



DIDATTICA INTEGRATIVA
E SISTEMI SCOLASTICI A CONFRONTO

* * *

SCHULISCHE INTEGRATION
UND SCHULSYSTEME IM VERGLEICH

ATTI DEL CONVEGNO
DIE KONFERENZBEITRÄGE

2008



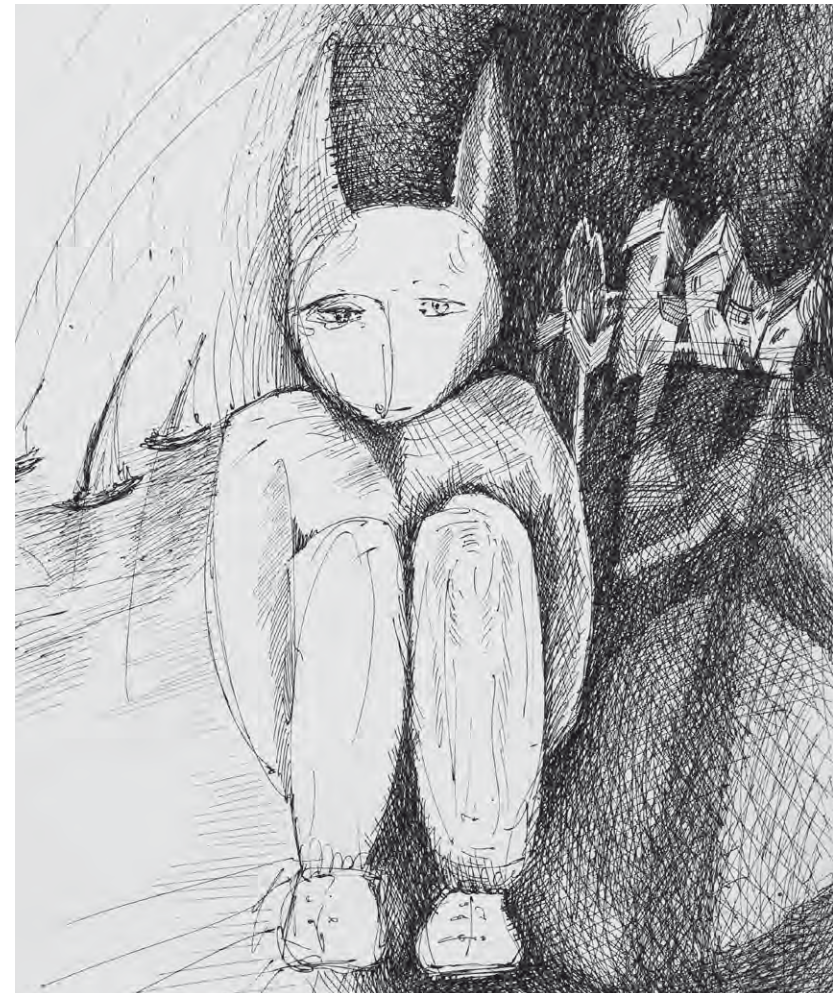
Edito da:
COM.IT.ES., Comitato degli Italiani all'Estero
Commissione Scuola
Circonscrizione Consolare Monaco di Baviera
Hermann-Schmid-Str. 8 · D-80336 München
<http://www.comites-monaco.de>

Herausgeber:
COM.IT.ES., Komitee der Italiener im Ausland
Schulausschuss
Konsularbezirk München
Hermann-Schmid-Str. 8 · D-80336 München
<http://www.comites-monaco.de>

Grafica e disegni: Cristina Picciolini

Grafik und Zeichnungen: Cristina Picciolini

Stampa / Druck:
A. Wittek GmbH
Digitaldruck & Kopierservice
Theresienstr. 69, 80333 München
Boltzmannstr.15, 85748 Garching



„Ha ragione la maestra: le mie stelle per il presepe erano brutte, ma a buttarle davanti a tutti ha fatto male al mio morbido cuore!”

Giulia Santoni

Indice

Presentazione di Claudio Cumani — Presidente Comites	9
Prefazione di Miranda Alberti — Comitato Scuola Comites	11

Parte I — Interventi relatori:

Antonio Cassonello — <i>Il sistema scolastico Italiano</i>	15
Klaus Wenzel — <i>Il sistema scolastico bavarese</i>	23
Dario Janes — <i>Didattica integrativa in Italia</i>	31
Erika Nardon-Schmid — <i>Educazione bilingue</i>	43

Parte II — Contributi

Wassilios E. Fthenakis — <i>Didattica integrativa in Baviera - intervista</i> ..	53
Lorella Rotondi — <i>Un'esperienza di vita: La bimba senza mani</i>	57
Silvia Alicandro — <i>L'integrazione nel nido e nella scuola d'infanzia</i>	63
Klaus Wenzel - <i>Didattica integrativa e sistemi scolastici - intervista</i> ...	69
Conclusioni di Miranda Alberti	75
Gli autori	77

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Claudio Cumani — Präsident des Comites	83
Einführung: Miranda Alberti — Schulabteilung des Comites	85

Teil I — Vorträge der Redner

Antonio Cassonello — <i>Das italienische Schulsystem</i>	89
Klaus Wenzel — <i>Das bayerische Schulsystem</i>	97
Dario Janes — <i>Integrative Didaktik in Italien</i>	103
Erika Nardon-Schmid — <i>Bilinguale Spracherziehung</i>	117

Teil II - Beiträge

Wassilios E. Fthenakis — <i>Es ist eine Frage von Qualität - Interview</i>	127
Lorella Rotondi — <i>Eine Lebenserfahrung: Das Mädchen ohne Hände</i> ...	131
Silvia Alicandro — <i>Integration in Kinderkrippe und Kindergarten</i>	135
Klaus Wenzel — <i>Integrative Didaktik in Bayern - Interview</i>	141
Zusammenfassung — <i>von Miranda Alberti</i>	147
Die Autorenverzeichnis	151

DIDATTICA INTEGRATIVA
E SISTEMI SCOLASTICI
A CONFRONTO

ATTI DEL CONVEGNO
2008

Presentazione

Il seminario "Didattica integrativa e sistemi scolastici a confronto" promosso nel novembre 2008 dalla Commissione Scuola del Comites di Monaco di Baviera si inserisce nel vivace dibattito sul sistema scolastico bavarese che da tempo coinvolge mezzi di informazione, politici, pedagoghi, insegnanti e famiglie.

Al seminario hanno partecipato esperti italiani e tedeschi di didattica, insegnanti e genitori, che per un'intera giornata hanno discusso il tema dell'integrazione scolastica, attraverso un confronto delle esperienze italiane e tedesche.

Da una parte è stata presentata la "didattica inclusiva" che sta alla base del sistema scolastico italiano, didattica che ha ottenuto molto interesse da parte dei pedagoghi tedeschi, ma che è ancora poco conosciuta in Baviera. Dall'altra parte gli studiosi italiani hanno potuto approfondire la conoscenza delle esperienze d'integrazione dei bambini stranieri qui avviate e che in Italia si stanno ancora sperimentando.

Riteniamo che la nostra iniziativa abbia rappresentato un confronto utile su queste tematiche, stimolando la ricerca e la reciproca comprensione. Per questo motivo offriamo ora ad un pubblico più vasto gli atti del seminario, convinti che si tratti di un utile contributo al dibattito in corso.

*Claudio Cumani
Presidente del Comites di Monaco di Baviera*

Prefazione

Didattica integrativa e sistemi scolastici

di Miranda Alberti

Pedagoghi, psicologi, sociologi e insegnanti lavorano nella ricerca e nella pratica sviluppando modelli d'integrazione scolastica di grande interesse e sistematicità, nella consapevolezza che la scuola statale debba essere, in una società democratica, in grado di fornire a tutti le conoscenze di base e il livello di socializzazione necessario per riuscire ad inserirsi nel mondo del lavoro e nelle strutture delle nostre complesse società. Sia in Italia che in Germania questa ricerca va avanti in modo costante cercando di rimuovere le eventuali barriere che possono bloccare questo processo fondamentale per l'integrazione. Problemi come la dislessia o la discalculia vengono studiati in modo approfondito al fine di trovare nuove strategie e tecniche che permettano allo scolaro di partecipare con profitto al percorso formativo.

Tuttavia il problema dell'integrazione scolastica è molto più vasto e, osservandolo bene, coinvolge ogni singolo scolaro, poiché è una connotazione umana, quella di essere "individui" specifici con caratteristiche proprie. Per questa ragione si parla di insegnamento "individualizzato" come approccio pedagogico ideale.

Si pensa, sbagliando, che soltanto alcuni studenti con "certe caratteristiche" (la cui definizione varia all'infinito!) abbiano problemi d'integrazione, ma così non è. Anche i cosiddetti "superintelligenti" incontrano spesso difficoltà di comprensione: il caso di Einstein resta esemplare e viene, quindi, spesso citato. La definizione del concetto di "intelligenza", infatti, non è affatto univoca e costante, sebbene si presuma di poterla "quantificare".

Il saggio di Hans Magnus Enzensberger "*Il labirinto dell'intelligenza*" pone la questione dell'impossibilità di quantificare una dimensione complessa senza incorrere in errori di valutazione che possano avere anche conseguenze traumatiche per la formazione della persona. Il bilinguismo, per portare un altro esempio, non può e non deve essere considerato un impedimento all'integrazione; al contrario, se capito e trattato in modo adeguato, risulta essere una qualità vincente nel nostro mondo plurilinguistico. Si comprende, quindi, quanto sia vasta la problematica dell'integrazione scolastica e come questa coinvolga tutti i soggetti partecipanti e non soltanto alcune specifiche categorie.

Tuttavia se la ricerca in questo campo prosegue con risultati confortanti, resta aperta la questione di quale sistema scolastico permetta l'applicazione di questi metodi pedagogici con concreti risultati d'inserimento sociale.

Negli anni sessanta e settanta, in Italia, il dibattito su questo tema ha portato alla riforma della scuola media unica e a percorsi scolastici "aperti" che tengono conto dei risultati della psicologia evolutiva. In questo contesto è stato possibile inserire nella classe regolare, con interventi di sostegno, praticamente tutti i bambini in età scolare, indipendentemente dalle loro individuali caratteristiche. Negli anni successivi il lavoro è proseguito in uno scambio intenso fra esperienza pratica e approfondimento teorico. L'entusiasmo di molti insegnanti, oggi purtroppo frenato da interventi riduttivi del governo, la partecipazione delle famiglie, il generale consenso sociale ha permesso di "sfruttare" al massimo le possibilità offerte dal sistema aperto.

La filosofia di didattica inclusiva che sta alla base del sistema scolastico italiano ha ottenuto molto interesse da parte di pedagoghi tedeschi (vedi gli studi dell'università di Marburg) ma è poco conosciuta in Baviera. Il sistema scolastico tedesco/bavarese, infatti, si basa su una filosofia opposta e tende a separare gli studenti secondo le loro "caratteristiche" iniziali in scuole con programmi diversi. Tale sistema, pur avendo alcuni vantaggi, diventa fonte di disintegrazione e di sperequazione sociale contro cui anche la pedagogia più avanzata è impotente. In considerazione di queste difficoltà e delle segnalazioni critiche delle famiglie si è aperto un dibattito in Germania e anche in Baviera molto intenso e ricco di contributi interessanti. Personaggi di rilievo come Klaus Wenzel, presidente dell'associazione insegnanti bavaresi BLLV, in molte occasioni ha sostenuto con convinzione la tesi della necessità di sperimentare nuove soluzioni ispirate ai modelli di altri paesi europei come la Finlandia. Wassilios E. Fthenakis, professore all'Università di Bolzano e impegnato in Germania in varie commissioni consultive a livello governativo, sostiene da tempo la necessità di un insegnamento di qualità già in età prescolare e di una migliore formazione degli insegnanti.

La Commissione Scuola del Comites ha svolto in questi anni un'intensa attività di consulenza scolastica alle famiglie italiane con la collaborazione di connazionali, di insegnanti e di molti genitori preoccupati per il futuro dei loro figli. A conclusione di questo lavoro è emersa l'esigenza di uno scambio di esperienze scolastiche e di approcci pedagogici tra

Italia e Germania, nell'intento di contribuire al dialogo interculturale in modo costruttivo. La proposta di una "giornata di lavoro" su questo tema ha trovato, quindi, un largo consenso ed è stata sostenuta dalla partecipazione competente di esperti da ambedue le aree culturali che si sono impegnati a rispondere e a chiarirci la domanda fondamentale che ci eravamo posti, ossia:

"Quale sistema scolastico realizza al meglio il mandato democratico del diritto allo studio per tutti i cittadini?"

La questione scolastica ha un ruolo centrale in uno stato che si vuole democratico. Le manifestazioni di piazza di studenti, insegnanti, genitori che si tengono nei nostri due paesi sono la testimonianza della consapevolezza nei cittadini che da questa dipende il presente e il futuro della nostra società.

Questa consapevolezza non è sempre condivisa dai governi e dai politici le cui scelte si rivelano contraddittorie e insufficienti.

Il movimento degli studenti in Italia si oppone ai tagli finanziari mascherati da una riforma di facciata approvati dal governo. Il movimento in Germania rivendica maggiori finanziamenti alla scuola e riforme ormai inevitabili per un sistema ritenuto da molti non più adeguato.

La questione scolastica deve assumere una dimensione europea. Giovani famiglie spostano sempre più spesso la loro residenza nei diversi stati dell'Unione Europea approfittando di migliori condizioni sul mercato del lavoro. Gli studenti assolvono parte del loro pensum di esami in un altro stato e ne approfittano per apprendere la lingua e la cultura.

Il progetto Pisa-Studien se da una parte è servito a rilevare le differenze dei diversi sistemi scolastici e dei loro risultati, dall'altra è del tutto insufficiente a descrivere il complesso panorama della scolarizzazione di un paese. Inoltre, laddove non c'è omogeneità di sistema, il confronto non può che essere deformante.

È dunque importante che altri progetti di collaborazione e di integrazione si sviluppino fra insegnanti, pedagoghi, psicologi, sociologi al fine di giungere ad un modello comune che tenga conto delle eccellenze di ciascun paese.

Il nostro convegno vuole essere un contributo alla costruzione di questo futuro.

„... la scuola italiana si è orientata sin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati, riconoscendo la valenza positiva della socializzazione tra pari e del confronto quotidiano con la diversità.“
Antonio Cassonello

IL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

di Antonio Cassonello

Premessa

Considerando l'ampiezza del tema che mi è stato affidato, il tempo a disposizione e l'attenzione che il convegno dedica al problema dell'integrazione, riterrei opportuno non tanto presentare - seppure a grandi linee - un quadro tendenzialmente completo del sistema scolastico italiano, quanto piuttosto metterne in luce alcuni elementi storici distintivi che tuttora lo caratterizzano e che forse possono servire, al di là dei tanti dati contingenti, a sottolineare *una sua specificità di lungo periodo*, utile anche a porre con evidenza i termini di un confronto con il sistema scolastico tedesco e la relazione con il tema proposto oggi.

Del resto, in ciò mi sento anche incoraggiato dalla difficoltà forse insuperabile di delineare con sufficiente precisione un sistema che ormai da circa 15 anni viene sottoposto con perseverante continuità ad interventi riformatori e legislativi di ogni tipo e colore.

Anticipo i 3 punti che tratterò più analiticamente. Essi sono:

- 1) la struttura dei cicli di istruzione in cui si articola la scuola italiana, con i presupposti pedagogici che ne stanno alla base;
- 2) la legge sull'autonomia scolastica e le sue implicazioni didattiche e organizzative;
- 3) il tema dell'integrazione, con particolare riferimento, dal punto di vista storico e normativo, all'integrazione sia degli alunni stranieri sia dei disabili nelle classi normali.

1) Struttura dei cicli di istruzione

I cicli di istruzione sono: la scuola dell'infanzia, della durata di 3 anni, nell'età compresa fra i 3 e i 6 anni; il primo ciclo di istruzione, costituito dalla Scuola primaria - ex scuola elementare - di 5 anni e dalla Scuola secondaria di primo grado - ex scuola media inferiore - di 3; il secondo ciclo, di 5 anni, comprendente la Scuola secondaria di secondo grado, cioè i licei, gli istituti tecnici e professionali.

L'obbligo di istruzione, con un Decreto del 22 agosto 2007, è stato elevato a 10 anni, cioè fino ai 16 anni di età, mentre l'obbligo di formazione, che può essere assolto anche presso i centri di formazione professionale di competenza regionale, rimane fissato ai 18 anni.

Per quanto il primo ciclo di istruzione obbligatoria inizi a 6 anni con la Scuola primaria, è da osservare subito come in Italia si sia imposta da tempo l'idea che il percorso formativo e scolastico cominci all'età di 3 anni con l'ingresso nella scuola dell'Infanzia e si concluda all'età di 18 anni. E che, pur nel necessario rispetto dei diversi stadi di evoluzione psicologica, esso debba essere inteso e svolto in modo *unitario*, con una sua coerenza interna. Nell'affermazione di tale orientamento sono due gli aspetti che hanno inciso in modo determinante: da un lato la forte tradizione di frequenza e di partecipazione alla scuola dell'Infanzia, che in Italia si attesta – secondo gli ultimi dati – al 95%, ai primi posti nel mondo; dall'altro il principio radicato nella nostra tradizione pedagogica, secondo cui la scuola dell'Infanzia debba essere tendenzialmente intesa come luogo di prescolarizzazione, in cui gli elementi di specificità dello stadio di sviluppo infantile vengono certo valorizzati in sé stessi, ma interpretati in senso dinamico e processuale nel loro possibile raccordo con la scuola di base.

Nella scuola del primo ciclo la progettazione promuove in generale l'organizzazione degli apprendimenti in maniera orientata ai saperi disciplinari, i quali vengono raggruppati in aree per favorire le loro interconnessioni, sia all'interno della stessa come tra le diverse aree.

La Scuola primaria, ex scuola elementare, prevede un primo anno di base e due bienni (1+2+2). Possono iscriversi i bambini che compiono i 6 anni entro il 30 aprile dell'anno di riferimento. Di norma viene prevista o una scuola a moduli con orario di 27 o 30 ore settimanali oppure il tempo pieno di 40 ore. Il numero di alunni per classe, di regola, non è superiore a 25 e inferiore a 10. Nel caso in cui siano inseriti alunni disabili, il totale non supera il numero di 20.

Fra le discipline obbligatorie sono previste anche una lingua dell'Unione europea e l'alfabetizzazione informatica, è facoltativo l'insegnamento della religione. Non sono più previsti esami finali per passare alla scuola secondaria di primo grado.

Per illustrare in modo significativo il ruolo che occupa la scuola secondaria di primo grado - la ex scuola media unica - nel primo ciclo d'istruzione, può essere utile un breve excursus storico.

Il problema cruciale che, nel contesto della crescita della società ita-

liana con il boom economico tra gli anni '50 e '60, condusse al varo dell'importante riforma del 1962, con la quale venne istituita la scuola media unica, riguardava l'esigenza di dare sostanziale attuazione al dettato costituzionale del 1948, garantendo alle giovani generazioni una preparazione di base uguale per tutti fino ai 14 anni, sufficientemente solida da permettere sia il proseguimento degli studi sia l'accesso a percorsi professionali qualificati in vista dell'inserimento nel mercato del lavoro.

Al riguardo è da notare come l'esigenza di prolungare il periodo della scuola unica obbligatoria per tutti risalisse addirittura al fascismo, il quale, se con Giovanni Gentile nella Legge del 1923 aveva previsto un'immediata differenziazione del percorso scolastico subito dopo il quinquennio obbligatorio delle elementari, con il Ministro Bottai, nel 1939, esso pose già, ancorché per interessi di regime, la questione della necessità di un prolungamento della scuola unitaria di massa nella fascia post-elementare. Il progetto però fallì e fu creato nel 1940 un sistema duale, che istituiva da un lato la Scuola media triennale, che assicurava, con lo studio obbligatorio del latino, il proseguimento degli studi; e dall'altro la Scuola di Avviamento professionale che, senza il latino, il proseguimento degli studi lo escludeva.

Dopo la guerra il lungo dibattito sulla scuola si concluse appunto con il varo della Legge del 1962, con la quale si aboliva la scuola di avviamento professionale e si unificava la scuola media. Rimaneva tuttavia irrisolta la questione del "latino", che per un verso diventava materia facoltativa nel terzo anno, ma dall'altro restava materia necessaria per l'accesso al liceo classico. In realtà soltanto nel 1977, con l'abolizione del latino, la scuola media sarebbe stata completamente unificata.

L'attuale scuola secondaria di primo grado dura sempre 3 anni, distinti in un biennio di base e in un anno orientato al raccordo con il secondo ciclo (2+1). L'orario delle lezioni varia da scuola a scuola per un monte ore complessivo di 30. Molti istituti, nell'ambito della propria autonomia, affiancano alle ore curricolari la possibilità di frequentare laboratori pomeridiani. Tra questi spesso vengono previsti progetti di „alfabetizzazione d'italiano per alunni stranieri“ al fine di favorirne l'integrazione.

Il primo ciclo si conclude con un esame di Stato per l'accesso al secondo ciclo e la scuola accompagna il giudizio finale con un consiglio orientativo non vincolante in funzione del proseguimento degli studi.

La scuola secondaria di secondo grado è parte del secondo ciclo di istruzione e, in base alla riforma Moratti del 2003, che tuttavia non è stata ancora attuata, dovrebbe essere articolata in due ambiti principali: otto indirizzi liceali (di cui uno corrispondente all'istruzione tecnica) e la for-

mazione professionale, affidata alle Regioni.

Al momento quindi l'istruzione di secondo grado mantiene la struttura anteriore alla riforma del 2003. Essa si articola in tre grandi indirizzi :

- Licei
- Istituti tecnici
- Istituti professionali

Tutti gli istituti di secondo grado prevedono alla fine del percorso scolastico un esame di Stato, superato il quale si consegue il diploma, che dà il diritto di accesso a tutte le facoltà universitarie, indipendentemente dall'indirizzo frequentato.

I licei, della durata di 5 anni, sono suddivisi in classico, scientifico, artistico e linguistico. A questi si deve aggiungere il liceo Socio-psico-pedagogico che, erede del vecchio Istituto magistrale, dopo l'introduzione dell'obbligo della laurea per il personale docente della scuola primaria, propone un piano di studi più adeguato alle nuove esigenze formative. Gli istituti tecnici, anch'essi della durata di 5 anni, sono suddivisi in: Istituti Tecnici Industriali, Commerciali, per Geometri, Agrari e Nautici. Gli istituti professionali si dividono nelle seguenti aree: agricoltura e ambiente, industria e artigianato, servizi alberghieri e ristorazione, servizi commerciali, turistici e pubblicità. I corsi durano tre anni, al termine dei quali lo studente riceve la qualifica professionale; dopo egli può scegliere di proseguire frequentando il biennio successivo fino al conseguimento del diploma.

2. L'autonomia scolastica

Tra il 1997 e il 2000 si è realizzato nel sistema scolastico italiano un profondo processo di cambiamento attraverso l'attribuzione alle scuole di una forte autonomia didattica e organizzativa e il contemporaneo conferimento ai Presidi della cosiddetta Dirigenza scolastica; strumenti in grado, secondo il legislatore, di conferire flessibilità e maggiore efficacia all'azione di governo e di gestione della scuola in una realtà sempre più in rapida trasformazione, multiculturale, frammentata e variegata, caratterizzata anche dall'emergere di figure e di bisogni sociali nuovi e complessi; una realtà quindi non più interpretabile secondo i tradizionali modelli di analisi e, in definitiva, non più governabile in senso forte con un disegno didattico-educativo centralizzato calato dall'alto.

L'autonomia segna cioè per le scuole un momento di radicale cambia-

mento, in quanto che da terminali esecutivi di programmi e disposizioni ministeriali, esse si trasformano gradualmente, raccordate organicamente con il proprio contesto istituzionale, sociale e culturale, in centri autonomi di proposta e di offerta formativa, con il Dirigente scolastico che pian piano modifica l'organizzazione interna secondo una logica non più verticale e gerarchica, ma circolare e sistemica, mobilitando e coinvolgendo tutto il personale docente e amministrativo nella realizzazione del progetto formativo d'istituto. Da questo momento, infatti, in base alla Legge del 1997 e al suo regolamento attuativo, entro una cornice vincolante di riferimento dettata dal Ministero dell'Istruzione, contenente gli obiettivi generali e specifici di apprendimento, il monte ore annuale obbligatorio per ciascuna disciplina, gli indirizzi generali di valutazione e gli standard relativi alla qualità del servizio, le scuole avranno la possibilità di elaborare autonomamente un proprio progetto, il POF (Piano dell'offerta formativa), comprensivo in molti casi di un ampliamento dell'offerta destinato fra l'altro agli adulti, agli immigrati extracomunitari e alle categorie sociali più a rischio.

Gli anni successivi alla riforma saranno caratterizzati dall'integrazione sistematica nell'impianto organizzativo delle scuole di nuovi, più mirati e flessibili modelli didattici e operativi, fino a quel momento attuati per lo più in forma sperimentale, quali ad es. l'istituto della compresenza di docenti nella stessa classe, l'individualizzazione dell'insegnamento, l'autovalutazione d'istituto, l'articolazione modulare sia del monte ore di lezione annuale sia delle attività di recupero e di sostegno con gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi, nuove modalità d'impiego dei docenti ecc.

3. L'integrazione

Nel 2007 il Ministero italiano dell'Istruzione ha pubblicato un documento dal titolo "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", che non soltanto costituisce un preciso quadro di orientamento per tutti gli operatori della scuola che si trovino ad affrontare il problema dell'integrazione degli alunni extracomunitari, ma rappresenta anche una sintesi chiara e penetrante della filosofia italiana che sta alla base della politica dell'integrazione, non soltanto in relazione agli alunni extracomunitari, ma anche in generale nel rapporto con tutte le forme di diversità (differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale), che ha caratterizzato con una certa continuità la politica scolastica italiana degli ultimi quarant'anni. Anche in tal senso essa può essere definita legittimamente una filosofia, nel senso che ha

costituito il filo che con sistematica coerenza nel corso degli anni ha unito il complesso dei provvedimenti a favore dell'integrazione.

Quali sono i principi che la ispirano?

In primo luogo *l'universalismo*. L'assunzione di criteri universalistici per il riconoscimento dei diritti dei minori a partire dagli anni novanta, sostenuta da due aspetti valoriali forti, derivanti l'uno dall'applicazione alla realtà italiana delle norme della Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia, approvata in sede ONU nel 1989 e l'altro dalla immanente influenza della tradizione della scuola italiana, risalente agli anni settanta, di accoglienza delle varie forme di diversità, ha portato a riconoscere che *l'istruzione è un diritto di ogni bambino* - quindi anche di chi non ha la cittadinanza italiana - *considerato portatore di diritti non solo come figlio* - data la sua minore età -, ma anche come *individuo in sé*, indipendentemente dalla posizione dei genitori.

Un secondo principio, coerente con la scelta universalistica, è quello della *scuola comune per tutti*. In continuità con le scelte precedenti, la scuola italiana si è orientata sin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati, riconoscendo la valenza positiva della socializzazione tra pari e del confronto quotidiano con la diversità. Tale scelta inclusiva peraltro non è contraddetta dalle pratiche concrete di divisione in gruppi, in genere attuate per brevi periodi e per specifici apprendimenti, principalmente legati allo studio della lingua italiana.

Un terzo principio è *l'interculturalità*. Questa è una prospettiva abbracciata dall'Unione Europea, espressa nelle sue dichiarazioni e direttive. La dimensione europea dell'insegnamento si colloca infatti nel quadro dell'educazione interculturale, con riferimento al trattato di Maastricht e ai documenti del Consiglio d'Europa.

La scuola italiana ha abbracciato la prospettiva interculturale assumendo la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, per aprire l'intero sistema *a tutte le differenze*, in un'ottica culturale di tipo dinamico. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. La strategia interculturale promuove invece una dialettica di reciproco scambio, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'interculturalità comprende dunque la capacità di conoscere e valorizzare le differenze in una ricerca di coesione sociale

e in una visione di cittadinanza in cui sia determinante la costruzione della convergenza verso valori comuni. La relazione interculturale, in altri termini, opera il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità, evitando, tuttavia, ogni fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento.

Questa filosofia si è tradotta in alcune linee di azione riconducibili:

- a) alle *pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola*,
- b) all'*apprendimento dell'italiano come seconda lingua*,
- c) alla *valorizzazione del plurilinguismo* e
- d) alla *relazione con le famiglie straniere*.

Esse vengono realizzate attraverso un'organizzazione che fa leva sull'autonomia e sulle reti tra scuole, società civile e territorio e sulla formazione dei docenti e del personale non docente.

Per quanto riguarda le *pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola*, una circolare ministeriale del 2006 ha stabilito che l'iscrizione dei minori stranieri in tutte le scuole avviene alle condizioni previste per i minori italiani e può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. Il collegio dei docenti formula proposte per l'assegnazione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di classi in cui risulti predominante la loro presenza ai fini di una migliore integrazione e di una maggiore efficacia didattica per tutti. L'accoglienza dell'alunno straniero prevede anche la ricostruzione della sua storia personale, scolastica e linguistica, un colloquio con i genitori con la partecipazione di mediatori linguistico-culturali e, nei primi giorni dell'inserimento, la rilevazione dei suoi bisogni linguistici e di apprendimento che, insieme con le competenze e i saperi già acquisiti, costituiscono la base di un piano di lavoro individualizzato.

Sull'*apprendimento dell'italiano come seconda lingua*, l'azione complessiva della scuola si articola in attività sia di tipo organizzativo che glottodidattico (istituzione di Laboratori di Ital2, personalizzazione del curriculum, elaborazione di materiali e strumenti, definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base -Italbase-, formazione di docenti di riferimento per le singole scuole).

Valorizzare il plurilinguismo significa che la scuola italiana considera il plurilinguismo un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. Per quel che concerne in particolare il plurilinguismo individuale, si afferma con nettezza che il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo, strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle lingue straniere studiate

nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, viene organizzato insieme ad associazioni italiane e straniere, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non standard da loro parlate.

Per quanto concerne infine la *relazione con le famiglie straniere*, di essa viene unanimemente riconosciuta la centralità, con particolare attenzione a tre aspetti: la scelta consapevole della scuola nella quale inserire i figli, il coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni, la partecipazione attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle attività della scuola, alla conoscenza e condivisione del progetto pedagogico.

Vorrei concludere, visto che quest'anno ricorre il suo 60mo, ricordando che già nella Costituzione italiana sono contenuti tutti i presupposti di quella che più sopra è stata definita come la filosofia italiana dell'integrazione. Dall'art.3, che riconosce parità di diritti a tutti i cittadini, all'art. 34, che riconosce il diritto all'istruzione scolastica per tutti e all'art. 38, che riconosce il diritto all'educazione e alla formazione professionale per inabili e minorati.

E consentitemi infine, alla luce del quadro sicuramente incompleto che ho cercato di delineare, di riconoscermi nelle parole che Andrea Canavaro ha voluto esprimere per valutare l'esperienza italiana dell'integrazione dei disabili, ma che può essere senz'altro estesa all'esperienza dell'integrazione nel suo complesso : *"l'integrazione italiana non è un'integrazione all'italiana"*.

*„Temo che il nostro sistema scolastico trasmetta segnali profondamente sbagliati ai nostri giovani.
Tutta la società dovrebbe occuparsi maggiormente di integrazione.“*
Klaus Wenzel

Il sistema scolastico bavarese

di Klaus Wenzel

Per 34 anni ho insegnato in una Hauptschule vicino a Norimberga e nel maggio 2007 sono stato eletto Presidente della BLLV, associazione degli insegnanti in Baviera.

L'associazione conta 55.000 aderenti tra coloro che svolgono professioni pedagogiche: maestre, maestri, insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado e anche professori universitari; la nostra sede è a Monaco. Recentemente abbiamo avuto occasione di parlare del sistema scolastico bavarese. Nell'ambito del tema che riguarda il convegno - La Didattica Integrativa - è tuttavia difficile parlare del sistema scolastico bavarese, un po' come voler spiegare come si prepara una cotoletta alla milanese a un convegno di vegetariani.

Mi piacerebbe iniziare dicendo che il sistema scolastico bavarese si distingue per la possibilità che offre ai ragazzi, indipendentemente dalla diversità dei loro interessi, dei loro talenti e della provenienza sociale e regionale, di studiare tutti insieme per un lungo periodo di tempo. Vorrei anche poter affermare che il sistema scolastico bavarese offre diversi percorsi di formazione tutti ugualmente validi con maestre e maestri di pari dignità e valore e che il sistema scolastico bavarese è tale da consentire a tutti i bambini e ragazzi di apprendere in un clima disteso e privo di ansie, di avere molto tempo per crescere e realizzarsi senza assilli, di attraversare impegnativi processi di apprendimento, di poter commettere degli errori. Mi piacerebbe iniziare affermando che il sistema scolastico bavarese è degno di nota perché prevede per gli alunni la possibilità di studiare insieme con serenità, in modo integrativo, 5, 6, 7, 8 o persino 10 anni prima che si giunga a una differenziazione sensata del percorso formativo.

Come BLLV abbiamo ancora molto lavoro da svolgere e molte battaglie da intraprendere affinché, forse nell'anno 2020, io davvero possa esordire così in una conferenza. Siamo ancora molto lontani da tutto ciò e questa situazione lede significativamente l'interesse dei bambini e dei ragazzi.

Io spero che non vi spaventiate ascoltando la breve descrizione della realtà scolastica bavarese che sto per dare. Non sarà necessario entrare nei dettagli, cercherò di chiarirne i principi. Anticipo che, personalmente, non riesco a identificarmi che con pochissimi dei criteri che informano il sistema scolastico bavarese. L'unico ambito che condivido è

quello della scuola materna e degli asili nido. Questi sono stati oggetto di una rigorosa riforma grazie al programma per l'educazione e l'istruzione elaborato essenzialmente dal Professor Fthenakis. Noi, come BLLV, abbiamo accolto con gioia questo programma e lo riteniamo veramente buono perché prevede la messa in pratica di una concezione multiforme dell'apprendimento, perché contiene una visione globale dell'apprendimento e i principi di una didattica integrativa.

Questo rigoroso programma per l'educazione e l'istruzione può malauguratamente essere messo in pratica solo in parte poiché negli asili nido e nelle scuole materne le condizioni lavorative sono tutt'altro che soddisfacenti. Ciò dipende sostanzialmente da tre fattori.

In primo luogo a regolare il finanziamento degli asili nido e delle scuole materne c'è una legge molto problematica. Essa prevede che i genitori abbiano la possibilità di prenotare, per così dire, a ore la frequenza scolastica del proprio figlio. Può accadere che il genitore decida di prenotare per il lunedì solo la mattina, il pomeriggio no perché sono disponibili i nonni ad accudire il bambino; per il martedì solo il pomeriggio; mercoledì tutto il giorno; giovedì per niente e venerdì solo la mattina.

È facile immaginare l'agitazione che così si crea in un asilo nido o in una scuola materna e come si riducano considerevolmente i momenti nei quali sono presenti tutti i bambini. Come è possibile in tali condizioni mettere in pratica quel programma?

