Studie (Finkbeiner, 2023) weist nach, dass technikbezogene Orientierungen von Lehrpersonen häufig implizit bleiben, zwischen technikzugewandt und -abgewandt oszillieren und unmittelbar die Unterrichtsgestaltung prägen. Hieraus leitet sich die Notwendigkeit systematischer, biografieorientierter Reflexionsformate in der Lehrkräftebildung ab.

3. Conclusio: Konzeptionen und Gestaltungsmerkmale für technikbezogen-inklusives Lernen unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsgerechtigkeit

Abschließend werden Impulse auf konzeptioneller Ebene formuliert, die sowohl die Hochschullehrpraxis als auch die Schulpraxis betreffen und zugleich Anlässe für vertiefende Grundlagenforschung bieten.

3.1 Fachdidaktische Leitideen als Basis inklusionsorientiert-technikbezogener Lernumgebungen in Hochschullehre und Primarbereich

Zur Etablierung einer hochschuldidaktisch vorbildhaften Lehre wurden aus den oben aufgeführten empirischen und konzeptionellen Grundlagen fachdidaktische Leitideen für das Curriculum der ersten Phase der Lehrer:innenbildung entwickelt. Diese stellen einerseits die Grundlage für den Erwerb fachdidaktischen Professionswissens dar und befähigen andererseits dazu,

selbst Gestalter:in technischer Lebenswelten zu sein. Andererseits werden eigene inklusionsorientierte Lernumgebungen geplant, erprobt und evaluiert (Steinmann, 2024).

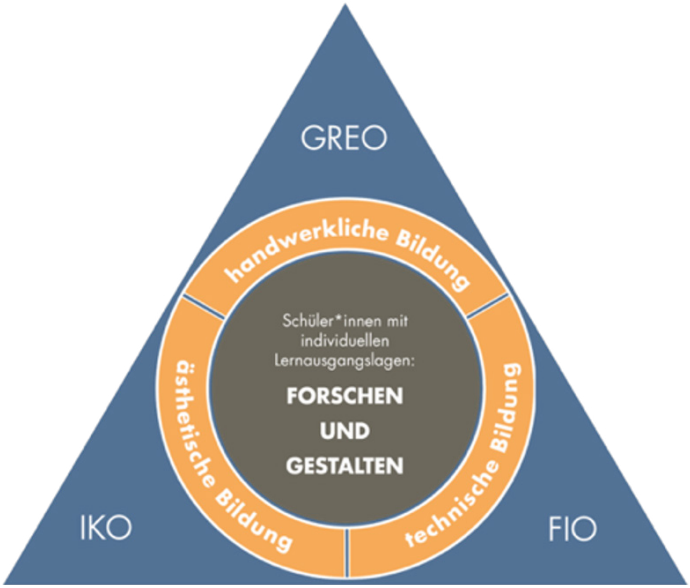


Abb. 1 – Leitideen einer inklusionsorientierten Fachdidaktik im technischen Gestalten des Primarbereichs (Grafik und Entwicklung: Kalder & Steinmann, 2021)

Auf der Grundlage der fachdidaktischen Leitideen Gestaltungs-, Rahmenthemen- und Erkenntnisobjektorientierung (GREO), individuelle Kompetenzorientierung (IKO) sowie Förderungs- und Inklusionsorientierung (FIO) werden mithilfe eines fachdidaktischen Planungsinstruments (FDPI) technische Lernumgebungen inklusionsorientiert und zielgruppenspezifisch entwickelt. Anschließend werden sie in Schulklassen des Primarbereichs erprobt und anhand von Kriterien formativ evaluiert (im Detail: Steinmann, 2024).

3.2 Reflexion als Bestandteil professionellen Handelns

Die dargestellten Ausführungen verdeutlichen, dass eine inklusive technische Bildung tiefgreifende biografische Reflexionsprozesse sowie die De-

konstruktion bestehender Zuschreibungen erfordert. Damit sind auch Veränderungen des professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften verbunden. Für die Hochschullehrpraxis bedeutet dies, dass solche Reflexionsprozesse systematisch in der Lehrkräftebildung verankert werden müssen, um angehende Lehrkräfte zu einer bewussten Auseinandersetzung mit ihren eigenen Orientierungen und Erfahrungen anzuregen. Zugleich sollte auch die Schulpraxis Räume eröffnen, in denen vielfältige Deutungen und individuelle Zugänge zu Technik möglich sind. So kann Technik als kulturelles und kreatives Phänomen erfahrbar werden, das Differenz nicht ausschließt, sondern produktiv nutzt. Die in diesem Zusammenhang beschriebenen biografischen, gesellschaftlichen und didaktischen Dynamiken bieten zudem Anlässe für vertiefende Grundlagenforschung, beispielsweise im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse oder die Analyse von Exklusionsmechanismen im technikbezogenen Unterricht.

Literaturverzeichnis

Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & D. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. (S. 31–44). Waxmann.

Benner, D. (2019). Über Gerechtigkeit in pädagogischen Kontexten. In J. Bellmann, & H. Merkens. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 23–40). Waxmann.

Blümer, H. (2019). Die technische Bildung im Sachunterricht an deutschen Grundschulen. In A. Koch, S. Kruse & P. Labudde (Hrsg.), *Zur Bedeutung der Technischen Bildung in Fächerverbünden. Multiperspektivische und interdisziplinäre Beiträge aus Europa* (S. 1–13). Springer Spektrum.

Deutsche Gesellschaft für Technische Bildung. (2018). Anliegen und Grundzüge Allgemeiner Technischer Bildung. (Grundsatzpapier Nr. 1). dgtb.de/wp-content/uploads/2018/09/Grundsatzpapier-Nr_1_04-08-2018-final.

Finkbeiner, T. (2023). *Vorstellungen zu(r) Technik : Eine rekonstruktive Studie technikbezogener Orientierungen von Lehrpersonen der Primarstufe.* https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/searchtype/latest/docId/596/start/1/rows/10

Frohn, J. (2019). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen* (S. 28–33). Klinkhardt.

Frohn, J. & Simon, T. (2022). Inklusive Didaktik und Bildungsgerechtigkeit – eine Verhältnisbestimmung. *Zeitschrift für Inklusion*, *2*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/657

Hennemann, T., Ricking, H., & Huber, C. (2015). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 110–143). Kohlhammer.

International Technology Education Association (ITEA). (2007). *Standards for Technology Education. Content for the Study of Technology* (3rd ed.). International Technology.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.

Künzli D. C., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, C. (2020). Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung 20*(3), 86–93. https://doi.org/10.25656/01:21137

Lins, C., Mellies, S., & Schwarze, B. (2008). Frauen in der technischen Bildung – Die Top-Ressource für die Zukunft. In R. Buhr & E. A. Hartmann (Hrsg.), *Technische Bildung für Alle. Ein vernachlässigtes Schlüsselelement der Innovationspolitik* (S. 257–328). VDI/VDE Innovation und Technik.

Park, J. H.(2020). *Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft*. Kopaed.

Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Beltz.

Reich, K. (Hrsg.). (2014). *Inklusive Didaktik*. Beltz.

Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre: Semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *11*(5), 225–244.

Ropohl, G. (2009). *Allgemeine Technologie: Eine Systemtheorie der Technik*. KIT Scientific Publishing. https://doi.org/10.26530/OAPEN_422388

Schadewaldt, W. (1957). *Die Anforderungen der Technik an die Geisteswissenschaften: Vortrag gehalten am 25. April 1957 in Wiesbaden auf der Jahresversammlung des Stifterverbandes*. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.

Schlagenhauf, W. (2009). Inhalte technischer Bildung. Überlegungen zu ihrer Herkunft, Legitimation und Systematik. *tu – Zeitschrift für Technik im Unterricht*, (133), 513.

Schomaker, C. (2007). *Der Faszination begegnen: Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung* (3., erw. Aufl.). Urban & Schwarzenberg.

Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Schneider.

Seitz, S. & Simon, T. (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. *Zeitschrift für Grundschulforschung 14*, 1- 14. https://doi.org/10.1007/s42278-020-00096-2

Solga, H., & Pfahl, L. (2009). Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In J. Milberg (Hrsg), *acatech diskutiert: Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft. Beiträge zu den zentralen Handlungsfeldern*. (S. 155–218). Springer.

Somazzi & Kolleg:innen (2013). *Handlungskompetenz im technischen und textilen Gestalten. Beschreiben-Aufbauen-Einschätzen: Ein Kompetenzmodell für die Unterrichtspraxis*. Schulverlag plus.

Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule. *Journal für LehrerInnenbildung*, *20*(3), 44–52. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_04

Steinmann, A. (2022). *Herausfordernde Lernaufgaben und herausforderndes Verhalten. Förderungsorientierte Partizipation in technischen Gestaltungsprozessen des Primarbereichs*. https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-780437

Steinmann, A. (2024). Bildungsprozess Innovation, Fachdidaktische Entwicklungsforschung. *Werkspuren*, *175*(3), 20.

Steinmann, A. & Mikutta, A. (2020). Designpädagogik trifft technisches Gestalten im Primarbereich. Impulse für eine fachliche Neuorientierung. In J. J (Hrsg.), *Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft* (S. 14–25). Kopaed.

Stuber, T. & Kolleg:innen. (2012). *Werkweiser 2 für technische und textiles Gestalten. 3.–6. Schuljahr*. Schulverlag.

Stuber et al. (2016): *Technik und Design. Grundlagen*. HEP Bildungsverlag.

Sostenibilità e partecipazione

Nachhaltigkeit und Partizipation

Educazione civica e alla cittadinanza attraverso il patrimonio

Francesca Berti – Libera Università di Bolzano
Ludovica Sebastiano – Libera Università di Bolzano

Abstract

Il presente contributo propone una riflessione sulla relazione tra l'educazione al patrimonio e l'educazione civica e alla cittadinanza. L'analisi dei framework normativi e della letteratura internazionale, afferente a discipline differenti (prevalentemente, storia, storia dell'arte e pedagogia), evidenziano, infatti, il potenziale dell'educazione al patrimonio nel promuovere attività partecipative, con bambini e bambine, nell'ambito di iniziative culturali e in contesti di educazione formale e non formale (Berti & Zehbe, 2024). Percorsi di scoperta del patrimonio – inteso come l'insieme di elementi naturali e culturali materiali e immateriali – offrono spazi di incontro e dialogo in cui bambini e bambine contribuiscono alla co-costruzione (*meaning making*) di un'idea condivisa di patrimonio (Del Gobbo et al., 2018). In tale contesto, l'incontro tra educazione civica, alla cittadinanza e al patrimonio diviene opportunità per consolidare pratiche partecipative al fine di stimolare uno sguardo disponibile ad estendere i propri confini dal soggettivo al collettivo, per un incontro intergenerazionale e interculturale (Bortolotti et al., 2008). Obiettivo del contributo è approfondire il dibattito sull'educazione al patrimonio interrogandosi, nello specifico, su come questo concetto – per sua natura astratto e non immediatamente intuitivo – possa essere tradotto in modo accessibile ai bambini e alle bambine, ancorandolo alle loro esperienze quotidiane, affinché possano riconoscerlo, comprenderlo e farlo realmente proprio.

1. Introduzione[1]

Il rapporto tra *educazione civica* e *educazione al patrimonio* occupa una posizione centrale nella letteratura sul patrimonio culturale (cfr., tra gli altri, Copeland, 2006; Scalcione, 2021; Labrador, 2022; Delgado-Algarra & Cuenca-López, 2020). Emerge, in particolare, una duplice caratteristica del patrimonio: da un lato contesto di memorie individuali, familiari e collettive; dall'altro ambito privilegiato per la formazione di competenze di cittadinanza, di pratiche partecipative e di consapevolezza democratica. La realizzazione di percorsi educativi in cui patrimonio e educazione civica siano intesi come ambiti intrinsecamente interconnessi, necessita tuttavia di una cornice coerente sia sul piano normativo, che della ricerca e della pratica nei contesti di educazione formale e non formale.

In una prospettiva *world-centred* (Biesta, 2022), l'educazione alla cittadinanza incontra il patrimonio in un processo volto a sostenere nei bambini e nelle bambine lo sviluppo della *subject-ness* – ovvero la capacità di agire come soggetti consapevoli, dialogici e situati nel mondo – attraverso pratiche educative che valorizzano l'agency, la co-costruzione della conoscenza e una lettura critica e interdipendente della realtà locale e globale.

Il dibattito corrente sull'educazione al patrimonio, di conseguenza, invita a ripensare il patrimonio non come un insieme di nozioni da trasmettere, ma come un processo culturale e relazionale da ancorare al quotidiano di bambini e bambine – alla narrazione del loro vissuto, di luoghi e relazioni – attraverso cui poi sviluppare riflessioni più ampie (Smith, 2006; Del Gobbo et al., 2018; Sebastiano, Berti & Seitz, 2025). Tale principio, tuttavia, comporta che il concetto stesso di "patrimonio" necessiti di essere tradotto per renderlo accessibile ai bambini e alle bambine.

2. Educazione civica, partecipazione, patrimonio

Nel quadro dell'ordinamento italiano, il tema dell'educazione al patrimonio si colloca entro un orizzonte culturale e giuridico di lunga durata, come testimonia la presenza del termine patrimonio nell'articolo 9 della Costituzione,

1 Il presente contributo è stato concepito congiuntamente dalle due autrici. Ludovica Sebastiano ha curato i paragrafi 1 e 3, Francesca Berti i paragrafi 2 e 4.

volto a promuovere lo sviluppo della cultura e la tutela del paesaggio e del patrimonio storico e artistico. In tale contesto storico, tuttavia, l'accezione di patrimonio era circoscritta prevalentemente ai beni culturali storico-artistici.

L'evoluzione del dibattito sul patrimonio negli ultimi settant'anni e, in particolare, alla luce della Convenzione UNESCO del 2003 per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale e della Convenzione del Consiglio d'Europa del 2005 (Convenzione di Faro) sul Valore del Patrimonio per la Società e per la cittadinanza attiva, ha comportato un cambio di paradigma (Lapiccirella Zingari, 2015). Tale cambiamento richiama la necessità di approcci al patrimonio bottom-up, orientati alla co-costruzione dei saperi e all'appropriazione, alla diffusione di un'idea di cultura come processo in divenire (*culture in the making*), capace di tener conto di cambiamenti socioeconomici e della crescente complessità di società plurali (Lapiccirella Zingari, 2015).

In questa prospettiva, anche l'educazione al patrimonio amplia i propri obiettivi e le proprie pratiche: non più, o non soltanto, conoscenza intesa come trasmissione del sapere relativo al patrimonio storico-artistico, ma un'attenzione rivolta alle tre dimensioni del patrimonio — naturale, culturale materiale e immateriale — e alla loro interconnessione alla luce dei contesti antropici (Wallenhorst et al., 2023), nonché alla centralità del soggetto nel riconoscere il patrimonio, attribuirgli significato e partecipare attivamente alla sua salvaguardia (Berti & Sebastiano, 2024). Il soggetto è riconosciuto come attore culturale, capace di esercitare una cittadinanza attiva e di operare con competenza in materia di sostenibilità. Tali competenze sono, di per sé, centrali nell'educazione civica, un insegnamento trasversale reintrodotto con la Legge 92/2019 a partire dalla scuola dell'infanzia. All'interno delle *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica* (MIUR, 2024), l'educazione al patrimonio trova una collocazione specifica tra gli otto nuclei tematici, sotto le voci "Educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni" ed "Educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile, tutela del patrimonio ambientale".

Se da una parte la Legge 92/2019 riconosce un potenziale trasformativo nella progettazione di percorsi educativi, in grado di offrire ai bambini e alle bambine non tanto e non solo conoscenze attorno a principi e norme, quanto esperienze volte a stimolare la propria percezione quali cittadini e cittadine attraverso azioni concrete di *partecipazione*, di cura del territorio e del patri-

monio (Nigris, 2019), dall'altra le Linee Guida evidenziano il ruolo del patrimonio culturale e ambientale quale elemento essenziale per lo sviluppo del senso di appartenenza e per la costruzione di una comunità consapevole e partecipe (MIUR, 2024, p. 39).

La riflessione sulla cittadinanza, pur partendo dal proprio contesto, dalla storia e dal patrimonio locale, si estende anche alla prospettiva di cittadinanza globale, cercando un equilibrio tra dimensione locale e globale e tra diversità culturale e universalità, secondo i principi della *Global Citizenship Education* (UNESCO, 2015; Sant et al., 2018), e favorendo la consapevolezza dei legami e delle relazioni che connettono le comunità locali al contesto globale.

Nel panorama italiano, l'incontro tra gli obiettivi dell'educazione civica e dell'educazione al patrimonio si manifesta anche nella consolidata collaborazione tra istituzioni educative e culturali – un "sistema" virtuoso che include musei, enti e associazioni locali (Berti & Zehbe, 2024) – e delinea un approccio multidisciplinare che integra anche i più recenti ambiti della digitalizzazione e dell'accessibilità del patrimonio (Muscarà, 2024). La letteratura più recente evidenzia il potenziale dell'educazione al patrimonio nel favorire incontri intergenerazionali, esperienze interculturali e comunità attive (Bortolotti et al., 2008). Il patrimonio, concepito come ponte tra passato, presente e futuro, viene infine interpretato come pratica sociale co-costruita all'interno della comunità (Colazzo, 2021).

3. Da sé al mondo: la prospettiva *world-centred education* (Biesta, 2022)

Nel comprendere cosa significhi percepirsi cittadini all'interno dell'educazione civica e al patrimonio, ma anche nel più ampio contesto della propria storia di vita, costituiscono un riferimento teorico interessante le riflessioni proposte da Gert Biesta in *World-Centred Education. A View for the Present* (2022). L'autore apre la discussione con una domanda apparentemente semplice ma profondamente concreta: "What shall we do with children?". Educatori, educatrici e insegnanti sono invitati a riflettere sulla funzione più profonda della pratica educativa, identificata da Biesta nella dimensione esistenziale, partendo dalla premessa che, come esseri umani, esistiamo "in and with the world – natural and social" (Biesta, 2022, p. 3). Si tratta, dunque, di comprendere che

cosa significhi e in che modo agire nel proprio mondo e in relazione ad esso come esseri umani, *as a self*. Il concetto chiave di questa prospettiva è quello di *subject-ness*, intesa come la capacità di esistere come soggetti consapevoli e situati, presenti a se stessi nel mondo abitato. In questa cornice, l'azione educativa si orienta verso la progettazione di pratiche ed esperienze capaci di sostenere, nei bambini e nelle bambine, la possibilità di agire il proprio essere nelle situazioni della vita. Da un punto di vista teorico, il richiamo è al concetto di *agency* (Esser et al., 2016), ovvero accompagnare le nuove generazioni nel riconoscere il proprio agire – o non agire – come espressione di una libertà situata, consapevole e responsabile. Tale impostazione non si configura come un invito all'individualismo, né a una concezione di libertà priva di limiti o di responsabilità, ma richiama una dimensione relazionale dell'agire umano. In questo senso, l'agire posizionato dei soggetti si fonda su una relazione dialogica con il mondo di cui fanno parte: esistere nel e con il mondo implica interdipendenza. Le nostre azioni, infatti, diventano reali solo nell'incontro con l'altro:

> This world, natural and social, is real and both makes our actions possible and puts real limits on our actions, albeit that one important aspect of trying to exist as subject in and with this world is to figure out what these limits are, which limits should be taken into consideration, which limits are real, so to speak, and which limits are the effect of arbitrary (ab)use of power. (Biesta, 2022, p. 48)

Nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, così come dell'educazione al patrimonio, la prospettiva *world-centred* rappresenta uno stimolo per educatori, educatrici e insegnanti a progettare itinerari capaci di valorizzare l'attenzione alla realtà vissuta da bambini e bambine e di offrire occasioni per fare esperienza del proprio essere attori sociali e culturali (Melton et al., 2014). Tali proposte favoriscono lo sviluppo di uno sguardo critico e riflessivo, in grado di interrogare il mondo circostante senza assumerlo come dato o immutabile, riconoscendolo invece come uno spazio di cui si è parte e che si definisce attraverso la propria partecipazione nell'abitarlo e nel prendersene cura

Il contesto locale, dunque, diventa uno stimolo per riconoscere la complessità sociale, culturale e ambientale di cui facciamo parte; complessità che si estende oltre i confini locali, regionali e nazionali, invitando a considerare

il legame tra realtà vicine e lontane, assumendo prospettive globali. Nello specifico dell'educazione al patrimonio, l'osservazione di elementi – naturali, culturali materiali e immateriali – porta bambini e bambine a riflettere sui propri territori da una prospettiva insieme diacronica (intergenerazionale) e sincronica (interculturale). Ciò richiede che insegnanti e educatori siano consapevoli e adottino "culturally responsive pedagogies" (Labrador, 2022), superando una dinamica depositaria del sapere (Freire, 2018) e accogliendo un approccio di co-costruzione della conoscenza, in cui valorizzare la diversità delle prospettive portate da ciascun soggetto. È in questo cambio di paradigma – in cui bambini e bambine diventano protagonisti nell'identificare, interpretare, riflettere su pratiche culturali e l'insegnante si pone come mediatore – che prende forma il legame con pratiche educative inclusive.

In classi sempre più caratterizzate da superdiversità (Vertovec, 2023), ad esempio, la raccolta di esperienze e storie individuali, affiancata alla ricerca di narrazioni legate al territorio, stimola il riconoscimento di una pluralità di prospettive. È dunque accogliendo la specificità di ogni soggetto che un contesto multiculturale può trasformarsi in uno spazio autenticamente interculturale e inclusivo, rendendo possibile la co-costruzione di significati collettivi, intesa come un processo culturale e creativo in continua trasformazione.

4. Traduzione esperienziale del patrimonio

Il concetto di patrimonio non è immediatamente intuitivo per bambini e bambine e richiede quindi di essere "tradotto" attraverso un'operazione di mediazione, con l'insegnante che assume il ruolo di mediatore (Dewey, 1938/2014), finalizzata a sottrarre il termine alla sua astrattezza e a ricondurlo a esperienze concrete: pratiche quotidiane, relazioni e luoghi significativi.

Quando il patrimonio non si riduce a un insieme di luoghi e oggetti da conoscere, ma si configura come un processo sociale in continua ridefinizione, modellato dai significati attribuiti da individui e comunità (Smith, 2006; Sebastiano et al., 2025), veicolarlo significa valorizzare forme di sapere situato. Queste emergono dal rapporto diretto con i propri spazi di vita, dalle narrazioni familiari, dalle pratiche collettive e dalla relazione con il territorio (Lapiccirella Zingari, 2015; Del Gobbo et al., 2018).

Strumenti come l'esplorazione dell'ambiente quotidiano (Hammarsten, 2024), la mappatura partecipata (Powell, 2010) e i Real World Lab (Parodi et al., 2023) permettono, ad esempio, di rendere esplicita questa relazione, facilitando uno sguardo non solo rivolto alle "cose", ma anche ai legami e alle pratiche (Robertson, 2012; Berti & Sebastiano, 2024). L'obiettivo, allora, è aiutare bambini e bambine a pensare le proprie relazioni con il territorio come connessioni che uniscono (Bateson, 1977/2000) il soggettivo e il familiare, il soggettivo e il collettivo, il soggettivo e la natura, trasformando gli spazi in luoghi (Malatesta, 2015; Tuan, 2001).

Di fronte alla necessità di tradurre e mediare il concetto di patrimonio, possiamo immaginare tre fasi di avvicinamento, pensate per accompagnare bambini e bambine in un percorso di scoperta e riflessione. Queste fasi non sono solo passaggi cognitivi, ma tappe di un'esperienza vissuta, che insieme danno forma a un modello di educazione al patrimonio subject-centred:

Fig. 1 – Modello di educazione al patrimonio *subject-centred*

Nella prima fase il patrimonio non viene ancora nominato, ma si attraversa implicitamente attraverso percorsi esperienziali di scoperta che invitano i

bambini a riconoscersi nell'interrelazione tra la propria storia, le storie collettive e la storia del territorio. Ne emerge l'immagine di un territorio dai confini fluidi e di una comunità in continua trasformazione.

La fase successiva è dedicata alla riflessione sull'esperienza, alla ricerca di principi e categorie ricorrenti, collegati agli elementi del patrimonio naturale e culturale, materiale e immateriale.

Infine, in una dimensione cooperativa e collettiva, si giunge alla co-costruzione di un'idea condivisa di patrimonio, frutto della partecipazione attiva di tutti.

Questo percorso richiama, per analogia, l'operazione compiuta dal maestro Mario Lodi in *Costituzione. La legge degli italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani… per tutti* (Lodi, 2008/2018), in cui i principi fondativi della Repubblica vengono tradotti in un linguaggio narrativo e dialogico, capace di parlare direttamente all'infanzia (Meda & Paciaroni, 2022). Lodi mostra come contenuti altamente astratti – norme, diritti, doveri, concetti politico-giuridici – possano essere restituiti ai bambini attraverso situazioni concrete, storie, esperienze quotidiane e percorsi di discussione collettiva, valorizzando l'infanzia come soggetto competente, capace di interpretare, modificare e agire sulla propria realtà, come evidenziato anche dai Childhood Studies (Balagopalan et al., 2023).

Così come la lettura della Costituzione può diventare un percorso partecipato – un testo da esplorare insieme, partendo dalle domande dei bambini e delle bambine – avvicinarli al patrimonio richiede innanzitutto un lavoro di "traduzione esperienziale" (Campbell & Vidal, 2024; Bennett, 2023). Nell'ambito del *translational turn* (Bachmann-Medick, 2016), questa espressione indica la trasposizione di un concetto o di un fenomeno attraverso modalità multiple che coinvolgono sensi, corpo e materiali, oltre alla parola. Esperienze di questo tipo mirano a sviluppare nei bambini e nelle bambine la capacità di osservare, raccontare e interpretare il mondo circostante, attraverso azioni creative che nascono dal quotidiano (Berti & Sebastiano, 2024).

Il modello a tre fasi qui proposto intende rappresentare in modo visivo come, a partire dal livello astratto e immateriale che caratterizza il concetto di patrimonio, sia possibile – attraverso esperienze concrete, vere e proprie traduzioni esperienziali – accompagnare bambini e bambine nell'attribuire senso e significato (*meaning making*) al patrimonio. In quest'ultima fase, la

mediazione pedagogica assume un ruolo particolarmente delicato: non si tratta di sovrascrivere i significati elaborati dai bambini, ma di accoglierli all'interno di una cornice capace di dare ordine e di nominare gli elementi del patrimonio, dal locale al globale. Il processo non consiste nella sostituzione, bensì nell'estensione e nell'arricchimento del senso.