In secondo luogo la riforma è resa ardua dal fatto che in Germania e purtroppo anche in Baviera, negli asili i gruppi di bambini sono troppo numerosi. Ufficialmente il rapporto tra educatrice e bambino è ancora 1 a 12,5, il che significa che ogni insegnante si deve occupare, in termini statistici, di 12,5 bambini coadiuvata da un'assistente, che ha però un diverso livello di formazione. Ogni educatrice pertanto deve occuparsi di 25 bambini. Ciò non può funzionare perché il lavoro dell'educatore e dell'insegnante è sempre un lavoro di relazione. Voler stabilire questa relazione con bambini piccoli, insegnare loro una lingua è un processo molto, molto intenso che necessita di un contatto personale e quindi di un rapporto che veda al massimo un adulto ogni quattro bambini. Chiaramente tutto questo costa in termini economici ma, come con piacere ho ascoltato nelle riflessioni che mi hanno preceduto, i soldi per l'istruzione devono essere spesi. Volendo indicare delle priorità, se mi trovassi a dover stabilire se dare aiuto finanziario a una ditta automobilistica o ad una Istituzione scolastica non avrei esitazioni a decidermi per quest'ultima.

Il terzo problema che ostacola la realizzazione di questo programma riguarda la formazione delle educatrici. Positivo è il fatto che il loro per-

corso formativo sia fortemente orientato alla prassi ma, in relazione a ciò che viene richiesto dal programma per l'educazione e l'istruzione, si rendono necessari percorsi di formazione supplementari o forse anche un nuovo progetto formativo. Come BLLV ci stiamo impegnando affinché chiunque lavori con i bambini o con i ragazzi, abbia la possibilità e il dovere di acquisire le adeguate competenze professionali presso una università. Questo è lo standard europeo.

Veniamo ora alla scuola elementare, che in Baviera dura solo quattro anni. Prima che il bambino sia riuscito a raggiungere una certa confidenza con l'ambiente, abbia imparato a lavorare insieme ai compagni e sia riuscito a percepire quanto sia affascinante trovarsi insieme a bambini di diversa provenienza e con interessi differenti, ecco che lo si getta in una nuova realtà completamente estranea.

Chi crede che un tale percorso formativo possa funzionare non ha alcuna idea di ciò che significhi formazione. La BLLV è fortemente persuasa della necessità di un periodo molto più lungo di scuola unificata. Mi reco spesso in Italia e ultimamente, il 2 e 3 ottobre, sono stato in Sud Tirolo dove ho potuto osservare proprio questa organizzazione del sistema scolastico: cinque anni di scuola primaria e poi ancora tre anni di scuola unificata senza differenziazioni e selezioni per l'accesso alla scuola media. In Baviera le cose non sono così chiare.

Al termine della scuola elementare si presenta immediatamente la scelta tra una varietà di offerte formative: la Hauptschule, la Realschule e il Gymnasium. La Wirtschaftsschule rimane ancora una opzione aperta poiché vi si può accedere solo a partire dal settimo anno scolastico. Accanto a queste c'è la Förderschule. Mi ha favorevolmente impressionato il sincero sforzo che il sistema scolastico italiano compie per integrare tutti i ragazzi. Non è detto che chi necessita di un sostegno pedagogico specifico debba per forza finire in una scuola speciale e non credo sia umanamente accettabile voler selezionare i bambini e segregarli in istituti separati solo sulla base dell'appartenenza o meno alla categoria dei normodotati. Temo che il nostro sistema scolastico trasmetta segnali profondamente sbagliati ai nostri giovani. Tutta la società dovrebbe occuparsi maggiormente di integrazione. In Europa e certamente anche in Germania assistiamo quotidianamente all'inasprirsi dei conflitti e delle contrapposizioni sociali tra giovani e anziani, tra ricchi e poveri, tra nativi e immigrati, tra classi colte e meno colte, ecc.

Dobbiamo evitare che questi ambiti di conflittualità facciano da detonatore per una catastrofe sociale ben più grave della crisi economica che ci troviamo ad affrontare oggi. Nostro compito è quello di imparare a gestire queste conflittualità e la scuola deve proporsi come esempio in

una società che aspiri a vivere democraticamente in pace. I nostri figli infatti imparano prevalentemente per imitazione. Ma se l'esperienza di un bambino per 6, 8, 10, 12 o 15 anni è costantemente quella dell'esclusione del diverso, allora anche l'integrazione sociale sarà destinata al fallimento. Questo è il pericolo a cui andiamo incontro.

Il sistema scolastico bavarese non si distingue dunque quanto a sforzo integrativo, piuttosto per la forte propensione alla compartimentazione, alla divisione e all'emarginazione. Devo aggiungere, purtroppo, che questo ha una ricaduta negativa sul rapporto tra gli stessi insegnanti. Io sono il presidente del BLLV, rappresento tutti coloro che svolgono un lavoro pedagogico, ma esistono anche altre organizzazioni che si occupano in modo specifico solo degli insegnanti del Gymnasium, oppure solo degli insegnanti della Realschule e ogni volta che mi capita di esprimere un'opinione concernente il Gymnasium o la Realschule si alzano grida di protesta da queste organizzazioni di categoria. Obiettano che, essendo stato io un insegnante della Hauptschule, non sono autorizzato ad esprimermi su istituti scolastici diversi. Questo non dovrebbe più accadere nel XXI secolo, è anacronistico.

Vorrei esporvi a grandi linee i presupposti che orientano il nostro sistema scolastico e farvi capire perché io sono così critico e persuaso che in una società democratica essi non trovino più alcuna legittimazione. Il sistema attuale è nato in un periodo pre-democratico. Allora svolgeva l'importante funzione di mantenere isolati i bambini in base alla classe sociale di appartenenza. Si aveva una Volksschule per il popolo, una scuola media superiore per il ceto superiore e una scuola media di tipo professionale per il ceto medio. Questo ha funzionato bene per molto tempo, ma in un'epoca pre-democratica. Dopo la seconda guerra mondiale in Europa e in Germania si è sviluppata una società democratica e le forze alleate hanno imposto alla nuova Repubblica Federale tedesca di modificare il suo antiquato sistema scolastico in accordo con i nuovi principi democratici.

Non era più possibile conservare un sistema scolastico che affondava le sue radici in un'epoca pre-democratica e fu quindi patrocinata la creazione di una scuola unificata, per tutti. Le forze conservatrici, anzitutto quelle bavaresi ma anche quelle di altre regioni tedesche, si sono imposte contro questa riforma e hanno deciso di mantenere così smembrato il sistema scolastico.

Non potendo più fondarlo sulla vecchia divisione delle classi sociali, le forze reazionarie hanno commesso un errore che si è rivelato devastante tentando di legittimare il sistema sulla base di tre differenti tipi di abilità: al Gymnasium possono accedere coloro che possiedono abilità

intellettuali, alla scuola professionale coloro che dimostrano abilità manuali, e alla Realschule coloro che sono mediamente dotati in entrambe le abilità. È proprio così e nella legge per l'istruzione e la didattica ci si trova di fronte esattamente a questa definizione.

Il profilo della Realschule che si è consolidato non è specifico: sta a metà strada tra quello del Gymnasium e quello della Hauptschule.

Voglio aprire una parentesi per fugare un equivoco: non sto criticando il lavoro che gli insegnanti della Realschule, del Gymnasium, della Hauptschule o della Förderschule svolgono quotidianamente. Ci sono moltissimi insegnanti fortemente motivati che si adoperano effettivamente affinché gli alunni riescano ad attraversare con un po' di gioia e con qualche risultato questo sistema scolastico.

Che in Baviera in ambito scolastico le cose funzionino abbastanza bene accade non grazie al sistema scolastico, ma a dispetto del sistema scolastico, e grazie al lavoro di pedagoghi e pedagoghe molto impegnati volto a smorzare l'eccessiva pressione e a lasciar meno spazio possibile al pericolo di selezione e all'inflessibilità delle regole.

Al presente abbiamo quindi questo sistema, retaggio di un'epoca pre-democratica, che si cerca di legittimare postulando l'esistenza di tre differenti tipi di abilità e che si mostra palesemente contraddittorio nella misura in cui definisce la Hauptschule una scuola per coloro che posseggono abilità pratiche ma non prevede alcun esame d'ammissione che attesti queste capacità.

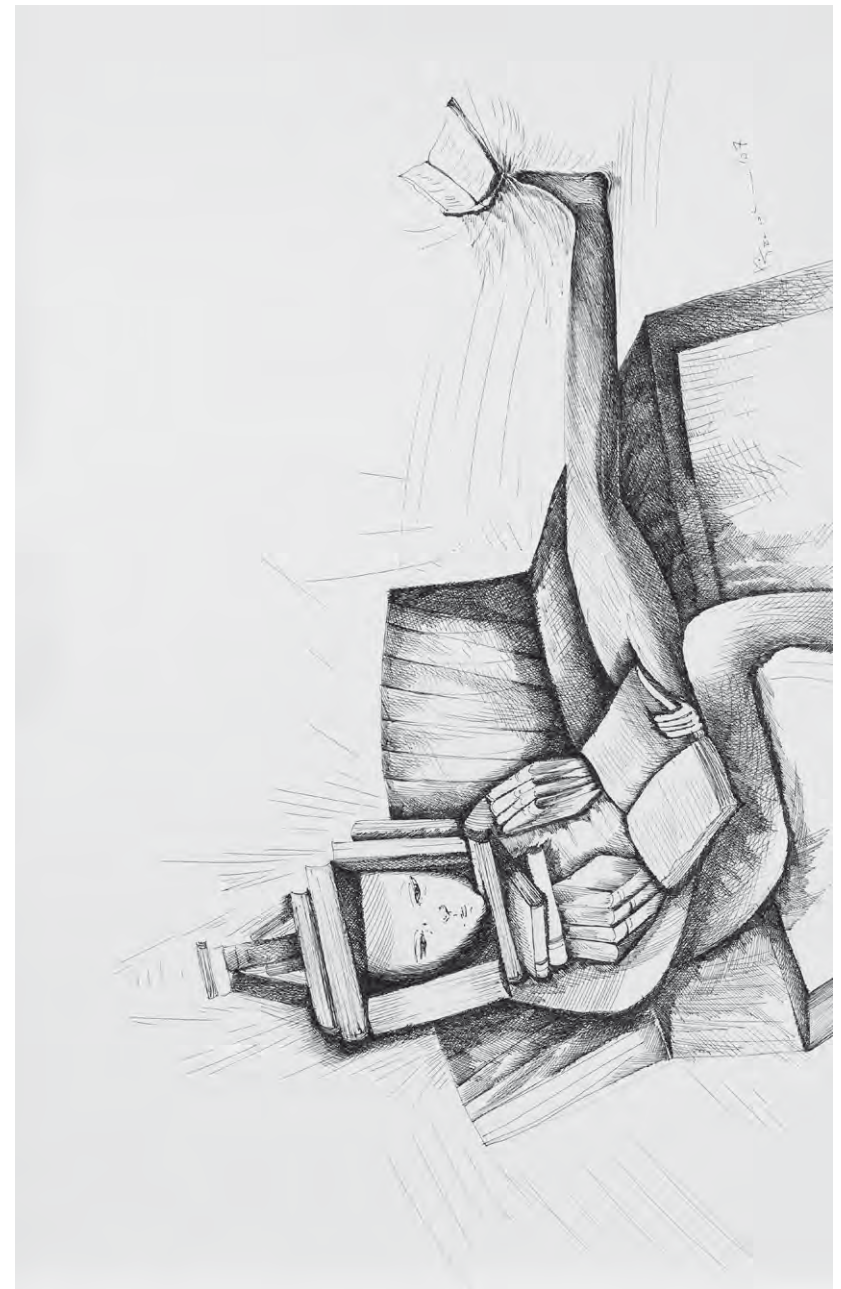
Ho insegnato 34 anni in una Hauptschule e non posso confermare che in queste scuole la maggioranza sia formata da studenti con un particolare talento pratico. Sono piuttosto bambini che in quarta elementare presentavano ancora qualche problema di apprendimento e che avrebbero avuto bisogno di più tempo per trovare la propria strada. Si vuol tuttavia far credere che questa scuola sia riservata a coloro che posseggono una buona abilità pratica.

Per accedere al Gymnasium un bambino deve dimostrare di avere un'intelligenza teorica e quindi al termine del quarto anno di scuola elementare riuscire ad ottenere minimo 2,33 o 2,00 in Tedesco, Matematica e Scienze. (Come se si potesse decidere della sua intelligenza solo attraverso queste tre discipline!). Verso i 9,10 anni il bambino viene improvvisamente considerato sotto la luce della sola prestazione scolastica sulla base della quale verrà presa l'improvvida decisione per il suo successivo percorso formativo. Una valutazione analoga è prevista anche per la Realschule, ma non per la Hauptschule.

Come abbiamo detto, per accedervi non è necessario dimostrare il proprio talento pratico. Questo fatto dimostra l'incoerenza del sistema: vo-

lendo essere coerenti si dovrebbe verificare l'effettivo talento pratico del bambino e in caso contrario destinarlo al Gymnasium.

Solo un clima educativo sereno e partecipativo, favorisce il processo di formazione nel rispetto delle modalità, dei tempi e dei ritmi propri di ciascuna persona, intesa nella sua irripetibilità, singolarità e unicità. Concludo invitandovi a leggere l'opuscolo che vi ho portato e augurandomi e augurando a tutti gli insegnanti in Germania e in Baviera, agli alunni e ai loro genitori un futuro sistema scolastico più attento ai problemi dell'integrazione.



*"Io voglio fare come gli altri, io vorrei andare nei laboratori di chimica e fisica."
(Dall'intervista a un alunno disabile di scuola superiore, in CDH di Bologna e Modena
Bambini imparate a fare le cose difficili, Erickson 2003)
Dario Ianes*

Il doppio valore della normalità

di Dario Ianes

Io voglio fare come gli altri. Ci voleva proprio la splendida sintesi di un alunno disabile per racchiudere, come in un cristallo, i molteplici sensi della "normalità".

Bisogno di normalità, dunque, come affermazione del possesso degli stessi diritti di tutti gli altri, dell'essere soggetto di valore pari a quello di tutti gli altri e di avere pari opportunità. Anzi, diritto a compensazioni e aiuti se qualcosa ostacola la realizzazione del proprio potenziale: si pensi alla lezione di Don Milani «dare di più a chi ha di meno» non solo garantire a tutti le stesse possibilità.

La lotta per l'integrazione scolastica, per le varie forme di deistituzionalizzazione, le lotte per i diritti umani in tutto il mondo partono ovviamente da questo bisogno di uguaglianza, dal bisogno di essere considerati pari agli altri, non inferiori. Sentirsi normali nel senso di sentirsi di pari valore, anche se profondamente diversi.

Questo bisogno di normalità non nega la diversità o il bisogno speciale dei deficit o delle patologie specifiche, soltanto li colloca all'interno di un fondamentale ed essenziale bisogno di normalità, di valore e di dignità. L'affermazione dell'uguaglianza e del pari valore non nega le reali diversità delle persone, ma non le usa come discriminanti o per giustificare la riduzione di diritti e opportunità. I genitori che, per primi, negli anni Settanta, cercavano di superare le resistenze all'integrazione scolastica dei loro figli disabili lottavano per la possibilità di frequentare una scuola normale, di tutti, perché sentivano che il valore del loro figlio era normale, era pari a quello di tutti gli altri. Non credevano certo che il loro figlio fosse normale!

Ma la normalità non è soltanto "valore normale" cioè uguale di ogni persona, è anche fare come tutti, vivere con tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno, nelle istituzioni, nelle aspettative, nelle consuetudini, nelle abitudini, nei rituali, nei luoghi "normali", quelli cioè "di tutti", non soltanto di qualcuno.

Ognuno di noi, anche se gravemente disabile, ha un profondo bisogno di normalità, per realizzare al meglio, attraverso di essa, la sua socia-

lizzazione primaria e secondaria (Dubar, 2004). Ma cosa troviamo nella normalità? Forse il bisogno che più si soddisfa nella normalità è quello di sviluppare la nostra identità sociale, ma di questo discuteremo fra breve. Nella normalità si trova appartenenza e coesione con altri, con la maggioranza degli altri, si sente di appartenere a un gruppo forte. Questo senso di appartenenza può anche assumere le forme estreme del conformismo (Mucchi Faina, 1997) e dello spirito gregario, la "voce del branco", ma è prima di tutto un forte riconoscimento della comune appartenenza che sta alla base di tutte le relazioni e i rapporti sociali. Il senso di appartenenza alla normalità crea anche coesione sociale tra gruppi che potrebbero altrimenti non aver alcun rapporto e legame reciproci, come ad esempio gli alunni disabili in una scuola speciale e gli alunni che frequentano una scuola normale.

Appartenere alla normalità produce invece senso di vicinanza affettiva ed emotiva, valorizzazione e sicurezza, autostima e calore.

Questo benessere psicologico non è soltanto a senso unico, non ne beneficia, cioè, soltanto la persona debole, quella che aspira alla normalità perché non è normale. Tutti ne abbiamo bisogno e tutti godiamo dei benefici della normalità e dell'appartenenza alla normalità di tutti, anche di chi ha differenze.

Se io sono nella normalità, se vi partecipo, anche se con modalità tutte mie, mi sento bene perché sento di partecipare a uno stereotipo positivo, vengo visto, giudicato nella normalità e riconosciuto nella mia normalità essenziale; la mia accettazione e la mia partecipazione mi fanno crescere, magari lentamente, verso la normalità.

Torniamo un attimo ai benefici psicologici di quella normalità, di quella quotidianità forse banale, certo consueta, che ci circonda. Luoghi di vita, percorsi scolastici, mezzi di trasporto, relazioni, passatempi normali... tutto questo dà anche una componente di forza psicologica per affrontare le difficoltà, come ci insegna Cyrulnik nella sua analisi della resilienza: diventiamo forti attraverso i nostri legami e il nostro significato dato agli eventi (Cyrulnik e Malaguti, 2005; Malaguti, 2005). La normalità è infatti un intreccio di legami e un potente generatore di senso condiviso, comune, elaborato insieme.

Nella normalità scolastica tra insegnanti, compagni e materiali di apprendimento normali, anche l'alunno disabile ha maggiori probabilità di essere categorizzato come più "normale", con le positive aspettative che ne conseguono, rispetto a quelle che avrebbe se fosse associato stabilmente ad un gruppo di soggetti non-normali (ad esempio, una classe speciale di alunni disabili). È ovvio che ciò non equivale ad attendersi

magicamente una finta costruzione sociale di una normalità impossibile, significa soltanto mettere in moto percezioni positive di vicinanza, di appartenenza, di condivisione di percorsi, con le aspettative di sviluppo che ne conseguono. Un effetto Pigmalione positivo.

Mi sento appartenere a un gruppo caratterizzato da aspettative positive di crescita, di sviluppo, di apprendimento: di normalità, appunto. Mi sento alunno come gli altri. Posso cominciare a costruire un'immagine sociale più normale, un «noi alunni», non un «noi disabili».

Nella normalità ci sono più probabilità di elaborare una identità sociale normale, con motivazioni, valori e obiettivi comuni e condivisi con gli altri compagni di vita. Nella normalità i processi di identificazione e di apprendimento per imitazione consentono alla persona disabile di apprendere competenze in modo più normale, osservando cioè persone normali agire normalmente, e non dovendo dipendere da azioni professionali specificamente mirate soltanto a loro e che cessano di esistere al di fuori dei setting educativi. I modelli sono normali, e presumibilmente lo sono i comportamenti, gli atteggiamenti, i pensieri e le emozioni che manifestano. Sicuramente più normali che in un gruppo composto esclusivamente di persone disabili, in cui la prevalenza di modelli è non-normale, con la probabilità di apprendere per imitazione comportamenti problematici e regressivi, come ben sanno da sempre i genitori delle persone disabili, che si oppongono alla collocazione del loro figlio/a in gruppi composti da disabili che percepiscono più gravi del loro. La normalità istituisce, struttura anche modi di pensare, significati, schemi di comportamento condivisi, regole e rituali, modelli che si fissano e si interiorizzano per effetto di identificazione, ripetizione, partecipazione, comunicazione e coevoluzione. Si impara a pensare, percepire, agire, insieme ad altri, insieme a tutti gli altri. Ci si sente un gruppo normale, con le caratteristiche della normale gruppaltà (Mannetti, 2002; De Grada, 1999).

La normalità, dunque, è un valore essenziale in sé e un valore strumentale, un ottimo mezzo per raggiungere finalità di sviluppo e di partecipazione attiva di tutti, a prescindere dalle loro condizioni personali e sociali, dalle loro disabilità o patologie.

Ma c'è un rischio reale: ed è quello di non riconoscere adeguatamente la specificità, talvolta estremamente peculiare, dei bisogni di una persona e di non leggere in modo esatto la complessità della sua situazione, che richiede altrettanta complessità e specificità di risposta. In molti alunni c'è una specialità che ha bisogno di risposte speciali, ma la nostra tesi è che queste risposte potranno essere etiche ed efficaci se diventate

ranno «speciale normalità», un arricchimento della normalità e non un allontanamento da essa, da quella quotidianità comune che dovrebbe abbracciarci tutti.

Il riconoscimento delle due specialità

Accanto al riconoscimento dei valori fondamentali e del bisogno di normalità dobbiamo anche riconoscere la realtà a volte drammatica della complessità e «specialità» dei bisogni educativi degli alunni in difficoltà. Sono sempre di più gli alunni che per un qualche fondato motivo preoccupano gli insegnanti. Gli insegnanti hanno molto spesso l'impressione che questi casi siano in aumento, che le difficoltà di vario genere siano sempre più presenti nelle nostre classi. Io credo che diversi fattori contribuiscano a spiegare questa percezione di incremento e di maggiore diffusione.

Oggettivamente alcune condizioni sono in aumento dal punto di vista epidemiologico: i disturbi dell'attenzione (Marzocchi 2003), il bullismo (Menesini 2003; Di Pietro e Dacomo 2005), le condizioni dello spettro artistico (si vedano i risultati emersi dalla ricerca scientifica più recente, pubblicati nei vari numeri della rivista «Autismo e disturbi dello sviluppo», diretta da Michele Zappella).

Però, accanto a questo aumento oggettivo, dobbiamo anche tener conto di altri fenomeni concorrenti: da un lato la sempre maggiore capacità diagnostica degli psicologi e dei neuropsichiatri, oltre a quelle figure professionali preziose, come i logopedisti e gli psicomotricisti, che si vengono sempre più a occupare di apprendimento e di psicopatologia dell'apprendimento sulla base di modelli teorici e applicativi tratti dalle teorie dell'apprendimento, dalla psicologia cognitiva, dalla neuropsicologia e dalle neuroscienze, piuttosto che dalle teorie psicanalitiche.

Dall'altro si riscontra la sempre maggiore capacità osservativa e interpretativa degli insegnanti, che riescono ad accorgersi sempre meglio delle varie condizioni di difficoltà. Professionalmente sono sempre di più gli insegnanti in grado di cogliere le difficoltà di apprendimento, i deficit o i disagi.

Queste difficoltà saranno ben comprese nel concetto generale di Bisogno Educativo Speciale (Special Educational Need; Ianes, 2005a). Vedremo come questi alunni, accanto ai bisogni educativi normali, e cioè quelli di sviluppo delle competenze, di appartenenza sociale, di identità autonoma, di valorizzazione e di autostima, di accettazione, solo per citarne

alcuni, hanno anche bisogni speciali, più complessi, difficili, talvolta patologici. Vedremo come questa situazione crea loro una difficoltà di «funzionamento educativo e apprenditivo».

Questo è il nostro concetto di Bisogno Educativo Speciale, sui dettagli del quale torneremo più tardi.

La percezione di difficoltà deve essere letta anche sullo sfondo di una sempre crescente consapevolezza dell'eterogeneità delle classi, nella loro normalità di composizione. Gli insegnanti si rendono conto sempre di più che le classi sono abitate, di norma, da alunni che percepiscono essere sempre più diversi. Ne vedono la diversità nei processi di apprendimento, negli stili di pensiero, nelle dinamiche di relazione e di attaccamento, nei vissuti familiari, sociali e culturali. Se pensiamo semplicemente al concetto di intelligenza, vedremo con facilità come ormai non esista più alcun insegnante che pensi a un'unica intelligenza, diversamente ripartita tra i suoi alunni solo dal punto di vista quantitativo. Ormai la concettualizzazione di Gardner sulle intelligenze multiple ha fatto scuola (Gardner, 1983; 2005). Gli insegnanti si accorgono del bambino che presenta una particolare qualità di intelligenza: logico-matematica piuttosto che spaziale o motoria o interpersonale e così via.

Gli insegnanti si rendono conto anche della diversità di stili di pensiero, usano sempre di più, nella conoscenza delle qualità dell'alunno e nell'individuazione dell'offerta didattica, le categorie tratte dagli studi di Sternberg (1987; 1998; Sternberg e Spear-Swerling, 1997) e di Cornoldi (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001).

Nuovi costrutti psicologici sono ormai diventati analizzatori abbastanza consueti della situazione personale degli alunni: pensiamo al concetto di autostima (Pope, McHale e Craighead, 1992; Plummer, 2002; 2003; Bracken, 2003; Beatrice, 2005), di stile attributivo (De Beni e Zamperlin, 1997^o, 1997b; Ravazzolo et al., 2005), di autoefficacia (Bandura, 1996; 2000; Caparra, 2001), di resilienza (Cyrułnik e Malaguti, 2005; Malaguti, 2005).

I profili degli alunni diventano sempre più ricchi di sfumature psicologiche, motivazionali, identitarie, anche attraverso un uso consapevole e avanzato di modalità di valutazione autentica e di portfolio (Tuffanelli, 2004; 2005). Le varie e diverse provenienze culturali, geografiche e linguistiche completano l'opera.

Si incrociano dunque e si enfatizzano due percezioni di differenza: una legata alle difficoltà dell'alunno, l'altra legata alla eterogeneità della classe. Questo incrocio aumenta molto spesso l'ansia degli insegnanti, dei dirigenti e delle famiglie. In alcuni casi, questa ansia porta a una

specie di affanno, a una sensazione di non essere in grado di rispondere con buona qualità formativa, di individualizzare in modo sufficiente, di includere realmente nella vita scolastica dell'apprendimento e delle relazioni, con risposte formative adeguate ed efficaci, tutte queste varie difficoltà. In alcuni casi, questo carico di difficoltà è percepito come talmente gravoso da mettere in dubbio anche la possibilità di integrare efficacemente gli alunni la cui difficoltà è tradizionalmente ritenuta evidente, e cioè quelli disabili, soprattutto se i numeri di alunni ufficialmente certificati aumentano mentre le risorse normalmente assegnate a tale scopo, e cioè gli insegnanti di sostegno, diminuiscono.

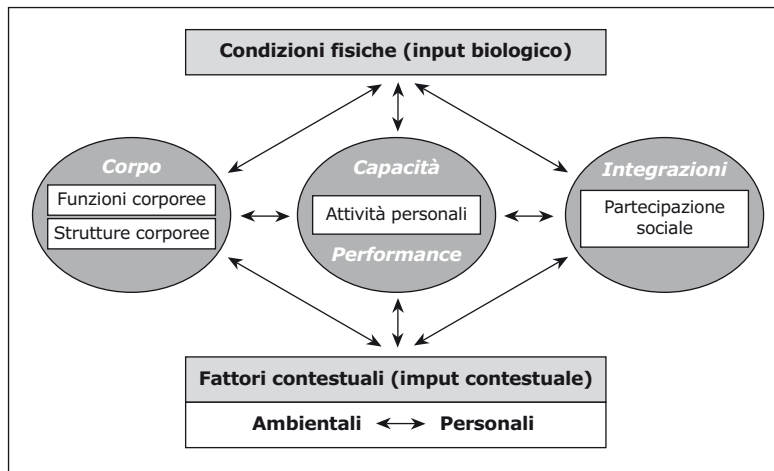
Un tentativo di definizione della «Specialità» dei Bisogni Educativi Speciali potrebbe così suonare:

Il Bisogno Educativo Speciale (Special Educational Need) è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo ed apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'organizzazione mondiale della sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata. (Ianes, 2005).

Esaminiamo nel dettaglio le singole componenti di questa definizione. Un Bisogno Educativo Speciale è una difficoltà che si deve manifestare in età evolutiva, e cioè entro i primi 18 anni di vita del soggetto. Questa difficoltà si manifesta negli ambiti di vita dell'educazione, dell'apprendimento e dell'istruzione. Coinvolge le relazioni educative, formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi, gli apprendimenti scolastici e di vita quotidiana, lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali. È evidente l'enorme difficoltà nel trovare problematiche che si manifestino entro il diciottesimo anno di vita e che non abbiano un impatto diretto nell'ambito dell'educazione e dell'apprendimento. Anche un lieve difetto fisico, che non incide affatto sulla funzionalità cognitiva e apprenditiva, può causare difficoltà psicologiche e timore di visibilità sociale, limitando così la partecipazione del bambino a varie occasioni educative e sociali, e così via. Certamente si apprende per tutto l'arco della vita, ma i primi 18 anni sono sicuramente più collegati al concetto di educazione e di istruzione formale. Per questo si può parlare correttamente di Bisogno Educativo Speciale soltanto entro l'età evolutiva, anche se, ovviamente, esistono tanti disturbi, a insorgenza nell'età adulta, che compromettono la sfera dell'apprendimento della persona. In questa nostra definizione si sente una continuità tra Bisogno Educativo Speciale e normalità, un

continuum tra normalità e patologia, dove il punto di passaggio rischia di essere arbitrario, se non vengono definiti dei criteri il più possibile oggettivi a tutela della soggetto.

In questa definizione dobbiamo fare i conti anche con un senso di incertezza e di ignoto rispetto a quelle cause che non riusciamo oggi a definire, a quelle eziologie non conosciute che però in modi che magari non comprendiamo producono una difficoltà di funzionamento educativo-apprenditivo. È a quest'ultima dimensione globale che dobbiamo rivolgerci primariamente, anche se è evidente che la conoscenza delle cause ci potrebbe consentire di agire su di esse in termini di prevenzione. Nella nostra concezione di Bisogno Educativo Speciale è centrale il concetto di funzionamento educativo-apprenditivo. In questa dimensione specifica del funzionamento, peraltro totalizzante l'esperienza evolutiva di ogni bambino, si attribuisce un'importanza prevalente all'intreccio dell'apprendimento (nei più disparati ambiti) con le varie spinte evolutive endogene, per maturazione biologica programmata geneticamente, in interazione con le qualità degli ambienti. Nei contesti delle varie forme di educazione, formale e informale, il bambino cresce apprendendo, sviluppando competenze negli ambiti più diversi: cognitivo, linguistico, interpersonale, motorio, valoriale, autoriflessivo, ecc. Il bambino funziona bene dal punto di vista evolutivo se riesce a intrecciare positivamente le spinte biologiche alla crescita con le varie forme di apprendimento, date dall'esperienza e dal contatto con le relazioni umane e gli ambienti fisici. L'educazione media questo intreccio, nelle sue molteplici azioni quotidiane, fornendo stimoli, guida, accompagnamento, feedback, significati, obiettivi e gratificazioni, modelli, ecc. e il bambino funziona bene dal punto di vista educativo se integra questi messaggi con la sua spontanea iniziativa e con le spinte biologiche. Il funzionamento educativo è dunque un funzionamento intrecciato tra biologia, esperienze di ambienti e relazioni e attività e iniziative del soggetto. Per comprendere meglio però questo intreccio e leggerlo nella mescolanza delle sue componenti abbiamo bisogno di una cornice forte che orienti questa analisi, una cornice concettuale e antropologica unica e condivisa dalle varie ottiche professionali. L'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002; 2007) è il modello concettuale che serve a questa lettura e che proponiamo qui a questo scopo. In questi ultimi anni, il modello ICF è stato proposto anche, nei suoi aspetti più tecnici, come base per un nuovo modello di diagnosi funzionale (Ianes, 2004), per una nuova lettura del concetto di competenza (Ianes e Biasioli, 2005) e base per identificare precocemente gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (Ianes 2005a; 2005b).



La situazione globale di una persona (sua «Capacità funzionale»).

L'insegnante e il genitore «sufficientemente buoni» colgono in tempo, si accorgono prestissimo che qualcosa non va, che il funzionamento del bambino e dell'alunno in qualche modo sono negativamente condizionati. Ma allora come passare da una sensazione soggettiva di disagio a una valutazione il più possibile oggettiva che quello stato di funzionamento in quel particolare momento è effettivamente problematico per il bambino? Per fare questo passaggio dovremmo avere alcuni criteri il più possibile oggettivi per decidere. Il primo criterio può essere quello del danno, effettivamente vissuto dall'alunno e prodotto su altri, alunni o adulti, rispetto alla sua integrità attuale fisica, psicologica o relazionale. Una situazione di funzionamento è realmente problematica per un bambino se lo danneggia direttamente o danneggia altri. Ma ci può essere una situazione in cui il danno non è attualmente presente in maniera chiara e allora si potrebbe assumere il criterio del cosiddetto ostacolo: un funzionamento problematico è tale realmente per quel bambino se lo ostacola nel suo sviluppo futuro, se cioè lo condizionerà nei futuri apprendimenti cognitivi, sociali, relazionali ed emotivi. In questi casi la situazione difficile non riesce a danneggiare direttamente il bambino o altri, ma lo pone e li pone in situazione di svantaggio per ulteriori successivi sviluppi.

Possiamo però incontrare una situazione in cui non sia dimostrabile un danno o un ostacolo al bambino o ad altri da parte del suo scarso funzionamento educativo-apprenditivo: in queste situazioni di differenze, stranezze e bizzarrie dovremmo forse chiederci qualche cosa rispetto a

un terzo criterio che potremmo definire di stigma sociale. Con questo terzo criterio ci si interroga se oggettivamente il bambino, attraverso il suo scarso funzionamento educativo-apprenditivo, stia peggiorando la sua immagine sociale, soprattutto se appartiene a qualche categoria socialmente debole. Come adulti, insegnanti e genitori, credo abbiamo il dovere etico di tutelare e di migliorare se possibile l'immagine dei nostri alunni e dei nostri figli. Anche perché un'immagine sociale negativa evidentemente diventerà poi ostacolo e successivamente danno al loro sviluppo.

Questa idea di Bisogno Educativo Speciale fondata sul funzionamento globale della persona, come definito dall'Organizzazione mondiale della sanità nel modello ICF, porta a un evidente superamento delle categorie diagnostiche tradizionali nella fase del riconoscimento di una situazione di diritto a un intervento individualizzato e inclusivo.

Ciò non significa ovviamente ignorare o rifiutare le diagnosi cliniche nosografiche ed eziologiche, che hanno significato per gli aspetti conoscitivi legati alla terapia, alla prevenzione, ecc. Nel nostro caso cerchiamo un modo globale, per così dire a valle della diagnosi, più largo, più comprensivo e più rispondente a quella che è una reale situazione di Bisogno Educativo Speciale e di difficoltà. Nel nostro modello di Bisogno Educativo Speciale entrano anche bambini che non potrebbero essere diagnosticati con alcuna delle condizioni patologiche tradizionali, ma che hanno enormi Bisogni Educativi Speciali che vanno riconosciuti in tempo ed esattamente, anche se sfuggono ai sistemi tradizionali di classificazione. Questo tipo di valutazione del Bisogno Educativo Speciale non è riferito dunque a una classificazione nosografia o eziologica ma serve per cogliere globalmente tutte le condizioni di Bisogno Educativo Speciale, per poterci costruire sopra una didattica inclusiva ben individualizzata.

La dialogica della speciale normalità

Come realizzare un'integrazione e inclusione scolastica «sufficientemente buona», in grado di rispondere con una normalità più ricca ai Bisogni Educativi Speciali, tenendo conto in particolare di quelle percezioni critiche, timori e atteggiamenti di sfiducia verso l'attuale integrazione nella scuola normale, che recentemente sono stati espressi. Timore e sfiducia, manifestati da familiari e da operatori, rispetto alle reali possibilità, nella scuola italiana di oggi, di realizzare una buona integrazione, soprattutto per quegli alunni con situazioni personali particolarmente complesse, ad

esempio disturbi autistici. Questa preoccupazione è giustificata ma può portare ad imboccare strade pericolose o più semplicistiche.

Dall'altro lato, l'illusione che l'integrazione vada dovunque e sempre bene e che sia la panacea di tutti i mali è altrettanto pericolosa. Sostenere dunque la necessità di percorsi speciali e separati all'interno della scuola, oppure gruppi di alunni con disabilità in scuole particolarmente attrezzate, può portare a esiti disastrosi, nonostante la buona intenzione della proposta, pensata come azione etica, nell'interesse cioè del soggetto con disabilità.

Dobbiamo far dialogare «ad anello» quelli che sembrano i contrari, per costruire una posizione superiore, appunto «dialogica», come la definisce Morin, in cui una posizione è sempre legata all'altra e ogni posizione contiene in sé sempre l'altra. Una doppia logica.

Ci troviamo quindi tra Scilla e Cariddi? Nel nostro caso, tra Scilla della «specialità» e Cariddi della «normalità», dobbiamo trovare una buona strategia critica e consapevole, anche perché dobbiamo obbedire a una pluralità di valori e di finalità etiche e di conseguenza dobbiamo arricchire e articolare le nostre strategie, considerando in una dialogica più evoluta gli antagonismi inerenti alle finalità che ci siamo dati (educazione e partecipazione sociale).

La nostra strategia dialogica sarà la «speciale normalità». Ma chiariamo un po' di più il concetto moriniano di «dialogica». In una dialogica si realizza un'unità complessa tra due logiche, entità o istanze complementari, concorrenti e antagoniste che si nutrono l'una dell'altra, si completano, ma anche si oppongono nella loro diversità. Nella dialettica di Hegel le contraddizioni tra tesi e antitesi trovano una sintesi nel superamento che le sopprime in qualcosa d'altro. Nella dialogica moriniana, invece, gli antagonismi e le differenze restano e sono costitutivi di una coabitazione complessa, in un continuo gioco di mantenimento di una cosa nell'altra e di reciproco nutrimento e cambiamento. Dobbiamo costruire una strategia in cui si riconosca la verità inclusa nell'idea antagonista: nel nostro caso dovremmo riconoscere la verità dei vari aspetti della specialità includendoli nella normalità di cui abbiamo fondamentalmente bisogno.

Normalità e specialità debbono coesistere, rafforzarsi, sostenersi e correggersi a vicenda, come l'Utopia e il Disincanto, di cui parla magistralmente Claudio Magris (2002).

Ragionare in termini di speciale normalità vuole dire due cose: attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità includendo in essa, trasformandola, quei «principi attivi»

tecniche e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati. Rispetto alla prima componente, la strategia della speciale normalità dà dunque priorità a quello che si fa normalmente per tutti gli alunni. Questa priorità della normalità ha ovviamente significato rispetto ai bisogni di identità e di appartenenza. Un altro significato forte è quello della corresponsabilizzazione di tanti attori dei processi educativi e quello della ricerca e attivazione di un quadro il più ampio possibile di risorse scolastiche ed extrascolastiche. Corresponsabilizzarsi vuol dire attivarsi in un progetto di integrazione non delegando altri in nome della presunta difficoltà e complessità dei bisogni. Uno dei punti qualificanti di un'integrazione scolastica «sufficientemente buona» risulta essere proprio la partecipazione collettiva alle prassi inclusive, che non vanno delegate al personale speciale.

Le relazioni normali, le persone normali, le occasioni e le attività normali vengono coinvolte per prime, resistendo il più possibile alla tentazione di cercare risposte e risorse speciali, a cui delegare la gestione dei percorsi di integrazione e di inclusione. Le prime risorse che dovranno essere esaminate sono proprio le più normali, le più ordinarie. Ragionare in termini di speciale normalità significa dunque guardare a una amplissima gamma di risorse, includendo in esse anche risorse informali, come ad esempio i collaboratori scolastici (Piazza, 2003) o la famiglia, che tipicamente non venivano inclusi come partner fondamentali in un progetto educativo didattico. Ragionare in termini allargati non vuol dire però coinvolgere chiunque, senza alcuna specifica e speciale formazione e competenza necessaria. Qui sta l'inclusione dei principi attivi della specialità nella normalità. «Speciale normalità» vuol dire allora normalità più ricca, resa più competente, più capace di rispondere adeguatamente alla complessità dei Bisogni Educativi Speciali: per fare questo, il lavoro dell'insegnante specializzato per il sostegno, dell'educatore, del pedagogo è strategico e insostituibile. Il suo lavoro competente, e speciale, serve a rendere competenti e speciali i contesti della normalità educativa e didattica.

Di seguito verranno presentate 14 categorie generali di risorse che il Consiglio di classe o il team docenti può decidere di attivare per organizzare una scuola realmente inclusiva. Le categorie di risorse sono presentate in una sequenza consigliata, sulla base delle considerazioni metodologiche appena svolte. Sarebbe importante che i docenti e il dirigente esplorassero a fondo cosa si può fare in ogni categoria di risorse, con il personale normale e quello speciale, prima di passare alla categoria di risorse successiva. In un certo senso si dovrebbe seguire un

principio di sussidiarietà della «normalità»: se le risorse dei primi livelli, quelli più normali, riescono a rispondere adeguatamente ai vari Bisogni Educativi Speciali, meglio così, avremo realizzato un'offerta formativa più vicina all'idea di speciale normalità, e non avrebbe senso progettare risorse più speciali.

1. Organizzazione scolastica generale
2. Spazi e architettura
3. Sensibilizzazione generale
4. Alleanze extrascolastiche
5. Formazione e aggiornamento
6. Documentazione
7. Didattica comune
8. Percorsi educativi e relazionali comuni
9. Didattica individuale
10. Percorsi educativi e relazionali individuali
11. Ausili, tecnologie e materiali speciali
12. Interventi di assistenza e aiuto personale
13. Interventi riabilitativi
14. Interventi sanitari e terapeutici

La posizione «dialogica», della speciale normalità appunto, sostiene che i «principi attivi» delle varie tecniche speciali devono entrare nelle occasioni della normale offerta formativa, così da ottenere una coesistenza complessa nella quale normalità e specialità siano presenti e si modificano a vicenda offrendo ciascuna il meglio di sé. Una normalità più fortemente inclusiva può rispondere non solo ai Bisogni Educativi Speciali di alcuni alunni, ma può anche rendere più efficiente e vantaggiosa la vita scolastica di tutti gli alunni e inoltre contribuire ad ampliare la professionalità dell'insegnante.

"Lo sviluppo di abilità e di alfabetizzazione 'bilingue addizionali', non solo non comportano conseguenze negative per lo sviluppo scolastico, linguistico ed intellettuale, ma al contrario, vi sono precisi vantaggi a livello metalinguistico, cognitivo e a livello di successo scolastico."
Erika Nardon Schmid

Educazione bilingue in un contesto di migrazione: riflessioni teoriche e applicazioni didattiche.

di Erika Nardon Schmid

Vorrei innanzi tutto ringraziare il Comites e la dottoressa Miranda Alberti per avermi invitata oggi a parlare di questo argomento più che mai importante e urgente in questo momento non solo in Germania, ma in tutta Europa.

Ringrazio anche la scrittrice Alda Zapperi per la presentazione dei suoi racconti "La scuola delle catacombe". Io sono altoatesina, nata e cresciuta bilingue in Alto Adige e quindi so bene che cosa significano le "Katakomben-Schulen", frequentate anche da mia mamma, nata in Alto Adige nel '23. In un saggio recente ho anche approfondito questo particolare e tormentato periodo storico dell'Alto Adige. Questa esperienza familiare mi ha profondamente segnato e mi ha stimolato a adoperarmi personalmente e professionalmente a creare ponti non solo fra la popolazione italiana e tedesca, sia in Alto Adige sia qui in Germania, ma anche fra etnie diverse nel mio insegnamento di educazione interculturale, perché questo è necessario fare oggi, in un mondo di relazioni diventato difficile e complesso.

Incomincio a precisare che più della metà della popolazione mondiale usa quotidianamente più di una lingua, ma nella nostra Europa il 44% della popolazione parla solo la propria lingua madre. Questi dati mostrano un netto contrasto. Ancora due mesi fa il Consiglio d'Europa, che da anni ormai si sta adoperando per introdurre il plurilinguismo in Europa, sollecitava un maggior impegno da parte della politica in favore del plurilinguismo. Già il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (2001, 2002 versione italiana) prevedeva che ogni cittadino europeo dovesse conoscere e usare almeno due lingue europee oltre alla propria. Se consideriamo poi la realtà tedesca, nella quale il 27% della popolazione sotto i 25 anni proviene da un contesto di migrazione, e nelle grandi città della Germania la popolazione scolastica nelle prime

classi è costituita per un terzo da bambini stranieri, ci rendiamo conto quanto lavoro in direzione di educazione bilingue e interculturale resta ancora da fare. In Italia i bambini stranieri sono definiti, da esponenti della pedagogia interculturale, "bambini venuti da lontano" ed è sempre più bandito all'interno della scuola il termine "extracomunitario", proprio perché si cerca di usare una prospettiva dell'inclusione. Il termine usato in Germania è quello di "ausländische Mitbürger".

L'educazione bilingue rappresenta non solo per la scuola dell'obbligo, ma anche per la scuola dell'infanzia e per bambini in età prescolare una grande risorsa e opportunità.

Il professor Cassonello citava prima nel suo intervento che in Italia il 95% dei bambini frequenta la scuola materna. Sappiamo che nella scuola materna e anche nella scuola primaria di primo grado è stato introdotto l'inglese come lingua obbligatoria in Italia. Questa scelta politica se da un lato è volta a garantire l'introduzione di almeno una lingua straniera fin dall'età precoce, dall'altra vi è il rischio di un appiattimento monolinguisco e monoculturale ed è in netto contrasto con il plurilinguismo auspicato dal Consiglio d'Europa.

Distinguiamo diverse forme di bilinguismo. Esso può essere concepito come stato o come processo. Ricordo semplicemente ancora che parliamo di 'bilinguismo compatto' quando il bilinguismo avviene già all'interno della famiglia, si cresce all'interno della famiglia; di 'bilinguismo coordinato', quando è la scuola che introduce al bilinguismo; di 'bilinguismo subordinato' quando abbiamo una lingua base e poi parliamo di 'bilinguismo precoce', 'bilinguismo tardivo', 'bilinguismo bilanciato', 'dominante' e così via. In sostanza il bilinguismo, come già precisato, può essere concepito come stato o come processo e pertanto si possono individuare diverse fasi o tipi di bilinguismo che possiamo ancora indagare meglio.

Alcuni esperti distinguono ancora fra 'bilinguismo' e la 'bilinguità'. 'Bilinguismo' è un fenomeno individuale e sociale che definisce la capacità di comunicare in più di una lingua. La 'bilinguità', secondo Renzo Titone, il maggior esperto di bilinguismo in ambito italiano e considerato il padre della glottodidattica italiana, definisce la 'bilinguità' come "uno stato dell'individuo, nel quale egli o ella hanno l'accesso all'uso di uno o più codici linguistici". Il grado d'accesso ad ogni codice linguistico che uno ha può variare.

La persona bilingue è diversa da quella monolingue? Quali sono i costituenti essenziali dell'individuo bilingue? Secondo Titone è più importante esaminare l'individuo, piuttosto che ricercare una definizione del

fenomeno. Innanzi tutto l'individuo bilingue è dotato della coscienza chiara e consapevole di usare due lingue e di vivere occasionalmente in due culture diverse. È capace di pensare, di creare messaggi in due lingue diverse e di controllarli. È in grado di produrre questi messaggi con una pronuncia accettabile, di leggere e scrivere con efficacia e padronanza in queste lingue.

Cosa significa educazione bilingue? La glottodidattica italiana presta molta attenzione all'aspetto dell'educazione linguistica intesa come strumento per educare la persona e pertanto parliamo di educazione e non di istruzione bilingue. Ne consegue che non interessa tanto l'insegnamento delle due lingue in sé, ma l'educazione bilingue intesa come strumento usato per raggiungere un fine educativo: il fine educativo nell'educazione bilingue è predominante. Si realizza l'educazione bilingue quando due o più lingue sono anche usate come veicolo per l'insegnamento delle varie materie scolastiche. Tuttavia dobbiamo anche qui tenere presente, che l'educazione bilingue non è da mettere sullo stesso piano della più recente metodologia 'C.L.I.L.' (Content and Language Integrated Learning) che noi conosciamo anche con il termine di 'lingua veicolare'. Quest'ultima, infatti, si pone come obiettivo un miglioramento della qualità e i tempi di acquisizione di una lingua per mezzo della disciplina e non tiene sufficientemente conto dell'aspetto educativo. Nella situazione europea osserviamo una maggiore attenzione volta all'istruzione, al tecnicismo, mentre nella glottodidattica italiana l'educazione e l'attenzione alla persona sono fondamentali.

Sono state proposte varie tipologie di educazione bilingue. Vi sono degli esperti che ne hanno individuate addirittura più di novanta varietà, tenendo conto della lingua o delle lingue parlate in famiglia, della lingua o delle lingue usate in un determinato territorio o in uno stato oppure tenendo conto dell'organizzazione curricolare nella scuola. Una delle tipologie particolarmente utili a comprendere il rapporto fra fattori sociopolitici ed educativi per l'educazione bilingue, ma anche plurilingue, è stata sviluppata dalla linguista e pedagoga finlandese Skutnabb-Kangas nel 1984. I parametri da lei individuati sono i seguenti:

- la lingua come mezzo d'istruzione che può essere quella della maggioranza o quella della minoranza od entrambe;
- il progetto educativo che può essere indirizzato alla maggioranza, alla minoranza o ad entrambe le etnie ed in questi casi si può parlare di progetti integrati o bidirezionali;
- l'obiettivo sociale dell'educazione bilingue può includere l'assimilazione della minoranza, la segregazione in vista del rimpatrio degli studenti

o alunni della minoranza oppure l'eguaglianza per tutti gli studenti o alunni oppure l'arricchimento culturale e strumentale, come ad esempio potrebbe essere quello di studiare e conoscere la lingua per ottenere un posto di lavoro;

- il ruolo delle lingue che può essere quello del monolinguisimo o la forte dominanza nella lingua della popolazione maggioritaria, come nei progetti di transizione linguistica negli Stati Uniti, o nella lingua della minoranza come in alcuni progetti tedeschi per i figli degli immigrati italiani, penso in modo particolare ai progetti di Amburgo, Colonia e Wolfsburg.

Questa tipologia si presta particolarmente, secondo Cummins, per approfondire meglio alcuni dibattiti attuali sull'educazione bilingue, dato che mette in relazione gli obiettivi sociali con il progetto educativo. Innanzi tutto si deve premettere che un'educazione bilingue incide fortemente sulla politica linguistica di un determinato territorio e quindi anche dal punto di vista sociale può essere molto incisiva. Gli obiettivi sociali potrebbero essere più efficaci, sempre secondo Cummins, se si potessero articolare in obiettivi educativi, sociolinguistici e sociopolitici. Gli obiettivi educativi includono la pari opportunità nella carriera scolastica ed universitaria e l'arricchimento permesso dall'accesso di due lingue e due culture. Gli obiettivi sociolinguistici, invece, rimandano alla promozione dell'accesso a lingue particolari, che possono essere una lingua internazionale, di norma una lingua legata al potere economico o politico, oppure una lingua etnica, la cui sopravvivenza è minacciata. La conseguenza di una tale minaccia potrebbe comportare forme di separatismo come troviamo anche in Alto Adige. Infine, gli obiettivi sociopolitici riguardano le varie modalità di partecipazione degli alunni o studenti alla fine della carriera scolastica, come ad esempio la totale assimilazione nella cultura maggioritaria, l'integrazione che consente forme di conservazione di realtà bilingui oppure la segregazione.

Vediamo ora i principi generali per lo sviluppo scolastico bilingue ai quali fa riferimento Cummins. I principi generali che si possono individuare per lo sviluppo scolastico, sono il 'bilinguismo addizionale', detto anche 'aggiuntivo' o 'coordinato', il principio della padronanza linguistica per la conversazione, vale a dire la lingua d'uso per tutti i giorni, la lingua per lo studio scolastico e quindi anche per le materie scolastiche, il principio dell'interdipendenza linguistica ed infine il principio della didattica interattiva. Si parla di arricchimento del bilinguismo addizionale quando i bambini bilingui "aggiungono una seconda lingua al loro repertorio di abilità senza che ciò comporti alcun costo nello sviluppo della prima lingua". Sappiamo che queste discussioni teoriche sono incominciate negli

anni Sessanta, ma ancora abbastanza di recente ci sono stati degli studiosi che si sono opposti a quello che potrebbe essere un apprendimento precoce di una lingua straniera o ad un'educazione bilingue, perché ritenevano che apprendere una lingua in età prescolare potesse in qualche modo disturbare il raggiungimento di un livello alto della prima lingua o essere fonte di interferenza e di confusione per la L1. Il 'bilinguismo addizionale' comporta soprattutto una maggiore capacità di astrazione, una maggior percezione concettuale, maggiori vantaggi sul piano cognitivo ed il dominio di due sistemi di comunicazione. Lo sviluppo di abilità e di alfabetizzazione 'bilingue addizionali', non solo non comportano conseguenze negative per lo sviluppo scolastico, linguistico ed intellettuale, ma al contrario, vi sono precisi vantaggi a livello metalinguistico, cognitivo e a livello di successo scolastico. Non entro in merito agli studi che rilevano gli aspetti positivi anche in chiave neurologica portati avanti molto bene da Franco Fabbro e di recente anche da Andrea Moro e che potrebbero confermare ulteriormente la scelta per un'acquisizione precoce di una o più lingue straniere.

Prima ascoltavo un collega che parlava di un noto politico italiano che diceva: "Benissimo, i nostri emigrati studiano bene il tedesco e quando tornano in Italia, a 18 anni, faranno una full immersion e studieranno bene l'italiano". Evidentemente quel politico non ci sarà di grande aiuto per portare avanti un progetto di educazione bilingue.

Il 'bilinguismo sottrattivo' definisce una situazione, nella quale la L1 del bambino non è socialmente valorizzata, mentre si trova ad acquisire la lingua della maggioranza nel contesto scolastico. Ci troviamo di fronte ad una non valorizzazione della L1. La L1 vale meno, il dialetto vale meno e quindi non saranno usati, proprio perché socialmente non riconosciuti. Questo capita in particolare nella realtà dell'immigrazione italiana in Germania, dove ho seguito una tesi di laurea proprio sulle abilità linguistiche dei bambini degli immigrati italiani in Baviera. Ai genitori sono state fatte delle interviste e la maggior parte di loro affermavano: "No, no, io non voglio parlare né siciliano né pugliese, (che sarebbe già la lingua materna), ma soprattutto l'italiano non deve essere parlato, perché il mio bambino possa conoscere bene il tedesco e continuare il suo percorso scolastico nel miglior modo possibile".

Inoltre vi è un altro aspetto importante da considerare con il bilinguismo 'sottrattivo'. La L2, nel nostro caso il tedesco, non avrà riferimenti affettivi profondi. È un aspetto fondamentale che deve essere considerato, perché nella ricerca sull'apprendimento e l'acquisizione delle lingue l'affettività, le emozioni sono importanti. Ogni personalità si forma attraverso l'interazione di aspetti razionali ed emotivi, perché ogni ap-

prendente è prima di tutto una persona e non semplicemente una mente che apprende. Sviluppare anche l'affettività permette al bambino o al discente immigrato di sentirsi affettivamente vicino a quello che può essere il nuovo mondo, il nuovo contesto, i nuovi vicini, le nuove persone che lo circondano. Questo è essenziale, non solo per la crescita personale, ma anche per una maggiore capacità di dialogo interculturale.

L'altro principio importante da osservare nell'educazione bilingue è quello della padronanza linguistica per la conversazione e per lo studio. Queste diverse abilità sono state definite da Cummins BICS (basic interpersonal communication skills), ossia abilità comunicative interpersonali di base e le competenze linguistiche per lo studio, definite CALP (cognitive academic language proficiency). Sono due competenze diverse, perché il bambino o l'apprendente in un contesto migratorio, potrebbe avvicinarsi abbastanza presto a quello che può essere il linguaggio della comunicazione, la lingua d'uso quotidiano, anche perché è continuamente in contatto con la lingua della maggioranza, quando per esempio gioca a pallone, quando si intrattiene nel tempo libero con gli altri bambini con i quali ha la possibilità di socializzare. Avrà però molte difficoltà con la competenza linguistica per la scuola e per l'apprendimento delle discipline. Questa difficoltà nell'uso della lingua per lo studio non le avrà però soltanto il bambino nella L2, ma le avrà anche il bambino nella lingua materna, che dovrà a sua volta apprendere il linguaggio tecnico-scientifico-professionale delle discipline nel così detto "Sach-Fachunterricht".

Un altro importante principio per lo sviluppo scolastico è il principio dell'interdipendenza linguistica. Per chiarire meglio lo stretto legame che c'è fra L1 e L2 Cummins (1981) propone l'immagine dell'iceberg: noi possiamo vedere in superficie soltanto due iceberg separati che rappresentano gli elementi di superficie separati delle due lingue, come pronuncia, fluency, grammatica ecc., mentre provengono da un unico "motore centrale". Questo significa che un unico sistema centrale può immagazzinare più codici linguistici. Cummins ha portato avanti importanti studi sul bilinguismo degli immigrati in Canada e afferma in questa sua teoria che "nella misura in cui l'educazione della lingua X è efficace nel promuovere padronanza in lingua X, si avrà un transfer di padronanza alla lingua Y, purché ci sia adeguata esposizione alla lingua Y (o a scuola o nell'ambiente) e adeguata motivazione all'apprendimento della lingua Y". Il ragazzo apprendendo la propria lingua madre, potrà utilizzare le stesse competenze di base che poi tranquillamente trasferirà nella L2.

Il principio della didattica interattiva, invece, indica che in un'educazione bilingue la lingua da apprendere è quella usata per scopi comunicativi autentici e prevede pertanto un'offerta di molti input comprensibili. A questo proposito ricordiamo Krashen e Fillmore che rilevano l'importanza di una comunicazione significativa, in quanto la funzione centrale di una lingua è quella di comunicare "contenuti" e non "strutture". Il nostro cervello non ricorda nozioni ma esperienze e contenuti.

Pertanto una didattica interattiva stimola all'uso consapevole della lingua, sia a livello orale o scritto, e sviluppa le abilità degli allievi nel manipolare gli aspetti più formali della lingua da apprendere, come la grammatica o aspetti testuali, ai fini di una comunicazione efficace.

Vi sono tante esperienze positive di educazione bilingue. Basterebbe fare un repertorio più analitico, per ricavare il meglio delle esperienze fatte da altri, per implementarle nella nostra situazione concreta, fermo restando che il bilinguismo, come sappiamo, è un fenomeno molto complesso: ogni individuo ha un suo retroterra, un suo background esperienziale, una biografia propria diversa l'una dall'altra. Pertanto potrebbe accadere che modelli sperimentati in un determinato ambiente, non avranno necessariamente gli stessi effetti positivi sulla popolazione scolastica.

Il Canada è stato senz'altro precursore negli studi sul bilinguismo e dove si trovano numerose ricerche sull'educazione bilingue a partire dal 1965. Mi riferisco – oltre che a Cummins – a Marcel Danesi che insegna a Toronto e del quale ricordiamo gli importanti studi per la glottodidattica inerenti alla neurolinguistica. Importanti esperienze sono state fatte anche in Svezia e in Finlandia, paesi nei quali l'educazione bilingue ha portato rilevanti vantaggi culturali ed economici, basti ricordare gli eccellenti risultati ottenuti dagli adolescenti finlandesi nella valutazione del programma PISA (Programme for International Student Assessment) inerente al livello d'istruzione in comparazione con gli altri paesi industrializzati. Sia la Finlandia che la Svezia, ma anche la Norvegia, hanno investito molto nell'educazione bilingue e nella politica scolastica ricavando notevoli risultati. Anche la Svizzera si distingue per significativi progetti di bi- e plurilinguismo; in base a dati pubblicati nel 1996 attualmente sono adottati più di cento modelli di educazione bilingue, ma continuiamo a trovare ancora molte persone, per esempio nel Canton Ticino, che non conoscono il tedesco, magari nemmeno il francese. Ci sono poi il Belgio e il Lussemburgo con progetti significativi di educazione bilingue. Per quanto riguarda l'Italia vi sono esperienze positive di educazione bilingue nella Valle d'Aosta e nel Trentino Alto Adige, in modo particolare per il Ladino e non tanto per il tedesco. Per il Ladino

va ricordata la sperimentazione "ParLAdino", un progetto di educazione bilingue portato avanti da Paolo Balboni con l'Istituto Culturale Ladino. Un discorso a parte meriterebbero i Licei Europei e i Licei Linguistici Europei presenti in Italia.

Per quanto riguarda la Germania è stato fatto un grande lavoro soprattutto a livello interculturale. Gli studi di intercultura in Germania e di didattica interculturale sono da considerarsi all'avanguardia. La Germania ha una forte tradizione di educazione bilingue fino dagli anni '60 con la Francia. In sala abbiamo un importante professore di Romanistica della LMU che potrebbe confermarcelo. Già negli anni '60 furono create delle sezioni tedesco-francesi, "die sogenannten Bilingualen Zweige" del Ginnasio (il nostro Liceo), in base ad accordi di cooperazione fra la Germania e la Francia. Questa collaborazione culturale e linguistica tra la Francia e la Germania potrebbe fungere da modello anche per l'Italia. Ricordiamo soltanto il prestigioso canale televisivo "Arte" fondato da una collaborazione franco-tedesca. Perché non si potrebbe pensare ad un'esperienza simile anche per l'Italia?

Verso la fine del '96 sono state ben 180 le scuole secondarie, specialmente nel Nordrhein-Westfalen, che hanno adottato un progetto di educazione bilingue denominato "Content-based bilingual education-CBBE". Nelle Grundschulen, invece, si è preferito introdurre un contatto con più lingue con programmi di sensibilizzazione basati su un "Begegnungssprachenkonzept". Nel Land Niedersachsen è attivo un programma di educazione bilingue tedesco-italiano per la scuola elementare in collaborazione con l'Italia. Nei ginnasi le sezioni bilingui, considerate come sostegno di politica linguistica europea, la lingua straniera veicolare è considerata una "Partnersprache" con una funzione educativa ed interculturale.

La Germania ha presentato due modelli di educazione bilingue: un modello additivo, dove le materie non linguistiche del programma scolastico sono insegnate da insegnanti diversi: l'insegnante tedesco insegna le materie in tedesco, l'insegnante francese le insegna in francese. Nel modello integrativo, invece, insegna un unico insegnante di lingua la materia non linguistica attraverso le due lingue, la lingua tedesca e la lingua straniera. In questo modo promuove allo stesso tempo in maniera integrata lo sviluppo della competenza della lingua straniera di cui è un parlante nativo.

Quali sono i vantaggi del bambino bilingue e cosa comporta un'educazione bilingue?

Più di 150 studi negli ultimi 35 anni confermano i vantaggi della for-

mazione bilingue (Titone, Danesi, Balboni, Skutnabb-Kangas, Cummins, Apeltauer, Wode, Lüdi e altri).

Un'educazione bilingue comporta innanzi tutto una maggiore capacità di analisi e di soluzione dei problemi. Queste capacità rientrano in quelle competenze chiave definite dai tedeschi "Schlüsselqualifikationen" e che sono indispensabili per raggiungere una maggiore "Europakompetenz", competenza necessaria per muoverci in modo più agevole in quello che è il nostro spazio europeo; risultati scolastici e linguistici migliori dei loro coetanei monolingui (si veda la Finlandia); facilità ad apprendere una terza e una quarta lingua, perché quando parliamo di bilinguismo, non significa che ci concentriamo soltanto sulle due lingue, ma esse serviranno da ponte per facilitare lo studio e l'apprendimento di altre lingue. In questo modo sarà sviluppato anche il plurilinguismo auspicato dal Consiglio d'Europa.

Per quanto riguarda il tedesco lingua straniera, almeno in ambito italiano, si parla già di "Denglisch", ossia "Deutsch nach Englisch".

Chi insegna il tedesco in Italia non partirà più da zero, ma utilizzerà il percorso comune avviato con l'altra lingua studiata prima, in pratica si avvantaggerà dei prerequisiti comuni della lingua o delle lingue studiate prima, per poi implementarli nel tedesco. Questo comporterà anche un superamento in Italia di avere un insegnante soltanto per la lingua francese o soltanto per il tedesco o per l'inglese, ma l'insegnante di lingue dovrà essere in grado di insegnare più lingue straniere, come avviene già anche in Germania ed in Austria;

- si avrà un maggiore piacere nel leggere e nello scrivere;
- si avrà accesso a due culture e ad una maggiore consapevolezza e rispetto delle diversità culturali;
- maggiore consapevolezza della propria cultura e facilità ad acquisire una sensibilità e competenza interculturale;
- maggiore autostima e sicurezza nei rapporti sociali che a bambini che non godono di questa educazione bilingue manca;
- maggiore abilità nei rapporti interpersonali;
- maggiore flessibilità ed adattabilità in nuovi contesti e situazioni;
- migliori prospettive di lavoro e di soddisfazione economica;
- mobilità facilitata delle persone da un paese ad un altro, quello che potrebbe essere l'auspicata mobilità in Europa da parte dei cittadini europei.

Tuttavia devono essere rispettate determinate condizioni, come una persona - una lingua "one language, one person", una lingua per non creare confusione nella mente dell'apprendente e generare interferenze o fenomeni di mixing o code-switching che specialmente in situazioni

di bilinguismo si possono trovare. In più l'apprendimento della seconda lingua deve avvenire in età precoce per garantire una maggiore lateralizzazione dell'encefalo, perché sappiamo che se riusciamo a studiare una lingua già dalla più tenera età, anche la plasticità del cervello se ne avvantaggerà.

Bisogna fornire numerosi e ricchi stimoli, quando si decide di utilizzare più lingue per imparare le materie scolastiche, che devono tuttavia essere ben distinte, vale a dire che ad ogni materia deve corrispondere una sola lingua, per non creare confusione. Un determinato insegnante che voglia insegnare la storia in lingua straniera o seconda, lo farà utilizzando soltanto una lingua scelta per questo scopo. Infine, il docente di lingue dovrà essere preparato a questo tipo d'insegnamento e dovrà poter contare su una solida formazione continua.

*"Non è possibile modernizzare la scuola mantenendo intatto il sistema di formazione degli insegnanti secondo vecchie filosofie."
Wassilios E. Fthenakis*

„È una questione di qualità“

Intervista di Miranda Alberti al prof. Wassilios E. Fthenakis

(pubblicata sulla rivista Rinascita Flash 6/2008)

Riportiamo di seguito un'intervista di Miranda Alberti fatta al prof. Fthenakis (Università di Bolzano) che purtroppo non è riuscito a partecipare al convegno sulla didattica integrativa organizzato dal Comites nel 2008. Essendo un esperto pedagogo di chiara fama, impegnato in varie commissioni consultive a livello governativo, ci sembrava importante riportare, almeno in questo modo, il suo punto di vista.

Professore, ho letto una sua intervista del 2004 in cui lei indicava con grande precisione le linee direttive per una riforma scolastica in Germania e le ragioni per cui questa è diventata inevitabile. Cos'è cambiato da allora?

Dal 2004 osserviamo un interesse crescente della politica e della pubblica opinione per quanto riguarda la qualità dell'insegnamento nella scuola materna e elementare. Ci si è convinti che, con un avanzamento della qualità dell'istruzione primaria, si può migliorare tutto il sistema. Si è compreso che la scuola non deve semplicemente fornire sapere, ma sviluppare, già nella prima infanzia, quelle competenze necessarie all'apprendimento piuttosto che cercare di compensare più tardi, con grande investimento di energie, lacune e ritardi. Anche il dibattito politico in occasione delle ultime elezioni si è focalizzato sui problemi della scuola e della formazione anche in considerazione che gli studi "PISA" (Programme for International Student Assessment), non rilevano nessun miglioramento della situazione.

È mia opinione che una delle cause più rilevanti della perdita di voti della CSU in Bayern sia da identificare nella „questione scuola“. Lei ritiene che la proposta della FDP di allungare il periodo della scuola comune di due anni (cosa che rimane sempre al di sotto degli altri paesi europei) sia un provvedimento sufficiente a migliorare la situazione?

Si è molto parlato in questi ultimi tempi di cambiamenti strutturali e organizzativi, ma quello su cui dovremmo concentrarci di più è la questione della „qualità dell'insegnamento“.

Le strutture sono importanti, ma quello che è ancora più importante è la qualità dell'insegnamento che viene offerta ai bambini. Se osserviamo il nostro sistema scolastico dal punto di vista della moderna industria e di una società post-moderna vediamo che alle richieste di formazione che esse avanzano non si è ancora risposto in modo adeguato. Perciò io sono per una riforma al livello della struttura scolastica, delle filosofie che la ispirano, della convinzione sociale, ma soprattutto a livello della qualità della formazione. Tutti questi livelli del processo di cambiamento hanno un'estrema esigenza di essere recuperati.

Parlando di qualità dell'insegnamento lei intende una diversa qualificazione degli insegnanti o dei sistemi, o ambedue?

Il problema è che dobbiamo modernizzare il concetto di „formazione“ e adattarlo al nostro tempo. Ma lei ha ragione: si tratta anche della qualificazione e della professionalizzazione del corpo insegnante.

Non è possibile modernizzare la scuola mantenendo intatto il sistema di formazione degli insegnanti secondo vecchie filosofie. Anche in questo campo si tratta non soltanto di riformare il curriculum dell'insegnante secondo il modello Diploma (Bachelor) e Master, ma anche di intervenire sulla qualità di questa formazione. Abbiamo per esempio bisogno di insegnanti che sanno riflettere, che sanno organizzare la lezione in modo individualizzato. Purtroppo abbiamo un modello di insegnante che si basa molto di più sull'esperienza che sulla competenza. Si tratta invece di sviluppare quest'ultima. Nella Libera Università di Bolzano nessun studente supera l'esame se non dimostra di padroneggiare queste competenze. Abbiamo bisogno di insegnanti competenti in psicologia e in pedagogia che sappiano organizzare il lavoro in classe secondo questo nuovo orientamento.

La questione scuola è di una straordinaria complessità. Molti sono gli ambiti e gli aspetti che compongono questa sfera della nostra vita sociale. Lei non pensa che sia proprio questa complessità che spaventa i politici di fronte alla necessità di una riforma?

E' giusto. La questione scuola è molto complessa, inoltre si deve aggiungere che i risultati di una riforma scolastica non si vedono subito, ma hanno bisogno di tempo per manifestarsi. Questo è un problema per la politica che deve rispondere agli elettori portando risultati concreti. Perciò la politica scolastica non può e non deve essere programma di un solo partito, ma deve diventare un tema sovrapartitico in modo che vi sia un generale consenso che permetta di completarla in tutti i suoi aspetti.