Bibliografia

Balagopalan, S., Wall, J. & Wells, K. C. (a cura di). (2023). *The Bloomsbury handbook of theories in childhood studies.* Bloomsbury Academic.

Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural turns: New orientations in the study of culture.* De Gruyter.

Bateson, G. (1977/2000). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.

Bennett, K. (2023). Translation as springboard for artistic creation. *Translation matters.* Vol. 5, Issue 1. Special Issue: Experiential Translation, 1-6.

Berti, F. & Sebastiano, L. (2024). Drawing relations: attorno a comunità, territorio e partecipazione attiva nell'educazione al patrimonio. In S. Bornatici & G. Calvano (a cura di), *Progettare la sostenibilità. Educazione, cura, partecipazione*, 111-120. Zeroseiup.

Berti, F. & Seitz, S. (2024). Sviluppo di competenze ecologiche e cittadinanza attiva con il patrimonio immateriale. In Muscarà M., Poce A., Re M. R. & Romano A. (a cura di), *Heritage education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*, 111-120. Edizioni ETS.

Berti, F. & Zehbe, K. C. (2024). Heritage education. The impact of European cultural policies on educational theory and on primary school curricula in Italy and Germany. *Pedagogia oggi*, 22(2), 144-150.

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present.* Routledge.

Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S. & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Franco Angeli.

Campbell, M. & Vidal, R. (a cura di). (2024). *The experience of translation: Materiality and play in experiential translation.* Routledge.

Colazzo, S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria*, *5*, 4-6.

Consiglio d'Europa (2005). *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società.*

Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity.* Council of Europe.

Delgado-Algarra, E. J., & Cuenca-López, J. M. (a cura di). (2020). *Handbook of research on citizenship and heritage education.* IGI Global.

Del Gobbo, G., Galeotti, G., & Torlone, F. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei.* Aracne.

Dewey, J. (1938/2014). *Esperienza e educazione.* Raffaello Cortina Editore.

Esser, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (a cura di). (2016). *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. Routledge.

Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.

Hammarsten, M. (2024). A review of walk-and-talk conversations with children as a research method. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 25(4), 1031–1047. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2404656

Labrador, A. M. (2022). Integrating ICH and education: A review of converging theories and methods. *International Journal of Intangible Heritage*, *17*, 18–36.

Lapiccirella Zingari, V. (2015). Il paradigma dell'intangible cultural heritage. In *Treccani Online. L'Italia e le sue Regioni.* https://www.treccani.it/enciclopedia/il-paradigma-dell-intangible-cultural-heritage_(L'Italia-e-le-sue-Regioni)/

Lodi, M. (2008/2018). *Costituzione. La legge degli italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani… per tutti*. Casa delle Arti e del Gioco.

Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini: Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Guerini e Associati.

Meda, J., & Paciaroni, L. (2022). *La scuola democratica di Mario Lodi. I principi della Costituzione nell'esperienza pedagogica del maestro Lodi*. FrancoAngeli.

Melton, G. B., Ben-Aryeh, A., Cashmore, J., Goodman, G. S., & Worley, N. K. (a cura di). (2014). *The SAGE handbook of child research*. SAGE.

MIUR (2019). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643

Muscarà, M., Poce, A., Re, M.R., & Romano, A. (2024) (a cura di), *Heritage education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*. ETS.

Nigris, E. (2019). Educazione civica per educare alla cittadinanza. In M. Michelini & G. Turelli (a cura di). *Educazione alla Cittadinanza e Costituzione. Studi a partire dal Seminario su Educazione, cittadinanza, Costituzione. Aspetti di Orientamento e di raccordo Scuola-Università.* 157-166. Brixia University Press.

Parodi, O., Steglich, A., & Bylund, J. (2023). Real-world lab. In T. Philipp & T. Schmohl (a cura di), *Handbook transdisciplinary learning.* Transcrip Verlag.

Powell, K. (2010). Making sense of place: Mapping as a multisensory research method. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 539–555.

Robertson, I. J. M. (a cura di) (2012). *Heritage from below.* Routledge.

Sant, E., Davies, I., Shultz, L., & Pashby, K. (a cura di) (2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates.* Bloomsbury Publishing Plc.

Scalcione, V. N. (2021). Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale. *Formazione & Insegnamento*, *19*(3), 197–210.

Sebastiano, L., Berti, F., & Seitz, S. (2025). Reflecting on heritage education: children's views on heritage. *Scholé*, 62(2), 246-258.

Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.

Tuan, Y. (2001). *Space and place the perspective of experience.* University of Minnesota Press.

UNESCO (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage.*

UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives.*

Vertovec, S. (2023). *Superdiversity. Migration and social complexity.* Routledge.

Wallenhorst, N., Hétier, R., Pierron, J.-P. & Wulf, C. (a cura di). (2023). *Political education in the Anthropocene*. Springer International Publishing.

Poleis Educative: abitare, conoscere e crescere in una comunità equa e inclusiva

Chiara Vitti – Istituto Comprensivo Trento 6
Paola Pasqualin – Istituto Comprensivo Trento 5
Chiara Ghetta – Istituto Comprensivo Trento 6

Abstract

L'Istituto Comprensivo (I.C.) Trento 6 presenta un percorso di rinnovamento nato nel 2017 per rispondere ai bisogni di una scuola multiculturale e complessa. Il progetto "Poleis Educative" interpreta la scuola come comunità educante, una "città dell'apprendimento" in cui le differenze diventano occasione di crescita. Il cambiamento si fonda su tre assi integrati: l'approccio Montessori, la contaminazione tra pratiche tradizionali e innovative e il service learning come dispositivo di cittadinanza attiva. Attraverso ambienti preparati, valutazione formativa e reti territoriali, la scuola promuove equità, partecipazione e sostenibilità educativa, trasformando la quotidianità in esperienza condivisa e responsabilità collettiva.

1. Introduzione: contesto e motivazioni del cambiamento

Negli ultimi decenni, la scuola italiana è stata attraversata da profondi mutamenti sociali, culturali e demografici. Questi cambiamenti hanno messo in discussione modelli organizzativi e didattici pensati per un contesto diverso da quello attuale, segnato da una crescente eterogeneità linguistica e culturale.

Questi cambiamenti si riflettono nella vita scolastica e rendono più complessa la gestione dei bisogni educativi. Allo stesso tempo, l'evoluzione delle forme di partecipazione sociale ha reso evidente la necessità di ripensare il senso stesso dell'esperienza scolastica.

Il contributo illustra come l'Istituto Comprensivo Trento 6 abbia cercato di dare risposta a queste sfide, ormai centrali nella quotidianità scolastica.

La risposta ha preso forma in un percorso di rinnovamento pedagogico e didattico avviato oltre otto anni fa. Docenti, dirigente, personale scolastico e famiglie hanno riconosciuto la necessità di superare una visione adattiva dell'inclusione, per costruire un modello educativo capace di trasformare la scuola dall'interno. Il percorso non è stato concepito come risposta emergenziale, ma come processo intenzionale e progressivo, radicato nella quotidianità e orientato all'equità. Ne è derivato un modello educativo più equo, sostenibile e capace di accogliere le differenze come risorsa.

2. La concezione di sviluppo scolastico

Il percorso ha portato al varo di Poleis Educative, progetto nel quale lo sviluppo scolastico viene inteso come processo sistemico e comunitario. Non ci si è limitati all'introduzione di singole innovazioni o pratiche isolate, ma si è invece puntato all'attivazione di un'evoluzione coerente che sappia coinvolgere contemporaneamente dimensioni pedagogiche, organizzative, relazionali e territoriali.

In Poleis Educative lo sviluppo è concepito come una serie di vari processi che si intersecano in maniera virtuosa tra loro:

- processo interno, generato dalla riflessione personale e professionale del corpo docente
- processo collettivo, che va a coinvolgere l'intera comunità educante uscendo dall'aula e abbracciando anche dirigenti, personale non docente e soprattutto famiglie
- processo dinamico, fondato sulla ricerca-azione e sulla documentazione da parte di tutti gli attori coinvolti
- processo etico, orientato a trovare equità educativa e sostenibilità riguardo ai percorsi individuati.

Dal punto di vista della pianificazione e soprattutto dell'operatività, la coesistenza dei vari processi implica che ogni innovazione (spazi, tempi, pratiche didattiche, valutazione, alleanze territoriali) venga - nell'ordine - pensata,

progettata, osservata ed eventualmente, al bisogno, ritarata in modo coerente con un'unica cornice valoriale e con obiettivi condivisi all'insegna della partecipazione e della piena condivisione. E' in questa prospettiva che la scuola, attraverso Poleis Educative, viene ri-pensata come organismo vivente che apprende, si interroga e si trasforma nel tempo, assumendo la complessità come condizione strutturale e non come eccezione.

3. La scuola come polis: comunità educante e bene comune

L'idea di *polis* richiamata dal nome scelto per il progetto, vuole fortemente identificare una scuola che non sia solo luogo deputato all'istruzione intesa come somministrazione di saperi e nozioni, ma invece una realtà che sappia essere concretamente uno spazio di vita, di relazione e di partecipazione democratica. Abitare la scuola deve significare sentirsi parte di una comunità in cui ciascuno sia riconosciuto - e si riconosca - come soggetto attivo e responsabile.

Questa visione si fonda su una concezione dell'educazione come bene comune e sull'idea di apprendimento come processo eminentemente relazionale (Dewey, 1938; Bruner, 1996). L'inclusione è intesa come sintesi di una costruzione sociale e culturale, secondo una prospettiva che superi la logica compensativa e valorizzi le differenze come risorsa per l'intero sistema scolastico (Canevaro, 2006; Canevaro & Ianes, 2020).

In continuità con l'approccio dell'*Universal Design for Learning* (Cottini, 2016), la scuola promuove accessibilità, partecipazione e valorizzazione delle differenze come dimensione strutturale e assume la sostenibilità educativa come principio fondativo: una scuola che include è una scuola che si rigenera, ricerca, cambia.

4. I tre pilastri del progetto Poleis Educative

L'evoluzione si è articolata attorno a tre assi fondamentali: l'adozione della metodologia Montessori, la "contaminazione" tra pratiche tradizionali e innovative e l'introduzione del service learning come strumento di cittadinanza attiva. Questi tre pilastri, interconnessi e complementari, hanno permesso di

ridefinire il modo di intendere la relazione di insegnamento-apprendimento, rendendo la scuola un luogo vivo, abitato, aperto e profondamente radicato nel territorio. Il processo di cambiamento ha preso avvio con un profondo esercizio di autoanalisi: docenti, personale ATA e famiglie hanno riflettuto insieme sulle criticità e sui punti di forza, riconoscendo la necessità di costruire un linguaggio pedagogico comune.

4.1 L'approccio montessoriano come fondamento metodologico

Il metodo Montessori ha costituito il primo passo, non come semplice sperimentazione, ma come prospettiva educativa diffusa. Gli spazi scolastici sono stati ripensati per promuovere autonomia, movimento e cooperazione: tavoli mobili, scaffalature accessibili, materiali autocorrettivi e angoli tematici hanno reso l'aula un laboratorio in cui ogni bambina/o può costruire il proprio sapere. Non è più il bambino a essere preparato per l'ambiente, ma l'ambiente a essere preparato per lui. L'organizzazione dei tempi e dei ritmi di lavoro è diventata flessibile, con piani di lavoro individuali che rispettano i tempi e le modalità di ciascuno (Consalvo, 2018). Gli studenti scelgono l'ordine delle attività, il tempo da dedicare e spesso anche i compagni con cui collaborare. In questo modo, la classe si è trasformata in un sistema aperto, in cui l'apprendimento è insieme esperienziale e sociale.

4.2 La contaminazione tra pratiche e tradizionali e innovative

Il secondo pilastro è rappresentato dalla contaminazione, intenzionale, tra approccio montessoriano e didattica tradizionale. Questa è divenuta il nucleo più vitale del progetto, trasformandosi nel fertile terreno di dialogo tra modelli diversi, in modo da permettere la diffusione spontanea di buone pratiche e la nascita di una cultura professionale condivisa. Nelle sezioni di scuola comune sono stati introdotti elementi tipici della pedagogia montessoriana – come la cura dello spazio, la responsabilità individuale e il lavoro autonomo – mentre nelle sezioni Montessori si sono integrati strumenti digitali, attività di ricerca collettiva e momenti di riflessione metacognitiva. In questo modo, l'istituto ha costruito una comunità di pratiche che supera la distinzione tra

"innovativo" e "ordinario": la scuola diventa un organismo in dialogo, in cui i docenti progettano insieme, si osservano, si confrontano e apprendono reciprocamente (Demo, 2018; Demo, 2021). La formazione continua è stata la leva principale del cambiamento: laboratori di studio, osservazioni incrociate, analisi di casi e riflessioni su documentazioni hanno reso possibile una crescita professionale condivisa e una leadership diffusa.

Il rinnovamento ha coinvolto anche le modalità di lezione, sempre più fondate su attività laboratoriali, cooperative e orientate alla ricerca. Il docente assume il ruolo di guida e facilitatore, documentando e orientando l'apprendimento. Le classi diventano spazi tematici dove i linguaggi si intrecciano: si costruisce, si scrive, si osserva, si restituisce. Il tempo dell'apprendere si trasforma in un tempo molteplice, in cui ciascuno può procedere secondo il proprio ritmo e le proprie strategie. In questa dimensione, l'inclusione non è un intervento aggiuntivo, ma un principio organizzativo che orienta l'intera vita scolastica.

4.3 Il service learning come strumento di cittadinanza

Il *service learning* ha completato questa visione collegando apprendimento e cittadinanza (Orlandini ed al., 2020). Attraverso progetti come STRA.BENE, sostenuti dal Comune di Trento, gli studenti hanno partecipato ad azioni di rigenerazione urbana, cura degli spazi verdi e progettazione di installazioni artistiche dedicate ai beni comuni. Altri percorsi, come "Alla mia scuola ci penso anch'io" e "Ritocchi urbani", hanno coinvolto bambini e bambine nella manutenzione e nella valorizzazione degli spazi scolastici, favorendo il senso di appartenenza e la partecipazione civica. Le iniziative di narrazione urbana, che hanno portato alla costruzione di mappe e mostre fotografiche sul quartiere, hanno reso visibile la relazione profonda tra scuola e territorio. In queste esperienze, l'apprendimento si espande oltre le mura scolastiche e diventa compito di realtà, azione sociale, responsabilità e presa di parola nel mondo.

L'intero percorso è stato accompagnato da pratiche di documentazione e riflessione condivisa: osservazioni sistematiche, diari riflessivi e momenti di co-progettazione hanno permesso di monitorare l'evoluzione del cambiamento. La ricerca-azione è divenuta metodo e cultura: osservare, porsi interro-

gativi, cercare soluzioni, compiere delle scelte, agire, riflettere e riprogettare sono oggi i verbi che definiscono l'identità - non solo professionale da parte del corpo docente - dell'istituto. Le famiglie e gli enti del territorio partecipano come partner educativi, in un modello di corresponsabilità che valorizza la fiducia e l'identità collettiva, nel rispetto delle identità singole. La scuola è diventata un laboratorio permanente di cittadinanza e di etica della relazione, un luogo in cui il valore della conoscenza si intreccia con quello della cura.

5. La valutazione formativa come promotrice di equità

Un'attenzione specifica è stata riservata alla valutazione formativa, intesa come processo di consapevolezza e non come giudizio (Pellerey, 2018). Il dialogo tra approccio montessoriano e approccio tradizionale ha condotto alla costruzione di pratiche valutative comuni, fondate sulla restituzione e sulla riflessione condivisa. Sono nati così i "colloqui al contrario", incontri periodici in cui gli alunni presentano ai docenti e alle famiglie il senso del proprio percorso, raccontando progressi, difficoltà e obiettivi. Questo capovolgimento di prospettiva restituisce agli studenti la responsabilità dell'apprendimento e li accompagna verso l'autoregolazione. Accanto a ciò sono state introdotte le "valutazioni utili", strumenti di restituzione visiva e narrativa che permettono ai bambini di comprendere i propri progressi e co-costruire i propri percorsi. Composte da simboli, colori e parole chiave, le valutazioni restituiscono informazioni attraverso un linguaggio trasparente e accessibile, favorendo la metacognizione e la motivazione. La valutazione non è più un momento conclusivo, ma un processo di dialogo, un'occasione per imparare a conoscersi e a migliorarsi. È divenuta, a tutti gli effetti, un dispositivo di equità: uno spazio comune dove la crescita di ciascuno diventa patrimonio della comunità.

6. Esiti e prospettive

A distanza di otto anni, i risultati sono evidenti. Il percorso è stato accompagnato da una costante attività di ricerca-azione, fondata su osservazioni in classe, documentazione, diari riflessivi, confronto collegiale e raccolta di feedback da studenti e famiglie. Sono stati monitorati anche alcuni indicatori relativi agli apprendimenti e alla partecipazione scolastica, come autonomia operativa, continuità nell'impegno, qualità delle interazioni tra pari e progressi nei percorsi personalizzati. Nel tempo, questi strumenti hanno evidenziato miglioramenti nel clima relazionale, nella motivazione, nella collaborazione tra i plessi e nella capacità degli studenti di assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento. La documentazione condivisa e la co-progettazione hanno inoltre sostenuto una rilettura continua delle azioni introdotte, favorendo revisione e riprogettazione in coerenza con gli obiettivi di equità educativa e sostenibilità.

In diversi contesti classe si è osservato un aumento della partecipazione attiva degli studenti, una maggiore continuità nell'impegno scolastico e una riduzione della passività nelle attività cooperative e laboratoriali. I docenti hanno rilevato anche progressi nella capacità degli alunni di organizzare il lavoro, usare strumenti di autovalutazione e gestire compiti in autonomia. I momenti di restituzione con le famiglie hanno mostrato una maggiore consapevolezza degli studenti rispetto ai propri processi di apprendimento. Sul piano organizzativo, la progettazione condivisa tra i plessi e la diffusione di pratiche comuni hanno rafforzato la coerenza educativa dell'istituto.

Il clima relazionale è migliorato, la coesione tra i plessi si è rafforzata e gli studenti mostrano maggiore autonomia, motivazione e fiducia in sé. Gli insegnanti hanno sviluppato una cultura della cooperazione e della riflessività pedagogica, affrontando le difficoltà – i tempi lunghi del cambiamento, la complessità organizzativa, le resistenze culturali – attraverso la condivisione e la formazione continua. L'Istituto Comprensivo (I.C.) Trento 6 ha imparato a pensarsi come organismo vivo, che apprende, documenta e si trasforma.

Oggi la Polis Educativa rappresenta un modello di scuola capace di coniugare equità e sostenibilità, appartenenza e apertura. Abitare la scuola significa restituirle la sua dimensione politica e civile: è il luogo in cui si impara a vivere insieme e a prendersi cura, in cui la conoscenza diventa esperienza e

l'esperienza si traduce in responsabilità. In un tempo in cui le disuguaglianze rischiano di disgregare le comunità, l'esperienza dell'I. C. Trento 6 mostra che costruire una scuola equa è possibile, se si parte dalla quotidianità e dalla relazione. Come affermava più volte nei suoi testi Andrea Canevaro, l'inclusione non è una somma di interventi, ma una forma di convivenza (Canevaro, 2013). La valutazione come dialogo e restituzione rappresenta la metafora di questa convivenza: non misura ciò che divide, ma illumina ciò che unisce, rendendo visibile la crescita comune. Le Polis Educative incarnano questa visione, proponendo una scuola che accompagna, che valorizza e che restituisce senso all'apprendere come atto umano, politico e comunitario.

Bibliografia

Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.

Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Il Mulino.

Canevaro, A. (2006). *La scuola dalla parte del bambino*. Laterza.

Canevaro, A. (2013). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Erickson.

Canevaro, A., & Ianes, D. (2020). *Inclusione scolastica: La via italiana*. Erickson.

Consalvo, G. (2018). L'educazione cosmica tra natura e supernatura: Un approccio ecologico per il bambino della scuola primaria. In A. D'Antone & M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia della natura: Epistemologia, prassi, ricerca* (pp. 107–113). Zeroseiup.

Cottini, L. (2024). *Universal Design for Learning nella scuola italiana*. FrancoAngeli.

Demo, H. (2018). *Pedagogia della complessità: Percorsi per una scuola inclusiva*. FrancoAngeli.

Demo, H. (2021). *Scuola inclusiva e differenziazione didattica*. FrancoAngeli.

Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.

Galligani, I. (2024). *La comunità educante come percorso d'infrastrutturazione sociale. Uno studio di caso multiplo per la valutazione d'impatto*. FrancoAngeli.

Ianes, D. (2021). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva per tutti*. Erickson.

Ianes, D. (2024). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Erickson.

Orlandini, L., Chipa, S., & Giunti, C. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Carocci.

Pellerey, M. (2018). *Valutare per apprendere*. SEI.

Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche*. FrancoAngeli.

Costruire sostenibilità sociale e contrastare le povertà educative[1]

Maddalena Sottocorno – Università degli Studi di Milano-Bicocca

Abstract

La povertà educativa si configura come una condizione di deprivazione che riguarda, da una parte, il mancato accesso a risorse educative e culturali nei territori, dall'altra gli esiti individuali derivanti da queste stesse risorse in termini di apprendimento. In questa cornice, il contributo intende presentare alcuni risultati del lavoro condotto dal gruppo di ricerca *Open-Air Lab* nell'ambito del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*). Intento dell'indagine è stato comprendere come gli enti culturali, aggregativi e educativi dell'area attorno all'Università di Milano-Bicocca operino per la realizzazione di una città sostenibile e inclusiva, alla luce dei *Sustainable Development Goals* dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, contribuendo così a contrastare la povertà educativa nelle sue molteplici articolazioni.

1. La complessità della povertà educativa

La povertà educativa è definita come una condizione esistenziale di deprivazione, che influisce sulle difficoltà che i giovani hanno nell'orientarsi nel contesto socioculturale contemporaneo e nelle sue trasformazioni (Sottocorno, 2022). Essa è determinata da un'enfasi sulla produttività che condiziona i percorsi esistenziali delle nuove generazioni, limitando la *generatività* delle esperienze che esse si trovano ad attraversare (Mannese, 2023).

1 Intervento realizzato nell'ambito del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4, Componente 2, Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

In questa cornice, si riconoscono delle dimensioni che connotano in senso materiale questo fenomeno: l'ISTAT, in relazione all'anno 2023, evidenzia come continuino ad essere colpiti da povertà assoluta oltre 1 milione 295 mila minori corrispondenti al 13,8% del totale. Questa condizione si associa al diffuso fenomeno dell'abbandono scolastico, in relazione al quale, nonostante alcuni miglioramenti[2], l'Italia si attesta, nel 2023, come quinto Paese su ventisette in ambito europeo, evidenziando numerosi divari interni al Paese.

Questi dati anticipano un quadro concettuale ampio nel quale si inscrive il concetto di povertà educativa: essa è considerata come un fenomeno complesso, che riguarda le risorse disponibili in un certo territorio (attività educative formali e non formali, aggregative, culturali) e gli esiti individuali di tale disponibilità. Ci si riferisce, dunque, all'importanza data non solo ad una accessibilità quantitativa di risorse in un contesto, ma anche alla possibilità che esse producano degli effetti in termini di apprendimento per coloro che vi accedono (ISTAT, 2024). Inoltre, come sostiene Finetti (2023), gli attuali assetti familiari configurano forme nuove di deprivazione in termini educativi. I rapporti troppo stretti non permettono alle nuove generazioni di *sperimentare l'oltre* e creano in esse la difficoltà di conoscere, la paura per l'ignoto. In altri casi, si assiste a forme complesse di *ritiro sociale*, ovvero una condizione che diviene un'estrema conseguenza dell'incapacità di tollerare la frustrazione e di fronteggiare il dolore. Accanto a minori trascurati, ce ne sono altri iperprotetti, incapaci di affrontare ostacoli e difficoltà che la vita pone loro di fronte, privati della possibilità di conoscere nuove parti di sé e di sviluppare capacità di resilienza e autodeterminazione. Si tratta, allora, di comprendere la povertà educativa nella sua variabilità, nel suo carattere plurale e flessibile, dalle molteplici implicazioni e sfaccettature, che assume significati diversi in relazione al contesto e alla situazione e che "muta a livello di contenuti che ne concretizzano il significato nel tempo e nello spazio, in base a elementi storici e socio-culturali dell'area geografica e della comunità a cui si applica" (Finetti, 2023, p. 82).

2 L'impresa sociale Con i Bambini, soggetto attuatore del fondo per il contrasto della povertà educativa, in collaborazione con Openpolis, mette in luce un miglioramento in termini di dispersione implicita che diminuisce al 6,6% nel 2024, rispetto al 9,7% del 2022. Questo miglioramento si accompagna ai dati della dispersione esplicita, che indicano un abbandono scolastico che si attesta attorno al 10,5% nel 2023, in calo rispetto al 12,7% del 2021 (per approfondimenti, si veda la pagina di Con i Bambini-Openpolis dedicata alla povertà educativa: https://www.openpolis.it/category/poverta-educativa/, ultima consultazione: 11/2025).

La cornice fin qui delineata si associa alla necessità di descrivere la povertà educativa da un'angolatura specificatamente pedagogica, prendendo posizione rispetto alla definizione di che cosa si intenda per esperienza educativa e come se ne possa leggere la qualità (Sottocorno, 2022). Come indicato, infatti, il presupposto è che si possa dare conto non solo delle risorse disponibili in un determinato contesto territoriale, ma anche di comprenderne la specificità e gli effetti possibili in termini formativi. A tal fine, un riferimento sono i principi dell'esperienza teorizzati da Dewey (1938/2004), secondo il quale l'apprendimento avviene attraverso occasioni che permettano un *continuum* tra passato e futuro e un'*interazione* con il proprio ambiente di vita. Inoltre, in termini fenomenologici, si dà educazione laddove vi sia un allargamento del campo esperienziale degli individui (Bertolini, 1988; Bertolini e Caronia, 2015). Infine, riprendendo il concetto di *dispositivo* sviluppato da Massa (1986, 1987), l'apprendimento avviene a fronte di un'articolazione complessa di elementi materiali, emotivi, metodologici e cognitivi, che definiscono la struttura di quanto accade. Tutti questi riferimenti convergono verso una definizione di esperienza educativa come accadere *complesso, contingente e problematico* (Palmieri, 2018), che presuppone la possibilità di trasformare il *vissuto* in una conoscenza esistenzialmente significativa (Mortari, 2003).