È possibile che la regionalizzazione dei ministeri scolastici impedisca questa necessaria riforma?

La regionalizzazione ha svantaggi e vantaggi. Il vantaggio è che se un provvedimento si rivela sbagliato, questo non colpisce tutte le regioni. Inoltre vediamo che alcune regioni hanno una maggiore volontà innovativa. Lo svantaggio è una differenziazione qualitativa, il fatto che non tutti i bambini tedeschi ricevano le stesse competenze. D'altra parte si deve dire che, in un mondo in cui i processi devono velocizzarsi, il sistema regionale con la sua lentezza non è ottimale. La mia proposta sarebbe che si stabiliscano a livello nazionale le direttive per un sistema comune e che siano garantiti a tutti lo stesso standard di qualità. Il federalismo deve intervenire non a livello del concetto, ma a quello della concretizzazione del programma comune. Una positiva concorrenza potrebbe svilupparsi fra le regioni nel realizzare al meglio questo piano: migliori investimenti, modelli organizzativi più funzionali, ecc.

In Italia si è avuta una riforma scolastica in senso democratico già a partire dagli anni '60. Siamo nel 2008. Non è troppo tardi per la Germania?

Anche da noi la riforma si sarebbe dovuta avviare negli anni '70. Siamo rimasti nella convinzione di avere un ottimo sistema scolastico perché non avevamo la possibilità di un confronto. Adesso sappiamo che non è vero ed abbiamo effettivamente un enorme bisogno di recupero.

Lei non crede che lo status di Beamte degli insegnanti sia un enorme ostacolo alla riforma?

Non credo. Non è questione di status, ma di interpretazione del ruolo e della qualità professionale. Non credo che un cambiamento di status cambierebbe la situazione. Lo status di Beamte garantisce una continuità formativa importante e impedisce che le questioni sindacali si introducano in questo rapporto.

Osservavo che quando in Italia certi politici vogliono dare una direzione antidemocratica al nostro sistema, come sta succedendo ora, vediamo gli insegnanti con gli studenti e le famiglie scendere in piazza a protestare. Qui ci sono ad esempio molti Hauptschullehrer scontenti della loro situazione che, però, non possono protestare pubblicamente.

E' vero, ma quello che mi aspetterei è che le famiglie prendessero l'iniziativa della protesta democratica, che spingessero affinché si investa di più in questo settore.

Ancora una domanda a proposito della filosofia scolastica tedesca. Da quando vivo qui, sento continuamente citare la parola "integrazione". Eppure osservando il sistema scolastico, vediamo che si basa su una filosofia del tutto opposta, ossia sulla "separazione". Questo vale per i bambini stranieri, ma anche per gli stessi bambini tedeschi. Si è consapevoli di questa contraddizione?

Il sistema scolastico tedesco si basa sulla non-comunicazione e sulla non-integrazione. Manca una sostanziale sensibilità su come relazionarsi con la diversità. Il sistema scolastico ha, finora, o ignorato o eliminato la diversità. Una filosofia che vede la diversità non a senso unico, ma come incontro fra culture che dialogano fra di loro è ancora tutta da sviluppare. Eppure già Goethe aveva scritto che la "tolleranza dovrebbe essere uno stato d'animo passeggero che deve portare al riconoscimento e al rispetto reciproco e che tollerare (dulden) significa umiliare l'altro." Nel mio piano per la scuola materna in Baviera e per quello più ampio dell'Essen, che include anche la scuola elementare, ho cercato di inserire questa filosofia che afferma e valuta le differenze come fonte di arricchimento per tutti. Questa sarebbe veramente integrazione. E se vediamo quello che succede in realtà, allora dobbiamo dire che abbiamo un sistema che non solo non integra, ma che impedisce l'integrazione. Prof. Fthenakis, grazie per questa intervista e auguriamoci di non tornare in Italia e ritrovarci a combattere contro la stessa amara filosofia della "disintegrazione" riscoperta dal nuovo governo di destra.

*"Vuoi sapere di più? Studia.
Vuoi sapere ancora di più? Cercati un buon maestro.
Vuoi sapere ancora di più? Insegna agli altri quello che hai imparato"*
Lorella Rotondi

Per una didattica inclusiva. Intanto facciamo un film! Un'insolita esperienza di DSA

di Lorella Rotondi

Il film breve "La bambina senza mani" nasce dall'intervista ad una bambina reale, a rischio di DSA, di soli quattro anni. La madre è insegnante e i sospetti erano stati ancora precedenti e dovuti a tutta una serie di problemi visuo-spaziali che l'avevano insospettita. Questi problemi emergono chiaramente nel film come pure il percorso seguito alla ricerca di possibili risoluzioni. Il fatto che sia stato un percorso di successo, pur nella consapevolezza che i successi possono essere provvisori in questi casi e comunque vanno perseguiti con ferma costanza al di là dei risultati, è certamente di aiuto a chi visiona il film e che vive questo problema o nel ruolo di genitore o di educatore o di specialista.

Dal filmato emerge chiaramente la convinzione che se il problema è individuato in tempo, se non si lascia spazio all'abbattimento dell'autostima nel bambino a causa di tutta una serie di insuccessi in età scolastica, se si crea una costruttiva sinergia tra struttura sanitaria (psicologo, logopedista), genitore ed insegnanti, il bambino (la bambina nel caso specifico), pur restando dislessica e vivendo le difficoltà del caso che vanno dalla lentezza alle difficoltà di calcolo rapido, di studio mnemonico, di attrazione per una scrittura caotica e serenamente "scambista" (b-p, f-v,...) e "sottovento" (letterine rigirate completamente, nel suo caso spesso è la z, ma anche i numeri godono dello stesso trattamento, specie se stanca), apprende bene, applicando metodi singolari che solo in parte sono condivisibili.

Ogni bambino dislessico, (in età scolare Giulia ha avuto una diagnosi affermativa riguardo alle difficoltà emerse), necessita di un metodo personale di apprendimento che, in linea di massima, potremmo dire di slittamento frequente all'associazione per l'apprendimento della storia, della geografia, delle scienze, ma anche dei termini inglesi o comunque stranieri. Dobbiamo trasferire ad una *ricercazione* la seriazione, la geometria, i concetti astratti. Molto semplicemente si tratta di far passare sul suo corpo i concetti astratti, permettere che la bambina distribuisca l'idea su oggetti, segni chiari a lei, dato che appartengono al proprio noto. Così non le resterà troppo difficile parlarci della successione delle ere e dove si colloca fra queste l'uomo di Neanderthal piuttosto che di

Cro-Magnon, lo stesso farà delle rette tangenti piuttosto che resecanti o tangenti. Certamente occorrono insegnanti capaci di mettersi in gioco, capaci di sporcarsi, di giocare "seriamente" con loro, di diventare anche buffi perché un'associazione che passa per una risata resta in mente più a lungo rispetto ad una spiegazione affidata solo all'intonazione. Bisogna che sappiano tenere di gran conto l'uso del tempo per usare a pieno la scarsa efficace attenzione di cui dispongono questi bambini. Che sappiano richiamare "il terzo" occhio, quello che fa seguire "visioni" puramente mentali, giochi, distrazioni avviati da un richiamo esterno al lavoro in atto. Insegnanti che sappiano sistematicamente pianificare il lavoro giornaliero distinguendo il singolo obiettivo da raggiungere e non associ mai più di un solo obiettivo alla volta. Che applichi un metodo di lavoro che osservi, come ribadito più volte dal CSA di Firenze in questi anni, e che applichi la circolare ministeriale del 10.10.2004 e successive integrazioni con le misure dispensative e compensative indicate. Sono passibili di denuncia i docenti che non osservano le indicazioni in merito di DSA, presso il MIUR e a questo proposito è stata molto chiara nel suo intervento nel giugno 2005 la Dr.ssa Valentina Aprea che stava già accogliendo allora gli esposti pervenuti da un Liceo di Bologna. Ancora più grave se non si rispetta la normativa in una Scuola Primaria o Scuola Secondaria Inferiore.

Iniziamo da un film! Fu una scommessa condivisa, inizialmente, tra padre, madre e figlia. Un gran bel *gioco* proposto ad un regista straordinario, il milanese Gabriele Clima, che, illustratore per bambini, ha saputo cogliere immediatamente tutto il dolore, la speranza, i buoni propositi che stavano dietro a questo lavoro. A Giulia è piaciuto tanto sentirsi protagonista e raccontarsi. E' stata l'autobiografia che cura direbbero i Professori Franco Cambi, Daniela Sarsini e con loro molti altri. La prima a dirlo fu la Dottoressa Caterina Romagnoli, neuropsichiatra infantile, che si trovò di fronte due genitori impauriti che volevano rimettere le mani agli autoritratti mutilati della figlia, la quale sosteneva che a scuola la maestra "faceva male al suo morbido cuore di bambina" e che a scuola non ci voleva più andare.

Non in quella scuola, ma in nessuna scuola. Un'espressione così chiara e dolorosa che nel film non è stata volutamente "giocata", volendo offrire una soggettiva di Giulia, positiva, scaricata dai pesi dei grandi che impotenti o arrabbiati o confusi o, diciamolo!, *ignoranti* più di un bambino non ancora scolarizzato, perché indurito nei meccanismi che sono noti loro; le mettevano addosso cercando da lei le solite risposte pre-confezionate, ordinate, precise come l'orlo a giorno di un fazzoletto

inamidato nel cassetto. Inutile fazzoletto, inutili risposte dato che non appartenevano al suo noto, ma a quello standard e atemporale, quello non di Giulia, forse, oggi, più di nessuno.

La prima diagnosi risale al 18 luglio 2003. Giulia aveva 5 anni e dieci mesi. Aveva frequentato la Scuola di Infanzia. Visto l'esame neuropsicologico relativo all'intelligenza non verbale, al linguaggio recettivo, al linguaggio espressivo, alle prove di integrazione visuo-motoria, ai prerequisiti di letto-scrittura si consigliava di:

- intervenire anche durante il periodo estivo per dare supporto sia sul piano visuo-grafo-motorio che su quello morfologico;
- a scuola si raccomandava l'utilizzo dello stampato maiuscolo protratto;
- e la collocazione stabile della bambina in una posizione vicina all'insegnante per ridurre l'effetto del disturbo di attenzione.

In prima elementare la bambina venne inserita in una classe di 29 elementi e nulla di quanto suggerito venne seguito stabilmente.

Giulia a giugno 2004 venne iscritta in un'altra scuola per frequentare la seconda classe della Primaria. L'insegnante di cattedra venne affiancata per alcune ore da un'insegnante di supporto. Fu seguita una didattica inclusiva. La bambina lasciava l'aula e i compagni solo un'ora a settimana.

Seguirono notevoli miglioramenti nelle diverse aree cognitive e recuperò l'aspetto motivazionale. Persistettero difficoltà visuo-motorio e visuo-spaziale con riflessi di qualche disprassia in area motoria. All'insegnante di supporto a scuola sono stati affiancati, in seguito, un insegnante specializzato in DSA per matematica e Giulia ha seguito un'ora di disegno e due di scultura a settimana presso lo studio di due artisti. Lavorare in modo creativo l'ha gratificata particolarmente perché ha potuto realizzare oggetti che esprimevano la sua sensibilità. Il tratto grafico si è andato "addomesticando" assieme ad un'accuratezza del tratto grafico/fine motorio come pure l'assetto/posizione, la lateralità, la migliore definizione destra/sinistra.

Giulia ha oggi 12 anni. Frequenta il II anno di Scuola Secondaria di Primo Grado ottenendo buoni risultati e progettando il suo futuro, senza costrizioni, senza preclusioni, dato che le abilità di calcolo si sono fatte ben certe, la precisione continua ad andare a scapito della rapidità, ma i risultati sono soddisfacenti.

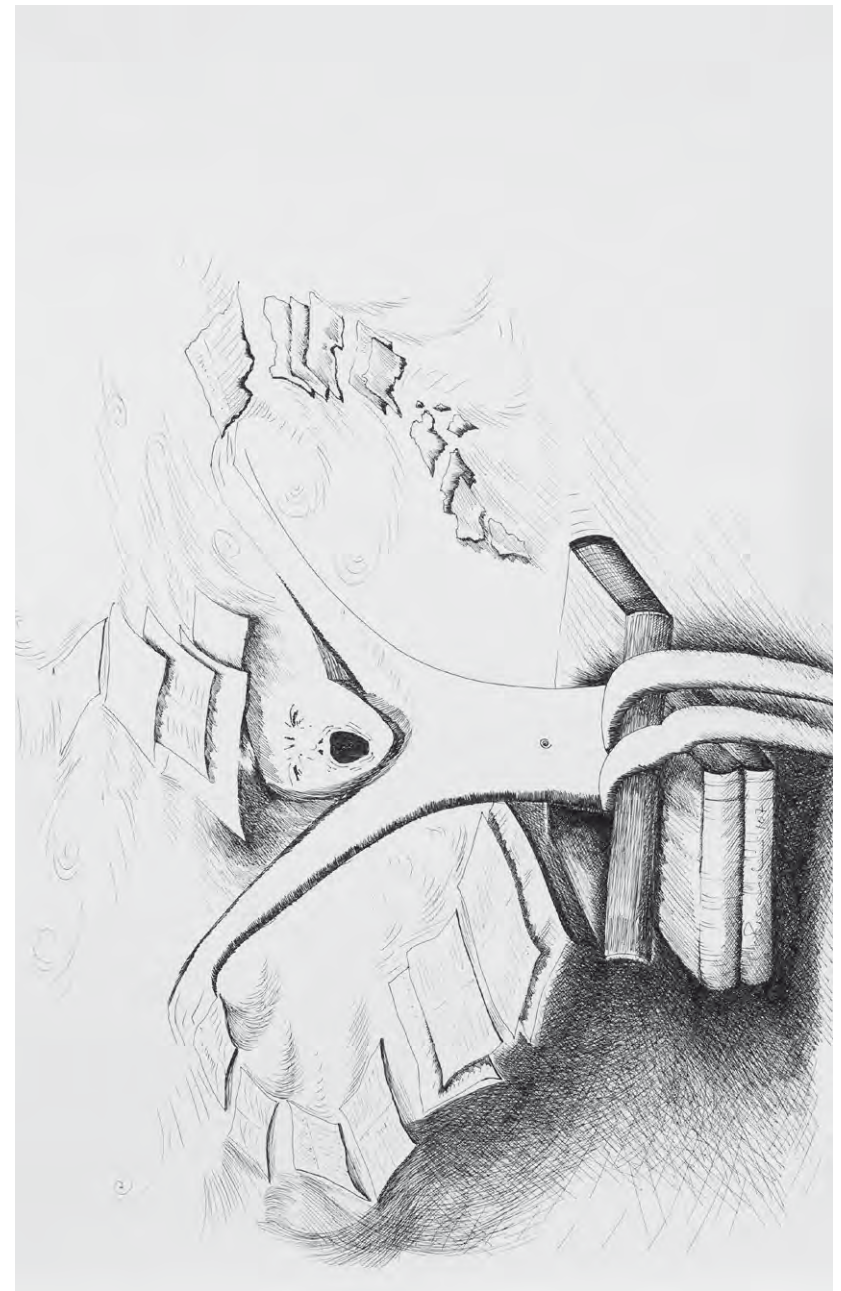
Intanto Giulia ha "insegnato ad insegnare" a molti docenti, perché ancora oggi e in varie aree evolute del pianeta, a molti docenti risulta più

chiara la didattica della matematica o della storia che le vie per insegnare quelle stesse discipline.

Perché accettare di uscire verso la comunità condividendo la nostra storia? Per cambiare qualcosa.

Perché cambiare qualcosa? Perché questo suppone il riconoscimento consapevole del vincolo fraterno che ci unisce all'altro, ogni "altro", specie in un patto educativo. Anche a chi mette in discussione, con i suoi bisogni speciali, metodi applicati per anni e anni, magari con successo o col successo relativo di chi lascia sempre indietro "qualcuno", ma si volta dall'altra parte.

Questo film è dedicato a tutti coloro che sono stati lasciati indietro, a chi è rimasto "senza mani".



L'integrazione nel nido e nella scuola dell'infanzia

di Silvia Alicandro

Da molti anni vediamo entrare nei servizi educativi rivolti alla prima infanzia, oltre che nella scuola ovviamente, sempre più bambini e bambine di varie culture.

Il fenomeno ormai non riguarda più solo piccole realtà e determinate città di frontiera come quella di Trieste, ma si sta diffondendo su tutto il territorio italiano. Il timore di vedere minacciata la propria identità culturale e la propria lingua (spesso fortemente connotata dal dialetto) ha spesso creato molte difficoltà nel coniugare le plurivocalità e l'incontro con "l'altro".

Ma l'educatore dei nostri servizi ha, seppure con grande fatica, la responsabilità di accogliere tutte le famiglie e di costruire con loro delle buone relazioni perché la relazione è un bisogno che va riconosciuto e perché i servizi per la prima infanzia si basano sull'Accoglienza e su un'alleanza educativa che va costruita proprio con le famiglie, rispettandone le diversità.

Per lavorare sul tema delle relazioni, però, bisogna costruire un "mondo nuovo" dove:

- prevale il rispetto e non esiste la gara
- il tempo è circolare e non va sempre avanti
- tutti i pensieri sono importanti
- si ascolta se stessi e gli altri

perché si cresce meglio se:

- non ci si affanna ad arrivare sempre da qualche parte
- si rallenta il ritmo
- si impara a vedere e ad ascoltare

Negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia queste opportunità ci sono, soprattutto perché non bisogna "produrre" niente, ma c'è il tempo e il piacere di vivere ogni momento e ogni relazione con attenzione; ci si può dedicare al gioco; leggere storie; stare insieme anche senza parlare

la stessa lingua e imparare a conoscersi. Le famiglie, inoltre, partecipano molto alla vita di questi servizi e sono spesso protagoniste d'iniziative che le coinvolgono direttamente e che le aiuta ad uscire da quella "solitudine" che spesso le caratterizza.

Quando sono stata invitata a partecipare a questo convegno mi sono chiesta:

- quale esperienza d'integrazione posso raccontare?
- che cosa significa per un bambino piccolo integrarsi?
- che cosa significa invece per un adulto e
- cosa può fare un servizio educativo?

Prima di rispondere a queste domande ci tengo a precisare che le varie esperienze di cui vi parlerò hanno il senso e l'obiettivo non tanto di presentare delle prassi da replicare, ma di aprire interrogativi, offrire provocazioni al pensiero per attivare riflessione e discussione, per sollecitare il distacco da approcci e metodologie consuete e generare, partendo da una rilettura delle varie pratiche educative, nuove idee e nuove prassi.

Nel nido, dove accogliamo bambini dai tre mesi ai tre anni, è prassi comune dedicare un lungo periodo all'inserimento. Durante questo tempo, che varia dalle due alle tre settimane, il genitore e il bambino che per la prima volta entrano in una struttura educativa, hanno la possibilità di conoscere gli spazi, i giochi, gli adulti e gli altri bambini.

Spesso capita di incontrare bambini e genitori che non parlano la lingua locale e questo richiede una maggiore attenzione, da parte degli educatori, nella costruzione di un'alleanza educativa con la famiglia. Si richiede infatti, spesso con l'aiuto di un mediatore culturale, di portare al nido musiche e storie da condividere con gli altri bambini o di partecipare a laboratori multiculturali dove sapori e tradizioni si uniscono. Tutto questo anche con l'obiettivo di supportare l'integrazione di queste famiglie e di ridurre la loro "solitudine".

Non a caso lo scrittore Tahar Ben Jalloun sottolinea nei suoi scritti che l'integrazione si fa stando insieme e non in solitudine.

Per quanto riguarda i bambini, al nido tutti devono imparare a parlare, oltre che a camminare e ad essere autonomi. Qualsiasi bambino, in una situazione concreta e di gioco, inserito in un contesto di "parlanti" diventa normalmente via via sempre più capace di attribuire significati alle parole, di riconoscere la costruzioni di frasi e di attribuire loro un significato, di comprendere il senso di un discorso e anche di fare un discorso. L'educatore del nido è avvantaggiato dal fatto che lavora quasi sem-

pre con un piccolo gruppo di bambini (in genere il rapporto è di uno a sei/otto bambini) e questo permette di creare un contesto costante di esperienze con precise caratteristiche qualitative di fiducia nell'altro, di disponibilità alla cooperazione, di costruzione di un'identità come senso di appartenenza al gruppo e di condivisione con il gruppo stesso.

Per i bambini della scuola dell'infanzia vale la stessa cosa: un bambino della loro età presenta una maggiore disponibilità e una maggiore capacità di apprendimento se si trova affiancato da un gruppo di compagni.

Il problema principale dell'educatore è quello di promuovere le condizioni più favorevoli affinché queste competenze entrino in gioco e senza dimenticare i "talenti" individuali che alcuni bambini possiedono.

A volte nella scuola dell'infanzia può essere difficile lavorare con un piccolo gruppo di bambini perché in genere il rapporto è di uno a 20/25 bambini. E' necessaria pertanto una buona organizzazione e un attento lavoro di programmazione con l'equipe di lavoro, tenendo presente che per i bambini il lavoro in piccoli gruppi è fondamentale come occasione di condivisione delle esperienze e di costruzione sociale delle conoscenze. E' importante per ogni bambino avere la possibilità di partecipare attivamente agli scambi comunicativi sia ascoltando ciò che gli altri dicono sia intervenendo nella discussione ed è necessario che gli scambi siano finalizzati alla soluzione di un problema. L'insegnante svolge solo un ruolo di sostegno ed è attento ai processi, senza fornire soluzioni.

Significative sono le parole di Loris Malaguzzi, un grande pedagogista emiliano:

"I bambini costruiscono la loro intelligenza. Gli adulti devono fornire loro le attività ed il contesto e soprattutto, devono essere in grado di ascoltare. I bambini hanno bisogno di prove per credere che gli adulti abbiano fiducia in loro; desiderano essere ascoltati, capire....."

I bambini ci chiedono di prestare molta attenzione alle loro storie personali, al modo in cui le loro famiglie vivono. Per questo noi cerchiamo sempre di coinvolgere le famiglie. Nel campo dell'educazione, i risultati di coloro che riescono a coinvolgere le famiglie sono estremamente diversi rispetto a coloro che non riescono a stabilire alcuna relazione con esse."

L'indicazione è quella di creare un "modello dell'incontro" che considera di primaria importanza il patrimonio culturale originario del gruppo di appartenenza e tende a valorizzare l'identità culturale di ognuno aprendola all' "incontro" con altri modelli culturali per, poi, costruirne di nuovi. La "didattica dell'incontro" si muove quindi attraverso la "conoscenza" che può avvenire solo se reciprocamente ci si donerà le chiavi di lettura della propria cultura. Dire "noi vi vediamo così", invece di "voi siete

così”, non comunica ostilità ed apre al dialogo perchè parte dall’essere coscienti del limite di ciò che “si vede” e quindi ci si può confrontare sulle proprie interpretazioni e ci si può disporre ad una futura azione con l’altro.

Da qui l’importanza del coinvolgimento dei genitori a partecipare e a collaborare in un percorso di pedagogia interculturale, perché i bambini vedono i propri genitori entrare nel luogo dove loro trascorrono molto tempo e percepiscono che gli adulti interessati al loro sviluppo comunicano e collaborano tra loro.

E allora, come afferma l’antropologa M. Callari Galli, devono moltiplicarsi le occasioni di incontri durante l’infanzia, diversificandosi per luoghi e per situazioni, mescolando linguaggi, abitudini, comportamenti; le conoscenze devono legarsi al passato e al tempo stesso aprirsi ai molti nostri presenti; gli ambienti percorsi a livello reale e a livello simbolico, devono essere molteplici e fluidi, preparando i nostri bambini e le nostre bambine ad appartenere a se stessi, alla comunità locale, ma anche alla comunità mondiale.

In questa fascia d’età i bambini costruiscono le loro conoscenze in modo molto attivo e sono particolarmente predisposti ad un comportamento sociale e al desiderio di conoscere mediante la sperimentazione, alimentata dalle emozioni che li legano alle persone con cui interagiscono.

Si può, ad esempio, costruire un “viaggio” interculturale attraverso le favole e le fiabe con le quali si possono scoprire le caratteristiche proprie di un certo luogo e le differenze e le similitudini dei diversi gruppi culturali. Attraverso la “magia della parola” si può incontrare un popolo, una terra con tradizioni culturali differenti per poi riviverle con nuove espressioni e nuove immagini.

Non a caso Gianni Rodari ha scritto che le fiabe “*servono alla formazione della mente: di una mente aperta in tutte le direzioni del possibile*”.

Parallelamente i genitori possono fare un viaggio interculturale attraverso il cibo in quanto esso è esperienza quotidiana ed espressione d’identità per ogni gruppo sociale. Il cibo può diventare un mezzo per superare la nostalgia e il senso di estraneità che si sente quando si è stranieri in un luogo, per aprirsi all’incontro con l’altro, perché proprio la curiosità per i cibi di altri gruppi, potrebbe essere un primo passo verso la conoscenza reciproca.

Si possono pertanto creare dei laboratori dove far agire insieme i genitori, chiedendo loro di partecipare alla creazione di una ricetta e alla sua esecuzione. La pietanza preparata dovrà contenere ingredienti originari delle varie culture che si sono incontrate durante il “viaggio”.

Bambini e genitori possono poi incontrarsi per condividere i loro “prodotti”.

Questo ed altro può essere sperimentato nelle strutture educative della prima infanzia che possono offrire luoghi e tempi per una vera integrazione delle persone, promuovendo una riflessione sulla tematica dell’incontro e legandola ad un percorso di didattica operativa sul campo.

Riferimenti Bibliografici:

- “I cento linguaggi dei bambini”- L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia.- Edizione Junior*
- “Grammatica della fantasia” di Gianni Rodari*
- “Incontri colorati” -Edizioni Junior*
- “ Lo spazio dell’incontro” di M. Callari Galli*

"Il BLLV chiede un'ampia riforma del sistema scolastico.
Una riforma che si orienti alla valutazione delle competenze e non soltanto dei voti."
Klaus Wenzel

Didattica integrativa e sistemi scolastici:

intervista di Miranda Alberti a Klaus Wenzel, presidente del BLLV

(pubblicata sulla rivista Interventi 3/2008)

Klaus Wenzel, presidente del BLLV, associazione degli insegnanti in Baviera, è intervenuto alla Giornata di lavoro sulla scuola del 22 novembre 2008, promossa dal Comites. La sua relazione ha suscitato interesse e ampie dimostrazioni di simpatia gli sono giunte da parte del pubblico intervenuto. Wenzel, che è stato insegnante per lunghi anni, ha criticato da competente il sistema scolastico bavarese che, se dipendesse da lui, sarebbe già cambiato. L'intervista risale a qualche giorno prima della conferenza.

Sig. Wenzel, chi rappresenta il BLLV?

Il BLLV ha una lunga tradizione e rappresenta tutte le professioni pedagogiche: educatori/trici nelle scuole materne, insegnanti delle scuole elementari, delle Hauptschulen, delle Realschulen, Ginnasi, Scuole professionali, e anche professori universitari che si occupano della formazione degli insegnanti. Abbiamo più 55.000 aderenti e con questo siamo l'associazione più forte in Germania e in Baviera.

Presidente, da poco si è concluso il Bildungsgipfel a Berlino. La mia impressione è che non sia emerso niente di nuovo. Che cosa ne pensa Lei?

Avevamo grandi aspettative nei confronti di questo vertice berlinese, in quanto anche lo stesso cancelliere Angela Merkel aveva posto la questione della scuola ai primi posti nella sua agenda. Quello che ci ha irritato è che non ci sia stato un preventivo accordo con i rappresentanti regionali e con i ministri della cultura, ciò ha portato ad un rinfocolarsi della discussione sulle competenze, fra Bund e Länder, allontanando il dibattito dai veri temi sul tappeto. Sarebbe stato importante che il primo ministro avesse dato tre o quattro impulsi per il futuro della scuola in Germania, direttive che i ministri della cultura avrebbero poi dovuto implementare nei loro programmi. In questo modo avremmo avviato una certa dinamica riformatrice in questo settore. Al momento dobbiamo riconoscere che i nostri timori erano più che fondati e che molto poco è emerso da questo vertice, in ogni caso niente di nuovo e niente che possa giovarci.

Quello che è comunque emerso è una rinnovata critica al sistema scolastico tedesco che, per le esperienze fatte come presidente della Commissione Scuola del Comites, non posso che sottoscrivere. Quello che a mio avviso a tutt'oggi manca è una concreta proposta di riforma, una base su cui la discussione potrebbe prendere un carattere più costruttivo e complessivo: professionalizzazione degli insegnanti, sperimentazione di nuove didattiche integrative, trasformazione degli aspetti strutturali, ecc.

Sono completamente d'accordo con lei, il BLLV chiede un'ampia riforma del sistema scolastico, non dall'alto in basso, ma dal basso in alto, partendo, cioè, dagli asili e perfino dalla formazione genitoriale, alla scuola elementare, alle scuole secondarie e professionali, fino all'università, perché riparazioni parziali di questo sistema non possono portare a quei veri mutamenti che sarebbero necessari. Una riforma che si orienti alla valutazione delle competenze e non soltanto dei voti.

Eppure, presidente, una tale proposta io ancora non l'ho trovata da nessuna parte ...

Io sono stato eletto nel 2007 presidente e il mio primo comunicato stampa concerneva proprio il fatto che abbiamo urgente bisogno di questa vasta riforma del sistema scolastico. In questo momento stiamo lavorando a riempire di contenuti questo progetto. Lo scorso fine settimana abbiamo avuto una conferenza a cui hanno partecipato diversi esperti e professori da ogni parte della Germania con il proposito di lavorare concretamente ad un progetto di riforma.

In Italia la riforma più importante, detta della scuola media unica, è stata avviata negli anni '60. Siamo nel 2008: non è troppo tardi per una tale riforma in Germania?

È veramente molto tardi, e se aspettiamo ancora molto diventerà troppo tardi. Sono da poco passato di nuovo a Bressanone e a Bolzano e ho raccolto informazioni sul sistema italiano e altoatesino e mi hanno veramente colpito. La questione è che in Germania il problema scuola è fortemente ideologizzato. Non si argomenta in modo pragmatico su cosa avranno bisogno i nostri giovani fra 10 o 20 anni, ma si discute di nuove divisioni e suddivisioni che portano lontano da una moderna didattica integrativa. L'Associazione dei Filologi insiste su una forte differenziazione del ginnasio dalla Realschule e dalla Hauptschule e rifiuta ogni cooperazione. L'associazione degli insegnanti della Realschule non vogliono nessuna cooperazione con la Hauptschule e ancor meno integrazione. In queste discussioni di principio perdiamo giorno dopo giorno tempo prezioso. Noi siamo per una discussione che si orienti all'interesse dei ragazzi e del loro futuro.

In che misura possono gli insegnanti bavaresi partecipare a questo processo critico di riforma? Noi vediamo in Italia che gli insegnanti scendono in piazza a protestare con le famiglie e gli studenti quando ritengono minacciato il nostro sistema scolastico. Qui non ho mai assistito a queste forme democratiche di protesta.

Sicuramente questo dipende dal fatto che in Italia c'è un'altra cultura della protesta di massa. In Baviera abbiamo il tipo del bravo cittadino che segue le indicazioni del governo almeno fino a quando non si toccano direttamente i suoi interessi personali: come la questione del fumo o del costo della birra (*scherzosamente*)! Tuttavia io sono certo che nelle ultime elezioni in Baviera questa insoddisfazione nella politica scolastica si è ampiamente manifestata nella penalizzazione della potente CSU. Anche i nostri soci condividono queste critiche e si aspettano da me che esprima la loro insoddisfazione a mezzo stampa e in varie iniziative che promuoviamo a vario livello. Nel passato è capitato che gli insegnanti bavaresi siano scesi in piazza: all'inizio e alla fine degli anni '90 abbiamo avuto due grandi manifestazioni, una a Marienplatz con la partecipazione di 50.000 docenti, un'altra volta a Odeonsplatz con 15.000 dimostranti. In queste occasioni l'accento della protesta non era semplicemente la difesa dei legittimi diritti sindacali degli insegnanti, ma anche degli interessi degli studenti. In ambedue le manifestazioni si trattava di reagire a provvedimenti del ministero tendenti a ridurre il numero degli insegnanti.

In che misura lo stato di „Beamte“ costituisce una corazza e un limite alla libertà di critica dell'insegnante?

Prima di essere presidente del BLLV ero anch'io insegnante per 34 anni e non ho mai vissuto lo status di Beamte come limite, ma come libertà e continuità nella sperimentazione pedagogica, senza sentirsi minacciati dalla perdita del posto di lavoro.

Tempo fa, intervenendo in una discussione in Bayern 2, ho cercato di chiarire che vi sono due diverse filosofie scolastiche: una „integrativa“ e un'altra opposta che possiamo definire „differenziativa o selettiva“. Due filosofie da cui conseguono due opposti sistemi scolastici con obiettivi completamente diversi. È possibile una sintesi di questi due concetti fondamentali?

Noi cerchiamo di armonizzare le due filosofie nel momento in cui diciamo che i ragazzi devono apprendere in condizioni di serenità, ciò che significa in primo luogo non separarli troppo presto. Chiediamo

che anche in Baviera si permetta un periodo molto più lungo di scuola unificata, anche se riteniamo che all'interno della classe e della scuola si debba intervenire con una pedagogia individualizzata e con una diagnostica preventiva, senza che questo significhi la separazione precoce dei bambini.

Pensa che la nuova stagione politica in Baviera possa portare a dei cambiamenti significativi?

Da pedagogo dico che lo spero e che sono ottimista. Un primo risultato è il piano di scuola regionale. Secondo tale accordo sarà possibile sperimentare, in modo autonomo, diversi modelli pedagogici in sette circoscrizioni scolastiche regionali, le quali dovranno affrontare problemi concreti come i cambiamenti avvenuti nella distribuzione della popolazione scolastica. È una porta che si apre, ed ora è compito nostro e delle associazioni dei genitori cercare di introdurre nuove proposte per una pedagogia integrativa.

Durante il Bildungsgipfel ho notato un concentrarsi della discussione sulla questione dei finanziamenti. Lei pensa che la questione finanziaria sia veramente prioritaria?

È sicuramente anche un problema finanziario, ma accanto a questi investimenti economici, occorre un grande investimento ideale. Abbiamo bisogno di soluzioni creative. Dobbiamo allontanarci dalla visione che quello che ha funzionato nei secoli scorsi possa andare bene anche oggi, mentre è necessario prendere seriamente in considerazione le esigenze che pone la nostra società.

Un altro aspetto del dibattito in Germania è il tema della lingua. La conoscenza del tedesco diventa sempre di più una condizione necessaria ed esclusiva per l'ammissione a scuola e non un obiettivo da raggiungere nella scuola elementare. Per quanto la conoscenza del tedesco possa essere importante, credo che non si voglia tenere abbastanza conto dell'importanza del bilinguismo o del plurilinguismo nello sviluppo del bambino e degli eventuali vantaggi che potrebbe avere nel suo futuro lavorativo.

È giusto. Su questo tema abbiamo avuto un convegno con esperti, i quali hanno riaffermato quanto sia importante una buona conoscenza della lingua madre per l'apprendimento di altre lingue. Ci sono, è vero, bambini che nascono e crescono bilingue e che fanno ottime esperienze. Io penso che il bambino dovrebbe avere il tempo necessario nella scuola tedesca per imparare correttamente la lingua.

La questione Hauptschule. La maggioranza dei ragazzi italiani frequenta questa scuola, sempre che non siano stati già avviati alla Sonderschule cosa che capita, purtroppo, troppo spesso. Ha un futuro questa scuola, oppure con il tempo la vedremo scomparire?

Io sono stato a lungo insegnante nella Hauptschule e conosco bene questa scuola. Devo constatare che questa scuola ha gravi problemi di accettazione da parte delle famiglie. Molti genitori si rifiutano di mandare i loro figli in questa scuola. Il problema è che questa scuola è diventata un contenitore per coloro, cui è stato negato l'accesso in scuole con una migliore reputazione. Gli insegnanti della Hauptschule hanno quindi un grosso compito pedagogico, più che insegnare devono ridare al ragazzo la fiducia in se stesso. In generale ritengo che il concetto di separare i bambini in rigidi contenitori sia nel nostro tempo completamente superato. Il futuro della Hauptschule sarà infine deciso dai genitori, i quali rispondono in modo assai drastico. Nel 1995 avevamo ancora in Baviera circa 1600 Hauptchulen, oggi ne contiamo soltanto 990. Se le cose continuano così è probabile che fra 20 anni saranno scomparse.

Ci sarebbe una soluzione più semplice. Questa scuola potrebbe, accanto alle materie di cultura generale, mantenere un carattere pratico lasciando, però, aperta la strada per chi voglia proseguire fino alla maturità e all'università. L'intelligenza pratica ha, a mio avviso, la stessa dignità dell'intelligenza teorica e non deve essere penalizzata.

La mobilità è sicuramente un argomento fondamentale e soprattutto la mobilità dal basso all'alto e non al contrario come avviene purtroppo oggi. Per quanto riguarda la questione del talento, abbiamo un problema e cioè quello di avere la pretesa di poterlo individuare già all'età di 9 o 10 anni, e questo è sicuramente troppo presto, come del resto abbiamo già detto*.

**Nella conferenza del 22 novembre 2008 Wenzel ha fatto notare che l'argomento dell'abilità manuale è spesso usato in modo ideologico e ha portato un esempio calzante: se il talento pratico fosse veramente riconosciuto socialmente alla pari di quello teorico, allora dovremmo prevedere esami d'ammissione alla Hauptschule che attestino le capacità pratiche del candidato.*

Conclusioni

a cura di Miranda Alberti

Le relazioni dei referenti, la tavola rotonda e la discussione che è seguita, il lavoro svolto nei laboratori dai partecipanti nel pomeriggio hanno ancora una volta ampiamente dimostrato che oggi non è più possibile ignorare la questione dell'integrazione e le tematiche inerenti alla pluralità culturale e linguistica.

La società globale non è più solo un'ipotesi, ma un fatto con cui ognuno di noi quotidianamente si trova confrontato in ogni ambito: dalla vita personale, alla scuola, al mondo del lavoro, ai rapporti sociali.

L'ambito che primariamente è chiamato ad affrontare e a risolvere le questioni legate all'integrazione è il mondo della scuola. È nella scuola, infatti, che si pongono le basi della socializzazione degli individui, e laddove la scuola non è in grado di provvedere in modo adeguato, si avranno (e già si vedono) ricadute sociali drammatiche.

Si pone dunque la necessità di aprire un dialogo costruttivo, sovranazionale, fra ricercatori e operatori e attori politici, affinché le diverse esperienze, le idee, le proposte, gli studi possano confrontarsi e comunemente proporre quei percorsi che si sono rivelati efficaci e che hanno dato risultati verificabili.

In Italia il sistema scolastico, di cui ha parlato il Prof. Antonio Cassonello, dal dopoguerra a oggi ha avuto varie riforme ispirate ai principi dell'articolo 3 della nostra Costituzione che obbliga la politica a intervenire attivamente nella rimozione di ogni limite alla libertà e all'uguaglianza dei cittadini.

Con la legge n. 517 del 4 agosto 1977, che ha reso effettivo il principio dell'integrazione scolastica nella scuola dell'obbligo per tutti i bambini con disabilità abolendo le classi differenziali, si è dato l'avvio ad un percorso integrativo che ha modificato fundamentalmente la nostra scuola e al tempo stesso la consapevolezza sociale di queste problematiche. Si è cioè compresa la necessità di creare un quadro unico d'inserimento con interventi individuali di sostegno, come sostiene il Prof. Dario Janes nel suo intervento.

Il film "La bimba senza mani" girato dall'insegnante Lorella Rotondi sul tema della dislessia, ha commosso i partecipanti per il suo messaggio di umanità e di dignità, documentando un'esperienza riuscita d'inserimento scolastico e sociale.

Per realizzare il progetto integrativo della legge sono stati avviati studi specifici da cui si sono sviluppate tecniche pedagogiche adeguate per intervenire sulle difficoltà di questi bambini. Tale budget di competenze approntato per una problematica specifica, si rivela oggi di grande importanza nella classe multilinguale e multiculturale. Nuovi studi specifici nel settore del bilinguismo/plurilinguismo si rendono comunque necessari, come ha spiegato la Prof. Erika Nardon-Schmid, rivelando un ritardo nel prendere coscienza di questi dati anche nell'Europa che ha fatto del multilinguismo uno dei suoi fondamenti.

Le famiglie italiane che si stabiliscono in Baviera subiscono dapprima gli svantaggi dell'incomprensione di un sistema che prevede percorsi diversi e di diverso valore in cui ripartire gli interventi individuali di formazione. Queste "separazioni" sono fonte di molti disagi e frustrazioni non solo per le famiglie italiane come sostiene Klaus Wenzel, ma anche per quelle famiglie autoctone non benestanti, a cui viene sottratta la possibilità di avanzamento sociale. Tuttavia sia nelle Università che nei diversi "ambiti" scolastici si attuano ricerche e si studiano valide tecniche pedagogiche che, in un sistema scolastico democratico, potrebbero rivelarsi di grande efficacia. Il problema, dunque, in Germania è essenzialmente politico. Le varie "conferenze per l'integrazione" indette dal governo statale e anche da quello regionale rivelano che si cerca di trovare soluzioni a questa condizione di disagio, che comunque ancora non si vedono.

"Il processo d'integrazione può essere metaforicamente rappresentato da una strada, in parte già percorsa ma, ancora, in gran parte, da percorrere", scrive la dott.ssa Dalia Crimi riassumendo il lavoro del laboratorio n.1 Formazione insegnanti, in cui è stato messo in rilievo, fra l'altro, che l'integrazione non deve essere vista come un problema, ma come una possibilità di arricchimento per tutti.

Infine: da parte di molti partecipanti, dai collaboratori e dai relatori è giunto l'auspicio che questa piattaforma di dialogo prosegua e s'intensifichi nel futuro affinché si possano unire sinergicamente le forze, valorizzando i percorsi di successo ed evitando di percorrere false strade.

Gli autori

Miranda Alberti Rappmannsberger: membro del Comites, laureata in Filosofia, è insegnante di italiano per stranieri all'Istituto Italiano di Cultura e giornalista. Si dedica alla formazione culturale di giovani italiani residenti in Baviera. Come presidente della Commissione Scuola del Comites si è impegnata soprattutto per sensibilizzare e informare le famiglie italiane residenti in Baviera sulla questione scolastica e sulle difficoltà dell'integrazione. Attualmente è membro del Consiglio per l'Integrazione del Parlamento Bavarese.

Klaus Wenzel: è attualmente presidente dell'associazione degli insegnanti bavaresi BLLV. Dopo lo studio ha insegnato nella provincia di Norimberga. Nel 1972/3 a Schnaittach, dove era insegnante, ha terminato la sua formazione superando gli esami di stato. Nel 1984 è stato incaricato come docente presso l'Università per insegnanti della "scuola media". Nello stesso anno è stato eletto direttore del dipartimento Scuola e formazione del BLLV. Dal 1988 rappresenta gli interessi degli insegnanti presso il ministero della scuola bavarese. Presso la casa editrice Domino ha svolto attività di consulenza per genitori, studenti e pedagoghi. Wenzel è curatore e coautore di libri di testo per la scuola. È fondatore dell'Iniziativa Imparare in Pratica, del Programma Democratico (Jena) e della fondazione Lernen (Imparare) di Monaco.

Dario Ianes: è uno dei maggiori esperti in Italia di didattica integrativa. Ha conseguito la laurea in psicologia presso l'Università di Padova nel 1978. È docente di psicopedagogia presso istituti regionali di formazione per educatori e assistenti sociali. Ha insegnato presso numerose Università e attualmente è docente di ruolo presso l'Università di Bolzano, titolare degli insegnamenti di: „Pedagogia Speciale 2”; „Didattica Speciale 1”; „Didattica Speciale 2”; „Pedagogia della diversità” (Scienze della Comunicazione); Pedagogia Speciale (SSIS) e Educazione all'affettività. Dirige collane editoriali specializzate nel settore ed è direttore della rivista trimestrale Difficoltà di apprendimento. Sostegno e insegnamento individualizzato, Ed. Centro Studi Erickson, Trento. Dal 2008 è membro del Comitato di valutazione del sistema scolastico e formativo del Trentino (Provincia Autonoma di Trento).

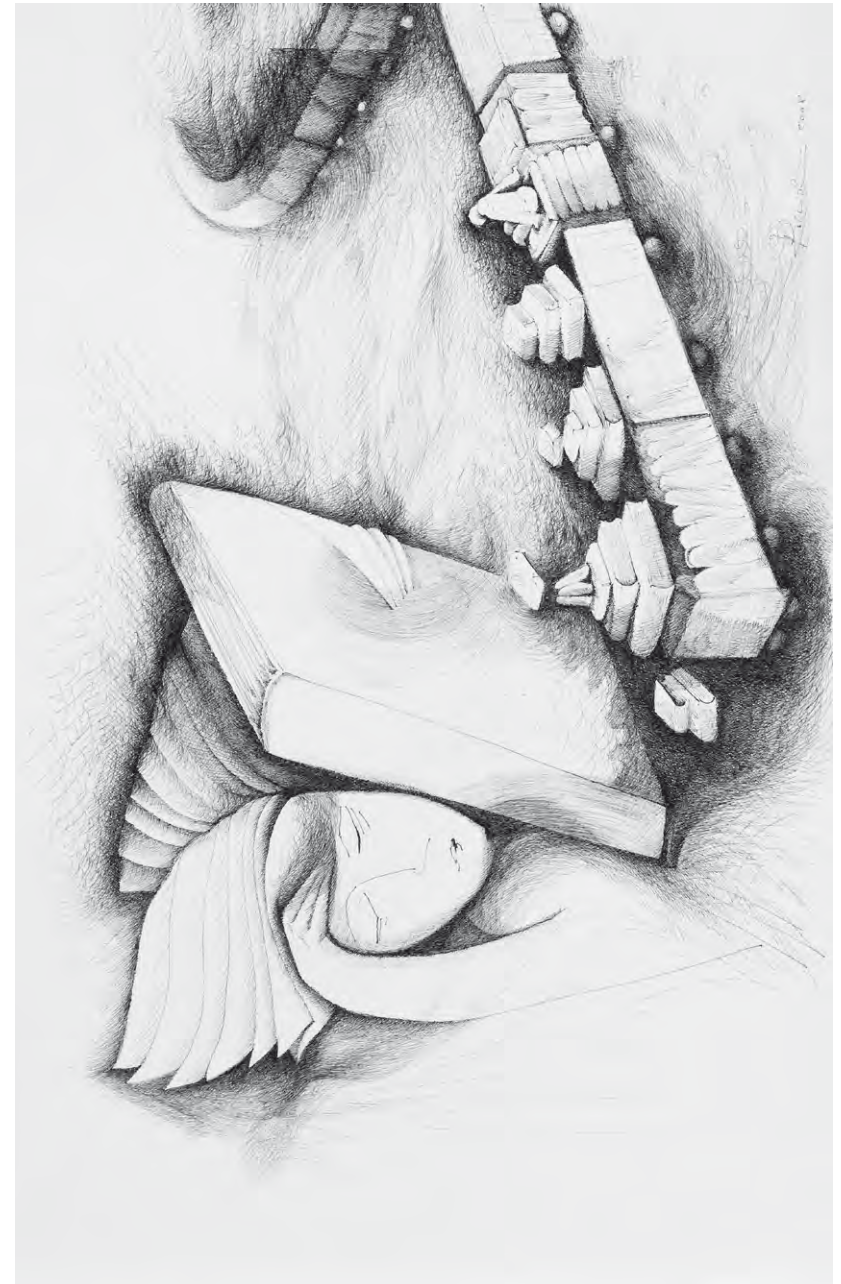
Erika Nardon-Schmid: docente presso l'Università Cattolica di Milano/Brescia, si occupa da tempo dei problemi dell'interculturalità e del multilinguismo. Partecipa come referente a convegni sul tema e ha pubblicato diversi studi e articoli dedicati alla competenza interculturale.

Antonio Cassonello: laureato in filosofia, è stato dirigente scolastico a Milano e attualmente è direttore scolastico dell'Ufficio Scuola del Consolato di Monaco di Baviera. In questa funzione ha avviato vari progetti per l'integrazione dei giovani italiani nel sistema scolastico bavarese (anche in collaborazione con il Comites) e per la promozione della lingua italiana in vari ambiti.

Lorella Rotondi: laureata in Lettere a Perugia, insegna dal 1986 presso istituti medi e superiori. Tiene corsi specialistici sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento in cui si è specializzata nel 2004 presso la Facoltà di Psicologia di Firenze. E' promotrice di vari progetti di integrazione scolastica.

Silvia Alicandro Esch: laureata in psicologia, è stata coordinatrice pedagogica nei nidi d'infanzia a Trieste e formatrice. Attualmente vive a Monaco e si occupa prevalentemente di mediazione familiare. Collabora con il Comites.

Maria Cristina Picciolini Theimer: pittrice, diplomata presso l'Accademia di Belle Arti di Firenze, specializzata nella teoria di Rudolf Steiner. Vive nei dintorni di Monaco e lavora come artista e insegnante d'arte. Si è impegnata attivamente per l'organizzazione della giornata di studio del Comites ed è l'autrice dei disegni che accompagnano la pubblicazione.



SCHULISCHE INTEGRATION
UND SCHULSYSTEME
IM VERGLEICH

DIE KONFERENZBEITRÄGE
2008

Vorwort

Das Seminar "Integrative Didaktik und Schulsysteme im Vergleich", das im November 2008 von dem Schulkomitee des COMITES München abgehalten wurde, ist Teil der lebhaften Diskussion über das bayrische Schulsystem, die seit langem die Medien, die Politiker, die Pädagogen, Lehrer und Familien beschäftigt.

An dem Seminar haben italienische und deutsche Didaktiker, Lehrer und Eltern teilgenommen, die intensiv einen Tag lang das Thema Schulintegration im Vergleich zwischen Italien und Deutschland diskutiert haben.

Auf der einen Seite wurde die "inklusive Didaktik" vorgestellt, die die Grundlage des italienischen Schulsystems bildet, eine Didaktik, die, noch wenig bekannt in Bayern, auf großes Interesse bei den deutschen Pädagogen gestoßen ist. Auf der anderen Seite konnten die italienischen Teilnehmer sich einen Eindruck von den in Bayern gemachten Erfahrungen mit der Integration verschaffen, Erfahrungen, die in Italien noch in der Versuchsphase sind.

Wir glauben, daß unsere Initiative ein nützlicher Beitrag zu diesem Themenbereich war, der weitere Forschung angeregt und gegenseitiges Verständnis vertieft hat. Deshalb teilen wir jetzt einem breiteren Publikum die Ergebnisse des Seminars mit in der Überzeugung, damit einen ergiebigen Beitrag zu der laufenden Diskussion zu leisten.

*Claudio Cumani
Präsident des Comites München*

Integrative Didaktik und Schulsysteme

di Miranda Alberti

Pädagogen, Psychologen, Soziologen und Lehrer entwickeln in Forschung und Praxis interessante systematische Modelle der schulischen Integration, im Bewusstsein, dass die öffentliche Schule in einer Demokratie imstande sein sollte, jedem Schüler Grundkenntnisse und jenen Grad der Sozialisierung zu vermitteln, die nötig sind, um sich in das Arbeitsleben und in die Strukturen unserer komplexen Gesellschaft einzugliedern. Sowohl in Italien als auch in Deutschland schreitet die Forschung kontinuierlich fort im Bemühen, die möglichen Barrieren zu überwinden, die dem so wichtigen Integrationsprozess im Wege stehen könnten. Vertiefte Studien zu Problemen wie Lese- und Rechtschreibschwäche oder Dyskalkulie sollen neue Strategien und Techniken bringen, die es betroffenen Schülern erlauben, mit Gewinn am Bildungsweg teilzunehmen.

Trotzdem ist das Problem der schulischen Integration viel weiter zu fassen; genau besehen, betrifft es jeden einzelnen Schüler, hat doch ein jedes Individuum seine je eigenen Charaktereigenschaften. Aus diesem Grund spricht man vom individualisierten Unterricht als dem idealen pädagogischen Ansatz.

Ein Irrtum ist die Überzeugung, dass nur Schüler mit „bestimmten“ Eigenschaften (deren Definition unendlich variieren kann!) Probleme mit der Integration haben. Auch die Hochbegabten haben schulische Probleme: exemplarisches Beispiel ist der oft zitierte Fall Einstein. Die Definition für „Intelligenz“ ist nicht eindeutig und konstant, obwohl man davon ausgeht, sie quantifizieren zu können. In seinem Essay *„Das Labyrinth der Intelligenz“* erhebt Hans Magnus Enzensberger die Frage nach der Unmöglichkeit, eine komplexe Dimension zu quantifizieren, ohne in Fehler der Bewertung zu verfallen, die für die betroffenen Person auch dramatische Folgen haben können. Zweisprachigkeit, um ein anderes Beispiel zu nennen, kann und darf nicht als ein Hindernis auf dem Weg zur Integration betrachtet werden. Im Gegenteil – Zweisprachigkeit, richtig verstanden und praktiziert, kann in unserer vielsprachigen Welt von entscheidendem Vorteil sein.

Es wird also klar, wie vielfältig die Problematik der schulischen Integration ist, wie sie alle Beteiligten betrifft und nicht nur einige spezielle Kategorien. Wenn auch die Forschung in diesem Bereich vielversprechende Fortschritte macht, bleibt doch die Frage, welches Schulsystem

die Anwendung dieser pädagogischen Methoden mit konkreten Resultaten für die soziale Eingliederung erlaubt. In Italien hat die Debatte zu diesem Thema in den sechziger und siebziger Jahren zur Reform der Einheitsmittelschule geführt und zu „offenen“ Schulcurricula, die den Erkenntnissen der Evolutionspsychologie Rechnung tragen. In diesem Zusammenhang ist es gelungen, mit verschiedenen Stützangeboten praktisch alle Schüler in die Klasse zu integrieren, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten. In den folgenden Jahren wurde die Arbeit mit einem intensiven Austausch zwischen praktischen Erkenntnissen und theoretischer Vertiefung fortgesetzt. Das Engagement vieler Lehrer – heute leider durch mangelnde Unterstützung durch die Regierung gebremst – , die Mitarbeit der Familien, der allgemeine soziale Konsens haben eine maximale Ausnutzung des offenen Systems erlaubt.

Die Methode der inklusiven Didaktik, die die Grundlage des italienischen Schulsystems bildet, hat von Seiten deutscher Pädagogen großes Interesse gefunden (s. die Studien der Universität Marburg), ist in Bayern aber wenig bekannt. Das deutsche bzw. bayerische Schulsystem basiert auf einem völlig entgegengesetzten methodischen Ansatz; dieser tendiert dazu, die Schüler je nach ihrer „anfänglichen“ Begabung auf getrennte Schultypen zu verteilen.. Dieses System, das einige Vorzüge aufweisen mag, wird zu einer Quelle von mangelnder Integration und sozialer Ungleichheit, gegen die auch die fortschrittlichste Pädagogik machtlos ist. Aufgrund dieser Schwierigkeiten und kritischer Äußerungen der Familien ist in Deutschland und so auch in Bayern eine intensive Debatte entbrannt, die reich an interessanten Beiträgen ist. Wichtige Persönlichkeiten wie Klaus Wenzel, Präsident des bayerischen Lehrerverbandes BLLV, hat mehrmals die Notwendigkeit des Versuches neue Wege einzuschlagen bekräftigt. Wassilios E. Fthenakis, Professor in Bozen und aktiv in Deutschland als Berater bei der Regierung tätig, spricht von der Notwendigkeit einer besseren Bildung schon in der Vorschulzeit und von einer besseren Lehrerausbildung.

Die Schulkommission des Comites hat in diesen Jahren eine intensive Schulberatung für die italienische Familien mit der Hilfe von vielen Mitbürgern, Lehrern und besorgten Eltern betrieben. Im Laufe dieser Arbeit ist das Bedürfnis nach einem Austausch schulischer Erfahrungen und didaktischer Methoden zwischen Italien und Deutschland entstanden, um einen konstruktiven Beitrag zu dem interkulturellen Dialog zu leisten. Der Vorschlag für eine Tagung über diese Themen hat allgemeine Zustimmung gefunden und wird von Experten aus beiden Kulturbereichen mit ihrer Teilnahme unterstützt. Mit ihrer Hilfe ist es möglich

gewesen, die grundsätzliche Frage, die wir uns gestellt haben, zu klären und teilweise einer Antwort zuzuführen:

„Welches Bildungssystem erfüllt am besten das demokratische Recht auf Chancengleichheit für alle Bürger?“

Die Bildung spielt eine zentrale Rolle in einem demokratischen Staat. Die Manifestationen von Studenten, Lehrern und Eltern, die in unseren Ländern stattfinden, bezeugen das Bewusstsein der Bürger, die wissen, dass davon unsere Gegenwart und Zukunft abhängt.

Die Protestbewegungen in Italien und jetzt auch in Deutschland bezeugen, wie wichtig die Frage der Bildung für die Gegenwart und für die Zukunft unserer Gesellschaft ist.

Dieses Bewusstsein ist von den Regierungen und von den Politikern nicht immer konsequent vertreten worden. Oft sind ihre Entscheidungen widersprüchlich und unzureichend. Die Studentenbewegung in Italien protestiert gegen Sparmaßnahmen, die man als Reform präsentiert hat. In Deutschland werden mehr Investitionen im Bildungssektor verlangt und immer öfter taucht Kritik an einem veralteten System auf.

Diese Debatte muss eine europäische Dimension annehmen. Junge Familien bewegen sich immer mehr innerhalb Europa, um neue Beschäftigungschancen zu nutzen. Studenten integrieren in ihrem Studienplan Aufenthalte in einem anderen EU-Land, um dessen Sprache und Kultur zu lernen.

Die Pisa-Studien haben einerseits den Vorteil gehabt, die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen aufzuzeigen, andererseits aber sind sie völlig unzureichend, um das ganze Panorama zu beschreiben. Außerdem kann ein Vergleich dort, wo keine Homogenität herrscht, nur mangelhaft sein.

Es ist also wichtig, dass andere Integrationsprojekte zwischen Lehrern, Pädagogen, Psychologen, Soziologen entstehen, um zu einem gemeinsamen Bildungsmodell zu kommen, das die Vorteile der verschiedenen pädagogischen Traditionen zusammenfasst.

Unsere Tagung will einen Beitrag zu dieser wichtigen Zukunftsaufgabe leisten.

„das italienische Schulwesen hat von Anfang an dazu tendiert, die Schüler nicht-italienischer Staatsangehörigkeit in die staatlichen Schulen einzugliedern. Einerseits vermied es dadurch, dass separate Schulen errichtet werden mussten, andererseits betonte es den positiven Wert, den die Sozialisation unter Gleichaltrigen, sowie die tägliche Konfrontation mit Andersartigkeit haben kann.“
Antonio Cassonello

Das italienische Schulsystem

Prof. Antonio Cassonello

Vorüberlegung

Angesichts der Breite des Themas, das mir anvertraut worden ist, der Kürze der Zeit während dieser Konferenz und der Aufmerksamkeit, die die Konferenz dem Problem der Integration zumisst, halte ich es nicht für angebracht, das italienische Schulsystem in aller Ausführlichkeit vorzustellen, als vielmehr einige historisch bedeutsame Details desselben hervorzuheben. Damit will ich das langfristig Spezifische des italienischen Systems beleuchten, sie dem deutschen gegenüberstellen und die Auseinandersetzung mit unserem großen Thema von heute befördern. Gerade weil es fast unmöglich erscheint, ein Schulsystem präzise zu beschreiben, das seit mehr als 15 Jahren permanent Reformen und erneuernden Gesetzgebungen unterliegt, stelle ich mich gerne dieser Herausforderung.

Vorweg 3 Punkte, die ich mehr oder weniger analytisch angehen möchte:

- 1) Die Bildungszyklen, die fuer das italienische Bildungssystem maßgeblich sind;
- 2) Das Gesetz zur Schulautonomie und seine didaktischen und organisatorischen Besonderheiten;
- 3) Die Schulintegration, besonders die Integration der ausländischer Schüler, die Integration behinderter Kinder in den normalen Schulalltag und die diesbezüglichen historischen und gesetzgeberischen Entwicklungen.

1) Die Struktur der Bildungszyklen

Die Bildungszyklen sind wie folgt strukturiert: Zunächst der Kindergarten vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr, der eigentlich erste Lernzyklus folgt dann mit der Primarschule – der ehemaligen Grundschule – und dauert 5 Jahre. Darauf folgen drittens drei Jahre Sekundarschule ersten Grades – der ehemaligen Mittelschule. Hierauf folgt der eigentliche zweite Zyklus über fünf Jahre und schließt Gymnasien, technische Fachschulen und Berufsschulen ein.

Seit August 2007 beträgt die allgemeine Schulpflicht 10 Jahre, bzw. reicht bis zum 16. Lebensjahr, während eine praktische Berufsausbildung an regionalen Bildungszentren obligatorisch bis zum 18. Lebensjahr dauert.

Obwohl schulische Ausbildung im eigentlichen Sinne erst ab dem sechsten Lebensjahr beginnt – nämlich mit dem Ende der Vorschule, bzw. des Kindergartens – sei hervorgehoben, dass Italien es sich zur Aufgabe gemacht hat, schulische Ausbildung bereits ab dem dritten Lebensjahr zu bieten, die mit dem 18. Jahrabgeschlossen wird. Sie berücksichtigt unterschiedliche Stadien psychologischer Entwicklung und legt Wert auf Einheitlichkeit bei innerer Kohärenz. Hier kommen zwei bestimmende Faktoren zusammen: einerseits der bemerkenswerte Zulauf an den Vorschulen, der 95% ausmacht und damit weltweit fast einmalig da steht, andererseits das Prinzip unserer pädagogischen Tradition der frühen Einschulung. Die kindlichen Entwicklungsstadien sollen dabei für sich bewertet und darüber hinaus dynamisch innerhalb der Vorschule interpretiert werden.

Der erste Schulzyklus wird bestimmt durch disziplinarisches Lehren und Lernen, das in verschiedene Bereiche aufgeteilt und gleichzeitig miteinander verknüpft und in den Kontext unterschiedlicher Wissensbereiche eingebracht wird.

Die Vorschule besteht aus einem Einführungsjahr und zwei Biennien. In der Regel werden wöchentliche Module von 27-30 Stunden unterrichtet, oder Vollzeit mit 40 Wochenstunden.

Die Klassenstärke beträgt 10 – 25 Schüler und Schülerinnen, Klassenstärke mit behinderten Kindern darf 20 nicht überschreiten. Abschlussprüfungen, um in den nächsten Schulzyklus einzutreten, sind nicht vorgesehen.

Die historische Reform der Mittelschule von 1962 legten den Grundstein für eine vorbildlich sozial-pädagogisch orientierte Sekundarschule ersten Grades, die modernen und demokratischen Ansprüchen Genüge tat. In der zweiten Hälfte der Fünfziger Jahre erlebt Italien einen wirtschaftlichen Boom und ungeahntes Wachstum. Die dabei entstehende soziale Frage brachte jene Reform auf den Weg, die in der republikanischen Verfassung von 1948 ausdrücklich vorgesehen war: eine Grund-Schul-ausbildung bis zum 14. Lebensjahr, ausreichend solide, die den Weg gleichermaßen an die weiterführenden Schulen und in den Arbeitsmarkt ebnete.

In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass die ersten Versuche, die Dauer der Einheitsschule zu verlängern, während des Faschismus unternommen wurden. 1939 wurde mit der berühmten "Legge Gentile" von 1923 (die eine Differenzierung unmittelbar nach den 5 obligatorischen Grundschuljahren vorsah) aufgeräumt und der zuständige Minister Bottai postulierte (natürlich ausschließlich im Interesse des Regimes) das Erfordernis einer Einheitsschule im Anschluss an die Grundschule. Das Vorhaben scheiterte wegen des Krieges und an seine Stelle trat stattdessen 1940 ein duales System mit einer 3-jährigen Mittelschule einerseits (mit Latein als Pflichtfach, um damit einen Wechsel auf weiterführende Schulen zu ermöglichen) und andererseits der Berufsschule (ohne Latein), die eine weiterführende Schulbildung ausschloss. Die lange Nachkriegsdebatte mündete schließlich in das Gesetz von 1962. Die berufsvorbereitende Schule wurde abgeschafft und die Mittelschule vereinheitlicht – ungelöst blieb die Frage des Fachs Latein. Erst 1977 wurde die Vereinheitlichung mit der Abschaffung von Latein in der Mittelschule vollendet.

Zur Zeit dauert die Sekundarschule ersten Grades drei Jahre, zwei Basisjahre und ein weiteres Orientierungsjahr, das bereits den folgenden Zyklus im Blick hat. Der Stundenplan umfasst 30 Wochenstunden. Zahlreiche Schulen bieten –soviel Autonomie ist möglich - zusätzlich am Nachmittag Arbeitsgemeinschaften an. Dazu gehören auch Kurse für Schüler mit Migrationshintergrund, um den Integrationsprozess zu fördern. Dieser erste Zyklus schließt mit einer staatlichen Prüfung, damit ist der Weg frei für den Zweiten. Die abschließende Beurteilung hat orientativen Charakter und ist nicht verbindlich für die weitere Schullaufbahn.

Die Sekundarschule zweiten Grades ist Teil des zweiten Bildungszyklus und teilt sich in zwei Hauptrichtungen, die von der ehemaligen Bildungsministerin Moratti 2003 festgelegt worden waren, aber noch nicht umgesetzt worden sind: einerseits acht gymnasiale Bildungswege (einer mit technischem Schwerpunkt), andererseits die berufliche Ausbildung, die in der Verantwortung der Regionen liegt. Momentan haben wir es also noch mit dem System von vor der Reform zu tun: Dieses gliedert sich in drei Zweige:

- Oberschulen, bzw. Gymnasien
- Technische Institute
- Berufsschulen

Alle Institute zweiten Grades sehen am Ende der Schulzeit ein staatliches Examen vor, das den Zugang zu allen universitären Fakultäten ebnet, unabhängig vom besuchten Schultyp.

Die Gymnasialzeit – humanistisch, naturwissenschaftlich, künstlerisch oder modern-sprachlich – dauert fünf Jahre. Hinzu kommt eine sozial-psychologisch-pädagogische Ausrichtung, die obligatorisch für diejenigen geworden ist, die später an einer Grundschule unterrichten möchten. Dieser Schultyp kommt neuen Erfordernissen von Schulbildung entgegen. Auch die Schulzeit der technischen Institute erstreckt sich über fünf Jahre. Hier unterscheiden wir industrie-technische und Handelsschulen, solche für Bautechniker, Agronomen und nautische Institute. Die Berufsschulen hingegen unterscheiden sich folgendermaßen: Landwirtschaft und Umwelt, Industrie und Handwerk, Hotel- und Restaurantfachwesen, Handel, Tourismus und Werbung. Die Schulzeit beträgt drei Jahre und endet mit einem berufsqualifizierenden Zertifikat. Im Anschluss steht es den Schülern frei, das folgende Biennium bis zur Hochschulreife zu absolvieren.

2. Die Schulautonomie

Zwischen 1997 und 2000 erfährt das italienische Schulsystem tiefgreifende Veränderungen, die den Schulen und vor allem den Schulleitern didaktische und organisatorische Kompetenzen übertragen. Der Gesetzgeber versprach sich hiervon größere Flexibilität und Effektivität für die Schulkonflikte, um den schnellen gesellschaftlichen Transformationen gerecht werden zu können. Dahinter steht die Überzeugung, dass didaktisch-pädagogische Konzepte nicht einfach und zentralisiert – wie früher üblich – von oben nach unten durchgereicht werden können.

Diese Autonomie bedeutet für die Schulen einen radikalen Wandel: sie sind nicht länger ein ausführendes Organ des Bildungsministeriums, sondern wandeln sich schrittweise in ihrer jeweiligen fachlichen, sozialen und kulturellen Ausrichtung in autonome Zentren, die Bildungsangebote- und Vorschläge vorlegen. Die Schulleiter modifizieren nach und nach die interne Organisation: weg von vertikaler Hierarchie, hin zu einer kreisförmigen und systemischen. Dabei beziehen sie selbstverständlich Lehrer und Verwaltungsmitarbeiter ein. Von diesem Moment an, auf der Grundlage des Schulgesetzes von 1997 und den entsprechenden Ausführungsbestimmungen des Ministeriums, entscheiden Schulen selbstständig über die Zahl der obligatorischen Wochenstunden im jeweiligen Fach, Bewertungskriterien und die fachlichen Standards. Darüberhinaus dürfen sie ein eigenes Bildungsangebot erstellen (der sogenannte "POF", Ausbildungsplan), der häufig Angebote für die Erwachsenenbildung enthält, oder sich an Menschen mit Migrationshintergrund wen-

det. Auch sogenannte bildungsferne Schichten werden angesprochen. Die nächsten Jahre werden davon bestimmt sein, inwiefern es uns gelingt, neue didaktische und operative Modelle zu integrieren. Dazu gehören Konzepte wie "Team-Teaching", die Selbstevaluation der Institute, Individualisierung des Unterrichts, Modularisierung der jährlich zu gebenden Unterrichtseinheiten für Nachhol- und Begleitunterricht für Schüler divergierender Klassen und nicht zuletzt neue Verantwortlichkeiten der Lehrer.

3. Integration

Im Jahr 2007 hat das italienische Kultusministerium ein Schriftstück mit dem Titel „Der italienische Weg bezüglich der interkulturellen Schule und der Integration ausländischer Schüler“ veröffentlicht. Dieses bietet für das gesamte Schulpersonal, das sich mit Problemen der Integration konfrontiert sieht, einen genauen Orientierungsrahmen, aber es stellt auch eine klare und eindringliche Synthese der italienischen Philosophie dar, die der Integrationspolitik zugrunde liegt, nicht nur bezüglich der ausländischen Schüler, sondern allgemein in Bezug auf alle Formen der Unterschiedlichkeit (Unterschiede in der Art und Weise, in der Begabung und in der sozialen Herkunft), die die italienische Schulpolitik der letzten vierzig Jahre kontinuierlich geprägt hat. Auch in diesem Sinne kann diese ohne Weiteres als eine Philosophie gelten, insofern sie im Laufe der Jahre mit systematischer Kohärenz den roten Faden im Maßnahmenkatalog bezüglich der Integration bildete.

Welche Prinzipien liegen ihr zugrunde?