In termini pedagogici, dunque, la deprivazione può essere letta non solo come mancanza di risorse, ma anche come carenza relativa alla qualità delle esperienze che ci si trova ad attraversare: le attività svolte, le occasioni offerte da un determinato contesto territoriale rimangono isolate o permettono invece un collegamento con altre esperienze? Quali effetti emergono come ricadute esistenziali? La comprensione della povertà educativa in questa accezione consente di cogliere in che modo l'articolazione di occasioni culturali, aggregative e educative in un territorio contribuisca a fare di esso un luogo *ad alta intensità educativa* (Milano, 2016), in cui sia possibile immaginare forme nuove di sostenibilità urbana e apprendimento condiviso.

2. Una riflessione complessa sulla sostenibilità

A partire dal quadro teorico fin qui delineato, si intende ora dare conto di una parte del lavoro svolto dal gruppo di ricerca *Open-Air Lab* del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il gruppo si è costituito all'interno del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*), finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca, nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Il progetto ha come capofila l'Università di Milano-Bicocca e intende realizzare un ecosistema dell'innovazione nel capoluogo lombardo, facendo di Milano un contesto in cui sperimentare progetti e azioni volti a costruire una città sostenibile dal punto di vista ambientale, economico e sociale. All'interno del progetto, l'*Open-Air Lab* colloca il proprio operato nello *Spoke 6* (Innovazione per città sostenibili e inclusive)[3], che intende mettere in atto delle soluzioni per il contrasto delle disuguaglianze e promuovere l'impegno sociale, rafforzando gli strumenti tecnologici e le strategie innovative d'intervento degli enti istituzionali e privati per contribuire al benessere individuale, delle organizzazioni e delle comunità. Gli obiettivi di quest'area di lavoro riguardano:

- l'accelerazione di processi partecipativi, mediati dall'innovazione tecnologica, per la costituzione di presidi permanenti, osservatori e distretti territoriali per supportare le *policy* dell'inclusione;
- la valorizzazione dell'impegno civico dei singoli e delle comunità, lavorando con e per il terzo settore nella lotta ad ogni forma di diseguaglianza nell'accesso al mercato del lavoro e ad una piena vita sociale e culturale;
- la definizione di modelli innovativi di inclusione dei soggetti e dei gruppi vulnerabili.

L'indagine portata avanti dal gruppo è stata volta a delineare delle prassi formative e di studio finalizzate a rafforzare e promuovere una *cultura condivisa della sostenibilità* (Malavasi, 2018) nel territorio limitrofo all'Università di Milano-Bicocca.

In questa cornice, sono state condotte molteplici attività di ricerca, tra cui un'indagine sul campo, con la quale comprendere quali siano le azioni porta-

3 https://musascarl.it/musa-societies/ (ultima consultazione: 11/2025).

te avanti dagli enti culturali, aggregativi e educativi di quest'area in termini di sostenibilità, a partire dalla cornice dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015). Gli obiettivi di sviluppo sostenibile sono stati utilizzati come dei riferimenti utili a guidare la ricerca (Trinchero, 2002), in una chiave flessibile e critica. Essi sono serviti per entrare nel merito della complessità di quanto i partecipanti svolgono nel quotidiano della loro azione, oltre che per reimmaginare quello stesso operato in una chiave interpretativa nuova, valorizzando il sapere situato dei soggetti coinvolti (Mortari, 2007). Lo studio ha previsto l'utilizzo di due principali strumenti di ricerca: un questionario, a cui si farà riferimento in questo contributo e un ciclo di interviste semi-strutturate.

Il questionario è stato pensato come uno strumento volto ad attivare una riflessione sull'azione (Schön, 1983/1993) da parte dei rispondenti ed è stato organizzato come segue:

- Introduzione e presentazione della ricerca.
- Sezione anagrafica di raccolta di dati sull'organizzazione e sul rispondente.
- *Domanda 1:* "Con il nostro progetto, abbiamo deciso di adottare una visione della sostenibilità ampia, basata sull'Agenda 2030 [che contiene i] seguenti obiettivi [Segue infografica]. Quali rappresentano maggiormente il vostro impegno? Potete sceglierne più di uno".
- *Domanda 2:* "C'è un obiettivo di sostenibilità che il vostro ente persegue e che non è rappresentato da questo elenco?"
- *Domanda 3:* racconto di una buona pratica di sostenibilità.
- *Domanda 4:* scelta di un massimo di cinque parole chiave per descrivere la pratica raccontata.
- *Domanda 5*: indicazione delle modalità attraverso le quali la pratica descritta coinvolge la cittadinanza.
- *Domanda 6*: raccolta della disponibilità da parte dei partecipanti ad essere inseriti in un sito web di documentazione dell'attività di ricerca.

Gli enti ai quali sottoporre il questionario sono stati individuati in seguito ad una mappatura svolta sul web, con la quale sono state selezionate 65 realtà del territorio tra enti culturali, aggregativi e educativi. Lo strumento di indagine è stato diffuso tramite Google Form e ha ottenuto 48 risposte.
A partire da queste coordinate, è stato possibile comprendere in che modo i partecipanti operino per favorire l'allestimento di esperienze educative di

qualità per i cittadini e le cittadine, contrastando, così, le molteplici forme di povertà educativa precedentemente descritte e contribuendo a realizzare un contesto ad alta intensità educativa.

Laddove si riconosce alla povertà educativa un legame con la povertà materiale, i partecipanti si distinguono per un impegno nel trasformare le condizioni di partenza dei giovani, cercando di prevenire forme future di emarginazione, lavorando così nel solco dell'obiettivo 1 dell'Agenda 2030, relativo all'esigenza di sconfiggere la deprivazione. In questa direzione, gli enti operano per offrire gratuitamente le proprie attività, collaborando con le scuole o organizzando festival e iniziative aperte nei territori. Inoltre, dedicano grande attenzione alla qualità dei contenuti che propongono, affinché siano in grado di favorire il confronto e di nutrire il rapporto fondamentale tra i minori e i loro adulti di riferimento. La risposta di una cooperativa sociale è coerente rispetto a quanto detto, perché propone una visione complessa di intervento educativo che possa contrastare le forme materiali, formative e relazioni della deprivazione: "Conduciamo una rete di circa 60 ETS per il contrasto alla povertà minorile realizzando attività di sostegno alimentare, sostegno allo studio, sostegno sanitario, percorsi e laboratori per inserimento lavorativo, sostegno alle mamme nelle diverse fasi di crescita dei figli, avvicinamento alla cultura, alla lingua italiana per stranieri"[4].

I rispondenti, inoltre, rimandano all'obiettivo 4, che riconosce come prioritaria la necessità di consolidare un'istruzione di qualità, evidenziando lo stretto legame tra educazione formale, non formale e territorio. In tal senso, svolgono molteplici attività di promozione dell'apprendimento, utilizzando una pluralità di contesti e luoghi: la scuola, la biblioteca, la strada. Si può richiamare, ad esempio, l'iniziativa di una webradio, che utilizza una bicicletta da trasporto (*cargo bike*) per proporre attività a tutta la cittadinanza: "Queste bici sono impiegate per iniziative culturali e sociali a Milano, come eventi educativi, attività di educativa di strada, feste di quartiere e parate musicali". Questo obiettivo, infatti, si associa alla necessità di allestire dei contesti educativi inclusivi, che accompagnino i minori sul piano didattico, ma anche aggregativo e relazionale, in cui sia possibile attraversare un'esperienza educativa di qualità.

4 Qui e in seguito le citazioni provengono dalle risposte fornite alla domanda 3 dagli enti coinvolti.

Se la povertà educativa, poi, è un fenomeno riconducibile all'assenza di risorse che generino nuova conoscenza in termini esistenziali, le realtà culturali, aggregative e educative rappresentate evidenziano un impegno nel trasformare il contesto urbano, progettando momenti in cui giovani e adulti possano sentirsi partecipi del luogo in cui abitano. In questo senso i comitati di cittadini e cittadine si impegnano su vari fronti: "Cerchiamo di creare una comunità di persone per migliorare la vita del quartiere, questo si declina maggiormente in una sostenibilità sociale con eventi aggregativi, informativi e momenti di raccolta segnalazioni, ma che porta anche a riflettersi in altri ambiti, abbiamo ad esempio organizzato più volte 'Puliamo il mondo' e svolto azioni di raccordo per la pulizia del quartiere con Amsa, Comune ed Università". Tali azioni contribuiscono a ridurre l'isolamento e a generare città e comunità resilienti, come auspicato dall'undicesimo obiettivo del documento internazionale. Dai dati raccolti, infatti, emerge l'importanza di pensare ai cittadini come i principali protagonisti delle città di oggi e di quelle future. La sostenibilità degli insediamenti urbani dipende, pertanto, dalla capacità degli enti di costruire reti di collaborazione sul territorio e dal loro contributo nel valorizzare, sul piano culturale e sociale, le zone periferiche, affinché non rimangano ai margini - fisici e simbolici - della città.

Infine, nel solco del sedicesimo *goal*, relativo alla promozione della pace, della giustizia e di istituzioni solide, le realtà coinvolte esplicitano il loro ruolo nel favorire una mediazione tra gli organi di governo e la cittadinanza, contribuendo a colmare una percezione di lontananza tra i due. Questo diviene possibile, creando "centri polifunzionali sul territorio che fungono da sedi per tanti servizi e progetti diversi rivolti a minori, anziani, persone con disabilità e famiglie", ma anche favorendo l'inclusione lavorativa di persone svantaggiate o cercando di intercettare le famiglie escluse dai circuiti di tutela per questioni burocratiche o perché collocate in una *zona grigia* del disagio (Iori e Rampazi, 2008), non ancora del tutto prive di supporti, ma a rischio di emarginazione per questioni economiche o relazionali.

3. Documentare la sostenibilità sociale

Le realtà culturali, aggregative e educative coinvolte nello studio hanno reinterpretato il loro operato a partire da un'articolazione complessa del costrutto di sostenibilità. Nell'ambito di questo contributo, tale lettura è stata associata alla comprensione di come esse possano contrastare le molteplici forme di povertà educativa delineate nel primo paragrafo.

L'*Open-Air Lab* ha documentato questa esperienza all'interno di un sito web (openairlab.it), inteso come Centro di Documentazione Digitale delle pratiche di sostenibilità del territorio, rendendo possibile la diffusione di quanto realizzato in questi luoghi. In questa accezione, le tecnologie sembrano supportare l'articolazione dell'esperienza educativa, evidenziandone le peculiarità e restituendone una rappresentazione fortemente collegata all'area geografica considerata. Il sito, quindi, diviene un media digitale che può contribuire a immaginare una comunità territoriale maggiormente coesa (Rivoltella, 2016), che collabori per limitare le dimensioni pedagogiche della deprivazione.

L'approccio adottato dal gruppo di lavoro, dunque, è stato fortemente centrato sulla valorizzazione degli enti che operano nel territorio limitrofo all'università: parallelamente ai questionari e alle interviste, sono state organizzate occasioni di incontro tra i rappresentanti di queste realtà e le ricercatrici, al fine di co-costruire una lettura dei dati coerente con il quadro teorico di riferimento e con le specificità dell'area considerata. Il sito è stato inteso come spazio virtuale dinamico e condiviso per tutti i soggetti coinvolti. La dimensione dialogica ha quindi rappresentato un elemento peculiare di questo lavoro, ponendosi come strumento possibile di replicabilità dello stesso in ambiti di educazione formale e non formale, in cui si intenda *riflettere criticamente sulla pratica* (Schön, 1987/2006), comprendere come costruire sostenibilità sociale e contrastare le forme molteplici di povertà educativa del presente.

Bibliografia

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.

Bertolini, P. & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e categorie di intervento*. FrancoAngeli.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (E. Codignola, trad.). Raffello Cortina. (Originale pubblicato 1938).

Finetti, S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*. FrancoAngeli.

Iori, V. & Rampazi, M.R. (2008). Nuove fragilità e lavoro di cura. Unicopli.

ISTAT (2024). *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/05/Rapporto-Annuale-2024.pdf

Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, *16*(1), 11-13.

Mannese, E. (2023). Epistemologia tra generatività e confine: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi, 1*(1) suppl., 56-61. https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-10

Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.

Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.

Milano, R. (2016). La povertà educativa e i suoi effetti di lungo periodo. *Working papers. Fondazione Ermanno Gorrieri*. http://www.fondazionegorrieri.it/images/pdf/PovertaEducativa_16mar2016.pdf

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. FrancoAngeli.

Rivoltella, P.C. (2016). I media e la comunicazione per il lavoro educativo. In L. Perla & M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socioassistenziali* (pp. 120-131). La scuola.

Schön, D.A (1993). Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. (A. Barbanente, trad.). Edizioni Dedalo. (Originale pubblicato 1983).

Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. (D. Capperucci, trad.). FrancoAngeli. (Originale pubblicato 1987).

Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.

Teilhabemöglichkeiten im Jugendalter vor dem Hintergrund sozioökonomischer Benachteiligungen

Mirjam Hoffmann – Freie Universität Berlin
Nikolaus Janovsky – Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein

Abstract

Im Jugendalter hängt gesellschaftliche Teilhabe potenziell auch von verfügbaren Ressourcen ab. Auf Grundlage einer Befragung von mehr als 6.650 Jugendlichen aus der Europaregion Tirol–Südtirol–Trentino untersucht der Beitrag, wie sich sozioökonomische Benachteiligung auf Teilhabemöglichkeiten auswirkt. Die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nach Hurrelmann und Quenzel (2016) dienen dabei als analytischer Strukturierungsrahmen, um unterschiedliche Lebensbereiche in den Blick zu nehmen, in denen sich ungleiche Voraussetzungen für Mitwirkung, Zugehörigkeit, Unterstützung und Zukunftsgestaltung niederschlagen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Familienwohlstand Teilhabechancen mitprägt und im pädagogischen Handeln berücksichtigt werden muss.

1. Jugendliche Entwicklungsaufgaben im Kontext sozioökonomischer Benachteiligung

Teilhabemöglichkeiten sind im Jugendalter im Kontext inklusiver Bildung besonders relevant, weil in dieser Lebensphase zentrale Bildungs- und Entwicklungsprozesse verlaufen. Zugleich wachsen Jugendliche unter ungleich verteilten sozialen Bedingungen auf, die ihre Möglichkeiten, institutionelle Angebote zu nutzen und mitzugestalten, unterschiedlich beeinflussen. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag, wie sich sozioökonomische Benachteiligung auf die Bewältigung jugendlicher Entwicklungsaufgaben auswirkt und sich dabei in ungleichen Teilhabechancen niederschlägt.

Die Lebensphase Jugend ist durch biografische Übergänge und die Bearbeitung alterstypischer Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet (Havighurst, 1972; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Diese umfassen körperliche, psychische und soziale Anforderungen, die sich aus individuellen Entwicklungsprozessen und gesellschaftlichen Erwartungen ergeben (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 24; Eschenbeck, 2018, S. 24). Entwicklungsaufgaben sind damit nicht nur individuelle Bewältigungsanforderungen, sondern sozial vermittelt und normativ gerahmt. Ihre Bearbeitung hängt wesentlich von sozioökonomischem Status sowie von personalen, familialen und materiellen Ressourcen ab (Quenzel, 2020, S. 9).

Ob Jugendliche Entwicklungsaufgaben als Herausforderung oder Überforderung erleben, hängt nicht allein von individuellen Dispositionen, sondern auch von verfügbaren Ressourcen und Unterstützungsstrukturen ab; fehlen diese, steigt das Risiko von Belastung und Entwicklungsproblemen (Eschenbeck, 2018, S. 35). Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 223 f.) unterscheiden personale Ressourcen wie Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeit sowie soziale Ressourcen wie Bildung und sozialer Status der Eltern. Zugänge zu personalen und sozialen Ressourcen sind jedoch sozial ungleich verteilt. Jugendliche mit günstigen familialen Ausgangsbedingungen haben im Lebensverlauf bessere Möglichkeiten, Ressourcen aufzubauen (Böhnke et al., 2023, o. S.). Bewältigungsmöglichkeiten werden dadurch strukturell eröffnet oder begrenzt. Zusätzliche Belastungen entstehen insbesondere dann, wenn Probleme in mehreren Lebensbereichen gleichzeitig auftreten. Die Stärkung sozialer und personaler Ressourcen stellt daher einen zentralen präventiven Ansatz dar (Rost et al., 2018, S. 243).

In diesem Zusammenhang ist Teilhabe nicht nur als Ziel jugendlicher Entwicklung zu verstehen, sondern auch als deren wichtige Voraussetzung. Beck (2022, S. 59) beschreibt Teilhabe bzw. Partizipation als „Schlüsselkonzept, wo es um Bildungsprozesse, aber auch um Fragen der Bewältigung von Belastungen, Krankheit, Behinderung oder sozialer Benachteiligung geht". Teilhabemöglichkeiten fördern die Entfaltung von Interessen, das Erleben von Selbstwirksamkeit und den Aufbau eines Kontrollgefühls und stärken damit gerade Ressourcen, die für die Bewältigung jugendlicher Entwicklungsaufgaben bedeutsam sind. Wo Jugendliche mitwirken, sich einbringen und gehört werden, erweitern sich ihre Handlungsspielräume. Wo Teilhabe

eingeschränkt ist, werden auch ihre Möglichkeiten begrenzt, Anforderungen produktiv zu bearbeiten.

Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 108) verweisen darauf, dass Jugend in gegenwärtigen Gesellschaften durch sozialen Wandel, wachsende soziale und ethnische Vielfalt sowie zunehmende ökonomische Ungleichheiten geprägt ist, die zu einer Ausdifferenzierung jugendlicher Lebenswelten beitragen. Insbesondere für Jugendliche aus ökonomisch benachteiligten Familien bestehe ein erhöhtes Risiko, die Anforderungen von Individuation und Integration nicht in gleicher Weise bewältigen zu können wie sozial privilegierte Gleichaltrige (S. 109). Sozioökonomische Benachteiligung ist damit nicht nur als Mangel an materiellen Ressourcen zu verstehen, sondern auch als Einschränkung von Teilhabemöglichkeiten, Mitgestaltungsspielräumen und Unterstützungskontexten. Unterschiedliche soziale Ausgangslagen können jugendliche Lebenswelten spalten, da privilegierte Familien mehr Unterstützung bieten und Bildungseinrichtungen dies nur begrenzt ausgleichen können, wodurch sich soziale Chancenunterschiede im weiteren Lebensverlauf fortsetzen können.

Aus inklusionspädagogischer Perspektive ist daher nicht nur relevant, welche Entwicklungsaufgaben Jugendliche bewältigen, sondern auch, unter welchen strukturellen Bedingungen ihnen dadurch Teilhabe ermöglicht wird. Teilhabe meint dabei nicht nur formale Beteiligung, sondern auch persönliches und kollektives Mitwirken an Entscheidungen, die das eigene Leben sowie die soziale, wirtschaftliche und politische Lage betreffen (Albert et al., 2024, S. 199). Sozioökonomische Benachteiligung kann sich entsprechend in Bildungsaspirationen und Zukunftsoptimismus, in sozialen Kontakten und Unterstützungssystemen sowie in den Möglichkeiten sozialer und institutioneller Beteiligung niederschlagen. Dass Jugendliche sozioökonomische Benachteiligungen und eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten selbst deutlich wahrnehmen, zeigen Ergebnisse der SINUS-Jugendstudie 2024. Hier berichten Jugendliche von sozialen Benachteiligungen, Diskriminierung und ungleichen Bildungschancen (Calmbach, 2024, S. 190 ff.) und erleben Schule vielfach nicht als Ort demokratischer Mitbestimmung und des Gehörtwerdens (S. 244 f.). Teilhabe rückt damit nicht nur als normatives Ziel inklusiver Bildung, sondern auch als ungleich verteilte soziale Realität in den Mittelpunkt.

Für die Analyse des Jugendalters bieten Hurrelmann und Quenzel (2016) mit den vier Entwicklungsaufgaben Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren einen systematischen Bezugsrahmen, der individuelle Anforderungen mit gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen verknüpft (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1 – Schematische Darstellung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 26f.)

Entwicklungsaufgabe	Individuelle Dimension	Gesellschaftliche Dimension
Qualifizieren	Intellektuelle und soziale Kompetenzen	Mitgliedsrolle eines Berufstätigen erwerben
Binden	Körper- und Geschlechtsidentität, Bindungsfähigkeit	Mitgliedsrolle eines Familiengründers erwerben
Konsumieren	Soziale Kontakte und Entlastungsstrategien	Mitgliedsrolle eines Wirtschaftsbürgers erwerben
Partizipieren	Individuelles Werte- und Normensystem	Mitgliedsrolle eines politischen Bürgers erwerben

Im Folgenden wird Teilhabe als leitende Analysekategorie verstanden, während die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nach Hurrelmann und Quenzel (2016) den Strukturierungsrahmen bilden. Das Konzept dient in den folgenden Ausführungen dazu, die Relevanz sozioökonomischer Benachteiligung und ungleich verteilter Ressourcen für die Bewältigungs- und Teilhabemöglichkeiten Jugendlicher anhand empirischer Ergebnisse der Lebensweltenstudie herauszuarbeiten. Zunächst wird dafür das methodische Vorgehen dieser länderübergreifenden Jugendstudie dargestellt.

2. Methodik der Lebensweltenstudie

Die Studie „Lebenswelten Jugendlicher in der Euregio Tirol, Südtirol und Trentino“ befasst sich mit den Lebensrealitäten junger Menschen zwischen 14 und 16 Jahren in diesen Regionen. Sie basiert auf der österreichweiten Jugendstudie „Lebenswelten 2020“ (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen, 2021), bietet mit einer Stichprobengröße von über 6.500 Befragten tiefgreifende Einblicke in verschiedene Lebensbereiche vieler Jugendlicher und stellt eine erstmalige repräsentative Untersuchung der Wertvorstellungen von Jugendlichen in der Euregio dar.

Tabelle 2 – Statistische Kennzahlen der Lebensweltenstudie (ungewichtete Stichprobe)

	Tirol	Südtirol	Trentino
Erhebungs-zeitraum	März–Juli 2020	November 2020–Januar 2021	November 2020–Januar 2021
Erhebungs-weg	Schulen	Flächendeckende Aussendung durch Statistisches Landes-amt ASTAT	Schulen
Anzahl (n)	n: 1.855	n: 3.299	n: 1.496
Alter ⌀	⌀ =15,0	⌀ = 15,0	⌀ = 14,7
Geschlecht	weiblich: 50%; männlich: 49,2%; divers: 0,8%	weiblich: 58,5%; männlich: 41,1%; divers: 0,4%	weiblich: 53,9%; männlich: 44,9%; divers: 1,2%

Die quantitative Onlinebefragung erfasste den Jugendalltag in großer Breite. Im Fokus steht in diesem Beitrag der von Jugendlichen berichtete Familienwohlstand, erhoben mittels der Familienwohlstandsskala (FAS) der Health Behaviour in School-aged-Children-Studie (HBSC). Die Erhebung basiert auf sechs standardisierten Fragen zu verfügbaren Ressourcen in der Familie: Vorhandensein von Geschirrspüler, ein eigenes Zimmer, Anzahl der Autos, Computer und Badezimmer sowie Reisemöglichkeiten. Die Ausprägungen wurden in drei Kategorien (niedriger, mittlerer und hoher Familienwohlstand) zusammengefasst.

3. Ergebnisse der Lebensweltenstudie entlang der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Ausgehend vom Datensatz der Lebensweltenstudie werden im Folgenden einzelne Themenkomplexe entlang der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter präsentiert und diskutiert. Dabei werden die Unterschiede in diesen Lebensbereichen hinsichtlich der berichteten ökonomischen Ausstattung dargestellt und der Frage nachgegangen, inwiefern die Möglichkeiten der Teilhabe auch mit dem Familienwohlstand im Zusammenhang stehen. Von den 6.650 befragten Jugendlichen werden 47,8% (eher) wohlhabenden Familien zugerechnet, 19,9% einer Mittelschicht und 32,3% berichten von einem (eher) niedrigen Familienwohlstand.

3.1 Qualifizieren: Teilhabe im Bereich Bildung und Zukunftsplanung

Die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren beschreibt den Erwerb der Kompetenzen für die Leistungs- und Sozialanforderungen, der Bildung und Qualifizierung der Jugendlichen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 26). Sie sind gefordert, ihre Mitgliedsrolle als Berufstätige zu übernehmen, um durch relevante Tätigkeiten an der Gesellschaft zu partizipieren (S. 27). Dem Erwerb eines Schulabschlusses kommt dabei eine hohe Bedeutung zu.

Die Jugendlichen in der Euregio wurden befragt, welchen Schulabschluss sie erreichen wollen. Es zeigt sich, dass jene mit einem hohen Familienwohlstand höhere Bildungsabschlüsse anstreben als Jugendliche mit mittlerem oder geringem Familienwohlstand ($p=.001$, $\eta^2=.008$). 50% der Befragten streben dabei die Matura, 13,3% einen universitären Abschluss an. Die Jugendlichen wurden darüber hinaus befragt, inwiefern sie daran glauben, ihr angestrebtes Bildungsziel erreichen zu können. Hier zeigt sich, dass der diesbezügliche Optimismus mit dem Familienwohlstand steigt ($p=.001$, $\eta^2=.012$). Jugendliche aus weniger wohlhabenden Familien streben somit tendenziell niedrigere Bildungsabschlüsse an und sind zugleich unsicherer, ob sie diese erreichen werden.