An erster Stelle universalistische Kriterien, welche durch zwei gewichtige Aspekte unterstützt werden, zum einen durch die Anwendung der Normen der internationalen Kinderrechtskonvention (1989 am Sitz der UNO herausgegeben) auf die italienischen Gegebenheiten, zum anderen durch den immanenten Einfluss der italienischen Schultradition aus den 70er Jahren, welche alle Unterschiedlichkeiten der Schüler begrüßte. Die Übernahme solcher Kriterien bei der Anerkennung von Kinderrechten seit den 90er Jahren hat dazu geführt, dass man das Recht jedes Kindes auf Bildung anerkannte – auch derer, die nicht die italienische Staatsbürgerschaft besaßen – wobei das minderjährige Kind nicht nur als Kind der Eltern als Rechtsträger betrachtet wurde, sondern auch als Individuum an sich, unabhängig von der Stellung der Eltern.

Ein zweites Prinzip, das mit der universalistischen Tendenz Hand in Hand geht, ist jenes der gemeinsamen Schule für alle. Zeitgleich mit den zuvor genannten Entscheidungen hat das italienische Schulwesen von Anfang

an dazu tendiert, die Schüler nicht-italienischer Staatsangehörigkeit in die staatlichen Schulen einzugliedern. Einerseits vermied es dadurch, dass separate Schulen errichtet werden mussten, andererseits betonte es den positiven Wert, den die Sozialisation unter Gleichaltrigen sowie die tägliche Konfrontation mit Andersartigkeit haben kann.

Einer solchen Entscheidung widerspricht die konkrete Praxis der Aufteilung in Gruppen nicht, welche in der Regel für kurze Zeitspannen und für spezifische Lehrzwecke, vor allem in Verbindung mit dem Erlernen der italienischen Sprache, gedacht ist.

Ein drittes Prinzip ist die Interkultur. Diese ist im Übrigen ein von der europäischen Union gefördertes Ziel, welches in deren Deklarationen und Richtlinien deutlich wird. Die europäische Dimension im Schulwesen ordnet sich im Rahmen der interkulturellen Erziehung ein, welche sich auf den Maastricht-Vertrag und die Dokumente des Europarates bezieht. Das italienische Schulwesen hat sich dazu entschlossen, den interkulturellen Aspekt zu fördern, indem sie die Unterschiedlichkeit ganz im Sinne des Pluralismus zum identitätsstiftenden Paradigma für die Schule selbst machte und das gesamte System für kulturelle Differenzen jeder Art in Richtung eines dynamischen Miteinanders öffnete. Dass man sich der Relativität der Kulturen bewusst wird, bedeutet in der Tat nicht, einen absoluten Relativismus anzunehmen, welcher eine Neutralität zwischen den Kulturen postulieren würde und dadurch jegliche Beziehung verhindern würde. Die interkulturelle Strategie fördert dagegen eine Dialektik des wechselseitigen Austauschs bzw. der gegenseitigen Einflussnahme, um schließlich ein Zusammenleben zu ermöglichen, wobei man den Konflikten, die diesem erwachsen können, gefeit gegenübertritt. Der italienische Weg bezüglich der Interkultur umfasst also die Fähigkeit, Differenzen zu erkennen und aufzuwerten, dies zum Ziele eines stärkeren sozialen Zusammenhalts und eines Zusammenlebens, welches durch die Konstruktion von Konvergenzen, so beispielsweise gemeinsamer Werte geprägt ist. In vergangener Zeit nahmen viele Lehrkräfte eine kulturalistische Position ein, wodurch sie dazu neigten, sich mit den Ursprungskulturen als solche zu vergleichen und somit Gefahr liefen, die ethnische Zugehörigkeit der Schüler zu verabsolutieren, indem sie ihr Verhalten und ihre Entscheidungen vorwegnahmen. Die personalistische Auffassung von Kultur dagegen hebt die Einzigartigkeit jedes einzelnen Menschen hervor, wobei ein besonderes Augenmerk der Art und Weise gilt, in der der Einzelne seine Identität, seine Zugehörigkeit und seinen Migrationshintergrund erlebt. Mit anderen Worten bewirkt die interkulturelle Beziehung, dass man das Schulkind mit seiner individuellen Geschichte und Identität akzeptiert, wobei man jedoch jede Art von starrer Zuordnung zu einer Kultur und Etikettierung

vermeiden sollte. Diese Art von Philosophie wurde in einige handlungsweisende Richtlinien übersetzt. Diese beziehen sich a.) auf die Praxis der Aufnahme und Eingliederung in die Schule, b.) auf das Erlernen der italienischen Sprache als Zweitsprache, c.) auf die Aufwertung der Mehrsprachigkeit und d.) auf die Beziehung mit den ausländischen Familien. Diese Richtlinien wurden durch eine Organisation umgesetzt, welche die Schulen dazu anhielt, autonomer zu werden, untereinander, mit der bürgerlichen Gesellschaft und den umliegenden Einrichtungen ein stärkeres Netzwerk zu bilden, und mehr Wert auf die Ausbildung des gesamten Schulpersonals zu legen.

Was die Praxis und Eingliederung in die Schulen betrifft, so wurde in einem ministeriellen Rundschreiben aus dem Jahr 2006 festgesetzt, dass die Einschreibung ausländischer Minderjähriger in allen Schulen gemäß der für italienische Minderjährige vorgesehenen Bedingungen erfolgt und während des Schuljahres zu jedem Zeitpunkt vorgenommen werden kann. Zur Verteilung der ausländischen Schüler auf die verschiedenen Klassen macht das Lehrerkollegium Vorschläge, wobei man zum Zwecke einer besseren Integration und eines größeren Erfolgs für alle darauf achtet, dass der Anteil der ausländischen Schüler ein bestimmtes Maß nicht übersteigt. Die Aufnahme eines ausländischen Schülers sieht es auch vor, dessen persönliche und schulische „Geschichte“ (insbesondere bezüglich seiner Sprachkenntnisse) nachzuvollziehen, zusammen mit sprachlich-kulturellen Mittlern ein Gespräch mit den Eltern zu führen und während der ersten Schultage des Kindes herauszufinden, ob und welche sprachlichen Förderungen für das Kind vonnöten sind. Der sprachliche Stand des Kindes bildet zusammen mit den Fähigkeiten und dem Wissen, das das Kind bereits erworben hat, die Grundlage für einen individuell angepassten Lehr- und Lernrhythmus. Was das Erlernen der italienischen Sprache als Zweitsprache betrifft, so gliedert sich der gesamte Tätigkeitsbereich der Schule einerseits in einen organisatorischen, andererseits in einen sprachdidaktischen Teil (Einrichtung von Arbeitsräumen Ital2, Individualisierung des Lehrplans und Anpassung des Programms an die individuellen Bedürfnisse, Ausarbeitung von Materialien und Techniken, Einigung auf ein Sprachmodell, welches Basiskenntnisse der italienischen Sprache vermittelt und dabei vor allem einen Schwerpunkt auf die kommunikativen Fähigkeiten setzt, Ausbildung von Lehrkräften, die von den einzelnen Schulen vorgeschlagen wurden). Den Wert der Mehrsprachigkeit zu betonen, bedeutet, dass das italienische Schulwesen Mehrsprachigkeit als Chance für alle Schüler betrachtet, nicht nur für die ausländischen. Was die individuelle Mehrsprachigkeit betrifft, so kann man mit Bestimmtheit sagen, dass es das Recht jedes Menschen ist, seine Muttersprache beizubehalten, da es sich dabei

um einen grundsätzlichen Faktor bei der kognitiven Entwicklung handelt und da das Beherrschen der Muttersprache auch auf die Zweitsprache (Ital2) und die während der Schulzeit zu erlernenden Fremdsprachen positiv wirkt. Der Unterricht der Muttersprachen in ihrer hochsprachlichen Form wird mit Hilfe von italienischen und ausländischen Vereinigungen umgesetzt, was dagegen die nicht standardisierten Varietäten betrifft, so wird es die Aufgabe der Familien und Gemeinden sein, den Kindern die von ihnen gesprochenen Varietäten beizubringen.

Was schließlich die Beziehung zu den ausländischen Familien betrifft, so sind sich alle einig, dass es sich um einen grundlegenden Faktor handelt, dies besonders im Hinblick auf drei Aspekte: Bewusstes Auswählen der Schule, in die man die Kinder eingliedert, Einbeziehung der Familie vom Eintritt der Schüler an, aktive und mitverantwortliche Beteiligung der Immigrantenfamilien an den Schulaktivitäten und am pädagogischen Prozess.

Angesichts des 60. Jahrestags der italienischen Verfassung, in der bereits, woran ich erinnern möchte, Grundannahmen dessen, was oben als italienische Integrationsphilosophie bezeichnet wurde, enthalten sind, möchte ich einige Schlussfolgerungen ziehen.

Vom Art. 3, der allen Staatsbürgern Rechtsgleichheit garantiert, bis zum Art. 34, der allen das Recht auf Schulbildung zusichert und Art. 38, der Behinderten und Minderjährigen das Recht auf eine Berufsausbildung gewährt.

Und stimmen Sie schließlich- angesichts des von mir skizzierten, sicherlich nicht vollständigen Überblicks- mit mir überein, dass die wenigen, aber wirkungsvollen Worte, mit welchen Andrea Canevaro die italienischen Erfahrungen mit der Integration von Behinderten bewerten wollte, ihre Richtigkeit haben: „Die italienische Integration ist keine ‚integrazione all’italiana‘, sprich keine missglückte Integration.“

„Insgesamt wünsche ich mir, wünsche ich den Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland und in Bayern, wünsche ich den Schülerinnen und Schülern und den Eltern, dass wir im Lauf der Zeit, im Bayerischen Schulsystem, zu mehr Integration kommen.“
Klaus Wenzel

Das bayerische Schulsystem

Klaus Wenzel

Bayerischer Lehrerverband

Ich war 34 Jahre lang Lehrer in der Nähe von Nürnberg in einer Hauptschule, bin im Mai 2007 zum Präsidenten des Bayrischen Lehramt Ehrenamtes gewählt worden.

Dieser Verband organisiert über 55.000 Menschen aus pädagogischen Professionen und zwar Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten und auch Universitätsprofessoren. Unsere Geschäftsstelle ist gleich in der Nachbarschaft und ich bin froh das ich heute mal die Gelegenheit habe hier bei Ihnen zu sein. Wir hatten uns ja vor kurzem schon gesprochen und Ihnen ein bisschen etwas zu erzählen über das bayrische Schulsystem. Es wird sehr, sehr schwierig sein etwas über das bayrische Schulsystem zu erzählen im Zusammenhang mit dem Tagungsmotto nämlich der integrativen Didaktik, das ist ungefähr so, wie wenn ich bei einer Tagung der Vegetarier erklären möchte wie ein Schweineschnitzel zubereitet wird. Ich würde ganz gern so beginnen, das bayrische Schulsystem zeichnet sich dadurch aus, das Kinder und Jugendliche unterschiedlich von Ihren Interessen, unterschiedlich von Ihren Begabungen, unterschiedlich von Ihrer sozialen und regionalen Herkunft lange gemeinsam lernen. Ich würde gerne damit beginnen das ich sage das bayrische Schulsystem zeichnet sich dadurch aus das wir gleichwertige Bildungsangebote haben mit Lehrerinnen und Lehrern die gleichwertig sind, ich würde gerne damit beginne zu sagen das bayerische Schulsystem zeichnet sich dadurch aus das Kinder und Jugendliche ohne Angst lernen dürfen, viel Zeit haben um sich in Ruhe zu entwickeln und zu entfalten, anspruchsvolle Lernprozesse durchlaufen dürfen, Fehler machen dürfen, Umwege machen dürfen. Ich würde gerne damit beginnen zusagen das bayerische Schulsystem zeichnet sich dadurch aus das Schüler 5, 6, 7, 8, 9 oder vielleicht sogar 10 Jahre gemeinsam lernen, ungestört, integrativ, bevor es dann zu einer sinnvollen Verteilung auf andere Bildungseinrichtungen kommt. Wir werden als BLLV noch viel arbeiten und auch kämpfen müssen, damit ich irgendwann vielleicht im Jahr 2020 einen Vortrag so beginnen kann. Wir sind von dem was ich jetzt geziert habe noch weit entfernt und das ist sehr sehr schade auch im Interesse der Kinder und Jugendlichen.

Wie sieht es in Wirklichkeit aus, ich habe Ihnen eine Folie mit gebracht und ich kann nur hoffen das Sie nicht so sehr erschrecken. Sie müssen das auch nicht alles im Detail erkennen und ich will anhand dieser Folie die Grundsätze des bayerischen Schulsystems erklären und ich sag gleich vorweg, vielleicht haben Sie es in meiner Einladung gehört, ich kann mich leider nur mit ganz, ganz wenigen Kriterien dieses Schulsystems identifizieren. Womit ich mich gut identifizieren kann ist ein Balken der hier nicht drauf ist, nämlich vor der Grundschule, der olivfarbene Balken ist die Grundschule, wir haben hier einen Elementarbereich, Kindertagesstätten, früher hatten wir das schöne Wort Kindergärten, das ja viel sympatischer klingt. Kindertagesstätten die nach einem sehr, sehr anspruchsvollen Bildungs- und Erziehungsplan arbeiten und wenn Herr Prof. Dr. Fthenakis schon da wäre dann könnte ich mich bei ihm bedanken, weil er im wesentlichen diesen Erziehungs- und Bildungsplan gestaltet hat. Wir vom BLV haben diesen Bildungsplan begrüßt, wir schätzen ihn sehr wir halten ihn für sehr, sehr gut, weil hier ein vielseitiges Lernen praktiziert werden kann. Ein ganzheitliches lernen und weil hier Ansätze integrativer Didaktik enthalten sind. Dieser anspruchsvolle Erziehungs- und Bildungsplan kann leider nur stückweise umgesetzt werden, weil die Arbeitsbedingungen in den Kindertagesstätten und in den Kindergärten alles andere als zufriedenstellend sind. Das liegt im wesentlichen an drei Dingen. Erstens haben wir ein Kindertagesfinanzierungsgesetz oder Kindertagesstättenfinanzierungsgesetz, das sehr, sehr problematisch ist. Eltern können nämlich sozusagen stundenweise für Ihre Kinder buchen. Die können sagen am Montag buche ich Vormittag für meinen Sohn, Nachmittag nicht, da passt die Oma auf das Kind auf. Dienstag brauche ich Vormittag nichts aber dafür Nachmittag. Mittwoch den ganzen Tag, Donnerstag überhaupt nicht und Freitag wieder Vormittag. Jetzt können Sie sich sicherlich vorstellen welche Unruhe hier in einer Kindertagesstätte ist und das es nur ganz wenige Kernzeiten gibt zu denen alle Kinder anwesend sind. Wie soll ich dann so einen Plan umsetzen. Das zweite was die Umsetzung stört, ist die Tatsache das wir in Deutschland und leider auch in Bayern viel zu große Gruppen haben in den Kindertagesstätten, offiziell ist der Zuteilungsschlüssel oder das Verhältnis zwischen Erzieherin und Kind im Moment immer noch 1 zu 12,5, das heißt eine Erzieherin muss sich um 12,5 Kinder kümmern, statistisch, wir wollen ja keine Kinder halbieren, das heißt eine Erzieherin, plus eine Kinderpflegerin, die hat aber schon ein anderes Ausbildungsniveau als eine Erzieherin müssen sich um 25 Kinder kümmern, das kann nicht funktionieren. Erziehungsarbeit, Bildungsarbeit ist immer Beziehungsarbeit und wenn ich mit kleinen Kindern Beziehungen aufbauen will, wenn ich Sprache erlernen will, das ist ein sehr, sehr

intensiver Prozess zu dem ich persönlichen Kontakt brauche, dann dürfte ich maximal 4 Kinder pro erwachsener Person haben. Ich weiß das kostet Geld, aber mich hat gefreut, das in den Vorerwägungen schon gesagt worden ist, Geld muss ausgegeben werden für Bildung und wenn Prioritäten zu setzen sind, ob ich zunächst eine Autofirma mit vielen Milliardenbeträgen unterstütze oder lieber die Bildungseinrichtung ich hätte meine Entscheidung getroffen. Das dritte Problem, weshalb dieser Bildungs- und Erziehungsplan nicht optimal umgesetzt werden kann, hat zu tun mit der Ausbildung der Erzieherinnen. Die ist nicht schlecht sie ist ganz stark praxisorientiert, aber in Beziehung zu dem was der Bildungs- und Erziehungsplan fordert, bräuchten wir Zusatzausbildungen, oder vielleicht sogar ein neues Ausbildungskonzept, wir als BLLV haben uns festgelegt jeder und jede, der oder die professionell mit Kindern und jungen Menschen zu tun hat, soll die Möglichkeit haben die beruflichen Kompetenzen an einer Universität zu erwerben. Das ist europäischer Standard.

Ich komme zur Grundschule, ein ganz schmaler Balken, die Grundschule dauert in Bayern 4 Jahre, das heißt bevor ein Kind begonnen hat sich an eine Umgebung zu gewöhnen, zu genießen mit anderen zusammen zu arbeiten, diese Beziehung die wir auch in der Grundschule noch dringend brauchen, auch als was angenehmes zu empfinden, zu merken wie reizvoll es sein kann mit Kinder unterschiedlicher Herkunft, mit Kinder unterschiedlicher Interessen zusammenzuarbeiten, bevor sich das Kind richtig daran gewöhnt hat wird es schon wieder aus der Umgebung herausgerissen. Wer glaubt das so Bildung funktionieren kann hat keine Ahnung was lernen und Bildung bedeutet. Wir sind von BLLV der festen Überzeugung, wir brauche eine deutlich längere gemeinsame Lernzeit, ich bin schon oft in Italien gewesen, war jetzt am 2. und 3. Oktober, wo es bei uns einen Feiertag gibt in Deutschland, auch wieder in Süd Tirol und hab dieses Konzept eben gesehen, das Sie Herr Professor vorgestellt haben, mit fünfjähriger gemeinsamer Primarschule und dann noch mal drei Jahre gemeinsame Schulzeit, also ohne Differenzierung ohne Sortierung an der Mittelschule. In Bayern geht es etwas unübersichtlicher zu. Ja nach der Grundschule, eine Vielfalt von Angeboten, was man zunächst begrüßen kann, die Hauptschule, die Wirtschaftsschule hängt etwas in der Luft, weil die erst ab 7 beginnt, also dann gibt es nochmal Unruhe, Realschule und das Gymnasium. Und wir haben hier auf dieser Seite nochmal einen Balken, nämlich die Förderschule. Mich beeindruckt am italienischen Schulsystem das man sich ernsthaft bemüht, alle jungen Menschen zu integrieren. Und nicht sagt nur weil jemand einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat, muss er in eine andere Einrichtung. Ich weiß ob es wirklich Menschen freundlich ist, wenn man Kinder

so sortiert und sagt du hast eine Behinderung, also musst Du raus. Ich habe die Befürchtung, das unser Schulsystem ohnehin den Kindern falsche Signale setzt. Wir müssen uns gesellschaftlich um ganz viel Integration kümmern. Warum, weil durch unsere Gesellschaft Europaweit in Deutschland allemal erhebliche Konflikt Linien laufen. Zwischen Jung und Alt, wir merken es nahezu wöchentlich was da für Konflikte ausgeglichen werden, zwischen Jung und alt, zwischen reich und arm, zwischen Inländern und Ausländern, zwischen bildungsnahen und zwischen bildungsfernen Schichten usw. usw.

Und wenn wir wollen, das diese Konflikt Linien nicht soweit zum sozialen Sprengstoff kommen, das es zu Katastrophen führt, die weitaus schlimmer sind, als das was jetzt als Wirtschaftskatastrophe zu kennen ist. Wir wollen das wir diese Konflikt Linien zusammenführen, bzw. es dazu bringen das die Gesellschaft in Frieden demokratisch zusammen lebt, dann müssen wir in der Schule Vorbild sein. Weil unsere Kinder über Imitation sehr, sehr viel lernen. Wenn aber unsere Kinder als 6 jährige, als 8 jährige, als 10 jährige, als 12 jähriger, als 15 jähriger ständig merken wer anders ist muss raus, dann kann die gesellschaftliche Integration auch nicht gelingen. Das steckt dahinter.

Das Bayerische Schulsystem zeichnet sich nicht aus durch Integration, sondern ganz stark durch Abschottung, durch Abgrenzung und durch Ausgrenzung. Ich muss das so deutlich sagen, leider hat es auch Auswirkungen auf die Beziehungen der Lehrer untereinander. Ich bin Präsident des BLLV, ich vertrete alle pädagogischen Professionen, es gibt daneben natürlich auch noch andere Organisationen, die sich speziell für Gymnasiallehrer kümmern, oder speziell um Realschullehrer und jedes mal wenn ich mich äußere zum Thema Gymnasium und Thema Realschule dann kommt ein Aufschrei von diesen anderen Standesverbänden wie ich mir überhaupt erlauben kann, als ehemaliger Hauptschullehrer zum Gymnasium etwas zu sagen. Ja das ist anakronistisch das passt nicht mehr ins 21. Jahrhundert.

In unserem System wird es so gemacht, ich erspare Ihnen jetzt Details, weil sie sonst wirklich durchdrehen, wenn ich Ihnen sage unter welchen Bedingungen kann ein Kind ins Gymnasium, in die Realschule in die Wirtschaftsschule, in die Hauptschule und in die Förderschule. Ich will aber etwas grundsätzliches sagen, weshalb ich dem System so kritisch gegenüber stehe, weil es in einer demokratischen Gesellschaft keine Legitimation mehr hat. Dieses System stammt aus einer vor demokratischen Zeit und da hatte es auch eine wichtige Funktion, nämlich die Kinder der drei verschiedenen sozialen Schichten in Schulen so voneinander zu isolieren, das diese Schichten erhalten bleiben und zementiert werden. Also brauchten wir eine Volksschule für das Volk, eine Oberschule

für die Oberschicht und eine Mittelschule für die Mittelschicht. Das hat lange Zeit gut funktioniert, in einer vor demokratischen Zeit. Dann kam der 2. Weltkrieg und dann entwickelte sich in Europa und in Deutschland eine demokratische Gesellschaft und die aleirten Kräfte von damals gesagt liebe Bundesrepublik Deutschland, wenn Du wirklich demokratische Strukturen einziehen willst dann musst Du auch dein Schulsystem ändern. Dann kannst Du nicht ein Schulsystem übernehmen, das seine Wurzeln in einer vor demokratischen Zeit hat und es wurde ganz stark dafür plädiert eine Gemeinschaftsschule einzuführen, eine Schule für alle, wie immer sie dies auch nennen wollen und die konservativen Kräfte vor allem in Bayern aber auch in anderen Teilen Deutschland haben sie sich durchgesetzt und haben gesagt nein wir wollen dieses gegliederte Schulsystem. Jetzt konnten aber selbst die Konservativsten und manchmal sogar Reaktionären nicht sagen wir begründen es damit, das wir eine Unterschicht haben, eine Oberschicht und eine Mittelschicht und jetzt hat man einen verheerenden Fehler begangen, man hat versucht das System, begabungstypologisch zu legitimieren und jetzt hat man gesagt das Gymnasium für die Kopf begabten, die Hauptschule für die Hand begabten und die Mittelschule für die Mittel begabten. Ja es ist so. Und schauen Sie mal bitte in das bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz rein, da werden Sie genau diese Definition erkennen. Im Jahr 2008, genau diese Definition und da heißt es dann und das ist entlarvend. Die Realschule hat ein Profil das angesiedelt ist zwischen dem Profil des Gymnasiums und der Hauptschule, also man hat hier nicht mal ein spezifisch typisches Profil, damit ich nicht missverstanden werde, ich möchte nicht die konkrete alltägliche Arbeit in der Realschule, im Gymnasium, in der Hauptschule und in der Förderschule kritisieren. Da gibt es viele, viele hoch engagierte kompetente Lehrerinnen und Lehrer die tatsächlich dafür sorgen, das Schüler und Schülerinnen mit etwas Freude, mit etwas Erfolg diese Schulsystem durchlaufen. Das vieles in Bayern im schulischen Bereiche einigermaßen gut läuft, das ist nicht wegen dieses Schulsystem der Fall, sondern trotz des Schulsystems der Fall, weil es engagierte Pädagogen und Pädagoginnen gibt die im Interesse der Kinder auch etwas abzufedern und diesen Überdruck und diesen Selektionsgefahr und Rituale nicht immer orten zu lassen. So jetzt haben wir also dieses System das aus einer vor demokratischen Zeit stammt, es ist jetzt mit Begabungstypen versucht worden zu legitimieren, es wird übrigens auch völlig inkonsequent gemacht, wenn die Hauptschule wirklich die Schulart für die praktisch begabten wäre, dann müsste dies überprüft werden, ob da die richtigen Schüler drin sind. Ich war 34 Jahre Hauptschullehrer und kann nicht bestätigen, das in der Hauptschule überdurchschnittlich viele praktisch Begabte sind. Sondern

es sind Kinder die hatten in der vierten Klasse noch Lernprobleme, sie haben sich noch nicht zurecht gefunden und sich mehr Zeit gelassen was Ihnen zustehen muss, aber man tut so, als sei es die Schule für die praktisch Begabten. Wenn dies so wäre dann müsste man konsequenter sein, es muss jeder nachweisen das er Kopf begabt ist wenn er in das Gymnasium gehen will, über eine Note übrigens 2,33 oder 2,0 in Deutsch und Mathematik und Heimat- und Sachkunde als würde der Mensch nur aus diesen drei Disziplinen bestehen. Plötzlich wird ein 10 jähriges, ein 9 jähriges Kind als Notenbünden in Erscheinung gebracht und es wird eine Entscheidung getroffen die nicht zulässig ist, aber es wird wenigstens überprüft welche Noten hast Du in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde. Und auch in der Realschule wird es überprüft und jetzt kommt der Hauptschüler der praktisch begabt ist, und hier wird aber nicht überprüft ob er praktisch begabt ist. Im Grunde müsste es aber gemacht werden, wenn dieses Konzept schlüssig wäre. Es müsste jeder der nach der vierten Klasse in die Hauptschule will, nachweisen das er praktisch begabt ist, wenn er das nicht nachweisen kann, dann muss er ins Gymnasium. Das wäre die logische Konsequenz. So meine sehr verehrten Damen und Herren ich komme zum Schluss, ich habe ein paar Broschüren mitgebracht, über dieses eher unappetitive System, also wenn Sie mutig genug sind dann nehmen Sie sich so eine Broschüre gerne mit, ich lasse da vorne welche liegen, es gibt dann weitere Anschlüsse in höhere berufliche Schulen, in Fachakademien, in Fachberufsschulen, in Berufsschulen, in berufliche Oberschulen , auch da gibt es ganz viel Anstrengungen, konkreter Lehrerinnen und Lehrer, das junge Menschen die dann in diese Einrichtungen gehen möglichst gute Anschlüsse bekommen. Insgesamt wünsche ich mir, wünsche ich den Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland und in Bayern, wünsche ich den Schülerinnen und Schülern und den Eltern, dass wir im Lauf der Zeit, im Bayerischen Schulsystem, zu mehr Integration kommen.

*"Sich normal fühlen heißt also sich gleichwertig fühlen,
auch wenn man völlig anders ist."
Prof. Dario Ianes*

Die besondere Normalität

*Integrations und Inklusionsstrategien für Schüler
mit Behinderung und besonderem Förderbedarf
Prof. Dario Ianes*

Der zweifache Wert der Normalität

Ich will dasselbe machen wie die anderen. Diese glänzende Synthese eines Schülers mit Beeinträchtigung umschließt wie ein Kristall die vielfältigen Bedeutungen der «Normalität».

Das Bedürfnis nach Normalität ist die Suche nach der Bestätigung, dieselben Rechte wie alle zu besitzen, ein Mensch mit gleichem Wert wie alle anderen zu sein, die gleichen Chancen zu haben. Und mehr noch: das Recht auf Ausgleich und Hilfe, wenn etwas die Realisierung des eigenen Potentials behindert. Man denke an den Grundsatz von Don Milani: nicht nur allen die gleichen Möglichkeiten garantieren, sondern «denen mehr geben, die weniger haben».

Der Kampf um die schulische Integration, die verschiedenen Formen der Deinstitutionalisierung, die Kämpfe für die Menschenrechte in aller Welt gehen natürlich von diesem Bedürfnis nach Gleichheit aus, von dem Bedürfnis, gleich- und nicht minderwertig gegenüber anderen angesehen zu werden. Sich normal fühlen heißt also sich gleichwertig fühlen, auch wenn man völlig anders ist.

Das Bedürfnis nach Normalität leugnet nicht die Verschiedenheit oder die besonderen Erfordernisse von Defiziten oder spezifischen Pathologien, es siedelt sie aber im Rahmen dieses grundlegenden, essenziellen Bedürfnisses nach Normalität, Wert und Würde an. Auch die Forderung nach Gleichheit und Gleichberechtigung leugnet keineswegs die reale Verschiedenheit der Menschen, benutzt sie aber nicht, um Diskriminierung oder die Beschneidung von Rechten und Chancen zu rechtfertigen. Die Eltern, die in den siebziger Jahren als erste versuchten, die Widerstände gegen die schulische Integration ihrer behinderten Kinder zu überwinden, kämpften für die Möglichkeit aller, eine normale Schule, eine Schule für alle zu besuchen, weil sie fühlten, dass der Wert ihres Kindes normal ist, gleich dem aller anderen. Das heißt nicht, dass sie glaubten, dass ihr Kind normal sei!

Aber die Normalität ist nicht nur «normaler Wert», also der gleiche Wert für jeden Menschen, sondern heißt auch, zu handeln wie alle, mit allen anderen zu leben, die gleichen Erfahrungen wie alle anderen zu machen: in den Institutionen, in den Erwartungen, Gewohnheiten, Ritualen, in den «normalen» Orten, also den Orten «von allen», nicht nur von einigen.

Jeder von uns, auch ein Mensch mit schweren Beeinträchtigungen, hat ein tiefes Bedürfnis nach Normalität, um darüber seine primäre und sekundäre Sozialisation bestmöglich zu realisieren (Dubar, 2004). Aber was finden wir in der Normalität? Das Bedürfnis, das in der Normalität vielleicht am meisten befriedigt wird, ist die Entwicklung unserer gesellschaftlichen Identität, die später diskutiert werden soll. In der Normalität findet man Zugehörigkeit und Gemeinschaft mit den anderen, mit der Mehrheit der anderen, man fühlt sich einer starken Gruppe zugehörig. Dieses Gemeinschaftsgefühl kann auch die extremen Formen des Konformismus (Mucchi Faina, 1997) und des Herdengeistes, der «Stimme des Rudels» annehmen, aber vor allem bildet eine starke Anerkennung der gemeinsamen Zugehörigkeit die Grundlage für alle Beziehungen und sozialen Verhältnisse. Das Gefühl der Zugehörigkeit zur Normalität erzeugt auch sozialen Zusammenhalt zwischen Gruppen, die andernfalls keine gegenseitige Beziehung und Verbindung haben könnten, wie zum Beispiel behinderte Schüler in einer Sonderschule und Schüler einer normalen Schule.

Zur Normalität zu gehören, erzeugt das Gefühl von affektiver und emotionaler Nähe, Wertschätzung und Sicherheit, Selbstwertgefühl und Wärme.

Dieses psychologische Wohlbefinden ist nicht nur einseitig, d. h. es hilft nicht nur der schwachen Person, die auf Normalität hofft, weil sie es nicht ist. Wir alle brauchen es und wir alle genießen die Vorteile der Normalität und der Zugehörigkeit aller zur Normalität, auch derer, die unterschiedlich ist.

Wenn ich in der Normalität bin, wenn ich daran teilhabe, auch auf meine ganz eigene Weise, fühle ich mich gut, weil ich das Gefühl habe, an einem positiven Stereotyp teilzuhaben, ich werde in der Normalität gesehen und beurteilt und in meiner essenziellen Normalität anerkannt; durch meine Akzeptanz und Teilhabe werde ich mich, wenn auch vielleicht langsam, in Richtung Normalität entwickeln.

Kommen wir noch einmal kurz auf die psychologischen positiven Auswirkungen jener Normalität, jener vielleicht banalen, sicher gewohnten Alltäglichkeit zurück, die uns umgibt. Lebensorte, Bildungswege, Verkehrsmittel, Beziehungen, normale Freizeitbeschäftigungen... all dies verleiht auch eine gewisse psychologische Stärke, um sich mit Schwie-

rigkeiten auseinandersetzen zu können, wie Cyrulnik in seiner Analyse der *Resilienz* lehrt: Wir werden stärker durch unsere Bindungen und die Bedeutung, die wir den Ereignissen geben (Cyrulnik und Malaguti, 2005; Malaguti, 2005). Die Normalität ist in der Tat eine Verflechtung von Bindungen und ein starker Generator für eine gemeinsam wachsende Zusammengehörigkeit.

In der schulischen Normalität mit normalen Lehrkräften, Mitschülern, Lehr- und Lernmitteln wird auch der beeinträchtigte Schüler mit größerer Wahrscheinlichkeit eher als «normal» kategorisiert – mit den entsprechenden positiven Erwartungen –, als wenn er ständig einer Gruppe nicht normaler Schüler zugeordnet wäre (z. B. einer Sonderschulklasse von Schülern mit Behinderung). Das bedeutet natürlich nicht, auf magische Weise eine künstliche soziale Konstruktion einer unmöglichen Normalität zu erwarten, es bedeutet nur, positive Wahrnehmungen der Nähe, der Zugehörigkeit, der gemeinsamen Bildungskarrieren mit den daraus folgenden Entwicklungsmöglichkeiten in Bewegung zu setzen – einen positiven Pygmalion-Effekt.

Ich fühle mich zu einer Gruppe gehörig, die von positiven Wachstums-, Entwicklungs-, Lernerwartungen geprägt ist: eben von der Normalität. Ich fühle mich als Schüler wie die anderen. Ich kann beginnen, ein normaleres gesellschaftliches Image aufzubauen, ein «wir Schüler», nicht ein «wir Behinderte» zu denken.

In der Normalität besteht die größere Wahrscheinlichkeit, eine normale soziale Identität mit gemeinsamen, mit den anderen Lebensgefährten geteilten Motivationen, Werten und Zielen zu entwickeln. Die Identifikations- und Lernprozesse in der Normalität ermöglichen es dem Schüler mit Behinderung, Kompetenzen durch Imitation auf normalere Weise zu erwerben, also indem er normale Menschen normal agieren sieht, und nicht indem er von professionellen, spezifisch nur auf ihn abzielenden Maßnahmen abhängt, die außerhalb des Erziehungsbereichs nicht mehr existieren. Die Modelle sind normal und man kann davon ausgehen, dass es die Verhaltensweisen, Haltungen, Gedanken und Gefühle, die sie manifestieren, auch sind – sicher normaler als in einer Gruppe nur aus Menschen mit Behinderung, in der nicht-normale Modelle vorherrschen. Hier ergibt sich die Wahrscheinlichkeit, durch Imitation problematische und regressive Verhaltensweisen zu erlernen; die Eltern von Behinderten, die sich der Eingliederung ihres Kindes in eine Gruppe, die sie als schwerer behindert empfinden, widersetzen, haben dies schon immer bestätigt.

Die Normalität begründet und strukturiert auch Denkweisen, Bedeutungen, gemeinsame Verhaltensschemata, Regeln und Rituale, Modelle, die durch Identifizierung, Wiederholung, Partizipation, Mitteilung und

Koevolution gefestigt und verinnerlicht werden. Man lernt zusammen mit anderen, mit allen anderen, zu denken, wahrzunehmen, zu handeln. Man empfindet sich als normale Gruppe mit den Eigenschaften des normalen Gruppengefühls (sog. „gruppalità“, siehe Mannetti, 2002; De Grada, 1999).