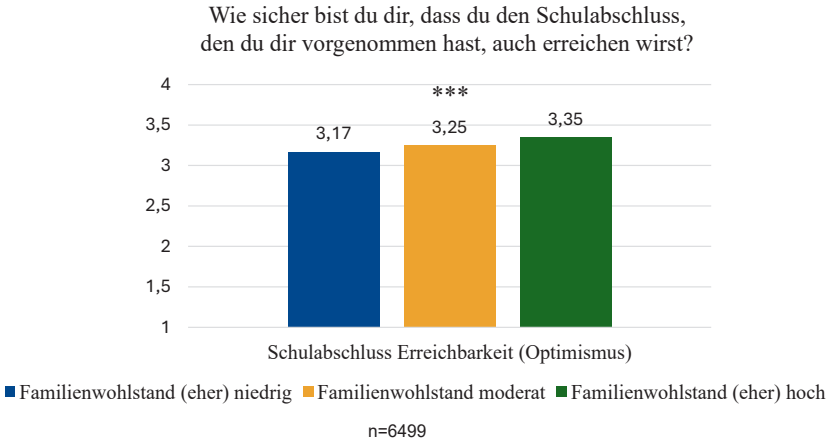


Abbildung 1 – Erreichbarkeit der Bildungsziele der Jugendlichen nach Familienwohlstand

3.2 Binden: Teilhabe in sozialen Beziehungen

Die Entwicklungsaufgabe Binden beschreibt „ie Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25) aufzubauen. Im Folgenden wird deshalb dargestellt, von welchen Kontakten die Jugendlichen berichten und wie viel Zeit sie mit diesen Personen verbringen. Die meisten Jugendlichen geben am häufigsten an, „sehr oft“ Zeit mit ihren Freund:innen zu verbringen (45,7%) gefolgt von den Eltern (20%). Die Häufigkeit wird dabei von den Jugendlichen je nach Familienwohlstand unterschiedlich angegeben: So verbringen junge Menschen aus Familien mit einem niedrigen Familienwohlstand seltener Zeit mit Freund:innen ($p=.001$; $\eta^2=.013$) als Jugendliche aus besser gestellten Familien. Auffällig, jedoch hinsichtlich der Effektstärke weniger aussagekräftig, ist, dass sie ebenfalls weniger Zeit mit ihren Kolleg:innen oder Mitschüler:innen ($p=.001$; $\eta^2=.006$), dafür jedoch tendenziell mehr Zeit mit den Eltern ($p=.010$; $\eta^2=.001$) verbringen. Die Zeit, die die Jugendlichen allein verbringen, unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Gruppen ($p=.183$).

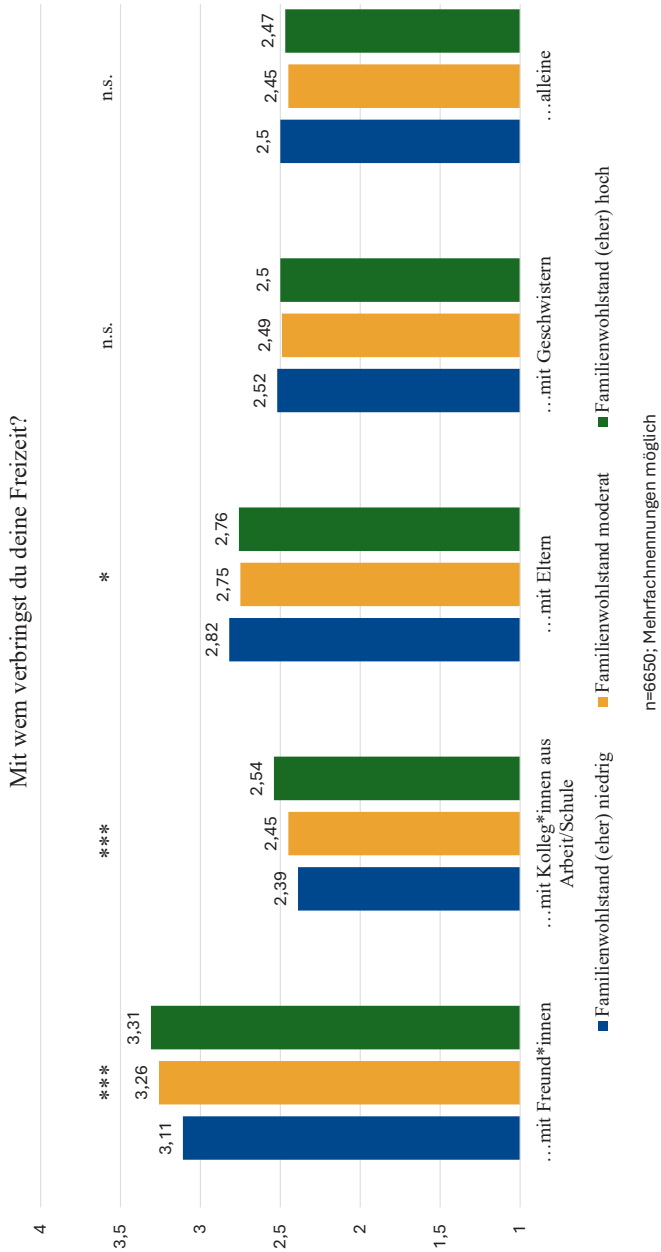


Abbildung 2 – Freizeitkontakte der Jugendlichen nach Familienwohlstand

3.3 Konsumieren: Teilhabe durch Unterstützung und Ressourcen

Im Zentrum der Entwicklungsaufgabe Konsumieren steht auch der Umgang mit Hilfestellungen und Entlastungsstrategien (Hurrelmann und Quenzel, 2016, S. 26), die gesellschaftliche Teilhabe in sozialen Gefügen ermöglichen. Daher ist aus der Lebensweltenstudie auch die Frage relevant, von wem die Jugendlichen sich Hilfe bei schulischen Lernproblemen erwarten. Am häufigsten werden diesbezüglich die Eltern genannt (64,6%), gefolgt von Mitschüler:innen (63,6%), Lehrpersonen (55,8%), Freund:innen (54,2%) und Geschwistern (30,6%). Abbildung 3 zeigt ein deutliches Gefälle: je geringer der Familienwohlstand ist, desto weniger Unterstützung erwarten die Jugendlichen, unabhängig davon, an wen sie sich wenden. Der deutlichste Unterschied ist bei den Eltern zu verzeichnen: während sich 71% der Jugendlichen aus wohlhabenden Familien von ihren Eltern Hilfe in schulischen Problemstellungen erwarten, können nur 54% der Jugendlichen mit (sehr) niedrigem Familienwohlstand auf diese Ressource zurückgreifen ($p=.001$; Cramer's $V=.153$). Insgesamt zeigt sich, dass Jugendliche aus besser gestellten Familien signifikant mehr Unterstützungssysteme benennen als weniger privilegierte Jugendliche ($p=.001$; $\eta^2=.021$).

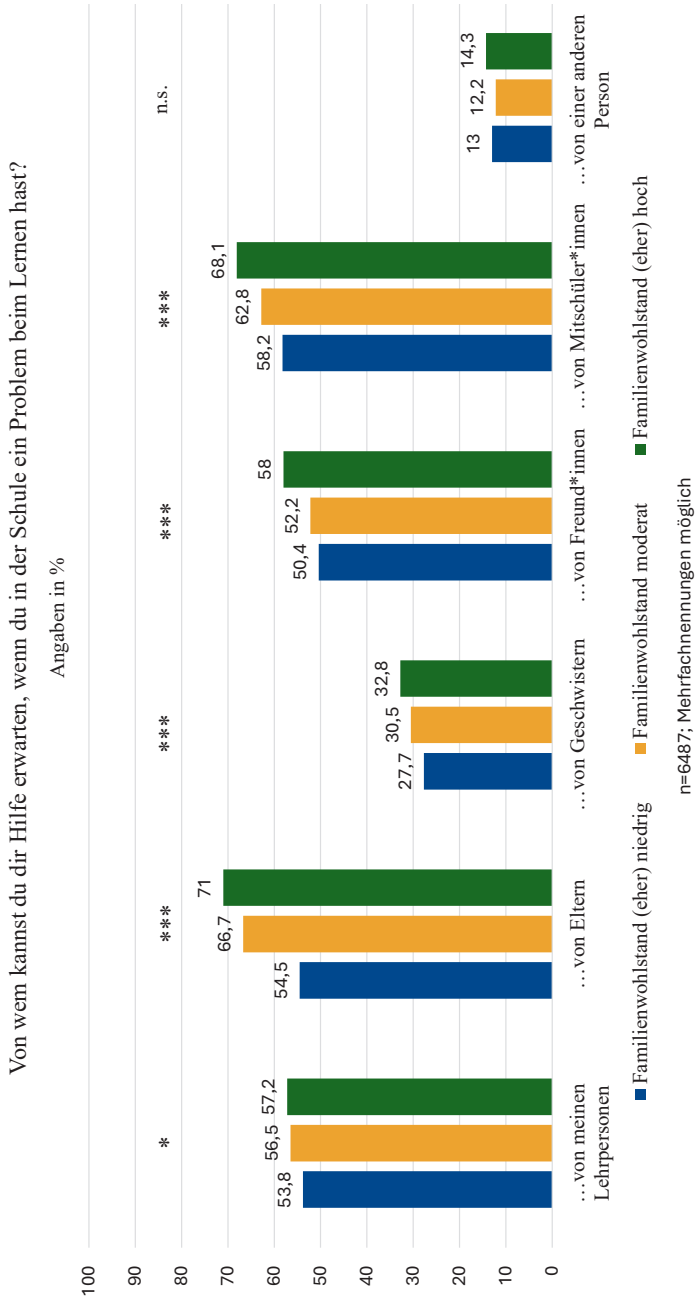


Abbildung 3 – Hilfestellungen für die Jugendlichen nach Familienwohlstand

3.4 Partizipieren: Teilhabe im Klassenkontext

Die vierte zentrale Entwicklungsaufgabe Partizipieren beinhaltet „die Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft zu erlangen“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 27). Eine wichtige Basis für diese aktive Beteiligung stellt das Zugehörigkeitsempfinden zu ebendieser „sozialen Gemeinschaft“ dar. Deshalb wurden die Jugendlichen auch nach ihrem Erleben der Situation in der Schulklasse, als ihrem unmittelbaren alltäglichen Umfeld, befragt. Insgesamt schätzen die Jugendlichen die Teilhabe in ihrer Klasse hoch ein. Überwiegend geben sie an, Freund:innen zu haben (85,1%), beliebt zu sein (61,3%) und mit der Unterstützung ihrer Mitschüler:innen rechnen zu können (85,1%). Ausschluss in den Pausen (7,5%), schlechte Behandlung durch Mitschüler:innen (4,5%) und Spott bei Fehlern (10,1%) werden seltener berichtet.

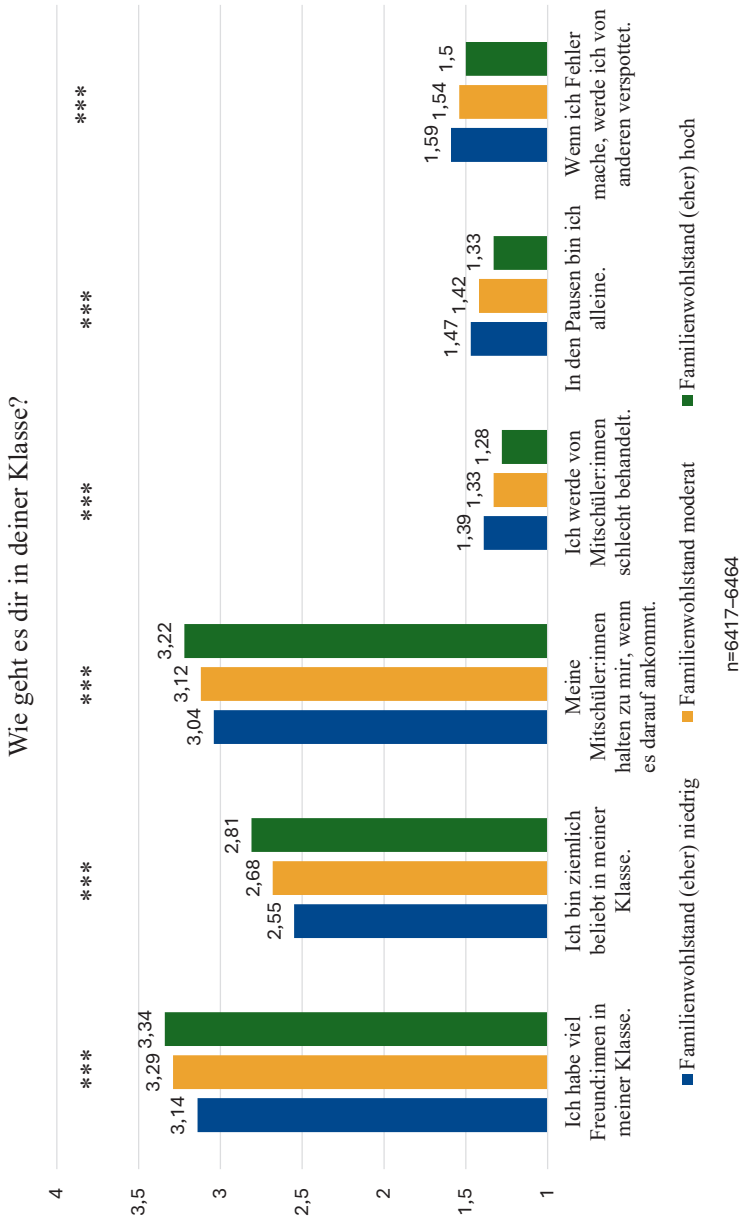


Abbildung 4 – Erleben der Klassensituation nach Familienwohlstand

Jedoch zeigt sich auch hier, dass Jugendliche aus finanziell schlechter gestellten Familien im Klassenkontext weniger Zugehörigkeit erleben ($p=.001$; $\eta^2=.021$). Die Auswirkungen des Familienwohlstands sind dabei auch von der Wohnregion abhängig: In ländlichen Regionen fällt der Effekt deutlich geringer aus ($p=.001$; $\eta^2=.009$) als in intermediären ($p=.001$; $\eta^2=.033$) und städtischen Gebieten ($p=.001$; $\eta^2=.054$).

4. Diskussion: Teilhabe unter ungleichen Bedingungen?

Die dargestellten Ergebnisse verweisen auf sozioökonomische Benachteiligungen Jugendlicher in Bezug auf ihre Teilhabemöglichkeiten. Die Effekte fallen insgesamt eher moderat aus, zeigen jedoch in allen betrachteten Bereichen eine soziale Schieflage. Eine wesentliche Limitation der Untersuchung liegt in der Stichprobenzusammensetzung: Die Studie konzentrierte sich primär auf Jugendliche im Regelschulsystem, sodass soziale Randgruppen, ausgeschulte Jugendliche und Schüler:innen von Sonderschulen nicht berücksichtigt wurden. Es ist daher anzunehmen, dass die tatsächlichen Effekte noch deutlicher ausfallen könnten. Diese Einschätzung wird durch die Daten aus Südtirol gestützt, wo die Erhebung landesweit und nicht nur schulbasiert durchgeführt wurde und sich in nahezu allen dargestellten Lebensbereichen stärkere Effekte zeigten als in der Gesamtstichprobe.

Hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren wird die vielfach belegte soziale Reproduktion von Bildung auch aus der Perspektive der Jugendlichen sichtbar (Suchań & Breit, 2016; BMSGPK, 2024): Je geringer der Familienwohlstand, desto niedriger sind die angestrebten Bildungsziele und desto geringer ist der Optimismus, diese zu erreichen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Jugendliche aus weniger wohlhabenden Familien gezielt bei der Entwicklung anspruchsvoller, aber realistischer Bildungsziele zu unterstützen und ihnen konkrete Wege zu deren Erreichung aufzuzeigen, etwa durch Beratung, Nachhilfe, Mentoring und Vorbereitung auf Abschlüsse.

Im Bereich Binden zeigt sich, dass Jugendliche mit niedrigem Familienwohlstand signifikant weniger Zeit mit Freund:innen und tendenziell mehr Zeit mit den Eltern verbringen. Ein ähnlicher Befund findet sich in der Shell-Jugendstudie, in der dies unter anderem mit eingeschränkten Möglichkeiten sozialen Miteinanders aufgrund fehlender finanzieller Mittel erklärt wird

(Albert et al., 2024, S. 140). Schulen sollten daher bewusst Räume schaffen, in denen soziale Kontakte gepflegt und vertieft werden können. Schulische Pausen, Projekte und Aktivitäten gewinnen in diesem Zusammenhang als Orte der Beziehungsgestaltung an Bedeutung.

Für die Entwicklungsaufgabe Konsumieren zeigt sich, dass benachteiligte Jugendliche signifikant seltener auf Unterstützung durch Eltern oder Mitschüler:innen zurückgreifen. Gerade die Unterstützung der Eltern erscheint jedoch im Kontext sozioökonomischer Benachteiligung besonders relevant. In der PISA-Studie zeigten sich die schulischen Leistungen benachteiligter Schüler:innen in Bildungssystemen mit stärkerer Beteiligung der Eltern als stabil oder sogar steigend (OECD, 2023, S. 241). Zudem wiesen Schüler:innen, die im familiären Kontext Unterstützung erfuhren, eine positivere Einstellung zu Schule und Lernen auf. Die Befunde legen nahe, dass Schulen verlässliche Unterstützungsstrukturen schaffen und sich nicht darauf verlassen können, dass alle Jugendlichen auf familiäre Ressourcen zurückgreifen können. Neben Lehrkräften und Schulsozialarbeit können auch Peers hier wichtige Ansprechpersonen sein. Zugleich sollte Elternarbeit so gestaltet werden, dass Eltern unabhängig von ihrem eigenen Bildungshintergrund als Unterstützende im Bildungskontext gestärkt werden.

Auch die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren hängt damit zusammen, in welchem Maße sich Jugendliche in ihrem schulischen Umfeld einbringen können und Zugehörigkeit erleben. Jugendliche aus benachteiligten Familien bewerten die Klassensituation weniger positiv als andere. „Arm-Sein ist keine Behinderung im klassischen Sinne, behindert aber faktisch gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten.“ (Müller, 2010). Damit rückt Schule als Ort der Inklusion in einem weiten Sinne in den Fokus. Wenn schulische Inklusion eine Bildung für alle anstrebt, muss sie auch sozioökonomische Benachteiligung als relevante Heterogenitätsdimension berücksichtigen und entsprechende Unterstützungs- und Förderangebote bereitstellen (Butterwegge & Butterwegge, 2021, S. 89). Schulen sollten daher Klassenkulturen aktiv gestalten, die unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund Zugehörigkeit, Mitsprache und Mitgestaltung ermöglichen. Ebenso ist es erforderlich, Diskriminierungen und sozialer Ausgrenzung, die Jugendliche selbst deutlich wahrnehmen, durch Maßnahmen der Konfliktkultur und Gewaltprävention entgegenzuwirken.

Die Ergebnisse der Lebensweltenstudie machen deutlich, dass Jugendliche aus Familien mit geringem Wohlstand über weniger Teilhabemöglichkeiten in allen Entwicklungsbereichen verfügen – sei es bei der Bildungsaspiration (Qualifizieren), bei sozialen Kontakten (Binden), bei Unterstützungssystemen (Konsumieren) oder dem Zugehörigkeitserleben (Partizipieren). Pädagogisches Handeln muss diese Mehrfachbenachteiligung berücksichtigen und darf sich nicht auf einzelne Bereiche (z.B. nur Schulleistung) konzentrieren, sondern auch Unterstützung bei der Bewältigung aller Entwicklungsaufgaben anbieten und aktiv Teilhabemöglichkeiten schaffen. Dabei stellt auch der einleitend von Rost et al. (2018, S. 243) geforderte frühzeitige Aufbau sozialer und personaler Ressourcen einen wichtigen präventiven Ansatz dar. Schulen sollten daher nicht nur reaktiv bei Problemen handeln, sondern präventiv Ressourcen aufbauen, beispielsweise durch Förderung von Selbstwirksamkeit, den Aufbau sozialer Netzwerke, Stärkung von Bewältigungsfähigkeiten und die Schaffung von Handlungsräumen, in denen Jugendliche ihre Kompetenzen entwickeln können.

Literaturverzeichnis

Albert, M. Quenzel, G. & de Moll, F. (2024). *Jugend 2024: pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.

Beck, I. (2022). Teilhabe als konstitutiver Begriff für die Forschung: Hinweise zur konzeptionellen Begründung von Mehrebenen-Untersuchungsdesigns. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 35–66). Springer VS.

BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2024). *Sozialbericht 2024 – Band II: Sozialpolitische Analysen*. https://www.parlament.gv.at/dokument/BR/III-BR/849/imfname_1621808.pdf

Böhnke, P., Groh-Samberg, O. & Kleinert, C. (2023). Folgen sozialer Ungleichheit. *Informationen zur politischen Bildung*, *354*, 58–67. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/soziale-ungleichheit-354/520847/folgen-sozialer-ungleichheit/

Butterwegge, C. & Butterwegge, Ch. (2021). Kinderarmut und soziale Ungleichheit in der Schule. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer

& S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung* (S. 87–94). Waxmann.

Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C. & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche? 2024: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_2

EVTZ „Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino". (2022). *Lebenswelten der Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino 2021.* https://www.europaregion.info/euregio/aktuelles/publikationen/broschuere-lebenswelten-der-jugendlichen/

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. McKay.

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz Juventa.

Janovsky, N. & Resinger, P. (Hrsg.). (2022). *Lebenswelten 2021: Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino*. Studien Verlag.

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Studienverlag.

Müller, T. (2010). Inklusion von Kindern und Jugendlichen in Armut – eine bislang kaum wahrgenommene Aufgabe für Lehrer. *Zeitschrift für Inklusion, 4*(4). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/111/111

OECD. (2023). PISA 2022. *Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. OECD Publishing. https://doi.org/10.3278/6004956w

Quenzel, G. (2020). *Adoleszenz. Online Lehrbuch der Medizinischen Psychologie und Medizinischen Soziologie*. https://books.publisso.de/de/system/getFile/430

Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Buch, S. R. (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Beltz.

Suchań, B. & Breit, S. (2016). *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam.

La dispersione scolastica nelle percezioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado

Arianna Marras – Università degli Studi di Cagliari
Ilaria Tatulli – Università degli Studi di Cagliari

Abstract

La dispersione scolastica è un fenomeno multifattoriale che in Italia registra un alto tasso di abbandono nella scuola secondaria. Gli studi sugli interventi di contrasto al problema suggeriscono di adottare approcci ecologici, considerando la prospettiva degli insegnanti come attori del processo di istruzione e osservatori privilegiati. Il contributo, sviluppato all'interno del progetto TALENTED, propone i primi esiti di una rilevazione delle percezioni dei docenti di una scuola secondaria di II grado del Sud Sardegna. L'indagine ha avviato un dialogo tra ricercatori e docenti per co-progettare un percorso didattico che parta dai significati attribuiti al fenomeno della dispersione per comprenderne i fattori sottesi e individuare interventi educativi efficaci a ridurne l'incidenza.

1. Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta una delle sfide più urgenti per i sistemi educativi contemporanei. Le cause del fenomeno sono molteplici e interconnesse, legate tanto a fattori individuali quanto a quelli istituzionali (Rumberger, 2011). In tal senso, appare cruciale comprendere il ruolo delle scuole e, in particolare, degli insegnanti nel prevenire o, al contrario, nel contribuire indirettamente all'abbandono scolastico.

Lo studio si inserisce nell'ambito del progetto PRIN TALENTED, che mira a promuovere l'efficacia di strategie didattiche attive come strumenti utili al contrasto alla dispersione. L'approccio esplorativo adottato intende approfondire le percezioni dei docenti in merito al fenomeno della dispersione e al proprio ruolo nel prevenirla.

2. Framework teorico

La complessità e multidimensionalità della dispersione scolastica sono determinate dall'interazione di fattori individuali e istituzionali (Rumberger, 2011). Il fenomeno comprende non solo l'abbandono esplicito, ma anche la partecipazione discontinua, lo scarso rendimento o il progressivo disimpegno, riconducibili alla cosiddetta dispersione implicita (Batini & Bartolucci, 2016; Batini, 2023). Queste forme, spesso meno visibili, rappresentano segnali di vulnerabilità educativa che si radicano in processi di demotivazione, percezione di inadeguatezza e mancanza di senso di appartenenza al contesto scolastico.

Inoltre, assumono un ruolo decisivo le credenze professionali dei docenti, che orientano l'interpretazione delle difficoltà degli studenti e le scelte didattiche e relazionali. Le ricerche mostrano che convinzioni orientate alla crescita e alla propria efficacia favoriscono pratiche inclusive e posture educative sensibili, mentre visioni deterministiche o fataliste tendono a generare atteggiamenti di deresponsabilizzazione (Rubie-Davies et al., 2012; Van Houtte & Demanet, 2015). In questa prospettiva, l'agency docente - intesa come capacità di agire intenzionalmente e riflessivamente nel contesto professionale (Biesta, 2022; Sibilio & Aiello, 2018) - costituisce una risorsa cruciale nei processi di prevenzione della dispersione, poiché consente all'insegnante di percepirsi come agente di cambiamento e non come semplice esecutore di procedure.

La relazione educativa è riconosciuta dalla letteratura come fattore protettivo nei percorsi scolastici a rischio. Relazioni significative tra insegnanti e studenti, basate su fiducia, cura e riconoscimento reciproco, contribuiscono a sostenere la motivazione, il senso di autoefficacia e l'impegno scolastico, mitigando l'impatto di contesti familiari o sociali sfavorevoli (Fallu & Janosz, 2003; Crosnoe et al., 2004).

In tal senso, la comprensione della dispersione scolastica richiede di integrare queste tre dimensioni - il fenomeno nelle sue manifestazioni esplicite e implicite, le credenze e l'agency dei docenti, e la qualità della relazione educativa - come nodi interpretativi centrali. Esse orientano la lettura dei dati presentati nello studio, permettendo di cogliere in che modo le rappresentazioni e le pratiche degli insegnanti possano incidere, direttamente o indirettamente, sui processi di partecipazione e di successo formativo degli studenti.

3. Obiettivi di ricerca

Lo studio, basato su un approccio esplorativo, si propone di far emergere le rappresentazioni, le esperienze e le interpretazioni che gli insegnanti costruiscono rispetto al fenomeno.

L'obiettivo è comprendere le idee dei docenti sulle cause e sulle manifestazioni della dispersione e le convinzioni personali circa l'incidenza delle proprie azioni educative. Le rappresentazioni implicite che orientano l'agire professionale vengono considerate come risorsa per la riflessione pedagogica e per la co-progettazione di interventi formativi.