Die Normalität ist also ein essenzieller Wert an sich und ein instrumenteller Wert, ein optimales Mittel, um das Ziel der Entwicklung und aktiven Partizipation aller –unabhängig von ihren persönlichen und sozialen Konditionen, von ihren Beeinträchtigungen oder Pathologien – zu erreichen.

Dabei besteht aber eine reale Gefahr, nämlich die manchmal auch extrem ungewöhnliche Spezifität der Bedürfnisse eines Menschen nicht angemessen zu erkennen und die Komplexität seiner Situation, die eine ebenso komplexe, spezifische Reaktion erfordert, nicht genau zu erfassen. Bei vielen Schülern liegt eine Besonderheit vor, die nach besonderen Antworten verlangt. Unsere These ist, dass diese Antworten ethisch und effizient sein können, wenn sie zur «besonderen Normalität» werden, zu einer Bereicherung der Normalität und nicht zu einer Entfernung von jener gemeinsamen Alltäglichkeit, die uns alle umfassen sollte.

Die Anerkennung der beiden Besonderheiten

Neben der Anerkennung des grundlegenden Wertes und Bedürfnisses nach Normalität müssen wir auch die manchmal dramatische Realität der Komplexität und «Besonderheit» des Erziehungsbedarfs von Schülern mit Beeinträchtigungen anerkennen. Es gibt immer mehr Schüler, die den Lehrern aus manch gutem Grunde Sorge bereiten.

Die Lehrer haben den Eindruck, dass dieser Bedarf zunimmt, dass die verschiedenartigen Schwierigkeiten in unseren Klassen immer präsenter werden. Ich glaube, dass verschiedene Faktoren zu dieser Wahrnehmung des Anstiegs und der größeren Verbreitung beitragen. Objektiv sind einige dieser Konditionen epidemiologisch gesehen tatsächlich im Anstieg begriffen, zum Beispiel Aufmerksamkeitsstörungen (Marzocchi, 2003), Bullying (Menesini, 2003; Di Pietro und Dacomo, 2005), Störungen aus dem autistischen Spektrum (siehe die Ergebnisse aus der jüngeren wissenschaftlichen Forschung, die in den verschiedenen Ausgaben der Zeitschrift «Autismo e disturbi dello sviluppo», herausgegeben von Michele Zappella, veröffentlicht wurden).

Neben dieser objektiven Zunahme müssen wir allerdings noch weitere Phänomene berücksichtigen: einerseits die steigenden diagnostischen

Möglichkeiten von Psychologen, Neuropsychiatern und anderen beteiligten Berufsgruppen wie Logopäden und Psychomotorikern, die sich anstelle der psychoanalytischen Theorien immer stärker auf theoretische und praktische Modelle aus den Lerntheorien, der kognitiven Psychologie, Neuropsychologie und Neurowissenschaft stützen; andererseits stellt man die immer größere Beobachtungs- und Interpretationsfähigkeit der Lehrer fest, denen die verschiedenen Schwierigkeiten immer besser auffallen. Somit sind immer mehr Lehrer in der Lage, professionell Lernschwierigkeiten, Defizite oder Störungen zu erkennen.

Diese Schwierigkeiten werden im allgemeinen Begriff des besonderen Förderbedarfs effizient zusammengefasst (*Special Educational Need*; Ianes, 2005a). Die Schüler weisen im normalen Förderbedarf, d. h. Erlernen und Entwicklung von Kompetenzen, sozialer Zugehörigkeit, eigenständiger Identität, Valorisierung und Selbstwertgefühl, Akzeptanz, um nur einige zu nennen, eine größere Komplexität, größere Schwierigkeiten, manchmal sogar eine spezifische Pathologie auf. Wir werden sehen, wie diese Situation für sie eine Schwierigkeit für ihre «Erziehungs- und Lernfunktion» hervorruft.

Dies ist unser Begriff des *besonderen Förderbedarfs*, auf den wir später im Einzelnen zurückkommen werden.

Die Wahrnehmung der Schwierigkeiten muss auch auf dem Hintergrund eines stets zunehmenden Bewusstseins für die Heterogenität der Klassen in ihrer normalen Zusammensetzung gelesen werden. Die Lehrer werden sich immer stärker bewusst, dass die Klassen in der Regel Schüler umfassen, die sie als immer unterschiedlicher wahrnehmen. Sie sehen ihre Andersartigkeit in Lernprozessen, Denkweisen, Beziehungs- und Bindungsdynamiken, in der Familien-, Sozial- und Kulturgeschichte. Denken wir «einfach» nur an den Begriff der Intelligenz, dann sehen wir sofort, dass längst kein Lehrer mehr an eine einzige Intelligenz denkt, die unter seinen Schülern nur quantitativ unterschiedlich verteilt sei.

Die Konzeptualisierung von Gardner über die multiplen Intelligenzen hat längst Schule gemacht (Gardner, 1983; 2005). Die Lehrer bemerken sehr wohl ein Kind, das eine besondere Qualität der Intelligenz aufweist: logisch-mathematisch, räumlich, motorisch oder interpersonal und so weiter.

Sie erfassen auch die Unterschiede in den Denkweisen: Immer häufiger verwenden Lehrer beim Erkennen der individuellen Qualitäten eines Schülers und bei der Individualisierung des pädagogischen Angebots die Kategorien aus den Studien von Sternberg (1987; 1998; Sternberg und Spear-Swerling, 1997) und Cornoldi (Cornoldi, De Beni und Gruppo MT, 2001).

Neue psychologische Konstrukte sind zu recht verbreiteten Analysein-

strumenten und Indikatoren für die individuelle Situation der Schüler geworden: Denken wir an die Begriffe Selbstwertgefühl (Pope, McHale und Craighead, 1992; Plummer, 2002; 2003; Bracken, 2003; Beatrice, 2005), attributiver Stil (De Beni und Zamperlin, 1997a, 1997b; Ravazolo et al., 2005), Selbstwirksamkeit (Bandura, 1996; 2000; Caprara, 2001), Resilienz (Cyrułnik und Malaguti, 2005; Malaguti, 2005).

Die Schülerprofile werden immer vielfältiger an psychologischen, Beziehungs-, Motivations- und Identitätsfacetten, auch durch eine bewusste, weiter entwickelte Verwendung von jüngeren Verfahren der authentischen und der Portfolio-Evaluierung (Tuffanelli, 2004; 2005). Die vielfältigen, unterschiedlichen kulturellen, geografischen und linguistischen Hintergründe ergänzen das diversifizierte Bild der individuellen Eigenschaften.

Zwei Wahrnehmungen von Differenzen überschneiden und verstärken sich gegenseitig: Die eine ist mit den Schwierigkeiten des Schülers, die andere mit der Heterogenität der Klasse verbunden. Diese Überschneidung steigert oft noch die Sorge von Lehr- und Schulführungskräften sowie Familien. In einigen Fällen führt diese Sorge zu einer wahren Angst, zu dem Gefühl, nicht in der Lage zu sein, darauf mit einer guten Erziehungs- und Bildungsqualität zu reagieren, es nicht zu schaffen, den Schüler mit seinen Schwierigkeiten ausreichend zu individualisieren und ihn real mit angemessenen und wirksamen Bildungsangeboten in das schulische Lern- und Beziehungsleben einzubeziehen.

Manchmal wirkt diese Ansammlung an Schwierigkeiten so belastend, dass sogar die Möglichkeit bezweifelt wird, jene Schüler effizient zu integrieren, deren Schwierigkeiten traditionell evident sind, also Schüler mit Behinderung oder Autismus, vor allem wenn die Zahl der Schüler mit offiziellem Gutachten zunimmt und die sonst für diesen Zweck verfügbaren Ressourcen, nämlich die Integrationslehrpersonen, abnehmen.

Ein eigener Definitionsversuch für die «Besonderheit» des pädagogischen Förderbedarfs könnte folgendermaßen lauten:

Besonderer Förderbedarf (*Special Educational Need*) ist jede Entwicklungsschwierigkeit im Erziehungs- und Lernrahmen, die sich in einer Funktionsfähigkeit in einem der verschiedenen Gesundheitsbereiche gemäß dem ICF-Modell der Weltgesundheitsorganisation ausdrückt, die unabhängig von der Ätiologie im Hinblick auf Schädigung, Hindernis oder soziales Stigma auch für den Betroffenen problematisch ist und besondere individualisierte Förderung benötigt. (Ianes, 2005a) Untersuchen wir nun im Detail die einzelnen Komponenten dieser Definition. Der besondere Förderbedarf ist eine Schwierigkeit, die im Entwicklungsalter, also bis zum 18. Lebensjahr des Betroffenen, auftritt.

Diese Schwierigkeit manifestiert sich in den Lebensbereichen Erziehung

und Lernen. Sie betrifft die formellen und/oder informellen erzieherischen Beziehungen, die Entwicklung von Kompetenzen und adaptivem Verhalten, das Lernen in der Schule und im Alltag, die Entwicklung persönlicher Aktivitäten und die Partizipation an den verschiedenen gesellschaftlichen Rollen. Man findet natürlich nur schwer Problematiken, die bis zum achtzehnten Lebensjahr auftreten und keinen direkten Einfluss auf den Erziehungs- und Lernbereich ausüben. Auch ein leichter körperlicher Mangel, der sich keineswegs auf die kognitive und Lernfunktionsfähigkeit auswirkt, kann psychologische Schwierigkeiten und Furcht vor sozialer Sichtbarkeit verursachen und so die Beteiligung des Kindes an verschiedenen erzieherischen und sozialen Angeboten begrenzen. Sicher ist auch Lernen ein lebenslanger Prozess, aber die ersten 18 Jahre sind eindeutig stärker mit dem Begriff der Erziehung und dem formellen Unterricht verbunden. Daher kann man nur im Entwicklungsalter korrekt von besonderem Förderbedarf sprechen, auch wenn es natürlich viele Störungen gibt, die im Erwachsenenalter auftreten und die Lernsphäre der Person beeinträchtigen.

Aus unserer Definition geht eine Kontinuität zwischen besonderem Förderbedarf und Normalität hervor, ein *Kontinuum* zwischen Normalität und Pathologie, in dem der Übergang willkürlich zu sein droht, wenn keine möglichst objektiven Kriterien zum Schutz für das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes definiert werden.

Wir müssen in dieser Definition auch eine eventuelle Unsicherheit und mögliche Unbekannte in Bezug auf jene Ursachen berücksichtigen, die wir heute noch nicht definieren können, jene bisher unbekanntes Ätiologien, die auf eine Weise, die wir noch nicht verstehen, eine Störung der Erziehungs- und Lernfunktion erzeugen. Gerade an diese letzte globale Dimension müssen wir uns wenden, auch wenn eine Kenntnis der Ursachen es uns natürlich ermöglichen würde, präventiv zu handeln.

Wie aus unserer Definition des besonderen Förderbedarfs hervorgeht, ist der Begriff der Erziehungs- und Lernfunktion zentral. In dieser spezifischen Dimension der Funktionsfähigkeit, die übrigens die Entwicklungserfahrung eines jeden Kindes umfasst, wird mit besonderem Nachdruck auf die Verflechtung des Lernens (in den jeweiligen Bereichen) mit den verschiedenen endogenen Evolutionsschüben hingewiesen, die durch die genetisch programmierte biologische Reifung in Interaktion mit dem Umfeld erzeugt werden. In den Kontexten der verschiedenen formellen und informellen Erziehungsformen wächst das Kind, in dem es Kompetenzen in den verschiedensten Bereichen erlernt und entwickelt: kognitiv, linguistisch, interpersonell, motorisch, wertbezogen, autoreflexiv etc.

Das Kind funktioniert vom Entwicklungsstandpunkt aus gut, wenn es die biologischen Wachstumsschübe mit den verschiedenen Lernformen

aus der Erfahrung und dem Kontakt in den menschlichen Beziehungen und physischen Umgebungen zu verknüpfen vermag, ohne dass daraus Schädigungen, Beeinträchtigungen oder Stigmata für sich selbst entstehen.

Die Erziehung vermittelt diese Verflechtungen in ihren vielfältigen täglichen Handlungen, indem sie Anregungen, Anleitung, Begleitung, Feedback, Bedeutungen, Ziele und Befriedigung, Modelle etc. bietet, und das Kind funktioniert vom erzieherischen Standpunkt aus gut, wenn es diese Botschaften mit seiner spontanen Initiative und den biologischen Entwicklungsschüben integriert. Die erzieherische Funktionsfähigkeit ist also eine Verflechtung von Biologie, Erfahrungen im Umfeld, Beziehungen, Aktivitäten und Initiativen des Kindes.

Um diese Verknüpfung besser zu verstehen und in der Mischung ihrer Komponenten zu lesen, brauchen wir einen starken konzeptionellen und anthropologischen, für die verschiedenen beruflichen Standpunkte einheitlichen, akzeptierten Rahmen, der die Analyse lenkt. Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (2005) ist als konzeptionelles Modell dafür sehr nützlich, so dass wir es hier zu diesem Zweck vorschlagen. In ihren technischeren Aspekten wurde die ICF in den letzten Jahren auch als Grundlage für ein neues Modell der Funktionsdiagnose (Ianes, 2004), für die Erkennung des besonderen Förderbedarfs in schulischem Rahmen (Ianes, 2005a; 2005b) und für eine neue Interpretation des Kompetenzbegriffs im Wechsel Schule-Arbeit herangezogen

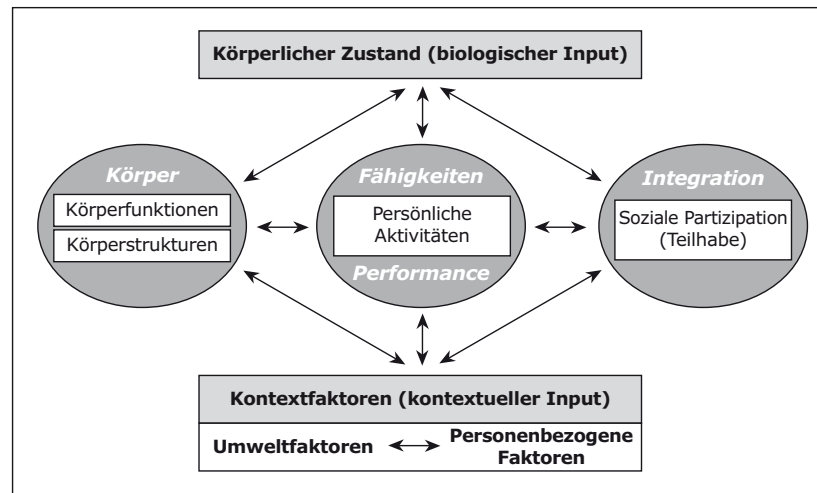


Abb. 2.1: Die globale Situation eines Menschen (seine «Funktionsfähigkeit»).

«Hinreichend gute» Lehrer und Eltern bemerken sehr früh, dass die Funktionsfähigkeit ihres Kindes bzw. Schülers in gewisser Weise negativ konditioniert ist. Wie kommt man nun also von einer subjektiven Empfindung des Unbehagens zu einer möglichst objektiven Bewertung, dass die Funktionsfähigkeit zu jenem besonderen Zeitpunkt tatsächlich problematisch für das Kind ist? Für diesen Übergang brauchen wir einige möglichst objektive Entscheidungskriterien.

Das erste Kriterium kann das der *Schädigung* in Bezug auf seine derzeitige körperliche, psychologische oder beziehungsmäßige Unversehrtheit sein, die effektiv vom Schüler erlebt und an anderen – Schülern oder Erwachsenen – verursacht wird. Eine Situation der Funktionsfähigkeit ist real problematisch für ein Kind, wenn sie es selbst oder andere schädigt. Es kann aber auch Situationen geben, in denen der Schaden aktuell nicht klar präsent ist. In diesem Fall könnte man das Kriterium des so genannten *Hindernisses* anwenden: Eine Funktionsfähigkeit ist real problematisch für ein Kind, wenn sie es in seiner zukünftigen Entwicklung beeinträchtigt, es also in seinen zukünftigen kognitiven, sozialen, Beziehungs- und emotiven Lernprozessen konditioniert. In diesen Fällen schädigt die schwierige Situation das Kind oder andere nicht direkt, versetzt es und sie aber in eine benachteiligte Situation für die weitere erfolgreiche Entwicklung.

Wir können allerdings auch auf Situationen treffen, in denen eine Schädigung oder ein Hindernis für das Kind oder andere durch seine besorgniserregende Erziehungs- und Lernfunktion nachweisbar ist: In diesen Situationen von seltsamem, bizarrem Verhalten sollten wir auf ein drittes Kriterium zurückgreifen, das wir als *soziales Stigma* definieren könnten. Mit diesem Kriterium fragt man sich, ob das Kind durch seine besondere Erziehungs- und Lernfunktion objektiv sein soziales Ansehen verschlechtert oder ein weiteres Stigma aufbaut, vor allem, wenn es zu einer sozial schwachen Kategorie gehört. Ich bin der Überzeugung, dass wir Erwachsene, Lehrer und Eltern, die ethische Pflicht haben, das Ansehen unserer Schüler und unserer Kinder zu schützen und möglichst zu verbessern, auch weil ein negatives soziales Ansehen zu einem Hindernis und anschließend zu einem Schaden für ihre Entwicklung wird.

Abschließend wird recht klar, dass diese Vorstellung des besonderen Förderbedarfs, die sich auf die globale Funktionsfähigkeit der Person gründet, wie sie von der WHO im ICF-Modell definiert wird, deutlich über die traditionellen diagnostischen Kategorien für die Erkennung einer Situation, die zu einem Recht auf individuelle, inklusive Maßnahmen führt, hinausgeht. Das heißt natürlich nicht, dass die nosographischen und ätiologischen klinischen Diagnosen, die für die Aspekte in Verbindung

mit Therapie, Vorsorge etc. wichtig und wertvoll sind, ignoriert oder abgelehnt werden sollen. In unserem Fall suchen wir eine globale Art, eine sozusagen der Diagnose «nachgeschaltete», breitere, verständnisvollere und entsprechendere Art für eine reale Situation des besonderen Förderbedarfs und der Schwierigkeit. Unser Modell des besonderen Förderbedarfs betrifft auch Kinder, die in keine der traditionellen pathologischen Kategorien eingestuft würden, die aber enormen besonderen Förderbedarf haben, der rechtzeitig und präzise erkannt werden muss, auch wenn er sich den traditionellen Klassifizierungs- und Diagnosesystemen entzieht. Diese Beurteilung des besonderen Förderbedarfs bezieht sich also nicht auf eine nosographische oder ätiologische Einstufung, sondern dient dazu, alle Konditionen des besonderen Förderbedarfs global zu erfassen, um darauf eine fundierte individualisierte inklusive Didaktik aufzubauen.

Die Dialogik der besonderen Normalität

Wie realisiert man eine «hinreichend gute» schulische Integration, die mit einer umfassenderen Normalität auf den besonderen Förderbedarf zu reagieren vermag und dabei aber auch die in jüngerer Zeit ausgedrückten kritischen Wahrnehmungen, Ängste und Misstrauen gegenüber der heutigen Integration in der Regelschule berücksichtigt?

Diese Angst und dieses Misstrauen von Angehörigen und Fachkräften beziehen sich auf die realen Möglichkeiten der italienischen Schule heute, eine gute Integration zu leisten, vor allem für Schüler in besonders komplexen persönlichen Situationen, z. B. mit autistischen Störungen. Diese Sorge ist gerechtfertigt, sie kann aber einer gefährlichen Entwicklung den Weg bereiten (und erleichtern).

Auf der anderen Seite ist die Illusion, dass Integration immer und überall gut ginge und das Allheilmittel gegen alle Übel sei, ebenso gefährlich. Wir wollen nicht in das Dilemma «Erziehung gegen Integration» geraten, wobei die Erziehung, um wirklich besonders (und effizient) zu sein, nicht integriert sein darf, denn Integration bedeutet Verwirrung, Dispersion, Unfähigkeit, Zeitverlust, sogar Schaden. Wir wollen nicht gezwungen sein zu wählen.

Wenn man also besondere, getrennte Abläufe in der Schule oder eigene Behindertenklassen in besonders ausgestatteten Schulen als notwendig unterstützt, kann dies zu verheerenden Ergebnissen führen, trotz der guten Absicht des Angebots, das als ethische Handlung, also im Interesse des behinderten Schülers, gemeint ist.

Wir müssen die scheinbaren Gegensätze in einen «ringförmigen» Dialog

bringen, um eine übergeordnete, eben «dialogische» Position aufzubauen, wie sie Morin definiert, wobei eine Position immer mit der anderen verbunden ist und jede in sich immer die andere enthält. Eine doppelte Logik.

Befinden wir uns also zwischen Skylla und Charybdis?

In unserem Fall, zwischen Skylla «Besonderheit» und Charybdis «Normalität», müssen wir eine gute kritische, bewusste Strategie finden, auch weil wir einer Pluralität von Werten und ethischen Zwecken gehorchen und dementsprechend unsere Strategien umfassender und komplexer gestalten müssen. Dazu sollten wir die Antagonismen in den Zielen, die wir uns gesetzt haben (Erziehung und soziale Partizipation), in einer weiter entwickelten Dialogik betrachten.

Unsere dialogische Strategie ist die der «besonderen Normalität». Aber klären wir zunächst noch etwas genauer Morins Begriff der «Dialogik». In einer Dialogik wird eine komplexe Einheit zwischen zwei komplementären, konkurrierenden und antagonistischen Logiken, Entitäten oder Erfordernissen hergestellt, die sich voneinander nähren, sich ergänzen, sich aber auch in ihrer Verschiedenheit widersprechen. In Hegels Dialektik finden die Widersprüche zwischen These und Antithese eine Synthese in der Überwindung, die sie zu etwas anderem erhebt. In Morins Dialogik dagegen bleiben die Antagonismen und Differenzen bestehen, sie sind Teile einer komplexen Kohabitation in einem ständigen Spiel der Aufrechterhaltung der einen in der anderen Seite und dem gegenseitigen Durchdringen und Verändern.

Wir müssen eine Strategie aufbauen, in der man die Wahrheit erkennt, die in der antagonistischen Idee enthalten ist: In unserem Fall müssen wir die Wahrheit der beiden Aspekte der Besonderheit erkennen, die im vorigen Kapitel diskutiert wurden, und sie in die Normalität einschließen, die wir in grundlegender Weise brauchen.

Normalität und Besonderheit müssen koexistieren, sich gegenseitig stärken, unterstützen und korrigieren, wie Utopie und Ernüchterung, von denen Claudio Magris meisterhaft spricht (2002).

Im Sinne der besonderen Normalität zu denken, heißt zweierlei: die erforderlichen Ressourcen und Maßnahmen unter Bevorzugung derjenigen, die der Normalität näher stehen (bereichert durch den unabdingbaren Anteil an Besonderheit), zu aktivieren und in die Normalität die technischen, besonderen «aktiven Prinzipien» einzubeziehen, die sie effizienter machen und sie so verwandeln, aber auch selbst wiederum verändert werden.

In Bezug auf die erste Komponente gibt die Strategie der besonderen Normalität also allem den Vorzug, was man normalerweise für alle Schüler macht. Diese Priorität der Normalität hat natürlich ihre Bedeutung im

Hinblick auf das Bedürfnis nach Identität und Zugehörigkeit, das wir im ersten Kapitel diskutiert haben. Sehr wichtig ist, möglichst viele Beteiligte an den Erziehungsprozessen in die Verantwortung einzubeziehen und einen möglichst breiten Rahmen für schulische und außerschulische Ressourcen anzustreben und aufzubauen. Einbeziehung in die Verantwortung heißt, sich aktiv an einem Integrationsprojekt zu beteiligen und dieses nicht unter Vorschubung der Schwierigkeiten und Komplexität des Bedarfs an andere zu delegieren. Einer der qualifizierenden Punkte einer «hinreichend guten» schulischen Integration ist eben gerade die kollektive Beteiligung an den inklusiven Praktiken, die nicht an spezielles Personal delegiert werden dürfen.

Die normalen Beziehungen, die normalen Personen, die normalen Anlässe und Aktivitäten werden zuerst einbezogen, wobei man so weit wie möglich der Versuchung widerstehen muss, besondere Reaktionen und Ressourcen zu suchen, denen die Lenkung der Integrations- und Inklusionswege überlassen wird. Diese Erweiterung ist natürlich dann notwendig, wenn das Lehrerteam oder der Klassenrat die Breite und Vielzahl des besonderen Förderbedarfs erkannt hat (Ianes, 2005a; 2005b). Wenn in einer Klasse viele verschiedene Schüler mit besonderem Förderbedarf sind, müssen viele Ressourcen aktiviert werden, die normalen jedoch als erste: Gerade die normalsten, die gewöhnlichsten Ressourcen müssen zuerst geprüft werden. Im Sinne der besonderen Normalität zu denken bedeutet also, auf ein sehr breites Spektrum von Ressourcen zu schauen und dabei auch informelle Ressourcen einzuschließen, z. B. das nichtunterrichtende Schulpersonal (Piazza, 2003) oder die Familie, die üblicherweise nicht als wesentliche Partner für ein erzieherisches und Unterrichtsprojekt betrachtet wurden.

In erweiterten Begriffen zu denken soll allerdings nicht heißen, beliebige Personen ohne jede spezifische und spezielle Ausbildung und die notwendige Kompetenz heranzuziehen. Hier geht es um die Inklusion der Handlungsprinzipien der Besonderheit in die Normalität. «Besondere Normalität» heißt also eine reichere Normalität, die kompetenter, fähiger gestaltet wird, um angemessen auf die Komplexität des besonderen Förderbedarfs einzugehen: Dafür ist die Arbeit der spezialisierten Lehrperson für den Integrationsunterricht strategisch wichtig und unersetzlich. Ihre kompetente, spezifische Arbeit dient dazu, die Kontexte der Normalität in Erziehung und Unterricht kompetent und besonders zu gestalten.

Im Folgenden werden 14 Kategorien von Ressourcen aufgelistet, die im Klassenrat oder im Lehrerteam aktiviert und beschlossen werden können, um eine inklusive Didaktik im Sinne der besonderen Normalität zu planen. Sie werden in einer empfohlenen Reihenfolge auf der Basis der

bisherigen Betrachtungen aufgeführt. Es ist wichtig, dass Lehrer und Leitungskräfte ausführlich erkunden, was sie in jeder Ressourcenkategorie mit dem normalen und dem spezialisierten Personal erreichen können, bevor sie zur nächsten Kategorie übergehen. In gewissem Sinne sollte man das Subsidiaritätsprinzip befolgen: Wenn es den Ressourcen der ersten, normaleren Ebenen mit geeigneter Bereicherung gelingt, angemessen auf den jeweiligen besonderen Förderbedarf einzugehen, ist dies um so besser – dann hätten wir ein Bildungsangebot und einen Weg zur Inklusion realisiert, die der Vorstellung der besonderen Normalität näher kommen, und es hätte keinen Sinn, speziellere Ressourcen einzuplanen.

1. Allgemeine schulische Organisation
2. Räume und Architektur
3. Allgemeine Sensibilisierung
4. Außerschulische Allianzen
5. Aus- und Fortbildung
6. Dokumentation
7. Gemeinsame Didaktik
8. Gemeinsame Erziehungs- und Beziehungsphasen
9. Individuelle Didaktik
10. Individuelle Erziehungs- und Beziehungsphasen
11. Besondere Hilfsmittel, Technologien und Materialien
12. Assistenz und persönliche Hilfsmaßnahmen
13. Rehabilitationsmaßnahmen
14. Gesundheitliche und therapeutische Maßnahmen

Die zweite Dimension der besonderen Normalität ist die Einbeziehung der technischen und besonderen aktiven Prinzipien in die Normalität, so dass man eine komplexe Koexistenz schafft, in der Normalität und Besonderheit präsent sind und sich gegenseitig verändern, wobei jede das Beste von sich einbringt. Dabei kann eine stärker inklusive Normalität nicht nur angemessen auf den besonderen Förderbedarf einiger Schüler reagieren, sondern sie vermag auch das schulische Leben für alle Schüler effizienter und vorteilhafter zu gestalten und die Professionalität der Lehrer umfassender zu entwickeln. Auf diese Weise wird Realität, was wie ein alter rhetorischer Slogan klingen mag: «Unterschiede und Schwierigkeiten sind eine Ressource für alle!» Dies trifft ganz sicher zu, allerdings unter der Voraussetzung, dass die Besonderheiten, die die Unterschiede mit sich bringen, auf der Ebene der Bedürfnisse und der dafür aktivierten Reaktionen in die Normalität eindringen und sie für alle tief greifend verbessern.

Bilinguale Spracherziehung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Theoretische Ansätze und Unterrichtsvorschläge.

von Erika Nardon Schmid

Bilinguale Spracherziehung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Theoretische Ansätze und Unterrichtsvorschläge

Mein Dank für die Einladung zu dieser Tagung geht an den Comites und an Frau Dr. Miranda Alberti. Das heute hier besprochene Thema erscheint mir besonders wichtig zu sein, nicht nur für die aktuelle Diskussion über Bildungspolitik in Deutschland, sondern auch in Europa. Ich danke auch der Schriftstellerin Alda Zapperi für den Vortrag über ihre Erzählungen „Die Katakomben-Schulen“. Ich bin zweisprachig in Südtirol aufgewachsen und weiß wohl, wovon sie spricht. Meine Mutter ist 1923 in Südtirol geboren und hat solche Katakomben-Schulen besucht. Erst vor kurzem habe ich einen Aufsatz über diese schwierige Zeit in Südtirol veröffentlicht. Geprägt von diesen familiären Erfahrungen gilt mein persönlicher, wie beruflicher Einsatz Brücken zu bauen für eine Verständigung nicht nur zwischen Italienern und Deutschen in Südtirol, sondern auch zwischen den beiden Sprachgruppen hier in Deutschland und gleichzeitig auch in meinem Unterricht für Spracherziehung und interkulturelle Kommunikation. Heute mehr denn je ist es wichtig, sich aktiv für einen interkulturellen Dialog einzusetzen.

Vorerst möchte ich darauf hinweisen, dass mehr als die Hälfte der Menschheit sich täglich mehrerer Sprachen bedient, aber in Europa 44% der Einwohner nur die eigene Muttersprache spricht. Noch vor zwei Monaten hat der Europarat für eine Mehrsprachigkeit in Europa plädiert. Schon mit der Einführung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001, italienische Version 2002) sollte jeder Europäer mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen. Wenn man zusätzlich noch bedenkt, dass in Deutschland 27% der Bundesbürger unter 25 Jahren einen Migrationshintergrund haben und in den Großstädten in den Eingangsschulklassen der Anteil der Migrantenschüler bei einem Drittel liegt, kann man sich gut vorstellen, dass noch viel Arbeit vor uns liegt. In Italien werden Kinder mit einem Migrationshintergrund inzwischen von Pädagogen für Interkultur als „bambini venuti da lontano“ (Kinder aus einem fernen Land) bezeichnet, und nicht „extracomunitari“ (Kinder aus einem nicht-europäischen Land), weil man damit auf eine Einschließung hindeuten möchte und nicht auf einen Ausschluss. In

Deutschland wird für einen Ausländer die Bezeichnung „ausländischer Mitbürger“ benutzt, die die gleiche Bedeutung hat und denselben Zweck der Einschließung erfüllen soll.

Die zweisprachige Erziehung ist nicht nur für die allgemeine Schulausbildung wichtig, sondern auch für Kinder im Vorschulalter und stellt eine große Herausforderung dar. Professor Cassonello hat vorhin auf den großen Prozentsatz – 95% – der Kinder hingewiesen, die in Italien den Kindergarten besuchen. Wie wir wissen, ist in Italien vor einigen Jahren nicht nur in der Grundschule, sondern schon im Kindergarten Englisch als Fremdsprache eingeführt worden. Diese sprachpolitische Entscheidung sollte den Kindern ermöglichen, wenigstens eine Fremdsprache zu erlernen, aber gleichzeitig stellt dies auch eine Gefahr der Einseitigkeit von Sprache und Kultur dar. Gerade diese Einseitigkeit will der Europarat mit der Einführung der Mehrsprachigkeit in Europa bekämpfen.

Man kann zwischen verschiedenen Arten von Bilingualismus oder Zweisprachigkeit unterscheiden. Es kann darunter ein Zustand oder eine Entwicklung der Zweisprachigkeit verstanden werden. Von einer „kompakten Zweisprachigkeit“ kann dann gesprochen werden, wenn die Zweisprachigkeit schon in der Familie beginnt; von einer „koordinierten Zweisprachigkeit“ spricht man, wenn sie in der Schule statt findet; von einer „untergeordneten Zweisprachigkeit“, wenn eine Erstsprache vorhanden ist; man kann weiter zwischen „frühzeitiger“, „spät beginnender“, „dominanter“ Zweisprachigkeit unterscheiden usw. Wie schon vorhin gesagt, kann man zwischen einem Zustand oder einem prozesshaften Bilingualismus unterscheiden. Auch kann man unterschiedliche Phasen und verschiedene Arten von Zweisprachigkeit unterscheiden.

Einige Experten unterscheiden auch zwischen „Bilingualismus“ und „Bilinguità“. Der „Bilingualismus“ bezeichnet ein soziales und individuelles Phänomen und die Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen. Die „Bilinguità“ hingegen bezeichnet nach Renzo Titone, dem wichtigsten Experten für Zweisprachigkeit in Italien und der als Begründer der italienischen Glottodidaktik gilt, definiert „Bilinguità“ als „Zustand eines Menschen, der ihm ermöglicht, eine oder mehrere Sprachen zu benutzen. Der Grad der Spezialisierung der Sprachbeherrschung kann variieren.

Unterscheidet sich der zweisprachige Mensch von einem einsprachigen? Welche sind die wichtigsten Kennzeichen eines zweisprachigen Menschen? Nach Renzo Titone ist es viel wichtiger, den Menschen zu beobachten, als nach einer Definition des Phänomens zu suchen. Der zweisprachige Mensch hat ein klares Bewusstsein darüber, zwei Sprachen zu benutzen und gelegentlich auch in zwei Kulturen zu leben. Er kann denken, Mitteilungen in zwei Sprachen schaffen und diese kontrollieren.

Er kann diese Mitteilungen mit einer guten Aussprache äußern, kann lesen und schreiben in diesen Sprachen.

Was bedeutet bilinguale Spracherziehung? Die italienische Glottodidaktik legt großen Wert auf Spracherziehung, die sie als Mittel zur Erziehung des Menschen und nicht als Ausbildung zur Zweisprachigkeit versteht: das Ziel der bilingualen Erziehung steht im Mittelpunkt. Man kann sich eine bilinguale Spracherziehung zum Ziel setzen, indem man auch die Fremdsprachen als Vehikel für einen Sach-Fachunterricht benutzt. Allerdings kann man die Methode C.L.I.L. (Content and Language Integrated Learning) nicht mit bilingualer Spracherziehung gleichsetzen. Die Methode C.L.I.L. setzt ihren Fokus auf Verbesserung der Sprachqualität und einer Verkürzung des Lernprozesses, während die bilinguale Spracherziehung den erzieherischen Aspekt in den Mittelpunkt setzt. In der europäischen Situation wird der Ausbildung den Vorrang gegeben, während in der italienischen Glottodidaktik die Erziehung des Menschen in den Mittelpunkt rückt.