4. Metodologia

Il modello di ricerca-formazione (Asquini, 2018), a cui si ispira lo studio, intreccia l'indagine empirica e la riflessione condivisa tra docenti, per far emergere significati, cause percepite e strategie ritenute efficaci per prevenire la dispersione. La metodologia si fonda su un disegno quali-quantitativo, che privilegia la voce degli insegnanti e la valorizzazione delle loro esperienze professionali come fonte di conoscenza. Le attività si sono svolte previo consenso informato; i dati sono stati anonimizzati. Le trascrizioni dei focus group sono state sottoposte a codifica tematica induttiva da due ricercatrici; le discrepanze sono state discusse e risolte consensualmente. Le percentuali riportate nell'analisi dei focus group riflettono la quota di segmenti codificati sul totale dei segmenti analizzati. In linea con un disegno di ricerca mixed methods, l'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi è stata concepita secondo una logica di tipo esplorativo (Creswell & Plano Clark, 2018). I dati quantitativi, raccolti attraverso il questionario, hanno svolto una funzione prevalentemente descrittiva e orientativa, consentendo di individuare gli aspetti del fenomeno ritenuti più rilevanti dai docenti e di far emergere alcune tendenze nelle attribuzioni causali della dispersione scolastica. I dati qualitativi, raccolti tramite i focus group, hanno avuto invece una funzione interpretativa e di approfondimento, permettendo di problematizzare i risultati del questionario e di esplorare i significati attribuiti dai docenti alle proprie esperienze professionali (Albanesi, 2004). L'analisi tematica induttiva delle trascrizioni ha consentito di individuare ricorrenze semantiche, nodi

concettuali e posture professionali, restituendo una lettura più articolata delle percezioni e delle rappresentazioni emerse (Braun & Clarke, 2006). L'integrazione tra i due livelli di analisi non ha perseguito finalità di triangolazione confermativa, ma ha favorito un dialogo interpretativo tra evidenze quantitative e narrazioni qualitative, coerente con l'impostazione di ricerca, orientata alla riflessività professionale e alla co-costruzione di significati tra ricercatori e docenti.

4.1 Contesto e partecipanti

La ricerca condotta in un istituto tecnico a indirizzo informatico del Sud Sardegna ha coinvolto i docenti delle classi prime, considerate particolarmente sensibili rispetto al fenomeno indagato (MIM, 2023). Il campione di convenienza è costituito da 13 insegnanti (f=11) di diverse aree disciplinari, inclusi i docenti di sostegno. Al questionario hanno risposto 13 docenti; 11 di essi (f=10) hanno preso parte ai focus group.

4.2 Strumenti di ricerca

I dati sono stati raccolti con un questionario esplorativo e due focus group. Il questionario, somministrato nel mese di dicembre 2024 (Bonaiuti et al., 2025), è stato progettato dagli autori per indagare la percezione dei docenti rispetto alla dispersione scolastica. Si compone di tredici quesiti volti a rilevare il grado di importanza attribuito a diversi fattori associati alla dispersione, valutati su una scala Likert a quattro punti (da 1=per nulla importante a 4=molto importante). A tali item si aggiunge una domanda a risposta multipla (Sì, No, In parte) relativa all'incidenza percepita delle azioni didattiche sul rischio di abbandono e un quesito a risposta aperta, finalizzato ad approfondire le loro motivazioni. Nel mese di gennaio 2025, sono stati condotti due focus group, concepiti come spazi di confronto e riflessione condivisa. Essi avevano lo scopo di approfondire e problematizzare i risultati preliminari del questionario, favorendo l'emergere di punti di vista, esperienze e proposte operative. Le sessioni, della durata di circa novanta minuti, sono state registrate, trascritte e sottoposte ad analisi tematica assistita da MAXQDA (De Gregorio & Lattanzi,

2012), per individuare le principali aree di significato relative alle rappresentazioni del fenomeno e al ruolo percepito degli insegnanti nella sua prevenzione.

5. Risultati

I risultati sono presentati integrando i dati quantitativi del questionario con le evidenze qualitative emerse dai focus group, al fine di restituire una lettura articolata delle percezioni e delle rappresentazioni professionali dei docenti. L'analisi dei dati ha integrato statistiche descrittive (Tabella 1) e analisi tematica qualitativa, consentendo di delineare tendenze generali e significati attribuiti al fenomeno della dispersione. Le risposte del questionario sono state elaborate calcolando medie e deviazioni standard (ds), con l'obiettivo di individuare gli aspetti ritenuti più influenti sul rischio di abbandono.

Tabella 1 – Statistiche descrittive sugli aspetti implicati nella dispersione secondo i docenti (N=13)

N^	Item	M (ds)
1	Aspettative eccessive da parte dei genitori	1,77 (0,60)
2	Condizione economica non elevata della famiglia	2,85 (0,69)
3	Difficoltà di acquisizione di una corretta metodologia di studio	3,31(0,63)
4	Difficoltà relazionale con la classe	2,77 (0,60)
5	Difficoltà di adattamento ai ritmi di studio	3,23 (0,60)
6	Insufficiente motivazione allo studio	3,46 (0,66)
7	Lacune nella preparazione di base	3,31(0,75)
8	Problemi d'inserimento nella prima classe del biennio	2,54 (0,52)
9	Ritardi e ripetenze (divario tra età anagrafica e classe frequentata)	2,31 (0,75)
10	Scarsa continuità didattico-educativa	2,69 (0,75)
11	Scarso orientamento alla scuola superiore	2,69 (0,85)
12	Scarso sostegno da parte delle famiglie	2,77 (0,60)
13	Scarso coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica	2,54 (0,66)

L'analisi mostra che i docenti attribuiscono un peso maggiore ai fattori di natura intrapersonale e didattica rispetto a quelli di tipo familiare o socioeconomico. Le dimensioni percepite come più influenti sono infatti legate alle difficoltà degli studenti nello studio o al processo di apprendimento. Tali risultati suggeriscono una rappresentazione della dispersione prevalentemente centrata su debolezze individuali e di apprendimento dello studente, più che su condizioni esterne. Inoltre, i docenti riconoscono, seppur in misura minore, il ruolo di fattori contestuali come aspettative, famiglia, difficoltà relazionali tra pari o il mancato orientamento formativo nella transizione scolastica come elementi capaci di ostacolare la partecipazione, interferendo sia sulla motivazione che sul benessere degli studenti. A completamento della sezione, all'item «Ritiene che le sue azioni di insegnamento possano influenzare la possibilità che lo studente abbandoni precocemente gli studi?» solo il 15,4% dei rispondenti ha scelto "Sì", mentre la quota prevalente (46,2%) ha indicato "In parte", segnalando un'influenza percepita ma mediata da condizioni esterne. Una parte rilevante (38,5%) ha invece risposto "No", escludendo un nesso significativo tra il proprio operato e la scelta di abbandono scolastico. Le motivazioni dei docenti in risposta all'item aperto permettono di approfondire la lettura delle percentuali, evidenziando la varietà di atteggiamenti professionali rispetto al proprio ruolo nel contrasto alla dispersione. Le risposte sono state sintetizzate e classificate in tre categorie interpretative, presentate nella Tabella 2.

Tabella 2 – Risposte sintetiche dei docenti sull'influenza della loro azione didattica e atteggiamenti

Affermazioni sintetiche	Atteggiamento dei docenti
1. Passione per lo studio e relazione con i ragazzi 2. Lezione stimolante e partecipazione di tutti 3. Sintonizzarsi con i bisogni, relazioni di cura 4. Supportare l'autostima e aiutare a superare la paura della disciplina 5. Coinvolgimento come chiave per contrastare la dispersione 6. Centralità della relazione e del clima di classe 7. Ruolo inclusivo dell'insegnante di sostegno nell'individuare le fragilità	Proattivo: l'insegnante riconosce il proprio potere trasformativo e si percepisce come agente attivo di prevenzione, attraverso strategie didattiche, relazionali e motivazionali.
1. Contraddizione tra attenzione e regole scolastiche 2. Poche ore per un approccio individuale 3. Una disciplina ostica che può scoraggiare 4. La scuola interviene solo su alcune condizioni	Ambivalente: l'insegnante riflette criticamente sulle contraddizioni del proprio ruolo: da un lato riconosce l'importanza dell'azione educativa, dall'altro evidenzia i limiti strutturali o i conflitti tra esigenze pedagogiche e vincoli normativi.
1. Metodo di accoglienza, ma senza impatto percepito su abbandoni 2. Cause esterne: scelta scolastica errata, famiglia assente	Esternalizzante: l'insegnante tende ad attribuire le cause della dispersione a fattori esterni, come la famiglia, la società o gli studenti, limitando il ruolo della scuola o del docente.

Le affermazioni raccolte confermano come la rappresentazione dell'agency docente oscilli. La distribuzione delle risposte suggerisce un'agency prudente, sospesa tra consapevolezza trasformativa e percezione di impotenza istituzionale: molti docenti riconoscono un margine di influenza mediato da vincoli esterni (ad es. famiglia, pari), mentre la risposta "No" potrebbe riflettere la percezione di limiti strutturali, emersa anche nei focus group, piuttosto che la negazione del ruolo educativo.

L'analisi tematica dei focus group ha permesso di ampliare la lettura dei dati, individuando tre macroaree di significato coerenti con le fasi di discussione: focalizzazione del problema, fattori implicati e proposte di cambiamento. Le percentuali riportate si riferiscono alla quota di segmenti codificati per ciascun macro-tema sul totale dei segmenti analizzati, e non al numero di partecipanti, permettendo così di rappresentare la densità concettuale dei temi emersi. Nella fase di focalizzazione del problema, i docenti hanno collocato al centro della riflessione la famiglia (26%) e gli strumenti di supporto scolastico (20%), seguiti dalla comunità educativa (14%) e dalla motivazione intrinseca degli studenti (9%). La dispersione è così interpretata come un fenomeno multidimensionale, in cui la scuola e la famiglia condividono una responsabilità educativa, ma spesso operano in modo disallineato. Alcuni insegnanti richiamano la necessità di rafforzare la collaborazione scuola-famiglia e di sviluppare una comunità educante più coesa. Rispetto ai fattori implicati, emergono come più rilevanti la relazione docente-studente (25%) e la famiglia (17%), seguite da elementi legati all'orientamento formativo e alla motivazione intrinseca (5%). Le difficoltà di tipo emotivo e comportamentale (ad es. ansia, disagio, scarsa autostima) sono spesso collegate alla fragilità individuale e alla mancanza di strumenti di sostegno personalizzato. Alcuni docenti riconoscono quanto la qualità della relazione educativa possa costituire un fattore protettivo decisivo, capace di incidere sulla motivazione e sul senso di appartenenza scolastica. Infine, le proposte di cambiamento si concentrano prevalentemente sullo sviluppo di ulteriori competenze dei docenti (20%) e sulla revisione delle modalità di lavoro (9%), seguite da aspetti connessi alla motivazione e alla fiducia nell'insegnante, all'autonomia didattica e alla formazione continua (6%). Emerge altresì la necessità di potenziare l'orientamento formativo, di promuovere un maggior coordinamento tra docenti e di migliorare il clima di classe, riconosciuto come leva fondamentale per la prevenzione dell'abbandono.

Nel complesso, i risultati quantitativi e qualitativi convergono nel delineare un quadro interpretativo in cui la dispersione scolastica viene letta come un fenomeno complesso e interrelato. La motivazione degli studenti, la relazione educativa e la collaborazione con le famiglie emergono come nodi cruciali su cui i docenti ritengono necessario intervenire, insieme al rafforzamento delle competenze professionali e delle strategie didattiche.

6. Discussione e conclusioni

I risultati della ricerca evidenziano come le percezioni dei docenti si distribuiscano lungo un continuum che va dal riconoscimento della propria responsabilità educativa alla tendenza a decentrare le cause del problema su fattori esterni rispetto ai processi di apprendimento e partecipazione degli studenti.

Da un lato, la presenza di atteggiamenti proattivi testimonia una visione del ruolo docente come agente trasformativo, che riconosce nella relazione educativa, nella didattica attiva e nella cura dei contesti di apprendimento leve fondamentali per prevenire la dispersione. Questa prospettiva, orientata alla responsabilità e alla fiducia nelle proprie competenze, si avvicina a un modello di insegnante come professionista riflessivo (Schön, 1983), capace di leggere la complessità delle situazioni e di adattare le strategie didattiche alle esigenze specifiche degli studenti.

Dall'altro lato, gli atteggiamenti ambivalenti e esternalizzanti rimandano a una percezione più fragile dell'efficacia dell'azione docente. Tale postura, pur comprensibile nel contesto di una scuola segnata da carichi burocratici, discontinuità organizzative e risorse insufficienti, rischia tuttavia di ridurre la capacità dell'istituzione scolastica di agire come comunità professionale riflessiva e di elaborare risposte condivise ai bisogni emergenti. In tale quadro, la centralità della relazione docente-studente come fattore protettivo è percepita non solo come dimensione affettiva, ma come spazio educativo in cui si costruiscono il senso di appartenenza e la motivazione allo studio. Al tempo stesso, il richiamo ricorrente al ruolo della famiglia e alla necessità di una comunità educante integrata suggerisce che la dispersione dovrebbe essere vissuta come una responsabilità condivisa, che richiede coordinamento e corresponsabilità tra scuola e territorio. In tal senso, in termini applicativi, la formazione continua e la collaborazione tra pari emergono come principali leve di cambiamento.

La ricerca restituisce, pertanto, la necessità di rafforzare la consapevolezza professionale degli insegnanti, sostenere la formazione sulle pratiche didattiche e promuovere spazi di riflessione condivisa come condizioni imprescindibili per tradurre le convinzioni pedagogiche in pratiche trasformative. La dispersione scolastica, nelle percezioni degli insegnanti, diventa così uno specchio attraverso cui leggere il proprio margine di agency professionale

(Biesta, 2022; Sibilio & Aiello, 2018). Laddove i docenti riconoscono nella relazione educativa, nella cura del clima di classe e nella flessibilità didattica strumenti di intervento significativi, emerge una concezione della professione come responsabilità educativa intenzionale, in grado di incidere sui processi di partecipazione e di successo formativo degli studenti (Rubie-Davies et al., 2012). Al contrario, quando prevale una lettura esternalizzante del fenomeno, il ruolo professionale tende a ridursi a una funzione prevalentemente istruttiva, con un conseguente indebolimento della percezione di efficacia e di responsabilità educativa (Van Houtte & Demanet, 2015). In tale prospettiva, la ricerca evidenzia come il rafforzamento dell'agency docente sia condizione cruciale per affrontare la dispersione scolastica non come evento inevitabile, ma come fenomeno educativo su cui è possibile agire in modo consapevole e condiviso.

7. Limiti e prospettive future

Lo studio presenta alcuni limiti legati al campione ristretto e di convenienza, che ne riducono la generalizzabilità. Gli step successivi prevedono azioni di formazione dei docenti, attività di co-progettazione didattica e l'implementazione del disegno sperimentale, con un focus group finale volto a valutare i cambiamenti nelle convinzioni e nelle pratiche professionali a seguito dell'intervento.

Ringraziamenti

Il presente contributo è stato realizzato nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente2, Investimento 1.1, Bando n. 1409 pubblicato il 14/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGeneration EU – Titolo del progetto TALENTED – CUP F53D2301112 0001 – Codice MUR: P2022WSY85– Decreto di assegnazione del finanziamento n. 1374 adottato il01/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Riferimenti bibliografici

Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Carocci.

Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.

Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercAzione*, *15*(1), 19–31. https://doi.org/10.32076/RA15101

Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.

Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina Editore.

Bonaiuti, G., De Angelis, M., Marras, A. & Morsanuto S. (2025). "Review of Factors Underlying the School Dropout Phenomenon in Instruments Used with Students, Parents, and Teachers." In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/for Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (p. 220-227). Associazione "Per Scuola Democratica".

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M. & Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, *77*(1), 60-81.

De Gregorio, E. & Lattanzi, P. F. (2012). *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA: Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA*. FrancoAngeli.

Fallu, J. S. & Janosz, M. (2003). The quality of teacher-student relationships in adolescence: A pro-tective factor of school failure. *Revue de Psychoéducation*, *32*, 7-29.

Lea, Stephenson, S., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student centred learning: Beyond "educational bulimia". *Studies in Higher Education*, *28*, 321-334. https://doi.org/10.1080/03075070309293.

MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Focus sulla dispersione scolastica. Anni scolastici 2019/2020–2020/2021–2021/2022*. Direzione Generale per i Sistemi Informativi e la Statistica – Ufficio di Statistica.

Rubie-Davies, C. M., Flint, A. & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British journal of educational psychology*, *82*(2), 270-288.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sibilio M. & Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. EdiSES.

Van Houtte, M. & Demanet, J. (2015). Vocational students' intention to drop out in Flanders: The role of teacher beliefs. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *19*(3), 178-194.

Partizipative Forschung mit Kindern im Spannungsfeld ethischer Herausforderungen – Eine Fallreflexion

Sabine Tiefenthaler – Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein
Andrea Raggl – Pädagogische Hochschule Tirol

Abstract

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den ethischen Herausforderungen in der partizipativen Forschung mit Kindern und analysiert diese im Kontext des Forschungsprojekts „Kinderperspektiven auf Inklusion und Partizipation in Tirol und Südtirol" (KIPST). Die Analyse orientiert sich an ethischen Leitlinien (DGfE 2005; BMBWF 2020) und nutzt das Forschungsprozessmodell von v. Köppen et al. (2020), um potenzielle Spannungsfelder in der partizipativen Forschung mit Kindern anhand einer Fallreflexion aufzuzeigen. Zunächst werden Reflexivität, ethische Prinzipien und Grundlagen der partizipativen Forschung mit Kindern behandelt, gefolgt von einer Analyse ethischer Herausforderungen. Im Fazit wird die Relevanz ethischer Fallreflexionen diskutiert.

1. Ausgangslage

Partizipative Forschung ermöglicht es, die Perspektiven von Kindern in wissenschaftliche Erkenntnisprozesse einzubeziehen, erfordert dabei jedoch aufgrund ihrer besonderen Vulnerabilität eine sensible ethische Reflexion (Christensen & James, 2008; Eßer & Sitter, 2018; v. Köppen et al.). Reflexivität spielt in diesem Kontext eine entscheidende Rolle, da sie Forschenden ermöglicht, sich der eigenen Positionierung bewusst zu werden, ethische Spannungsfelder kritisch zu reflektieren und die Umsetzung ethischer Prinzipien zu gewährleisten (vgl. v. Köppen et al., 2020; Guillemin & Gillam, 2004). Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für die folgende Fallreflexion, in

welcher bereits vor der Datenerhebung mögliche ethische Spannungsfelder und Herausforderungen des Forschungsalltags reflektiert und diskutiert werden:

Der Beitrag thematisiert zunächst die Bedeutung von Reflexivität und ethischen Prinzipien in der partizipativen Forschung mit Kindern und stellt anschließend das Forschungsprojekt vor. Anhand des Forschungsprozessmodells werden ethische Fragen und Herausforderungen fallbezogen reflektiert. Abschließend wird die Relevanz ethischer Fallreflexionen diskutiert.

2. Die Bedeutung von Reflexivität und ethischen Prinzipien in der partizipativen Forschung mit Kindern

Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet, beschreiben Adl-Amini et al. (2022) Reflexivität als eine habitualisierte Form des perspektivenoffenen Nachdenkens. Damit ist gemeint, dass Reflexivität nicht nur als situatives Innehalten verstanden werden sollte, sondern als eine tief verankerte, kontinuierliche Praxis der kritischen Reflexion. Übertragen auf den Forschungsprozess bedeutet Reflexivität, dass Forschende ihre eigenen Annahmen, Werte und die Auswirkungen ihrer Präsenz auf die Forschung kontinuierlich hinterfragen. Gerade in der qualitativ-partizipativen Forschung, in der akademisch Forschende oft eng mit lebensweltlichen Co-Forschenden interagieren, wird Reflexivität zur essenziellen Methode, um eigene Vorannahmen und vorherrschende Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen und den Forschungsprozess transparent zu gestalten (Eiperle et al., 2023; von Unger, 2014a). Guillemin und Gillam (2004) sprechen in diesem Zusammenhang von „ethically important moments“ (S.10) – also von Situationen, in denen Forschende mit ethischen Dilemmata während des Forschungsprozesses konfrontiert werden und Entscheidungen treffen müssen.

Hier zeigt sich die enge Verbindung zwischen Reflexivität und den ethischen Prinzipien (DGfE, 2005): Forschende müssen kontinuierlich die potenziellen Risiken und negativen Folgen ihrer Forschung reflektieren und Maßnahmen zur Schadensvermeidung ergreifen. Insbesondere bei der Arbeit mit vulnerablen Gruppen ist eine sorgfältige Risikoabwägung unerlässlich. Fallreflexionen tragen somit nicht nur zur methodologischen Qualität

der Forschung bei, sondern auch zur Übernahme ethischer Verantwortung. Nur durch eine Orientierung an ethischen Leitlinien (siehe z.B. DGfE 2005; BMBWF 2020, ICPHR, 2022) kann sichergestellt werden, dass wissenschaftliche Forschung auch fair und sensibel gegenüber den Menschen und Kontexten sind, die sie betreffen (vgl. von Unger, 2014b).

Durch die Einbeziehung von Kindern in den Forschungsprozess bietet sich die Möglichkeit, ihre Meinungen ernst zu nehmen und praxisrelevante sowie lebensnahe Ergebnisse zu entwickeln (Christensen & James, 2008). Partizipative Forschung mit Kindern zielt darauf ab, Kinder als aktive Mitgestalter:innen des Forschungsprozesses anzuerkennen, anstatt sie lediglich als Forschungsobjekte zu betrachten. Im Unterschied zur Forschung mit partizipativen Methoden beschränkt sich Partizipative Forschung nicht auf die Einbeziehung von Kindern in die Datenerhebung, sondern ermöglicht ihre Beteiligung an unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses bis hin zu einer aktiven Mitgestaltung. Damit sind emanzipatorische Ansprüche sowie Potenziale wie Empowerment und die Förderung kritischen Denkens verbunden, weshalb sich auch das hier diskutierte Projekt in diesem Forschungsverständnis verortet (vgl. Hüpping & Velten 2026). Dem liegen spezifische epistemologische und methodologische Grundannahmen zugrunde, die die traditionelle Trennung zwischen Forschenden und Beforschten zugunsten eines gemeinsamen, dialogischen Forschungsprozesses auf Augenhöhe hinterfragen (ICPHR, 2022). Die daraus resultierende veränderte Rollenverteilung führt zugleich zu Verschiebungen von Machtverhältnissen und damit zu besonderen ethischen Herausforderungen. Eßer und Sitter (2018) sprechen in diesem Zusammenhang von ethischer Symmetrie, die nicht nur die Übertragung von Entscheidungs- und Gestaltungsmacht im Forschungsprozess umfasst, sondern auch die Anwendung gleicher ethischer Anforderungen auf die Gruppe der Co-Forschenden sowie die Reflexion generationaler Machtverhältnisse einschließt.

3. Das Forschungsprojekt & Forschungsdesign

Im Forschungsprojekt „Kinderperspektiven auf Inklusion und Partizipation in Tirol und Südtirol" (KIPST) wird untersucht, wie Kinder im Grundschulalter Inklusion und Partizipation erleben und bewerten.
Die Studie basiert auf einem umfassenden Verständnis von Inklusion als Lernen und gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler:innen (Booth & Ainscow, 2016). Partizipation wird als gleichberechtigte Mitwirkung und Einbindung aller Schüler:innen in schulische Prozesse verstanden und gilt als grundlegende Voraussetzung inklusiver Bildung (Maxwell et al., 2018). Die Erforschung der Schüler:innenperspektiven ist auch vor dem Hintergrund der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 12) sowie der UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 24) bedeutsam, da beide das Recht von Kindern auf Beteiligung, Mitbestimmung und inklusive Bildung hervorheben. Schulen sind unter dieser Perspektive nicht nur Lernorte, sondern soziale Räume, in denen Zugehörigkeit, Anerkennung und Mitbestimmung ebenso wie Ausgrenzung erfahren werden können.

Die Untersuchung gliedert sich in drei Phasen: (1) Analyse der rechtlichen Rahmenbedingungen (Gesetzeslage, Curriculum des Studiums, Lehrpläne), (2) Erhebung der kindlichen Erfahrungen und Bewertungen von Inklusion und Partizipation mittels PhotoVoice, Gruppendiskussionen und vertiefender Foto-Interviews, (siehe Abb. 1) und (3) Erarbeitung von Handlungsempfehlungen für inklusive Praktiken. Im vorliegenden Beitrag wird speziell auf den partizipativen Teil des Projekts eingegangen (Phase 2). Die Erhebung wird mit circa 30 Kindern im Grundschulalter in jeweils zwei Gruppen in Tirol und Südtirol mit je 7 Kindern durchgeführt. Die Datenauswertung der Gruppendiskussionen, als auch der Foto-Interviews erfolgt anhand der Konstruktivistischen Grounded Theory (KGT) nach Charmaz (2006), da sich diese Auswertungsmethoden vor allem für die Erforschung von sozialen Ungerechtigkeiten und Heterogenität eignet (vgl. Tiefenthaler, 2024).

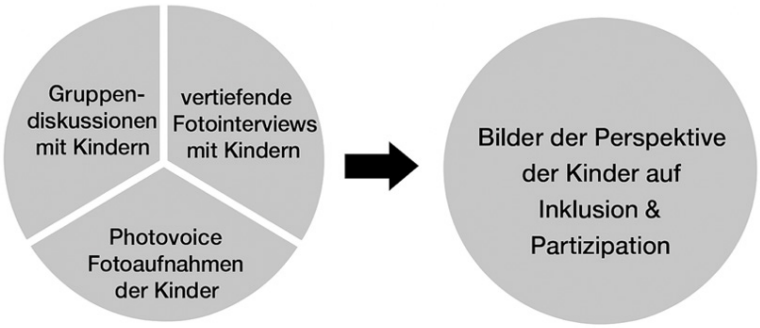


Abb. 1 – Darstellung der genutzten Methoden zur Erhebung der Kinderperspektive

Die Methode PhotoVoice zeichnet sich dadurch aus, dass Personen anhand visueller Ausdrucksmöglichkeiten aktiv in den Forschungsprozess einbezogen werden (Wang & Burris, 1997). Sie eignet sich besonders zur Erfassung von Perspektiven von Kindern, da sprachliche und kognitive Hürden reduziert werden können und ein kreativer, kindgerechter Zugang ermöglicht wird (Landwehr & Kolip, 2021). Im Rahmen von PhotoVoice finden zunächst Gruppendiskussionen statt, die sich zur Erhebung kollektiver Erfahrungen, gemeinsamer Deutungsmuster und gruppenbezogener Perspektiven eignen (Lamnek, 2005). Darauf aufbauend werden Foto-Interviews durchgeführt, in denen die von den Kindern erstellten Bilder vertiefend besprochen und individuell erläutert werden, um die zuvor entwickelten Themen weiter auszudifferenzieren (Kolb, 2008).

4. Reflexion ethischer Herausforderungen

Das hier dargestellte Forschungsprozessmodell (v. Köppen et al., 2020) dient als Reflexionshilfe für ethische Herausforderungen in partizipativen Forschungsprozessen. Dabei können verschiedene Phasen der Beteiligung sowie die daraus entstandenen Herausforderungen reflektiert werden. Welche ethischen Herausforderungen bei der Durchführung des Projekts entstehen könnten, wird im weiteren Verlauf diskutiert.

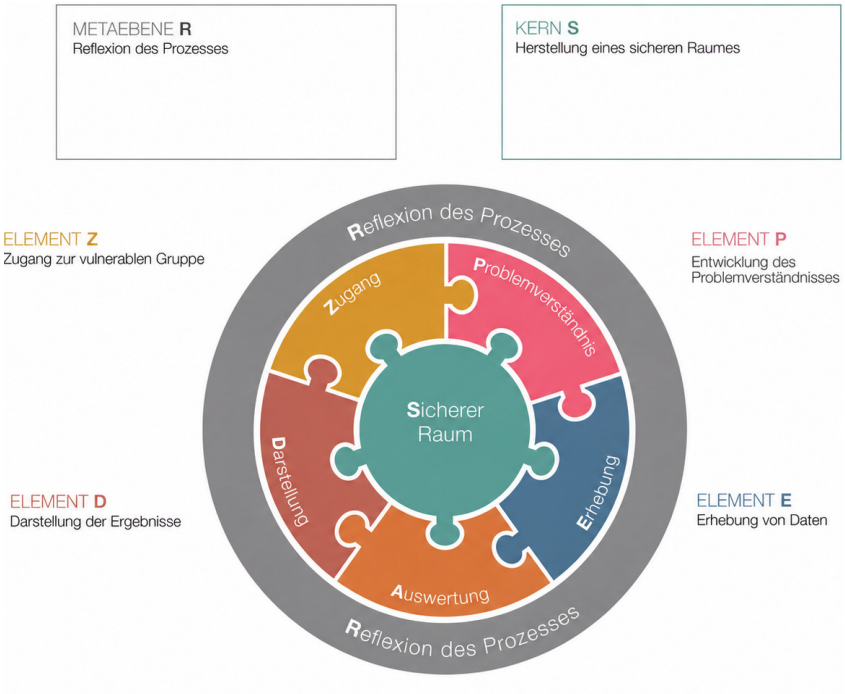


Abb. 2 – Vereinfachte Darstellung des Forschungsprozessmodells (vgl. v. Köppen et al., 2020)[1]

Ein zentrales Element partizipativer Forschung ist die Schaffung eines *sicheren Raums (Kern S)*, in dem Vertrauen aufgebaut, Bedürfnisse wahrgenommen und Partizipation ermöglicht wird. Ethik-Kodizes wie jener der DGfE (2005) betonen, dass Forschende Verantwortung für das Wohlergehen der Teilnehmenden tragen. Im Projekt KIPST bedeutet dies mögliche Risiken im Vorfeld zu reflektieren, etwa ob ein Foto andere Kinder bloßstellen könnte und aktiv Schadensvermeidung zu betreiben, indem man gemeinsam bespricht, welche Bilder aus datenschutzrechtlichen Gründen gezeigt werden dürfen und welche nicht. Auf diese Weise wird für die Kinder erfahrbar, dass ihre Perspektiven ernst genommen werden und sie Einfluss auf den Forschungsprozess haben aber auch was sie als Co-Forschende beachten müssen.

1 Eine ausführliche Beschreibung der Elemente ist bei v. Köppen et al. 2020 ab S. 30 zu finden.

Das Element der *Reflexion des Prozesses (Metaebene R)* zieht sich durch alle Phasen der Forschung. Hier werden institutionelle Rahmenbedingungen und ethische Implikationen kontinuierlich hinterfragt. Besonders wichtig ist die kritische Auseinandersetzung mit Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen, welche die Forschungspraxis auf unvorhersehbare Weise beeinflussen können (vgl. Eßer & Sitter, 2018). Eine reflektierte Forschungspraxis im Projekt KIPST bedeutet, sich bewusst zu fragen, wie die Anwesenheit von akademisch Forschenden Gespräche verändert, welche Erwartungen die Kinder an diese richten und wie viel Raum die Kinder tatsächlich für eigene Entscheidungen haben. Folgend wird nun konkret auf die einzelnen Elemente eingegangen:

Kinder sind als vulnerable Gruppe auf Schutz angewiesen und zugleich in schulische Institutionen eingebunden, in denen ihre Handlungsspielräume durch Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse geprägt sind. Dadurch wird die Rolle von Gatekeepern wie Eltern und insbesondere Lehrpersonen beim *Zugang zum Forschungsfeld (Element Z)* zentral (Bergold & Thomas, 2010). Im Projekt KIPST können Lehrpersonen einerseits die Forschung unterstützen, andererseits aber auch die Offenheit der Kinder beeinflussen; insbesondere besteht das Risiko, dass Kritik an Lehrpersonen im schulischen Alltag mit möglichen Konsequenzen für die Kinder verbunden ist.

Dieses Spannungsfeld wirkt sich auf die informierte Einwilligung aus, da Freiwilligkeit im schulischen Kontext nicht voraussetzungslos gegeben ist. Bei Grundschulkindern kommt zudem die elterliche Einwilligung hinzu, sodass Teilnahmeentscheidungen im Zusammenspiel von Zustimmung der Eltern und kindlichem Assent erfolgen müssen (Wöhrer et al., 2017). Damit stellt sich die Herausforderung, dass diese Entscheidungen durch institutionelle Abhängigkeiten und Rollenerwartungen im schulischen Setting mitgeprägt sind und Fragen nach der tatsächlichen Freiwilligkeit aufwerfen. Entsprechend ist geplant erste Forschungstreffen ohne Lehrpersonen in Kleingruppen durchgeführt werden, was jedoch in Spannung zu bestehenden schulischen Rollenstrukturen steht. Insgesamt erfordert dies eine kontinuierliche Reflexion der Rolle schulischer Akteur:innen als Gatekeeper sowie eine enge Abstimmung und Thematisierung mit Schule und Eltern, um eine möglichst informierte und freiwillige Teilnahme zu unterstützen (vgl. Hüpping & Velten, 2026; BMBWF, 2020).

Bergold und Thomas (2010) betonen, dass zur gemeinsamen Entwicklung eines Problemverständnisses zunächst Routinehandlungen unterbrochen werden müssen, um die bestehenden Problemlagen und Herausforderungen in der Lebenswelt der Co-Forschenden bewusst wahrzunehmen. In dieser Phase des Elements der *Entwicklung des Problemverständnisses (Element P)* werden die Schüler:innen unterstützt, eigene Fragen zu formulieren und ein gemeinsames Verständnis des Forschungsthemas zu entwickeln. Eine ethische Herausforderung besteht darin, insbesondere im schulischen Kontext einen leistungsfreien Raum zu schaffen, in dem Kinder ihre eigenen Interessen in den Mittelpunkt stellen können.

Bei der *Erhebung und Auswertung der Daten (Element D & A)* müssen die Methoden an die Bedürfnisse und Kompetenzen sowie an das Setting der jungen Teilnehmenden angepasst werden (von Unger, 2014a): Praktisch kann dies bedeuten, dass Kinder ihre ausgedruckten Fotos auf den Boden legen und mit farbigen Stickern markieren, welche Bilder für sie zusammenpassen. Die Farben stehen für verschiedene Themen und ermöglichen eine erste Kategorisierung ohne komplexe Sprache. Zugleich müssen Forschende sich ihrer Interpretationsmacht bewusst sein und Strategien entwickeln, um Machtasymmetrien zu reduzieren. (v. Köppen et al., 2020; Eiperle et al., 2023).

Die *Darstellung und Verbreitung der Ergebnisse (Element D)* sollte sowohl lebensweltlich als auch akademisch erfolgen, um eine breite Wirkung zu erzielen (von Unger, 2014a). Geplant sind Ausstellungen, beispielsweise im Rahmen eines Elternabends oder Schulfests, sowie eine Online-Ausstellung. Die Kinder können aktiv in die Gestaltung einbezogen werden, etwa durch das Erstellen von Texten zu ihren Fotos. Besonders in kreativen Formaten wie Fotoausstellungen müssen alternative Formen der Anonymisierung erwogen werden, um sicherzustellen, dass sich die Kinder nicht ungewollt exponiert fühlen.

5. Fazit

Die Auseinandersetzung mit ethischen Herausforderungen in der partizipativen Forschung mit Kindern ist als fortlaufender Reflexionsprozess zu verstehen, der wissenschaftliche und praxisbezogene Weiterentwicklungen anregt. Die Fallanalyse im Projekt KIPST zeigt, dass die Institution Schule als

zentraler Kontext wirksam wird, in dem Rollenüberlagerungen und Machtverhältnisse besonders zu berücksichtigen sind. Gleichzeitigkeiten führen dazu, dass unterschiedliche Partizipationsverständnisse parallel wirksam werden und es wird erkennbar, dass diese im schulischen Alltag nur eingeschränkt miteinander vereinbar sind. Besonders sichtbar werden diese Effekte dort, wo Forschung direkt in schulische Abläufe eingebettet ist (vgl. Hülping & Velten, 2026). Dieses zentrale Ergebnis wird in die weitere Planung des Projekts einbezogen.

Das verwendete Forschungsprozessmodell erweist sich, obwohl nicht spezifisch für partizipative Forschung mit Kindern entwickelt, als hilfreiches Analyseinstrument für „ethically important moments" (Guillemin & Gillam, 2004) und kann für zukünftige Reflexionen in diesem Forschungsfeld empfohlen werden. Insgesamt unterstreicht die Analyse die Relevanz einer weiteren Ausdifferenzierung ethischer Reflexionsrahmen sowie die Entwicklung ethischer Leitlinien für die (Partizipative) Forschung mit Kindern, um Kinderperspektiven systematisch einzubeziehen, Rechte im Forschungsprozess zu sichern und institutionelle Bedingungen kritisch mitzudenken (vgl. Banks & Brydon-Miller 2018, Hülping & Velten, 2026).

Literaturverzeichnis

Adl-Amini, K., Jehle, M., McLean, P., Müller, S. & Seifert, A. (2022). Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 21–38). Verlag Julius Klinkhardt.

Banks, S. & Brydon-Miller, M. (Hrsg.) (2018). *Ethics in Participatory Research for Health and Social Well-Being: Cases and Commentaries*. Routledge.

Bergold, J. & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333–344). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion*. Beltz.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Ethik-Leitlinien für die Forschung mit Kindern und Jugendlichen*. BMBWF.

Christensen, P. & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2. Aufl.). Routledge.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). (2005). *Empfehlungen zur Forschungsethik in der Erziehungswissenschaft*. DGfE.

Eiperle, J., Heuer, I., Kasberg, A., von Köppen, M., Kuchler, M., Münte, C., Märker, M., Schmidt, K., Spiewok, I., Thalhammer, R. & Tiefenthaler, S. (2023). *PartNet-Diskussionspapier: Ethische Herausforderungen in der partizipativen Forschung reflektieren – Eine praxisbezogene Handreichung für ethische Fallreflexionen in Forschungsteams.* PartNet – Netzwerk für partizipative Gesundheitsforschung. https://doi.org/10.17883/4538

Eßer, F. & Sitter, M. (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: *Qualitative Social Research, 19*(3), Art. 21.

Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry, 10*(2), 261–280.

Hüpping, B. & Velten, K. (2026). Ethik und Anerkennungsverhältnisse in der partizipativen Forschung mit Kindern im Kontext Grundschule – Einleitung und Hinführung. In K. Velten & B. Hüpping (Hrsg.), *Partizipative Forschung mit Kindern in der Grundschule: Ethische Herausforderungen und Potenziale* (S. 9–35). Verlag Julius Klinkhardt.

International Collaboration for Participatory Health Research (ICPHR). (2022). *Guidelines for participatory health research* (3. Aufl.). ICPHR.

Kolb, B. (2008). Involving, sharing, analysing - Potential for participatory photo interview. *Forum: Qualitative Social Research, 9*(3), Art. 12.

Köppen v., M., Schmidt, K. & Tiefenthaler, S. (2020). Mit vulnerablen Gruppen forschen – ein Forschungsprozessmodell als Reflexionshilfe für partizipative Projekte. In S. Hartung, M. T. Wright & P. Wihofszky (Hrsg), *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden* (S. 21–62). Springer.

Köppen v., M., Schmidt, K. & Tiefenthaler, S. (2021). Doing ethical symmetry – Ein handlungsleitendes Prinzip für den Umgang mit ethischen Herausforderungen bei der partizipativen Forschung in institutionellen Kon-

texten. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, *3*, 203–228. https://doi.org/10.30424/OEJS2103203

Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion*. Beltz.

Landwehr, J. & Kolip, P. (2021). Photovoice als Forschungsmethode mit Kindern. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *16*(1), 75–80.

Maxwell, G., Granlund, M. & Augustine, L. (2018). Inclusion through participation: Understanding participation in the International Classification of Functioning, Disability and Health as a methodological research tool for investigating inclusion. *Frontiers in Education*, *3*(41).

United Nations (UNO). (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.

United Nations (UNO). (2023). *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Austria*. United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities.

Tiefenthaler, S. (2024). *Junge Frauen mit Fluchterfahrungen zwischen Resilienz und Vulnerabilität. Eine feministisch ethnographisch partizipative Studie in italienischen Aufnahmezentren*. Budrich Verlag.

von Unger, H. (2014a). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.

von Unger, H. (2014b). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung* (S. 23–40). Springer VS.

Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior, 24*(3), 369–387.

Wöhrer, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Springer.

Le pratiche di Scuola-Città Pestalozzi che educano al rispetto sociale e all'autonomia in un'ottica inclusiva

Valeria Angelini – Scuola-Città Pestalozzi, Firenze
Matteo Bianchini – Scuola-Città Pestalozzi, Firenze

Abstract

Il contributo si propone di presentare alcune pratiche in atto alla Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, una realtà scolastica che fonda il suo sistema educativo sulla promozione dell'equità sociale. Verranno descritte qui tre esperienze centrali: il Consiglio degli alunni, strumento essenziale per lo sviluppo dell'identità democratica dei giovani cittadini; gli Open Learning, ambienti in cui si creano contesti privilegiati per la scoperta e lo sviluppo di competenze, con una particolare attenzione all'autonomia individuale; e le pratiche di Peer Tutoring, attraverso cui gli studenti imparano a collaborare e a valorizzare le differenze. Si analizzeranno inoltre le modalità di conduzione, riflessione e auto-riflessione attuate dai bambini e dalle bambine, sottolineando il ruolo cruciale del docente nella progettazione e nella realizzazione di tali esperienze. Le pratiche in atto a Scuola-Città Pestalozzi promuovono un alto grado di partecipazione e inclusione, delineando una scuola realmente democratica e formativa per tutti.

1. Introduzione

La Scuola-Città Pestalozzi, fondata a Firenze nel 1945 da Ernesto e Anna Maria Codignola, rappresenta un modello pedagogico ancora attuale di scuola inclusiva e democratica. Nata con l'intento di realizzare una "micro-città" educativa, si inserisce nel panorama educativo italiano del secondo dopoguerra come laboratorio pedagogico innovativo, ispirato alla lezione di Johann Heinrich Pestalozzi e alle esperienze di pedagogia attiva di John Dewey e Célestin Freinet. I bambini imparano a vivere e a crescere insieme, sviluppando com-

petenze sociali, autonomia e responsabilità attraverso pratiche quotidiane che mirano alla formazione integrale della persona: non solo acquisizione di contenuti disciplinari, ma sviluppo cognitivo, affettivo, sociale e morale (Codignola, 1951; Codignola & Codignola, 1962).

L'educazione alla cittadinanza, al rispetto sociale e all'autonomia individuale non è vista come obiettivo astratto, ma come processo concreto che si realizza nella vita scolastica quotidiana. A differenza di approcci meramente compensativi, l'inclusione è esperienziale: ogni attività — dal gioco al laboratorio, dalla lettura alle discussioni — è progettata per consentire a tutti di partecipare attivamente. Il successo educativo si misura in base alla capacità di ogni alunno di contribuire alla comunità, di esprimersi, di sostenere gli altri e di ricevere aiuto quando necessario. L'ambiente sicuro che accoglie l'espressione delle emozioni riconosce il benessere affettivo come prerequisito fondamentale per l'apprendimento e la partecipazione inclusiva (Canevaro & Ianes, 2023; Angelini, 2023).

Il presente contributo si concentra sulle pratiche che più direttamente contribuiscono all'inclusione: il Consiglio degli alunni, gli open learning, il peer tutoring e i momenti di riflessione e auto-riflessione, analizzando come ciascuna esperienza promuova la partecipazione di tutti, valorizzi le differenze, sostenga l'autonomia e rinforzi il senso di equità e cittadinanza.

2. Il Consiglio degli alunni e la partecipazione inclusiva

Tra i pilastri di Scuola-Città Pestalozzi vi è il Consiglio degli alunni, espressione concreta della pratica democratica come esperienza quotidiana e strumento di inclusione. Non un'assemblea formale, ma un luogo vivo dove i bambini imparano a discutere, proporre, mediare e prendere decisioni collettive, sperimentando concretamente i principi della cittadinanza attiva.

Composto dai rappresentanti, eletti dai compagni, di tutte le classi della scuola primaria e secondaria di primo grado, il Consiglio si riunisce con cadenza mensile seguendo regole condivise: ogni studente ha diritto di parola, le decisioni si prendono per consenso o votazione, mentre gli adulti assumono un ruolo di facilitatori e osservatori. Questa struttura garantisce ascolto anche alle voci più fragili, promuovendo equità nelle interazioni; di conseguenza non è raro che vengano eletti come rappresentanti compagni o

compagne con bisogni speciali, testimonianza concreta di una partecipazione autentica.

Gli argomenti gestiti spaziano dalla gestione degli spazi comuni e della mensa scolastica, alla programmazione di attività ludico-educative e progetti interdisciplinari. Anche problemi concreti quindi, quali la risoluzione di conflitti tra compagni o la pianificazione di eventi scolastici, diventano occasione di apprendimento civico.

L'ottica inclusiva emerge chiaramente nella pratica del Consiglio. Bambini con bisogni educativi speciali, provenienze culturali diverse o livelli differenti di competenze cognitive sono attivamente coinvolti nelle discussioni e nella gestione dei progetti. Questo non solo permette loro di partecipare, ma valorizza le loro specificità come contributo alla comunità. Ad esempio, un alunno con difficoltà linguistiche può assumere un ruolo di osservatore e riportare i punti di vista dei compagni più silenziosi, sviluppando capacità di mediazione e comunicazione. L'inclusione qui non è mai assistenzialismo: ogni bambino ha un ruolo attivo e riconosciuto, che rafforza la sua identità di cittadino competente. La diversità cognitiva, culturale o funzionale diventa elemento di ricchezza che arricchisce il dibattito e amplia le prospettive del gruppo, dimostrando concretamente come una comunità democratica si nutra delle differenze e non le releghi in luoghi 'speciali' ma in ambienti comunitari.

Attraverso il Consiglio, i bambini apprendono che la partecipazione non è solo un diritto, ma una responsabilità. Imparano a negoziare, a rispettare opinioni diverse e a comprendere l'importanza di regole condivise. Partecipare al Consiglio permette ai bambini di sviluppare autonomia decisionale, capacità di problem solving e senso di responsabilità. Essi sperimentano direttamente il peso delle loro decisioni, comprendendo così che le scelte individuali hanno conseguenze sul gruppo. Questa esperienza contribuisce altresì a rafforzare anche competenze trasversali, quali la comunicazione efficace e la gestione dei conflitti, essenziali per la formazione di cittadini consapevoli e rispettosi.

Il Consiglio degli alunni, quindi, non è solo uno strumento di organizzazione scolastica, ma una vera e propria palestra di democrazia e inclusione, in cui ogni bambino ha l'opportunità di esercitare la propria voce, di riconoscere quella degli altri e di contribuire alla costruzione di una comunità equa e partecipativa (Bianchini, 2023; Codignola & Codignola, 1962).

3. Gli Open Learning: autonomia e personalizzazione per tutti

Tra le pratiche più innovative della Scuola-Città Pestalozzi, gli Open Learning rappresentano l'incontro tra autonomia individuale e apprendimento attivo in ottica inclusiva. Sono laboratori sovra disciplinari che coinvolgono quattro fasce d'età diverse: dalla prima alla quarta primaria e dalla quinta primaria alla terza secondaria di primo grado. Qui gli studenti scelgono percorsi, tempi e modalità di lavoro secondo i propri interessi e bisogni, promuovendo un apprendimento significativo e partecipazione universale.

Gli spazi sono flessibili e stimolanti: laboratori, biblioteca, aree all'aperto o zone multifunzionali, ciascuna organizzata per favorire scoperta, sperimentazione e collaborazione. Ogni alunno accede a materiali, strumenti e attività differenziate, imparando a organizzare il proprio tempo, a scegliere attività adatte al proprio livello di competenza e a collaborare consapevolmente con i compagni. La libertà di scelta, combinata con regole chiare e condivise, sviluppa capacità di autogestione e consapevolezza delle proprie decisioni.

L'efficacia inclusiva degli Open Learning risiede nella capacità di adattare l'esperienza educativa ai bisogni individuali senza creare percorsi separati o ghettizzanti. Bambini con differenti stili cognitivi, livelli di competenza o bisogni educativi speciali lavorano in piccoli gruppi ricevendo supporto calibrato dai pari più esperti. Questa flessibilità riduce il rischio di esclusione e valorizza la diversità, trasformando le differenze in strumenti di arricchimento per tutti. Ciascuno trova il proprio modo di partecipare, rafforzando l'autostima e la motivazione. L'ambiente aperto e non giudicante permette agli studenti di sperimentare senza il timore del fallimento, creando un clima psicologico sicuro in cui anche chi fatica può esprimere le proprie potenzialità. La possibilità di muoversi tra diverse proposte educative consente inoltre a ciascuno di scoprire talenti nascosti e sviluppare interessi che in un contesto rigidamente strutturato rimarrebbero inespressi.

Gli Open Learning non sono solo spazi di autonomia individuale, ma anche contesti di collaborazione e peer learning. I bambini imparano a lavorare insieme, a scambiarsi competenze e a sostenersi reciprocamente. Questo aspetto contribuisce all'inclusione sociale, poiché i momenti di cooperazione consentono a ciascun alunno di sentirsi parte della comunità, di sviluppare

empatia e di riconoscere le risorse degli altri. La pedagogia attiva sostiene che l'apprendimento più efficace avviene quando l'alunno è protagonista, e la comunità diventa insieme spazio di sostegno e laboratorio di cittadinanza. In questo senso, gli Open Learning trasformano la scuola in un ambiente in cui ogni studente può esprimere il proprio potenziale, sviluppare autonomia e sperimentare la cooperazione inclusiva (Bianchini, 2023; Canevaro & Ianes, 2023).

4. Peer Tutoring: collaborazione e valorizzazione delle differenze

Il tutoraggio tra pari costituisce una pratica centrale della Scuola-Città Pestalozzi, integrando apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo. Gli studenti assumono ruoli alternativi di tutor e tutee, favorendo la costruzione di competenze, la cooperazione e l'inclusione attraverso due principi fondamentali: ogni alunno possiede un sapere utile alla comunità, indipendentemente dalle differenze di competenze, età o provenienza; l'apprendimento è un processo sociale, in cui l'interazione tra pari favorisce la costruzione condivisa del sapere e la crescita emotiva e relazionale. Il peer tutoring diventa così autentico strumento di equità, trasformando le differenze in risorsa e occasione di arricchimento reciproco (Canevaro, 2013).

Il peer tutoring viene strutturato in modo chiaro, con gruppi misti per età, livello di competenza o capacità specifiche. I tutor ricevono formazione e indicazioni dai docenti, ma la gestione concreta dell'attività è affidata agli studenti stessi. Queste modalità non solo rafforzano le competenze cognitive, ma contribuiscono in maniera significativa alla costruzione di un clima inclusivo e rispettoso, dove ogni studente può contribuire alla comunità scolastica secondo le proprie possibilità.

La forza inclusiva del peer tutoring sta nella sua capacità di ribaltare le gerarchie tradizionali dell'apprendimento. Tutti diventano, così, protagonisti attivi del processo educativo, non semplici destinatari di aiuto. Un bambino con difficoltà linguistiche può essere tutorato da un compagno più esperto in italiano, ma allo stesso tempo fornire un contributo unico nella comprensione di esperienze o contesti culturali diversi, arricchendo il gruppo con la propria prospettiva. Questo approccio destruttura la logica della difficoltà,

sostituendola con quella delle competenze distribuite: ognuno sa qualcosa che può insegnare agli altri, e ognuno ha bisogno di imparare qualcosa dagli altri. La reciprocità diventa così un principio pedagogico fondamentale, che riduce l'isolamento, promuove un apprendimento cooperativo realmente inclusivo e costruisce relazioni autentiche basate sul rispetto e sulla valorizzazione reciproca.

Attraverso il peer tutoring, gli studenti sviluppano autonomia, capacità di collaborazione, senso di responsabilità e leadership inclusiva. La pratica insegna che il sapere non è un bene esclusivo, ma una risorsa da condividere, e che aiutare gli altri è un atto di partecipazione attiva alla vita comunitaria. In sintesi, il peer tutoring è uno strumento pedagogico potente che unisce apprendimento, inclusione e sviluppo della cittadinanza: ogni bambino ha l'opportunità di crescere, contribuire e riconoscere il valore dei compagni, sperimentando concretamente equità e solidarietà (Bianchini, 2023; Canevaro & Ianes, 2023).

5. Riflessione, auto-riflessione e ruolo del docente

Elemento centrale della pedagogia della Scuola-Città Pestalozzi, la riflessione e l'auto-riflessione non sono momenti occasionali, ma parte integrante della vita quotidiana, finalizzate ad aiutare i bambini a comprendere il proprio apprendimento, a riconoscere punti di forza e a individuare aree di miglioramento.

In un contesto inclusivo, riflettere significa dare a ciascuno la possibilità di esprimere esperienze, idee e difficoltà, riconoscendo il valore del contributo di tutti. Durante le attività, gli studenti discutono risultati dei propri lavori, condividono strategie e valutano progressi collettivi e individuali. Questa modalità favorisce autonomia cognitiva ed emotiva: i bambini imparano ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte, a riconoscere gli errori come opportunità di crescita e a valorizzare le competenze altrui. Attraverso la riflessione condivisa, anche le voci più timide vengono ascoltate, rafforzando il senso di appartenenza alla comunità scolastica (Angelini, 2023).

Le pratiche di riflessione e di auto-riflessione rafforzano l'autonomia, il pensiero critico e la consapevolezza sociale. Gli studenti imparano a valutare il proprio percorso senza confronti competitivi, sviluppando una motivazio-

ne intrinseca e un senso di responsabilità verso sé stessi e gli altri. L'inclusione diventa così un processo vissuto quotidianamente, che integra conoscenze cognitive, competenze sociali ed emotive, oltre che una cittadinanza attiva. La riflessione condivisa permette, inoltre, di rendere espliciti i diversi modi di apprendere e di risolvere i problemi, valorizzando le strategie cognitive personali come patrimonio della comunità. Un bambino con disturbo dell'attenzione può scoprire e condividere le proprie tecniche di concentrazione; un alunno con dislessia può spiegare come utilizza mappe concettuali o strumenti compensativi, trasformando la propria esperienza di difficoltà in risorsa didattica per tutti. Questa visibilità delle strategie di apprendimento contribuisce a riconoscere la diversità come condizione naturale e a costruire una cultura della neurodiversità, in cui le differenze cognitive sono riconosciute come varianti naturali dell'essere umano e non come deficit da nascondere.

Il ruolo del docente nella Scuola-Città Pestalozzi è complesso e multidimensionale. Nella fase di progettazione, il docente considera le diversità degli studenti come risorsa. Ogni attività, dal Consiglio degli alunni agli Open Learning, dal Peer Tutoring alla riflessione, è progettata per essere accessibile, stimolante e significativa per tutti, indipendentemente dalle abilità cognitive, emotive o sociali dei bambini. Gli insegnanti utilizzano strumenti di osservazione e valutazione formativa per individuare i bisogni specifici e adattare le attività: ad esempio, modulano tempi, modalità di lavoro o materiali didattici in modo da garantire la partecipazione di tutti. La progettazione inclusiva richiede quindi competenze pedagogiche avanzate, sensibilità, capacità di problem solving e attenzione costante all'equità sociale (Canevaro & Ianes, 2023).

Durante le attività, il docente agisce come facilitatore del dialogo e della collaborazione, intervenendo solo quando necessario per supportare la comunicazione, gestire i conflitti o garantire la sicurezza emotiva degli studenti. Ad esempio, durante il Consiglio degli alunni, modera le discussioni, incoraggia la partecipazione di chi tende a restare in disparte e aiuta a mediare eventuali divergenze. Nel contesto degli Open Learning o del Peer Tutoring, l'insegnante guida la costruzione dei gruppi, verifica il corretto svolgimento delle attività e fornisce strumenti e strategie per l'autonomia e la collaborazione. Cruciale è la capacità del docente di leggere i bisogni emergenti e di adattare in tempo reale le proprie strategie: riconoscere quando un bambino

con ansia sociale necessita di tempi più distesi per intervenire nel Consiglio; predisporre materiali accessibili per alunni con difficoltà di lettura negli Open Learning; o facilitare la comunicazione tra tutor e tutee che parlano lingue diverse nel peer tutoring. Questa flessibilità pedagogica richiede non solo competenze tecniche, ma anche sensibilità emotiva e capacità di ascolto profondo, qualità che trasformano il docente in un vero e proprio garante dell'inclusione.

Il docente incoraggia gli studenti a diventare protagonisti del proprio apprendimento, stimolando la capacità di decisione, la responsabilità verso il gruppo e la partecipazione democratica. Attraverso pratiche di guida graduale, osservazione e feedback, gli alunni imparano a gestire i propri tempi, a valutare le proprie scelte e a riconoscere il valore delle competenze altrui. In questo modo, la scuola diventa un laboratorio di cittadinanza attiva: i bambini non apprendono solo contenuti disciplinari, ma sviluppano competenze sociali, emotive e civiche, imparando a rispettare le regole condivise, a negoziare e a collaborare con persone diverse.

Infine, il docente partecipa a un processo di valutazione continua, riflettendo sull'efficacia delle pratiche inclusive e adattandole in base ai feedback degli studenti e all'osservazione dei risultati. Questo processo di miglioramento continuo assicura che la scuola rimanga un ambiente dinamico, capace di rispondere alle esigenze di tutti e di consolidare la cultura della partecipazione e dell'equità. Senza l'azione consapevole e competente del docente, le pratiche di Consiglio degli alunni, Open Learning, Peer Tutoring e riflessione non potrebbero produrre pienamente i loro effetti educativi e civici (Angelini, 2023; Bianchini, 2023; Codignola & Codignola, 1962).

6. Conclusioni

Al fine di valutare l'efficacia e l'impatto a lungo termine del modello educativo di Scuola-Città Pestalozzi, tra il 2021 e il 2023 è stata condotta un'indagine retrospettiva rivolta agli ex studenti dell'istituto. Lo studio si inserisce in un più ampio percorso di riflessione e autovalutazione della scuola, volto a comprendere in che misura il proprio progetto pedagogico — fondato su principi di partecipazione, autonomia e cittadinanza attiva — abbia prodotto effetti duraturi nella vita dei suoi alunni, ben oltre il termine del percorso scolastico.

L'indagine ha utilizzato un questionario anonimo a risposta mista – domande chiuse e domande aperte – somministrato attraverso la piattaforma SurveyMonkey, con l'obiettivo di garantire la massima libertà espressiva ai partecipanti.

Il questionario, articolato in tre sezioni tematiche per un totale di nove domande, è stato progettato per restituire un profilo composito degli ex studenti, intrecciando dati anagrafici, traiettorie formative e valutazioni retrospettive dell'esperienza scolastica.

La prima sezione, di carattere anagrafico, raccoglie informazioni su sesso e anno di nascita dei partecipanti. La seconda sezione è dedicata al percorso di studi successivo a SCP. La terza, e più rilevante, sezione è incentrata sull'esperienza vissuta a Scuola-Città Pestalozzi è composta da tre domande a risposta aperta: 1) qual è stato stato l'insegnamento più importante ricevuto; 2) quali difficoltà sono emerse al momento del passaggio verso altri ordini e contesti scolastici; 3) consiglieresti Scuola-Città e perché. Le risposte aperte sono state successivamente categorizzate attraverso un'analisi tematica, che ha consentito di aggregare i contenuti in cluster semantici ricorrenti e di attribuire a ciascuno una frequenza percentuale.

Il campione è composto da 215 rispondenti, tutti ex studenti che hanno concluso il percorso di SCP da almeno tre anni, con un'età compresa tra i 16 e i 40 anni. Per quanto riguarda la durata del percorso scolastico effettuato presso Scuola-Città la grande maggioranza dei rispondenti (77%) ha frequentato l'intero percorso, a conferma di un'elevata fedeltà al progetto educativo da parte delle famiglie. Dall'analisi delle risposte aperte relative agli insegnamenti più significativi ricevuti, emergono con netta prevalenza dimensioni strettamente connesse all'esercizio della cittadinanza attiva: la relazione (37,80%), la comunità (33,86%) e il pensiero critico (28,35%) si collocano ai primi tre posti, seguite da autonomia (25,98%), cooperare (23,62%) e dialogo (18,11%) riassumibile nella risposta "Un istinto civico e un radicato senso di responsabilità.".

Tale distribuzione suggerisce che il percorso formativo di Scuola-Città Pestalozzi abbia privilegiato lo sviluppo di competenze trasversali e socio-relazionali rispetto alla trasmissione di contenuti disciplinari. Questi risultati si allineano con una concezione dell'educazione orientata alla costruzione di soggetti consapevoli del proprio agire collettivo, capaci di riconoscere il valore del confronto democratico e della partecipazione condivisa. Le difficoltà

segnalate dagli ex studenti al momento del passaggio verso contesti scolastici ordinari — in primo luogo la relazione alunno-docente (39,92%), — testimoniano lo scarto esistente tra il modello orizzontale e partecipativo di Scuola-Città Pestalozzi e quello trasmissivo e gerarchico prevalente nel sistema scolastico italiano.

Significativo che l'87,40% consiglierebbe la scuola ad altri, motivando la raccomandazione con il valore dell'esperienza per la vita, il senso di consapevolezza e lo sviluppo del pensiero critico .

Le pratiche educative della Scuola-Città Pestalozzi rappresentano un modello significativo e attuale di pedagogia inclusiva, dimostrando come il rispetto sociale, l'autonomia e la cittadinanza attiva possano essere vissuti quotidianamente anziché rimanere obiettivi astratti. Il Consiglio degli alunni, gli Open Learning, il Peer Tutoring e i momenti di riflessione costituiscono un sistema integrato che trasforma la scuola in un autentico laboratorio di democrazia partecipativa, nel quale ogni bambino sperimenta concretamente cosa significhi essere parte di una comunità equa e solidale.

Il valore paradigmatico di questa esperienza risiede nella dimostrazione che inclusione e qualità educativa non sono concetti separati o in competizione, ma dimensioni profondamente interconnesse. Quando ogni attività è progettata per garantire la partecipazione di tutti, valorizzando le differenze come risorse anziché come ostacoli, l'apprendimento diventa più significativo per l'intera comunità scolastica. La Scuola-Città Pestalozzi dimostra che un'educazione autenticamente inclusiva non abbassa il livello formativo, ma lo eleva, poiché stimola ogni studente a contribuire secondo le proprie potenzialità, creando un ambiente ricco di scambi e di crescita reciproca (Canevaro & Ianes, 2023; Angelini, 2023).

Le competenze che emergono da queste pratiche – autonomia decisionale, capacità di collaborazione e di scelta, pensiero critico, responsabilità civica – sono esattamente quelle di cui la società contemporanea ha bisogno per affrontare sfide sempre più complesse. Preparare studenti e studentesse a esercitare diritti e doveri, a partecipare a decisioni collettive accogliendo e rispettando le diversità e a negoziare soluzioni condivise significa formare cittadini consapevoli, critici e solidali, capaci di contribuire alla costruzione di un mondo più giusto. In questo senso, l'esperienza ottantennale della Scuola-Città Pestalozzi non è rappresenta soltanto la memoria storica di

un'intuizione pedagogica illuminata, ma una risposta concreta e replicabile alle sfide educative del presente, nonché un invito a ripensare la scuola come spazio privilegiato di formazione integrale della persona e di educazione alla democrazia (Bianchini, 2023; Codignola & Codignola, 1962).

Bibliografia

Angelini, V. (2023). La scuola come agente politico: il ruolo formativo e ricorrente della scuola nella società. *Form@re*, *23*(3), 242-250.

Bianchini, M. (2023). The school as a workshop for citizenship: Focus on the active educational practices of Scuola-Città Pestalozzi. In E. Guarcello & A. Longo (Eds.), *School children as agents of change* (pp. 143-193). Taylor & Francis.

Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto.* Erickson.

Canevaro, A. & Ianes, D. (2023). *Un'altra didattica è possibile: Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva.* Erickson.

Codignola, E. (1951). *Maestri e problemi dell'educazione moderna.* La Nuova Italia.

Codignola, E. & Codignola, A. M. (1962). *La Scuola-Città Pestalozzi.* La Nuova Italia.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Freinet, C. (1967). *La scuola moderna.* Einaudi.

Pestalozzi, J. H. (1801). *Come Gertrude istruisce i suoi figli.* La Scuola.

La ricerca partecipativa oltre il verbale. Mappatura delle pratiche e prospettive nella scuola italiana

Federica Festa – Università degli Studi di Torino
Alice Di Leva – Università degli Studi di Torino
Cecilia Marchisio – Università degli Studi di Torino
Rosa Bellacicco – Università degli Studi di Torino

Abstract

Sebbene l'Italia abbia una tradizione normativa avanzata in tema di inclusione, la letteratura evidenzia contrasti e mostra come le pratiche educative in uso rischino di rafforzare dinamiche di esclusione. Fondandosi sul principio del "Niente su di noi senza di noi", questo contributo presenta i risultati preliminari e le linee progettuali di un progetto di ricerca volto a ripensare criticamente le condizioni di partecipazione e inclusione nella scuola secondaria di secondo grado italiana, attraverso pratiche di ascolto e ricerca collaborativa. Vengono qui discussi: (a) i macro-temi emersi dall'analisi tematica di due focus group condotti con studentə di due classi quinte, che rivelano una percezione diffusa di ascolto selettivo e simbolico; (b) i principi metodologici dell'Inclusive Inquiry e il suo adattamento al contesto italiano, con un focus specifico sulla co-docenza e sulle pratiche di ascolto e co-progettazione multimodali, che consentano di condurre ricerca insieme anche attraverso linguaggi non verbali.

1. Introduzione

L'inclusione scolastica si configura come obiettivo condiviso a livello internazionale (Ainscow, 2024; UN, 2006; UNESCO, 2017), ma rimane un concetto complesso e ambiguo nella pratica educativa. Il contesto italiano, pur avendo anticipato di decenni il dibattito europeo sulla chiusura delle istituzioni segreganti (Canevaro, 2006; D'Alessio, 2011), mostra un persistente divario tra enunciazione normativa e pratiche reali: l'idea originaria di trasformare il

sistema si è spesso cristallizzata in pratiche di compensazione che spostano l'attenzione dalla trasformazione del contesto all'adattamento dell'individuo, inquadrando la disabilità come deficit da gestire anziché come differenza da valorizzare (Ianes et al., 2020; Migliarini et al., 2021; Demo et al., 2026; Valtellina et al., 2018).

La prospettiva dei Disability Studies e dell'educazione inclusiva come pratica di giustizia sociale (Goodley, 2011; Bocci, 2019; Ainscow, 2024) pone una critica radicale al fatto che siano storicamente sempre altrə – espertə, personale medico, istituzioni – a parlare per le persone con disabilità. Il principio del "Nulla su di noi senza di noi" (Charlton, 1998) stabilisce la legittimità e il diritto delle persone con disabilità di contribuire alla costruzione di conoscenza, policy e pratiche che le riguardano, contrastando l'ingiustizia epistemica (Fricker, 2007). In questo orizzonte, la Student Voice si configura come pratica relazionale e sistemica che ridefinisce il posizionamento dellə studentə come soggetti epistemicamente competenti e legittimati a incidere sui processi scolastici (Cook-Sather, 2006, 2020; Fielding, 2004; Brasof & Levitan, 2022). La letteratura distingue tra una concezione della voce come consultazione – raccolta di prospettive senza conseguenze trasformative – e una concezione ancorata all'agency, intesa come effettiva capacità di orientare le pratiche e i contesti (Cook-Sather, 2020). Questa distinzione è cruciale: una Student Voice che non incide sulle strutture rischia di riprodurre le stesse gerarchie epistemiche che dichiara di voler superare.

Affinché la Student Voice possa costituirsi come pratica di giustizia epistemica, è necessario interrogare le condizioni entro cui la voce viene – o non viene — riconosciuta come legittima. Il concetto di logocentrismo, elaborato da Derrida (1967) per descrivere il privilegio accordato dalla tradizione filosofica occidentale al logos come sede della presenza e della verità, è tradotto in termini pedagogici da Thomaidis (2014), che mostra come nei contesti formativi operi come dispositivo che subordina la voce incarnata – nella sua dimensione corporea, relazionale e multimodale – all'ordine concettuale e linguistico, privilegiando il linguaggio verbale formalizzato a discapito di altre risorse semiotiche – gestuali, corporee, iconiche, multimodali (Lewis-Dagnell et al., 2023).

Questa norma produce un intreccio sistematico tra abilismo e linguicismo (Canagarajah, 2023): lə studentə che non si conformano al modello lingui-

stico-cognitivo dominante rischiano di essere posizionati come diminished knowers (Taylor & McDonough, 2021), subendo pratiche che non solo delegittimano la loro voce ma negano attivamente le condizioni per sviluppare agency epistemica – fino a produrre i deficit che vengono poi invocati per giustificare la loro esclusione (Catala, 2020; Marchisio, 2026; McDonough & Taylor, 2025; Nieminen, 2023).

Nel contesto italiano, mentre iniziano a emergere ricerche che indagano empiricamente l'abilismo (Bellacicco & Dell'Anna, 2026), il coinvolgimento di studentə con disabilità – e in particolare con modalità comunicative non verbali – nelle pratiche di Student Voice rimane scarsamente esplorato.

2. Metodologia

La ricerca mette insieme diverse fasi e modalità di lavoro di un progetto più ampio, volto a indagare in modo critico le pratiche inclusive attualmente in essere nella scuola secondaria di secondo grado italiana.

Il progetto si sviluppa in più fasi sequenziali e interconnesse. In questo contributo vengono presentati: (a) i risultati preliminari delle fasi esplorative già condotte e (b) il disegno della fase sperimentale basata sull'adattamento della metodologia Inclusive Inquiry al contesto italiano, ancora da attuare.

La prima fase della ricerca ha previsto la conduzione di una Systematic Review finalizzata a mappare come, a livello internazionale, lə studentə con disabilità siano coinvolti nelle pratiche di Student Voice all'interno dei contesti educativi formali. La revisione è stata condotta secondo il framework PRISMA (Moher et al., 2009), interrogando i database PsycINFO ed EBSCO nel periodo 2006–2024, con anno iniziale corrispondente all'adozione della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, 2006). Una presentazione sintetica della revisione è disponibile in Di Leva e Festa (2025); l'analisi sistematica completa, comprensiva della valutazione della qualità degli studi inclusi, è oggetto di una pubblicazione in preparazione. Tra i principali esiti orientativi emersi, rilevanti per il presente contributo sono: (a) la marcata centralità di metodologie verbocentriche, con un ricorso a strumenti di comunicazione non verbale molto ridotto; (b) la concentrazione anglofona della letteratura, con una sotto-rappresentazione di contesti non anglosassoni e, segnatamente, del contesto italiano; (c) la prevalenza di pratiche di ascolto

di tipo consultivo, che raccolgono le prospettive dellə studentə senza attivare processi reali di trasformazione del contesto, con una conseguente difficoltà a posizionare la voce studentesca come effettiva leva di cambiamento (Cook-Sather, 2020; Fielding, 2004). Questi esiti hanno orientato il disegno della fase sperimentale verso l'adozione di metodologie capaci di attenuare il privilegio del linguaggio verbale e di posizionare tuttə lə studentə come co-researchers.

Parallelamente, due focus group sono stati condotti in due classi quinte di scuola secondaria di secondo grado per indagare la percezione di ascolto dellə studentə in quel contesto. In questo contributo presentiamo, in via preliminare, le macro-categorie emerse dall'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), accompagnate da alcune riflessioni.

I risultati preliminari orientano la progettazione della fase sperimentale, che adotta la metodologia dell'Inclusive Inquiry (Messiou & Ainscow, 2020) come framework di collaborative action research. In questo contributo ne presentiamo i principi cardine e le scelte di adattamento al contesto italiano.

3. Focus group

Per indagare come le condizioni di ascolto e partecipazione si manifestino nella realtà scolastica italiana, sono stati condotti due focus group con 27 studentə di classi quinte di un Istituto di Istruzione Superiore del Nord-Ovest (maggio 2024), selezionato tramite campionamento di convenienza. Il campione, di età compresa tra 18 e 21 anni, includeva una studentessa con disabilità intellettiva e comunicazione verbale; non erano presenti studentə con comunicazione prevalentemente non verbale. I focus group, condotti da due ricercatrici su traccia semi-strutturata, sono stati audioregistrati e trascritti integralmente. Lo studio ha ricevuto l'approvazione del Comitato di Bioetica dell'Università di Torino. I dati sono stati sottoposti a codifica tematica preliminare (Braun & Clarke, 2006); la validazione sistematica è oggetto di una pubblicazione dedicata. Si presentano qui le macro-categorie emerse come risultati orientativi, utili a inquadrare la fase sperimentale e a far emergere alcune tensioni rilevanti rispetto al quadro teorico.

3.1 Percezione dell'ascolto

Emerge una percezione diffusa secondo cui l'ascolto a scuola sia fittizio, superficiale o condizionato. La risposta alla domanda su quanto ci si senta ascoltatə è stata categorica e sarcastica, sintetizzata in affermazioni come "Zero, meno di zero". L'ascolto non è percepito come un diritto, ma come un privilegio concesso in modo individuale, gerarchico e selettivo, condizionato dalla reputazione o dal comportamento dellə studentə. Si viene interpellatə solo se si rispecchia il modello dominante (verbalità, maturità), mentre chi devia viene escluso dal dialogo. Questo pattern di ascolto selettivo può essere letto, alla luce del quadro teorico adottato, come una manifestazione di delegittimazione epistemica (Fricker, 2007), pur con la cautela richiesta dal carattere preliminare dell'analisi.

3.2 Riconoscimento e relazioni significative

La qualità della relazione educativa emerge quale elemento decisivo per l'ascolto. Lə studentə affermano che l'ascolto dipende dal rapporto personale con l'insegnante, usando frasi come: "Ti ascolta se ha stima" e "Se ti odia, non esisti". La partecipazione e la parola sembrano poter emergere solo dove esistono fiducia e stima reciproca. La dipendenza del riconoscimento dalla sensibilità individuale di ogni docente emerge come nodo critico, che si presta a essere interrogato a partire dalla letteratura che problematizza un'inclusione affidata alla cura sporadica e relazionale anziché a contesti sistemici (Valtellina et al., 2018). Lə studentə riconoscono in docenti significativə figure che "parla[no] con noi, non che ci parla[no] addosso": una formulazione che richiama la riflessione sulla engaged pedagogy come pratica relazionale orizzontale, in cui l'autorità docente si costruisce nella reciprocità del dialogo (hooks, 1994).

3.3 Spazi e strumenti di partecipazione

Molte affermazioni segnalano la distinzione tra l'essere invitati a parlare e l'essere realmente ascoltati. L'ascolto è spesso vissuto come un "rituale vuoto", una forma di consultazione simbolica (tokenistic consultation) che simula il dialogo lasciando intatte le gerarchie di potere (Cook-Sather, 2006; Fielding,

2004). Gli unici spazi percepiti come autentici sono eccezioni, spesso collocati in progetti extracurricolari. In assenza di spazi formali, alcunə studentə riportano forme di agency informale – scioperi simbolici in cui il corpo e il gesto si fanno veicolo di posizionamento – che la letteratura ha tematizzato come resistenza studentesca, segnale di ambienti disfunzionali piuttosto che come misbehaviour (Lanas & Corbett, 2011; Medina, 2013; Mojtar-Mendieta et al., 2025).

3.4 Spazio scolastico e dinamiche di esclusione

Emerge una consapevolezza critica del linguaggio implicito dello spazio scolastico, percepito non come neutro ma come "tecnologia di esclusione". La disposizione delle aule comunica gerarchie e distanza: "Siamo tutti girati verso di lei, come se fossimo soldati". L'ambiente fisico – "grigio, spento, alienante" – è percepito come ostacolo al dialogo: "Ci sono aule dove non riesci nemmeno a parlare: ti viene solo da stare zitto", "Le aule del carcere erano più belle della nostra". Questa analisi si innesta nella prospettiva che interpreta l'organizzazione spaziale come costrutto sociale e politico, capace di disabilitare e ordinare i corpi nello spazio scolastico (Helfenbein, 2021).

4. La sperimentazione trasformativa: Inclusive Inquiry nella scuola Italiana

La fase sperimentale della ricerca si basa sull'adozione della metodologia Inclusive Inquiry (Messiou & Ainscow, 2020). Questa sezione non presenta risultati empirici, ma descrive il quadro metodologico della fase sperimentale della ricerca.

4.1 Principi cardine della metodologia

L'Inclusive Inquiry si configura come un modello per lo sviluppo dell'apprendimento e dell'insegnamento (Messiou et al., 2016), che si fonda sulla premessa che l'inclusione non riguardi tanto l'introduzione di tecniche particolari o nuovi assetti organizzativi, quanto piuttosto i processi di apprendimento sociale all'interno di contesti specifici (Messiou & Ainscow, 2020). In questo

senso, l'uso delle evidenze per stimolare l'azione, la sperimentazione e la collaborazione rappresenta una strategia centrale.

Il cuore della metodologia è il dialogo studentə/insegnante, attorno al quale si sviluppano tre processi interconnessi: parlare di apprendimento e insegnamento; imparare dalle differenze; sviluppare pratiche inclusive.

Il processo dinamico si articola in tre fasi distinte, adattabili ai contesti: pianificazione (Plan), insegnamento (Teach) e analisi (Analyse). L'elemento distintivo di questa metodologia è il coinvolgimento dellə studentə nel processo (students as researchers), che collaborano con insegnanti e compagnə di classe nella progettazione di lezioni inclusive. L'evidenza suggerisce infatti che è improbabile ottenere cambiamenti nei risultati per i gruppi vulnerabili di studentə senza cambiamenti nelle relazioni (Messiou & Ainscow, 2020).

4.2 Adattamento al contesto Italiano

L'adozione della metodologia Inclusive Inquiry (II) nel contesto italiano si concentra sul ripensare la co-docenza in ottica trasformativa, partendo dalla lunga tradizione inclusiva della scuola italiana. Il modello italiano ha infatti tra le sue peculiarità proprio la compresenza didattica tra insegnanti curricolari e di sostegno, entrambi docenti della classe con ruoli differenti, chiamati a collaborare per costruire un ambiente di apprendimento inclusivo (Ianes & Cramerotti, 2015).

Tuttavia, la compresenza nella realtà quotidiana spesso non si traduce in una progettazione condivisa e intenzionale (Ciletti et al., 2026), rimanendo una risorsa poco strutturata. La ricerca si propone quindi di trasformare la compresenza in un laboratorio di partecipazione e collaborazione intenzionale e riflessiva, che raccolga e accolga le prospettive di tutti gli attori del contesto, a partire dallə studentə con disabilità. In linea con la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006) e con i movimenti per i diritti (Curto & Marchisio, 2020), nessuna misura di supporto o politica deve infatti essere progettata senza la partecipazione delle persone a cui è rivolta.

Il progetto intende inoltre tener conto di come il verbale, specialmente quello accademico, possa spesso rivelarsi ostacolo in questo processo, sperimentando modalità di valorizzazione della comunicazione in tutte le sue forme. La ricerca scientifica sull'inclusione è infatti dominata da metodi verbali

e presenta una scarsa rappresentazione di studentə non verbali (Lewis-Dagnell et al., 2023; Carroll & Twomey, 2021).

5. Conclusioni e implicazioni per la ricerca

Il presente contributo va inteso come fase di posizionamento teorico e progettazione metodologica di un progetto più ampio, i cui esiti empirici saranno oggetto di pubblicazioni sistematiche.

La Systematic Review (Di Leva & Festa, 2025) ha documentato la prevalenza di pratiche di Student Voice verbocentriche, consultive anziché trasformative e geograficamente situate. I focus group hanno offerto una lettura situata delle condizioni di ascolto e partecipazione nella scuola secondaria italiana: un ascolto percepito come selettivo e gerarchico, spazi di partecipazione autentica vissuti come eccezionali, geografie silenzianti. Tali risultati vanno letti alla luce di alcuni limiti: campione ristretto, assenza di partecipanti con comunicazione non verbale, codifica tematica preliminare.

La fase sperimentale si propone di valutare l'Inclusive Inquiry come metodologia trasformativa e inclusiva di riprogettazione del contesto didattico, con l'obiettivo di renderlo più equo negli spazi di partecipazione e di apprendimento. La co-docenza tra insegnante curricolare e di sostegno diventa in questo quadro non una risorsa di supporto individuale, ma un laboratorio di riflessione e trasformazione.

Bibliografia

Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: Pathways to success*. Routledge.

Bellacicco, R. & Dell'Anna, S. (2026). Ableism unveiled. A participatory study bridging individual insights with collective critique. *L'integrazione scolastica e sociale*, *25*(1), 63-78. https://doi.org/10.14605/ISS2512605

Bocci, F. (2019). *Disabilità e inclusione. Sfide e prospettive*. ETS.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Brasof, M. & Levitan, J. (2022). A conceptual framework for understanding student voice and agency. *Teachers College Record*, *124*(11), 101–128.

Canagarajah, S. (2023). A decolonial crip linguistics. *Applied Linguistics*, *44*(1), 1-21.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Edizioni Erickson.

Carroll, C. & Twomey, M. (2021). Voices of children with neurodevelopmental disorders in qualitative research: A scoping review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *33*(5), 709-724.

Catala, A. (2020). Metaepistemic injustice and intellectual disability: A pluralist account of epistemic agency. *Ethical Theory and Moral Practice*, *23*(5), 755-776.

Charlton, J. I. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. University of California Press.

Ciletti, L., Baines, E. & Somerville, M. P. (2026). Co-teaching practices in Italian primary classrooms: A case for including the sociocultural framework in training teaching collaborations. *International Journal of Inclusive Education*, *30*(3), 439–455. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2457461

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum inquiry*, *36*(4), 359-390.

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, *59*(2), 182-191.

Curto, N. & Marchisio, C. M. (2020). *I diritti delle persone con disabilità. percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Carocci Faber.

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.

Demo, H., Bellacicco, R., Auer, P., Frizzarin, A. & Cappello, S. (2026). Ableism and inclusive planning practices: An analysis of primary school teachers' argumentation. *European Journal of Special Needs Education*. https://doi.org/10.1080/08856257.2026.2650635

Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Les Éditions de Minuit.

Di Leva, A. & Festa, F. (2025). The student voice in teacher training: An investigation into the inclusiveness of European practices. In N. Bianquin & F. Magni (Eds.), *Book of proceedings ATEE Spring Conference 2024: Teacher education research in Europe: Trends, challenges, practices and perspectives* (pp. 370–377). Università degli Studi di Bergamo. https://doi.org/10.62336/unibg.978-88-97253-27-3_p.370

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal, 30*(2), 295-311.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Goodley, D. (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. SAGE.

Helfenbein, R. J. (2021). *Critical geographies of education: Space, place, and curriculum inquiry*. Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Ianes, D. & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching.* Edizioni Centro Studi Erickson.

Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects* (Paris), *49*(3–4), 249–263.

Lanas, M. & Corbett, M. (2011). Disaggregating student resistances: Analysing what students pursue with challenging agency. *Young*, *19*(4), 417-434.

Lewis-Dagnell, S., Parsons, S. & Kovshoff, H. (2023). Creative methods developed to facilitate the voices of children and young people with complex needs about their education: A systematic review and conceptual analysis of voice. *Educational Research Review*, *39*, 100529.

Marchisio, C. M. (2026). Il progetto di vita individuale personalizzato partecipato su base di uguaglianza con gli altri: Cos'è e come costruirlo. In C. M. Marchisio & N. Curto (Eds.), *Su base di uguaglianza. Per un progetto di vita che garantisca le libertà e i diritti delle persone con disabilità* (pp. 57–73). Il Mulino.

McDonough, K., & Taylor, A. (2025). Moral status, epistemic agency, and the education of students labeled with intellectual disability. *Theory and Research in Education*, *23*(2), 105-125.

Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., ... & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, *27(*1), 45-61.

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, *46*(3), 670–687.

Migliarini, V., Elder, B. C. & D'Alessio, S. (2021). A DisCrit-informed person-centered approach to inclusive education in Italy. *Equity & Excellence in Education*, *54*(4), 409–425.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, *6*(7), e1000097.

Mojtar-Mendieta, L., Rascón-Gómez, T. & Calderón-Almendros, I. (2025). Students as subjects. Resistance, youth agency, and inclusive education through participatory action research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *38*(3), 338-355.

Nieminen, J. H. (2023). Unveiling ableism and disablism in assessment: A critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education*, *85*(3), 613-636.

Taylor, A. & McDonough, K. (2021). Safeguarding the epistemic agency of intellectually disabled learners. *Philosophy of Education*, *77*(1), 24–41. https://doi.org/10.47925/77.1.24

Thomaidis, K. (2014). The revocalization of logos? Thinking, doing and disseminating voice. *Studies in Musical Theatre*, *8*(1), 77–87. https://doi.org/10.1386/smt.8.1.77_1

Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D. & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. https://doi.org/10.54675/MHHZ2237

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Autrici e autori / Autor:innen

Valeria Angelini è docente di ruolo a Scuola-Città Pestalozzi; dal 2021 al 2024. È stata assegnista di ricerca (ssd PAED-02/A) presso l'Università degli Studi di Firenze – Dipartimento Formazione Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia. Dal 2021 è docente a contratto nel Corso abilitativo per le attività di sostegno presso l'Università degli Studi di Firenze.

Sara Antiglio è laureata in Pedagogia presso l'Università degli Studi di Torino. Già insegnante di scuola primaria e secondaria di primo grado, attualmente è in distacco presso l'USR Piemonte, Ufficio IX, A. T. del Verbano-Cusio-Ossola, dove si occupa di inclusione e formazione. Dal 2020 conduce laboratori di didattica nei corsi di specializzazione per il sostegno presso UCSC di Milano e Piacenza e presso l'Università di Torino.

Petra Auer è ricercatrice (RTDa) presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Attualmente i suoi principali interessi di ricerca riguardano l'inclusione, i Childhood Studies, la ricerca sui valori nel contesto della scuola primaria e la sostenibilità.

Robert Baar ist Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Schule und Geschlecht, Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischem Personal, Außerschulische Lernorte und Kooperation in der Grundschule.

Helga Ballardini è ricercatrice post-doc al Dipartimento di Psicologia e scienze cognitive dell'Università degli studi di Trento. Si occupa di educazione degli adulti e formazione insegnanti, di innovazione didattica e di Inclusione, in particolare per studenti con background migratorio.

Sara Baroni è assegnista di ricerca presso il Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano. I suoi interessi di ricerca comprendono la relazione educativa, il rendimento scolastico e la formazione degli insegnanti nell'ambito dell'inclusione scolastica.

Saskia Becker war von 2019 bis 2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik der Uni Kassel und promovierte zur Interaktionspraxis der universitären Grundschullehrer*innenbildung. Aktuell ist sie als Post-Doc am DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation mit videobasierten Sekundäranalysen beschäftigt.

Rosa Bellacicco è professoressa associata di Pedagogia Inclusiva presso l'Università di Torino, dove insegna Pedagogia Speciale e Didattica Inclusiva. È membro affiliato del Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano. I suoi interessi di ricerca concernono, in particolare, la didattica inclusiva e l'abilismo.

Virginia Benedetti è dottoranda di ricerca presso il Dottorato di Interesse Nazionale in *Teaching and Learning Sciences* (curriculum in Pedagogia speciale e inclusione). È membro junior della SIPED e socia corrispondente della SIPES.

Francesca Berti è ricercatrice 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 l'Eberhard Karls Universität Tübingen (2019).

Chiara Bertolini è professoressa ordinaria di Didattica Generale e Pedagogia Speciale. È presidente del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Si occupa di didattica della comprensione del testo,

didattica speciale, innovazione didattica e sviluppo professionale degli insegnanti con particolare riferimento all' approccio della Ricerca-Formazione e allo strumento del Lesson Study.

Matteo Bianchini è docente presso Scuola-Città Pestalozzi, Firenze. Mediatore familiare, già coordinatore pedagogico presso il Comune di Firenze e docente a contratto (Università degli Studi di Firenze) nel Corso abilitativo per le attività di sostegno. Laureato in storia e filosofia, è formatore della Rete Nazionale Scuole all'Aperto e collabora per varie riviste scolastiche. Si interessa di filosofia per bambini e di educazione affettiva e relazionale.

Nicole Bianquin è professoressa associata di Pedagogia Speciale all'Università della Valle d'Aosta. Le sue ricerche riguardano l'educazione inclusiva, la cittadinanza partecipativa e le pratiche educative e didattiche co-costruite.

Fabio Bocci è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. È direttore vicario, 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 un esponente dei Disability Studies. È autore di oltre 400 pubblicazioni.

Rosa Buonanno, biologa e PhD in Reggio Childhood Studies presso UniMoRe, ha insegnato per dieci anni al Centro Internazionale Loris Malaguzzi. Formatrice per Reggio Children sul Reggio Emilia Approach, ha collaborato a progetti di ricerca internazionali, tra cui TIDA. Ha conseguito master in Futuro Vegetale e Management della Transizione Ecologica. È membro del gruppo di ricerca BEAT.

Letizia Capelli è dottoranda del corso "Reggio Childhood Studies" (UNIMORE e Fondazione Reggio Children), svolge ricerca sulla formazione docente e la didattica nel campo dell'inclusione ed è docente di sostegno presso la scuola primaria del Centro Internazionale L. Malaguzzi di Reggio Emilia.

Silver Cappello è stato docente di scuola primaria in Alto Adige (2016-2020), specializzato anche nel sostegno. Dal 2017 PhD in Pedagogia Generale e Sociale e Didattica Generale. Dal 2020 al 2024 è stato assegnista di ricerca al Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano, in cui dal 2025 è ricercatore a tempo determinato junior presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

Sara Cecchetti è dottoranda di ricerca in Pedagogia Speciale e Didattica della Matematica presso l'Università degli studi di Bergamo e docente di scuola primaria.

Giulia Consalvo ist Forscherin am Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich und Lehrbeauftragte an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Ihre Forschung fokussiert inklusive Bildung, Schulentwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung, mehrsprachige Bildung, Montessori Pädagogik und spielerisches Lernen in der Grundschule. Unter Rückgriff auf qualitative Forschungsmethoden untersucht sie Bildungspraktiken und Schulkulturen, mit einem speziellen Fokus auf inklusive und reflektive Schulentwicklung.

Paola Damiani è professoressa associata di Pedagogia Speciale e Didattica per l'inclusione presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. È Direttrice del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico e Referente di Dipartimento per disabilità e DSA. Si occupa di ricerca e didattica sull'inclusione e la formazione in ambito inclusivo

Heidrun Demo è professoressa ordinaria di Pedagogia e Didattica dell'Inclusione presso la Libera Università di Bolzano. Nel suo lavoro si è dedicata in particolare allo sviluppo inclusivo delle scuole e alla didattica inclusiva, con una particolare attenzione, nei progetti più recenti, ai processi di progettazione didattica inclusiva.

Silvia De Vogli è responsabile dell'area cultura, cura ed educazione di Consolida e del progetto Inclusi.

Timo Dexel ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik und Schulforschung in der inklusiven Bildung an der Universität Münster. Er studierte von 2011-2016 in Münster für das Lehramt an Grundschulen und promovierte ebenda. Anschließend arbeitete er an den Universitäten in Halle und Wuppertal. Er forscht zu inklusiver Didaktik und dem Mathematikunterricht der Grundschule.

Alice Di Leva è dottoranda in Pedagogia all'Università di Torino. Si occupa di prima infanzia e Media Education, con ricerche sulle pratiche digitali e sull'uso dei dispositivi mobili nei contesti educativi. La sua ricerca è incentrata sul service learning e sulla student voice in ambito universitario, con focus sull'adattamento dei protocolli per garantire partecipazione e inclusione degli studenti con disabilità.

Valerio Ferrero ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Torino. Si occupa di equità e disuguaglianze in educazione e di dialogo filosofico. È autore di diversi saggi su rivista riguardanti questi temi.

Federica Festa è dottoranda in Pedagogia all'Università di Torino. Si occupa di inclusione scolastica, pratiche partecipative e student voice, con particolare attenzione al coinvolgimento degli studenti con comunicazione non verbale nei processi decisionali. Collabora a progetti di ricerca nazionali e internazionali dedicati all'accessibilità educativa e allo sviluppo di approcci inclusivi nella scuola secondaria

Timo Finkbeiner ist am Institut für Ausbildung der KPH Wien/Niederösterreich tätig. Die Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Inklusive Pädagogik und Technische Bildung, mit Fokus auf Didaktik und Lehrer:innenbildung.

Anna Frizzarin è ricercatrice nel campo della pedagogia e didattica inclusiva. Nel 2022 ha conseguito il dottorato presso la Libera Università di Bolzano, dove ha lavorato fino al 2025 come assegnista di ricerca presso il Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica. Lavora ora presso l'Istituto Provin-

ciale di Ricerca e Sperimentazione Educativa (IPRASE) per la Provincia di Trento.

Chiara Ghetta, dirigente dell'Istituto Comprensivo Trento 6, promuove una scuola aperta, cooperativa e orientata alla comunità educante. Ha rafforzato progetti di service learning, cittadinanza attiva, innovazione digitale e benessere scolastico, favorendo pratiche partecipative e ambienti di apprendimento significativi.

Anna Granata è professoressa associata in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Milano-Bicocca. Si occupa di diversità culturale, scuola democratica e parità di genere. Tra le sue pubblicazioni: Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe (Carocci, 2026); Ragazze col portafogli. Una pedagogia dell'emancipazione femminile (Carocci, 2024).

Matthias Grein arbeitet an der Schnittstelle von Fremdsprachendidaktik und Erziehungswissenschaft. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Heterogenität, Bildungsentscheidungen, Digitalisierung und empirische Unterrichtsforschung.

Ines Guerini, abilitata alle funzioni di docente ordinario, è ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (Università Roma Tre) dove insegna nei CdL in Scienze della Formazione Primaria e in Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia. Membro ordinario della SIPeS, SIPED e SIRD, è autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali.

Renate Maria Heissl war viele Jahre als psychopädagogische Beraterin und Supervisorin tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte waren die Integration von Kindern mit einer Beeinträchtigung und die inklusive Schulentwicklung. Sie war in der deutschen Bildungsdirektion Leiterin eines Pädagogischen Beratungszentrums und ist Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen im Themenbereich Inklusion.

Ina Henning ist als Professorin für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd tätig. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Fachdidaktik Musik, Musik und ästhetische Transformation, Jüdisches Kulturerbe

Mirjam Hoffmann ist Gastprofessorin für Sonderpädagogik an der Freien Universität Berlin. Sie forscht zu Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der psychischen Gesundheit im Jugendalter und der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Nikolaus Janovsky promovierte im Fachbereich Systematische Theologie, forscht im Bereich der Werthaltungen von Jugendlichen, Inklusion und Bildungspolitik. Aktuell ist er an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein als Rektor tätig.

Laura Landi è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e dottoressa di ricerca in "Reggio Childhood Studies" (UNIMORE e Fondazione Reggio Children). Si occupa di formazione docenti (Lesson Study), di valutazione formativa e innovazione didattica anche in sinergia con contesti educativi informali e non-formali.

Mara Maya Victoria Leonardi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Soziolinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik.

Aline Lupa ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich der Freien Universität Bozen. Sie hat Kulturwissenschaften und Soziologie studiert und sich im Bereich Gendersoziologie sowie macht- und ungleichheitskritischen Theorien spezialisiert. Unter Rückgriff auf qualitative Forschungsmethoden und sozialwissenschaftliche Theorien, forscht sie aktuell im Bereich Bildungspraktiken und Leistung, mit einem speziellen Fokus auf Inklusion und Bildungsungleichheiten.

Julia Lutz ist als Professorin für Musikpädagogik und Musikdidaktik mit Schwerpunkt Grundschule an der Folkwang Universität der Künste Essen tätig und hat einen Lehrauftrag an der Freien Universität Bozen inne. Arbeitsschwerpunkte: Musik-Lernen und -Lehren im Kontext von Heterogenität, lebenslanges Lernen in der Lehrkräftebildung, Kooperationen zwischen Schulen und anderen Bildungsträgern.

Vanessa Macchia è professoressa associata di Pedagogia e Didattica dell'inclusione e vicedirettrice del Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano. Si occupa soprattutto di inclusione nella prima infanzia, comportamenti sfidanti e materiali didattici inclusivi. Referente per il diritto allo studio di studenti con disabilità e DSA, è vincitrice di premi nazionali e internazionali.

Umberto Malazzi è laureato in Scienze Geologiche presso l'Università degli Studi di Pavia. Attualmente insegna Matematica e Scienze presso l'Istituto comprensivo "A. Bagnolini" di Villadossola. Dal 2020 conduce laboratori nell'ambito dell'abilitazione al sostegno presso UCSC di Milano e Piacenza e presso UniTo.

Michele Marangi è professore associato, Università eCampus, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DiSUS), membro del CREDDI (Centro di Ricerca Educazione Didattica Digitale Innovazione sociale). Docente a contratto, Università Cattolica Milano, Scienze della Formazione, membro del CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alle Tecnologie). Formatore e supervisore sull'utilizzo dei media digitali in ambito pedagogico, socioculturale e aziendale.

Cecilia Marchisio è professoressa associata di Pedagogia speciale, delegata della rettrice per l'inclusione e direttrice della Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità all'Università degli Studi di Torino. È responsabile scientifica del Centro Studi DiVI, fondato nel 2016 per promuovere ricerca e pratiche di advocacy per la vita indipendente, i diritti e la cittadinanza delle persone con disabilità.

Arianna Marras è dottoressa di ricerca in Corporeità Didattiche, Tecnologie e Inclusione presso l'Università degli Studi di Salerno e attualmente assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Cagliari. I suoi interessi di ricerca riguardano le tecnologie educative – con particolare attenzione alla robotica educativa – la didattica, i processi di apprendimento e di inclusione.

Lena Ohnesorge ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht der Universität Hildesheim. Dort gehören Heterogenität und Inklusion in der Grundschule, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung sowie qualitative Forschung und Kindheitsforschung zu ihren Schwerpunkten in Lehre und Forschung.

Paola Pasqualin, già dirigente dell'Istituto Comprensivo Trento 6 e oggi alla guida dell'Istituto Comprensivo Trento 5, ha promosso la strutturazione di percorsi Montessori e la riprogettazione degli ambienti di apprendimento nella scuola secondaria. Referente per rete degli Istituti comprensivi di Trento dell'area inclusione, lavora da anni per una scuola equa, accessibile e attenta alla diversità.

Silvia Perzolli è ricercatrice al Dipartimento di Psi**c**ologia e scienze cognitive dell'Università degli studi di Trento. Si occupa di interazioni precoci genitore-bambino, di educazione e di innovazione didattica. È coordinatrice delle offerte formative all'interno del Consorzio Europeo delle Università Innovative (ECIU – European Consortium of Innovative Universities).

Nicolle Pfaff leitet die Arbeitsgruppe Migrations- und Ungleichheitsforschung an der bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Duisburg-Essen. Sie forscht zu Fragen der Bildungsungleichheit und Diskriminierung in der Migrationsgesellschaft, zu Bedingungen des Aufwachsens in Strukturen sozialer Ungleichheit sowie zu Jugend und politischer Bildung.

Sanna Pohlmann-Rother ist Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Schwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Transitionsfor-

schung, Inklusion und Mehrsprachigkeitsforschung, Digitalkompetenzen von Grundschulkindern sowie digitale Medien und Künstliche Intelligenz in grundschulbezogenen Lehr-Lernprozessen.

Andrea Raggl hat eine Hochschulprofessur für Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Ihr Arbeitsschwerpunkt umfasst Grundschulforschung mit dem Fokus auf Inklusion und soziale Ungleichheit.

Massimo Ramozzi è laureato in Scienze Biologiche presso l'Università degli Studi di Pavia. Dal 2007 al 2010 ha collaborato con il laboratorio di Entomologia Forense – Medicina Legale e Scienze Forensi dell'Università degli Studi di Pavia. Attualmente insegna Matematica e Scienze presso l'Istituto comprensivo "A. Antonini" di Verbania.

Giorgia Ruzzante è ricercatrice in Pedagogia Sperimentale presso la Libera Università di Bolzano. Ha conseguito il Dottorato in scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione presso l'Università di Padova. È stata assegnista di ricerca, tutor di tirocinio presso le Università di Bologna e Padova e docente nella scuola primaria e dell'infanzia. Si occupa di inclusione, leadership educativa, *philosophy for children* e spazi educativi.

Fabio Sacchi è professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale all'Università degli studi di Bergamo. Le sue ricerche riguardano la didattica speciale, le tecnologie assistive e l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

Luca Sarasini è laureato in Filologia umanistica presso l'Università degli Studi di Milano. Dottore di ricerca in Italianistica e Filologia classico-medievale presso l'Università "Ca' Foscari" di Venezia. Attualmente insegna Italiano e Storia nel Liceo Linguistico (corso EsaBac) e nel Liceo delle Scienze Applicate dell'Istituto "L. Cobianchi" di Verbania.

Michael Schratz war Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Leadership und Lernen. Zahlreiche seiner Publikationen wurden in mehrere Sprachen übersetzt. Er

ist Mitbegründer und -herausgeber pädagogischer Zeitschriften. Er war Mitglied internationaler Kommissionen und Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

Anna Schwermann è assegnista di ricerca presso il Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano-Bozen (Italia). I suoi principali ambiti di ricerca sono l'inclusione scolastica, il rendimento e le differenze di rendimento, nonché le prospettive dei genitori in merito al talento e al rendimento.

Simone Seitz è professoressa ordinaria di Didattica Generale e Pedagogia Inclusiva. I suoi ambiti di ricerca riguardano la scuola primaria, con particolare attenzione allo sviluppo della didattica e dei processi di innovazione scolastica, l'inclusione e le disuguaglianze educative, nonché la ricerca educativa comparata a livello internazionale.

Ludovica Sebastiano sta concludendo il dottorato in Pedagogia generale, Pedagogia sociale, Didattica generale e Didattica disciplinare presso la Libera Università di Bolzano, con una tesi intitolata La prospettiva di bambini e bambine sul patrimonio nel quotidiano urbano: riflessioni per un'educazione al patrimonio future-oriented. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano.

Roswitha Sommer-Himmel ist Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Kindheit an der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Kinderbefragungen und Forschen mit Kindern, partizipatorische Pädagogik und institutionelle Bedingungen des Aufwachsens.

Maddalena Sottocorno è assegnista di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Nel suo lavoro di ricerca si occupa delle povertà educative e della formazione degli educatori professionali socio-pedagogici. Di recente, ha approfondito il rapporto tra media digitali ed esperienza educativa.

Annett Steinmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig und lehrt und forscht im Bereich Grundschuldidaktik Werken als technisches Gestalten.

Ilaria Tatulli è ricercatrice presso il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali dell'Università degli Studi di Cagliari, insegna Pedagogia Speciale presso il corso di Laurea Scienze dell'Educazione e della Formazione. Tra suoi interessi di ricerca: la formazione dei docenti; l'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità e in particolare delle donne con disabilità.

Zebiba Teklay ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik in Würzburg; Promotion: Umgang von Lehrkräften mit Rassismus, Schwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Heterogenität und Rassismus, qualitativ-rekonstruktive Forschungsverfahren.

Sabine Tiefenthaler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrende im Bereich Inklusion und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Weiters ist sie als Dozentin an der Universität Wien zum Thema der Partizipativen Forschung tätig. Ihr Arbeitsschwerpunkt umfasst Partizipative Forschung im Kontext von Inklusion und gesellschaftlicher Benachteiligung.

Stefania Torri è assegnista di Ricerca presso il Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano, ha costruito la propria esperienza scientifica sia in Italia che in Germania, dove ha svolto anche attività didattica. I suoi interessi comprendono l'inclusione nella fascia 0-6 anni, l'innovazione didattica digitale e l'uso di strategie per gestire l'eterogeneità linguistica in classe.

Alessia Travaglini è ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi Guglielmo Marconi. È autrice di numerosi contributi, di carattere nazionale e internazionale, tra cui il recente volume "Il compito autentico inclusivo. Dis/abilitare le competenze per una scuola più equa (Guerini Scientifica, 2025), vincitore del Premio Italiano di Pedagogia 2026.

Paola Venuti è prorettrice alla Didattica dell'Università degli studi di Trento, professoressa ordinaria di Psicopatologia clinica al Dipartimento di Psicologia e scienze cognitive, è responsabile del laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione (ODFLab).

Chiara Vitti è collaboratrice della dirigente dell'Istituto Comprensivo Trento 6, coordina l'area inclusione e il percorso Montessori, supporta la didattica e segue progetti PNRR. Si occupa di formazione docenti, riorganizzazione degli spazi e sviluppo di reti territoriali, promuovendo una scuola equa, sostenibile e attenta ai bisogni di una comunità multiculturale.

Elisabeth von Leon ist Dozentin für Kinderliteratur an der Freien Universität Bozen und Forschungsassistentin für den EduSpace Children'sLiteratureLaboratory. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Ästhetik und Didaktik von Bilderbüchern, kürzlich publizierte sie zur Verwendung von Spielbilderbüchern als inklusiven Spielobjekten im schulischen Kontext.

Beate Weyland è professoressa associata di didattica presso la Libera Università di Bolzano. La sua ricerca approfondisce il rapporto tra pedagogia, architettura e design nella trasformazione della scuola e dei suoi spazi. Ha fondato e dirige il laboratorio EDEN – Educational Environments with Nature, dedicato a soluzioni ecologiche e sostenibili per lo spazio educativo.