Die Forschung hat viele Arten der bilingualen Spracherziehung angeboten. Es gibt Forscher, die sogar 90 Arten feststellen konnten. Die Unterscheidungen gehen vom Gebrauch der Sprache oder Sprachen innerhalb der Familie aus, dem Gebrauch der Sprache oder Sprachen in einem bestimmten Gebiet oder Land oder vom curricularen Sprachunterricht in der Schule. Eine besonders nützliche Typologie, um die Beziehungen zwischen sozialpolitischen und erzieherischen Faktoren der bilingualen Spracherziehung zu verstehen, wurde von der finnländischen Linguistin und Pädagogin Skutnabb-Kangas (1984) entwickelt. Die Parameter dieser Typologie sind:

- Die Sprache als Mittel der Ausbildung für die Majorität oder für die Minderheit oder für beide;
- Das spracherzieherische Projekt für die Majorität oder für die Minorität oder für beide Sprachgruppen ausgerichtet, in diesem Fall wird von integrierten Projekten gesprochen;
- Das soziale Ziel der bilingualen Spracherziehung kann eine Assimilierung der Sprachminderheit sein, eine Segregation im Hinblick auf die Rückkehr der Studenten oder Schüler ins Heimatland oder die kulturelle oder zweckgerichtete Bereicherung, wie z.B. das Beherrschen einer Sprache, um einen Arbeitsplatz zu erhalten;
- Die Rolle der Sprachen, die einen Monolingualismus oder eine starke Dominanz der Volksgruppe der Mehrheit beinhalten, wie z.B. in Projekten des Sprachübergangs in den USA oder in der Sprache der Minderheit, wie in einigen deutschen Projekten für italienische Migrantenkinder; ich denke dabei an die Projekte von Hamburg, Köln und Wolfsburg.

Diese Typologie eignet sich nach Cummins besonders dafür, um den aktuellen Diskurs über die bilinguale Spracherziehung zu vertiefen, da sie die sozialen Zielsetzungen mit dem erzieherischen Projekt verbindet. Zunächst muss voraus geschickt werden, dass sich eine bilinguale Spracherziehung stark auf die Sprachpolitik eines bestimmten Territoriums auswirkt und so auch unter einem sozialen Gesichtspunkt große Wirkung entfalten kann. Die sozialen Ziele könnten sogar - so ebenfalls Cummins - wirkungsvoller erreicht werden, würden sie in erzieherischen, soziolinguistischen und sozialpolitischen Zielsetzungen zum Ausdruck kommen. Die erzieherischen Ziele umfassen die Chancengleichheit im Hinblick auf die schulische und universitäre Laufbahn und die Bereicherung, die sich aus dem Zugang zu zwei Sprachen und damit zu zwei Kulturen ergibt. Die soziolinguistischen Ziele, dagegen, liegen in der Förderung einzelner Sprachen, dies kann eine internationale Sprache sein - welche i. d. R. mit der wirtschaftlich oder politisch vorherrschenden Kraft einher geht - oder eine ethnische Sprachgruppe deren Fortbestand gefährdet ist. Als Konsequenz einer solchen Gefährdung können Formen von Separatismus entstehen, wie wir sie auch in Südtirol finden. Letztendlich betreffen die sozialpolitischen Ziele die verschiedene Art und Weise der gesellschaftlichen Teilhabe der Schüler oder Studenten am Ende ihrer schulischen Karriere. Dies kann zum Beispiel die totale Assimilierung in die Mehrheitskultur, die Integration unter Aufrechterhaltung von Formen bilingualer Realität oder auch die Segregation sein.

Betrachten wir nun die allgemeinen Prinzipien der bilingualen schulischen Entwicklung, auf die Cummins Bezug nimmt. Die allgemeinen Prinzipien, die sich für die schulische Entwicklung feststellen lassen, sind der „bilinguismo addizionale“ (auch als „aggiuntivo“ oder „coordinato“ bezeichnet) das Prinzip der sprachlichen Herrschaft über die Konversation, i. e. die alltägliche Umgangssprache, die Sprache der Schulbildung und dementsprechend auch für den Lehrstoff, das Prinzip der sprachlichen Wechselwirkung und schließlich das Prinzip der interaktiven Didaktik. Von Bereicherung durch den additiven Bilingualismus spricht man, wenn die zweisprachig aufgewachsenen Kinder „eine zweite Sprache zu Ihrem Sprachfertigkeiten-Repertoire hinzufügen, ohne dass dies zu Lasten der Entwicklung der ersten Sprache geht“. Wir wissen, dass diese theoretischen Diskussionen in den sechziger Jahren begonnen haben, aber noch vor ziemlich kurzer Zeit haben sich Wissenschaftler gegen einen vermeintlich verfrühten Erwerb einer Fremdsprache oder eine bilinguale Erziehung ausgesprochen, weil sie meinten, eine Sprache im Vorschulalter zu erlernen könne in gewisser Weise das Erreichen eines höheren Niveaus in der Erstsprache stören oder eine Quelle für Überla-

gerung und Verwechslung im Verhältnis zur L1 darstellen. Der „additive Bilingualismus“ impliziert vor allem eine bessere Abstraktionsfähigkeit, eine größere konzeptionelle Wahrnehmung (*percezione concettuale*), größere Vorteile auf der kognitiven Ebene und die Beherrschung zweier Kommunikationssysteme. Die Ausprägung einer „additiven bilingualen“ Sprachfertigkeit und Alphabetisierung hat nicht nur keine negativen Konsequenzen für die schulische, sprachliche und geistige Entwicklung, sondern im Gegenteil, es gibt klar zu messende Vorteile in metalinguistischer und geistiger Beziehung, sowie hinsichtlich des schulischen Erfolgs.

Ich gehe nicht weiter auf die Studien ein, die die positiven Aspekte auch in neurologischer Hinsicht aufgezeigt haben, sehr gut beschrieben von Franco Fabbro und kürzlich auch von Andrea Moro und die darüber hinaus die Wahl für einen frühzeitigen Erwerb einer oder mehrerer Fremdsprachen bestätigen.

Ich meine vorhin von einem Kollegen gehört zu haben, dass ein namhafter italienischer Politiker einmal gesagt hat: „Bestens, unsere Emigranten lernen gut die deutsche Sprache und wenn sie nach Italien zurückkehren, mit 18 Jahren, machen sie eine ‚full immersion‘ und lernen gut italienisch.“ Offensichtlich wird dieser Politiker nicht von großer Hilfe sein, um ein bilinguales Erziehungsprojekt voranzubringen.

Der „bilinguismo sottrattivo“ definiert eine Situation in der die Erstsprache des Kindes gesellschaftlich gering geschätzt wird, während es dabei ist, sich die Sprache der Mehrheit im schulischen Kontext anzueignen. Sie sehen sich mit einer Nicht-Valorisation der Erstsprache konfrontiert. Die L1 und der Dialekt sind weniger wert und werden nicht genutzt, eben weil die gesellschaftliche Anerkennung fehlt. Dies ist besonders die Situation der italienischen Immigranten in Deutschland. Just über die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern italienischer Einwanderer in Bayern habe ich eine Doktorarbeit verfasst. In den Interviews, die mit den Eltern geführt wurden, haben diese erklärt „nein, nein ich möchte weder Sizilianisch oder den Dialekt aus Apulien sprechen (was bereits die Muttersprache wäre), aber vor allem darf kein Italienisch gesprochen werden, damit mein Kind gut Deutsch lernen kann und seine schulische Laufbahn so gut wie möglich verfolgen kann.“ Überdies erkennen wir hier einen weiteren wichtigen Aspekt des „bilinguismo sottrattivo“. Die L2, in unserem Fall das Deutsche, hat keinen Bezug zu tieferen Gefühlen. Dies ist ein fundamentaler Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, denn wie die Forschung zeigt, ist die Affektivität, sind die Emotionen für den Spracherwerb wichtig. Jede Persönlichkeit formt sich über die

Interaktion von rationalen und emotiven Aspekten, da jeder Lernende zu allererst eine Person und nicht einfach ein lernender Verstand ist. Ebenfalls die Affektivität zu entwickeln, erlaubt es dem Kind oder dem Schüler mit Immigrationshintergrund, sich affektiv an etwas anzunähern, dies kann die neue Welt, der neue Kontext, die neuen Nachbarn, der neue Personenkreis der ihn umgibt, sein. Dies ist essentiell, nicht nur für die persönliche Entwicklung, sondern auch für eine erweiterte Fähigkeit zum interkulturellen Dialog.

Eine weitere wichtige Erscheinung, die im Zusammenhang mit der bilingualen Erziehung zu betrachten ist, ist die Beherrschung der Sprache für die Unterhaltung einerseits und zu Bildungszwecken andererseits. Diese unterschiedlichen Fertigkeiten werden bei Cummins als BICS (basic interpersonal communication skills) bzw. kommunikative interpersonale Basiskenntnisse und die sprachlichen Kompetenzen die für die schulische Bildung nötig sind, als CALP (cognitive academic language proficiency), bezeichnet. Dies sind zwei unterschiedliche Kompetenzen, da das Kind oder der Lernende mit Migrationshintergrund, sich ziemlich bald mit der Sprache des täglichen Gebrauchs, man könnte dies als Kommunikationssprache bezeichnen, vertraut machen kann. Der Kontakt mit der Mehrheitssprache besteht fortwährend, beispielsweise beim Ballspiel, wenn es die Freizeit mit anderen Kindern verbringt und dabei die Möglichkeit hat, Kontakte zu knüpfen. Es wird jedoch große Mühe mit der Sprachkompetenz für die Schule und den Fachunterricht haben. Diese Schwierigkeit im Gebrauch der Sprache für den Unterricht hat das Kind aber nicht nur in der L2, sondern auch in der Muttersprache, wo es sich ebenso den technisch-naturwissenschaftlichen Fach-Jargon im sog. „Sach-Fachunterricht“, aneignen muss.

Ein weiterer wichtiger Grundsatz für die schulische Entwicklung ist das Prinzip der sprachlichen Wechselwirkung. Um die enge Verbindung zwischen L1 und L2 besser beschreiben zu können, bedient sich Cummins der Metapher des Eisbergs: Wir können an der Oberfläche nur zwei unverbundene Eisberge sehen, welche die verschiedenen Elemente wie die Aussprache, die Geläufigkeit, die Grammatik, etc., der beiden Sprachen darstellen, während ihnen ein einziger ‚zentraler Motor‘ zugrunde liegt. Dies bedeutet, dass nur ein einziges zentrales System verschiedene Sprachcodes hervorbringen kann. Cummins hat wichtige Studien zur Bilingualität der kanadischen Immigranten angestellt und erklärt in seiner Theorie dass „im gleichen Maße, in dem die Spracherziehung für den Erwerb der Sprache X erfolgreich ist, ein Transfer zum Erwerb der Sprache Y stattfindet - vorausgesetzt, die Person ist der Sprache Y in angemessener Weise ausgesetzt (ob in der Schule oder in ihrem Milieu)

und hat eine angemessene Motivation die Sprache Y zu erlernen. Der Heranwachsende nützt die gleichen Basiskompetenzen zum Erlernen der eigenen Muttersprache, die er dann leicht auf L2 übertragen kann.

Die Ansätze der interaktiven Didaktik, dagegen, verweisen darauf, dass bei einer bilingualen Erziehung die zu lernende Sprache zu authentischen kommunikativen Zwecken eingesetzt wird und sieht folglich ein breites Angebot an, verständlichem input, vor. In diesem Zusammenhang erinnere ich an Krashen und Fillmore, die die Relevanz einer comunicazione significativa hervorheben, insofern dass die zentrale Funktion einer Sprache die Vermittlung von ‚Inhalt‘ und nicht von ‚Struktur‘ ist. Unser Gehirn speichert keine Konzepte sondern Erfahrungen und Inhalte. Deswegen stimuliert eine interaktive Didaktik den bewussten Umgang mit der Sprache, sei es im mündlichen oder im schriftlichen Gebrauch. Sie entwickelt aber auch die Fähigkeit der Schüler mit den formaleren Aspekten der zu erlernenden Sprache umzugehen, wie die Grammatik oder textuelle Aspekte (aspetti testuali), um eine effiziente Kommunikation zu erreichen.

Es gibt zahlreiche positive Erfahrungen mit der bilingualen Erziehung. Es würde genügen eine etwas analytischere Aufstellung anzufertigen, um das Beste aus den Ergebnissen der Anderen herauszuarbeiten, um diese auf unsere konkrete Situation anzuwenden - obschon, wie wir wissen, die Zweisprachigkeit ein sehr komplexes Phänomen ist: Jedes Individuum hat seinen eigenen Erfahrungshintergrund, seinen Background, seine ganz eigene von anderen unterschiedliche Biografie. Deswegen könnte es passieren, dass gewisse Versuchsmodelle aus einem bestimmten Umfeld nicht zwangsläufig die gleichen positiven Auswirkungen im schulischen Klassenverband haben.

Kanada ist sicherlich ein Vorreiter bei den Studien zum Bilingualismus und dort finden sich zahlreiche Forschungen zur bilingualen Erziehung seit 1965. Ich beziehe mich – abgesehen von Cummins – auf Marcel Danesi der in Toronto lehrt und von dem uns so wichtige Untersuchungen über die Glottodidaktik, aus dem Zusammenhang der Neurolinguistik, bekannt sind. Wichtige Erfahrungen wurden auch in Schweden und Finnland gesammelt, beides Länder denen die bilinguale Erziehung bedeutende kulturelle und wirtschaftliche Vorteile gebracht hat; es genügt dabei an das exzellente Abschneiden der finnischen Schüler bei der PISA Studie, einem Vergleich des Unterrichtsniveaus zwischen den Industrieländern, zu erinnern. Sei es Finnland, Schweden oder auch Norwegen, diese Länder haben viel in die bilinguale Erziehung und in die

Bildungspolitik investiert und damit bemerkenswerte Ergebnisse erzielt. Auch die Schweiz zeichnet sich durch viel versprechende Bilingualismus / Plurilingualismus Projekte aus; auf Basis 1996 publizierter Daten wurden aktuell über hundert Projekte zur bilingualen Erziehung in Angriff genommen, aber es finden sich immer noch viele Leute, z. B. im Kanton Tessin, die kein Deutsch können, vielleicht nicht einmal Französisch. Des Weiteren sind da noch die Belgier und die Luxemburger mit bedeutenden Projekten zur bilingualen Erziehung. Wenn wir nach Italien schauen, so gibt es positive Erfahrungen im Aostatal und im Trentino Südtirol insbesondere für das Ladinische und weniger für das Deutsche. Für das Ladinische verzeichnen wir das Pilotprojekt ‚ParLadino‘, ein bilinguales Erziehungsprojekt das von Paolo Balboni zusammen mit dem ladinischen Kulturinstitut vorangetrieben wird. Eine besondere Erwähnung verdienen die Europaschulen und die europäischen neusprachlichen Gymnasien in Italien.

Was Deutschland anbetrifft, so wurden vor allem im interkulturellen Bereich große Anstrengungen unternommen. Die interkulturellen Studien und die interkulturelle Didaktik in Deutschland können zur Avantgarde gerechnet werden. Deutschland hat eine starke Tradition der bilingualen Erziehung mit Frankreich seit den sechziger Jahren. Im Saal ist ein renommierter Romanistikprofessor der LMU, der dies bestätigen kann. Schon in den sechziger Jahren wurden deutsch-französische Sektionen geschaffen, die sog. bilingualen Zweige des Gymnasiums (unser Liceo), auf Basis der deutsch-französischen Freundschaftsverträge. Diese kulturelle und linguistische Zusammenarbeit zwischen Frankreich und Deutschland könnte auch für Italien als Model dienen. Erinnern wir bloß an den angesehenen Fernsehsender „Arte“ der aus einer französisch-deutschen Zusammenarbeit hervorgegangen ist. Ließe sich nicht auch für Italien eine ähnliche Praxis vorstellen?

Gegen Ende 1996 waren es gut 180 Sekundar-Schulen, vor allem in Nordrhein-Westfalen, die an einem Projekt zur bilingualen Erziehung teilnahmen, die sogenannte „Content-based-bilingual education - CBBE“. In den Grundschulen, dagegen, zog man es vor, den auf einem „Begegnungssprachkonzept“ basierenden Kontakt mit mehreren Sprachen herbeizuführen. Im Bundesland Niedersachsen existiert ein Programm zur deutsch-italienischen bilingualen Erziehung für die Grundschule in Zusammenarbeit mit Italien. In den bilingualen Zweigen der Gymnasien, die als Stütze der europäischen Sprachpolitik gesehen werden können, ist die Fremdsprache Unterrichtssprache, sie wird als „Partnersprache“ mit einer erzieherischen und einer interkulturellen Funktion, betrachtet.

Deutschland weist zwei Modelle der bilingualen Erziehung auf: ein additives Modell, in dem die nicht-linguistischen Fächer des Lehrplans von verschiedenen Lehrern unterrichtet werden: der deutsche Lehrer unterrichtet die Fächer in Deutsch, der französische Lehrer unterrichtet diese in Französisch. Im integrativen Modell, dagegen, unterrichtet ein einziger Lehrer die nicht-sprachlichen Fächer mittels beider, der deutschen und der Fremdsprache. In dieser Weise fördert er zugleich integrativ und als Muttersprachler die Fremdsprachen-kompetenz.

Was sind die Vorteile für das zweisprachige Kind und worin besteht eine bilinguale Erziehung?

Mehr als 150 Studien in den letzten 35 Jahren bestätigen die Vorteile der zweisprachigen Ausbildung (Titone, Danesi, Balboni, Skutnabb-Kangas, Cummins, Apeltauer, Wode, Lüdi und andere).

Eine bilinguale Erziehung impliziert, insbesondere ein größeres analytisches Denkvermögen und eine größere Problemlösungskompetenz. Diese Fähigkeiten gehören zu den im Deutschen so genannten „Schlüsselqualifikationen“, welche unverzichtbar für das Erlangen einer größeren „Europa-kompetenz“ sind – einer notwendigen Voraussetzung um sich leichter in unserem europäischen Raum zu bewegen; besseren Schul- und Sprachnoten als bei den einsprachigen Schülern ihrer Altersgruppe (siehe Finnland); die Leichtigkeit eine dritte und vierte Sprache zu erlernen, denn von Bilingualität zu sprechen, bedeutet nicht sich nur auf zwei Sprachen zu konzentrieren, sondern diese dienen als Wegbereiter für den Erwerb weiterer Sprachen. So entwickelt sich auch die Mehrsprachigkeit für die sich der Europarat ausspricht. Was Deutsch als Fremdsprache anbetrifft, spricht man, zumindest in Italien, von „Denglisch“, i. e. „Deutsch nach Englisch“. Wer Deutsch in Italien unterrichtet fängt nicht mehr bei null an, sondern nutzt den gemeinsam mit der anderen, zuerst erlernten Sprache, beschrittenen Pfad. In der Praxis nutzt er dabei die gemeinsamen Vorbedingungen einer oder mehrerer zuvor erlernter Sprachen, um sie so dann für das Deutsche fruchtbar zu machen. Damit wird Italien auch die Praxis hinter sich lassen, dass ein Lehrer nur Französisch oder nur Deutsch oder nur Englisch unterrichtet. Der Spracherzieher wird auch in der Lage sein müssen, mehrere Fremdsprachen zu unterrichten, wie es bereits sowohl in Deutschland als auch in Österreich üblich ist, was impliziert:

- eine größere Freude zu lesen und zu schreiben
- Zugang zu zwei Kulturen und ein größeres Bewusstsein und Respekt vor den kulturellen Unterschieden
- größeres Bewusstsein für die eigene Kultur und einen erleichterten Erwerb interkultureller Kompetenz;

- größeres Selbstbewusstsein und Sicherheit im sozialen Umgang, die den Kindern ohne eine solche bilinguale Erziehung fehlt;
- größere Fähigkeit zu zwischenmenschlichen Beziehungen;
- größere Flexibilität und Anpassungsfähigkeit in neuen Zusammenhängen und Situationen;
- größere berufliche Perspektiven und wirtschaftliche Erfolgsaussichten;
- leichtere Mobilität der Personen zwischen den Ländern, dies könnte die vom Europarat angestrebte Personenfreizügigkeit für die europäischen Bürger sein.

Dennoch müssen maßgebliche Bedingungen beachtet werden, wie „eine Person, eine Sprache - one language, one person“. Eine Sprache, um den Verstand des Lernenden nicht zu verwirren und Überlagerungen und Phänomene des mixing oder code switching nicht entstehen zu lassen, welche speziell beim Bilingualismus auftreten können. Dazu muss der Erwerb der zweiten Sprache im frühen Kindesalter eintreten, um eine Lateralisierung der Gehirnfunktionen zu gewährleisten, denn wir wissen ja, dass eine Sprache schon im zartesten Kindesalter erlernt werden kann; auch die Plastizität des Gehirns wird dadurch begünstigt.

Es müssen reichliche Stimuli geboten werden, wenn man sich entscheidet, mehrere Sprachen für die Vermittlung des Lernstoffs zu nutzen. Diese müssen jedoch deutlich zu unterscheiden sein, es darf nämlich jedes Fach nur in jeweils einer Sprache unterrichtet werden, um keine Verwirrung zu stiften. Ein zielstrebigem Lehrer, der Geschichte in der Fremd- oder Zweitsprache unterrichten will, wird zu diesem Zweck nur eine Sprache wählen.

Letztendlich muss der Sprachdozent auf diesen Unterrichtstyp vorbereitet sein und auf eine solide Weiterbildung bauen können.

*„Eine Modernisierung des Schulsystems ist nicht möglich, wenn man das Ausbildungssystem für Lehrer weiterhin an althergebrachter Methodik ausrichtet.“
Wassilios E. Fthenakis*

„Es ist eine Frage von Qualität“

*Interview über die Schule mit Herrn Prof. Wassilios E. Fthenakis
(von Miranda Alberti, veröffentlicht in der Zeitschrift Rinascita Flash 6/2008)*

Lesen Sie, wie folgt, ein Interview, das Miranda Alberti mit Herrn Prof. Fthenakis (Universität Bozen) aufgezeichnet hat. Leider konnte Herr Prof. Fthenakis nicht am Symposium über integrative Didaktik teilnehmen, das vom Comites im Jahre 2008 organisiert wurde. Angesichts der Tatsache, dass er ein ausgesprochener pädagogischer Experte mit einem bemerkenswerten Ruf ist, der in verschiedenen beratenden Kommissionen auf Regierungsebene tätig ist, erschien es uns jedoch wichtig, hier wenigstens seinen Standpunkt darzulegen.

Herr Professor, ich habe eines Ihrer Interviews aus dem Jahre 2004 gelesen, in dem Sie sehr genau die Direktiven bzgl. einer Schulreform in Deutschland sowie die Gründe, warum diese unvermeidbar geworden ist, dargelegt haben. Was hat sich seither verändert?

Seit 2004 beobachten wir ein wachsendes Interesse der Politik und der öffentlichen Meinung bzgl. der Qualität des Unterrichts im Kindergarten und in der Grundschule. Wir sind davon überzeugt, dass man mit einer Qualitätsverbesserung des Unterrichtswesens auf Grundschulniveau das ganze System verbessern kann. Dies beinhaltet auch, dass die Schule nicht nur einfach Wissen vermitteln soll, sondern schon in früher Kindheit jene Fähigkeiten entwickeln soll, die erforderlich sind, um wirklich zu verstehen, anstatt später den Versuch zu unternehmen, mit sehr viel Energie Lücken zu füllen und Rückstände auszugleichen. Anlässlich der letzten Wahlen haben sich auch die politischen Debatten auf die Schul- und Ausbildungsproblematik fokussiert, dies auch in Anbetracht der Tatsache, dass sich in der PISA-Studie (Programm zur internationalen Schülerbewertung) keinerlei Verbesserung der Situation gezeigt hat.

Ich bin der Meinung, dass die „Schulfrage“ eine der wesentlichen Gründe dafür darstellt, dass die CSU in Bayern die Wahl verloren hat. Meinen Sie, dass der Vorschlag der FDP, die Grundschule um zwei Jahre zu verlängern (was immerhin unterhalb

der Zeiträume der anderen europäischen Länder liegt) eine ausreichende Vorkehrung ist, um die Situation zu verbessern?

In letzter Zeit ist sehr viel über Veränderungen struktureller und organisatorischer Natur gesprochen worden, aber wir sollten unsere Konzentration sehr viel mehr auf die Frage nach der "Qualität des Unterrichtswesens" richten.

Strukturen sind wichtig, aber was noch viel wesentlicher ist, ist die Qualität des Unterrichts, der den Kindern angeboten wird. Wenn wir unser Schulsystem vom Standpunkt einer modernen Industrie und einer hypermodernen Gesellschaft aus betrachten, so sehen wir, dass man dem vorgebrachten Anspruch nach Ausbildung nicht in adäquater Art und Weise gerecht wird. Daher bin ich für eine Reform, die das Niveau schulischer Strukturen und die Methodik, die sie beeinflussen sowie soziale Überzeugungen umfassen soll; ganz besonders aber bin ich davon überzeugt, dass die Qualität des Ausbildungsniveaus einer Reform bedarf. Ein Aufholen im Rahmen all dieser Änderungsprozesse ist absolut erforderlich.

Wenn Sie von der Qualität des Unterrichtswesens sprechen, meinen Sie dann eine unterschiedliche Qualifikation der Lehrkräfte oder der Unterrichtssysteme oder beide?

Das Problem ist, dass wir das "Ausbildungskonzept" modernisieren und an unsere Zeit anpassen müssen. Aber Sie haben recht: es geht auch um die Qualifikation des Lehrkörpers und darum, dass er Professionalität erwirbt. Eine Modernisierung des Schulsystems ist nicht möglich, wenn man das Ausbildungssystem für Lehrer weiterhin an althergebrachter Methodik ausrichtet. Auch in diesem Bereich geht es nicht nur darum, den Lebenslauf der Lehrkräfte den neuen Ausbildungsmodellen, dem Bachelor und Masterdiplom anzupassen, sondern für die Qualität dieser Ausbildung einzutreten. So brauchen wir z. B. Lehrkräfte, die es verstehen, reflektiert zu lehren und die Unterrichtseinheiten individuell ausrichten zu können. Leider gehen wir von einem Lehr(er)modell aus, das sehr viel mehr auf Erfahrung als auf Kompetenz basiert.

Die Schulpolitik ist eine sehr komplexe Angelegenheit, die viele Aspekte und soziale Bereiche impliziert. Ist es nicht gerade diese Komplexität, welche die Politiker davon abhält, eine Reform zu wagen?

Es ist richtig. Die Bildung ist ein sehr komplexer sozialer Bereich. Dazu kommt, dass die Ergebnisse einer Reform sich erst viel später zeigen. Das ist ein Problem für die Politiker, die ihre Wähler sofort überzeugen müssen. Deshalb sollte die Schulpolitik ein überparteiliches Thema sein, um einen allgemeinen Konsens zu finden.

Ist die Regionalisierung der Bildung nicht ein weiteres Hindernis für die Reform?

Die Regionalisierung kann Vorteile und Nachteile haben. Wenn z.B. ein Schulgesetz sich als falsch erweist, ist nur ein Land betroffen und die anderen können davon lernen. Außerdem entwickeln einige Länder mehr Initiative und Mut als andere. Beides sind Vorteile. Nachteile sind die qualitativen Unterschiede, die Tatsache, dass nicht alle Kinder die gleichen Kompetenzen erlernen. Außerdem muss man sagen, dass der Föderalismus mit seinen langen Prozeduren in einer immer schneller werdenden Welt problematisch wird. Meiner Ansicht nach sollten die wichtigsten Richtlinien für die Bildung und die qualitativen Standards in Absprache mit allen Ländern festgelegt werden, während deren Umsetzung jedoch in der Verantwortung der einzelnen Länder liegen sollte. Durch die Entwicklung von optimalen, organisatorischen Modellen sollte ein positiver Wettbewerb zwischen den Ländern entstehen.

In Italien hat schon in den 60-er Jahren eine demokratische Schulreform stattgefunden. Ist es heute, im Jahre 2008, nicht zu spät für Deutschland?

Auch bei uns hätte es in den 70-er Jahren eine Reform geben sollen, aber wir sind viel zu lange in der Überzeugung gewesen, dass unser Schulsystem optimal sei, weil wir keinen Vergleich hatten. Heute wissen wir, dass es nicht stimmt, und wir haben Nachholbedarf.

Ist der Beamtenstatus der Lehrer nicht noch ein weiteres Problem für die Reform?

Ich glaube es nicht. Es ist nicht eine Frage des Status, sondern der beruflichen Kompetenzen. Ein Statuswechsel der Lehrer würde keine Änderung in der Bildung bedeuten. Das Beamtenstatus bringt eine wichtige formative Kontinuität mit sich und verhindert gewerkschaftliche Konfrontationen.

In Italien beobachte ich eine aktive Koalition der Kräfte von Lehrern, Familien, Studenten und Bürgern, die sich für die Schule engagieren und demonstrieren. In Deutschland sind viele Hauptschullehrer mit ihre Situation unzufrieden, aber sie dürfen nicht öffentlich manifestieren.

Das ist wahr, aber ich würde erwarten, dass die Familien die Initiative für eine demokratische Reform und für mehr Investitionen in der Bildung ergreifen.

Eine letzte Frage: Seitdem ich in Deutschland lebe, höre ich oft das Wort „Integration“. Doch dieses Schulsystem basiert auf einem ganz anderen pädagogischen Ansatz, d.h. „Trennung“ und sogar Frühtrennung. Das betrifft ausländischen und inländischen Schüler. Ist man sich dieses Widerspruchs bewusst?

Leider basiert das deutsche Schulsystem auf einem Mangel an Kommunikation und Integration. Es fehlt eine grundsätzliche Sensibilität, sich mit dem „Anderen“ zu auseinandersetzen. Eine pädagogische Philosophie, die die Unterschiede nicht als Hindernis, sondern als Bereicherung betrachtet, eine Philosophie des Dialogs ist noch zu entwickeln. Doch schon Goethe hat geschrieben: *„Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: Sie muß zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.“*

In dem Programm für die Kindergärten in Bayern und in Essen habe ich versucht diese Philosophie einzuführen. Eine gegenseitige Anerkennung wäre echte Integration. Aber wenn wir die Realität beobachten, dann müssen wir sagen, dass wir leider noch kein solches integratives System haben.

Professor Fthenakis, danke für diese Interview.

*„Willst du mehr wissen? Lerne.
Willst du noch mehr wissen? Suche dir einen guten Lehrer.
Willst du noch mehr wissen? Lehre die anderen das, was du gelernt hast.“
Lorella Rotondi*

Für eine inklusive Didaktik. Unterdessen machen wir einen Film! Eine ungewöhnliche Erfahrung mit einer spezifischen Lernstörung (DSA)

von Lorella Rotondi

Der Kurzfilm "La bambina senza mani" / "Das Mädchen ohne Hände" entstand nach einem Interview mit einem nur 4 Jahre alten Mädchen, das wirklich existiert und mit einer spezifischen Lernstörung (DSA) belegt ist. Die Mutter ist Lehrerin, und im Vorfeld hatten sich aus einer Reihe von Problemen mit dem räumlichen Sehen Verdachtsmomente ergeben, die sie stutzig gemacht hatte. Im Film treten diese Probleme klar zu Tage sowie auch der Weg, der zwecks möglicher Problemlösung eingeschlagen wurde. Die Tatsache, dass dieser Weg von Erfolg gekrönt war, ist sicherlich sehr hilfreich für denjenigen, der den Film sieht, und der – sei es in der Rolle der Eltern, des Erziehers oder Spezialisten dieses Problem (er)-lebt, auch wenn man sich dessen bewusst sein muss, dass es sich in solchen Fällen um eine erfolgreiche Zwischenbilanz handeln kann, jedenfalls, wenn man sie mit großer Zielstrebigkeit verfolgt, die über die Zielsetzung, nur Resultate erreichen zu wollen, hinausgeht. Unter der Voraussetzung, dass man das Problem rechtzeitig erkennt und dass man dem Kind trotz einer Serie von Misserfolgen im schulpflichtigen Alter Raum gibt für die Entwicklung von Selbstachtung, sowie eine konstruktive Synergie schafft zwischen Heileinrichtungen (Psychologin, Logopäde), Eltern und Lehrern - so wird es aus dem Film ganz klar deutlich, lernt das Kind (in diesem spezifischen Fall ein Mädchen) unter der Anwendung von Methoden, die auf den Einzelfall zugeschnitten und nur zum Teil nachvollziehbar sind, gut, auch wenn eine Legasthenie erhalten bleibt und auf den Einzelfall bezogene Schwierigkeiten auftreten, die bei einer Langsamkeit anfangen und bis zur Problematik hinreichen, nicht schnell rechnen zu können, sich nicht an Lehrinhalte zu erinnern, eine untragbare Anziehung für eine chaotische und Buchstaben vertauschende Schrift zu entwickeln (b-p, f-v,...), die „durch den Wind“ ist (komplett verdrehte Buchstaben; in ihrem Fall ist es oft das z, aber auch Zahlen werden genauso behandelt, besonders, wenn sie müde ist). Jedes legasthenische Kind (im schulpflichtigen Alter bestand für Giulia eine affirmative Diagnose in Bezug auf die bevorstehenden Probleme),

das grundsätzlich, so könnte man sagen, assoziativ wahrnimmt, um Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, aber auch englische und fremde Terminologie zu verstehen, braucht eine persönliche Lernmethode. Wir müssen versuchen, chronologische Sequenzen, Geometrie, abstrakte Begriffe so zu transferieren, dass sie konkret „greifbar“ werden. Es handelt sich ganz einfach darum, den Körper des Mädchens mit den abstrakten Begriffen in Kontakt zu bringen, es zu ermöglichen, dass es seine Vorstellung mit dem Objekt verknüpft, welche ihm dann, da diese Zeichen zur eigenen Wahrnehmung gehören, ganz klar werden. So wird es ihm nicht zu schwerfallen uns zu berichten, wie die Zeitalter aufeinander folgen, und wo sich innerhalb derer der Neanderthaler und der Cro-Magnon-Mensch ansiedelt; dergleichen wird es mit Tangenten und Geraden verfahren. Sicherlich gibt es Lehrer, die in der Lage sind, sich einzubringen, sich schmutzig zu machen, „ernsthaft“ mit diesen Kindern zu spielen, perplex zu sein, weil eine Assoziation, die für ein Lachen gehalten wird, verglichen mit einer Erklärung, die nur mit dem Tonfall verknüpft wird, länger im Gedächtnis haften bleibt. Sie müssen es verstehen, die Gunst der Stunde zu nutzen, um ihre geringfügige Aufmerksamkeit und Leistungsfähigkeit zu nutzen. Sie müssen es verstehen, auf das „dritte Auge“ zurückzugreifen, welches einem gestattet, reinen mentalen „Visionen“, Spielen und Zerstreuungen zu folgen, die ausgelöst durch einen äußeren Reiz zu einem „Work in progress“, einer fortschreitenden Arbeitsleistung führen. Es muss sich um Lehrer handeln, die es verstehen, ihre tägliche Arbeit systematisch zu planen, wobei sie das einzelne Ziel, das es zu erreichen gilt, hervorheben und niemals mehr als ein einzelnes Ziel auf einmal anstreben. Es gilt, eine Arbeitsmethode anzuwenden, die man im Auge behält, wie es in diesen Jahren vom regionalen Schulamt in Florenz mehrfach bekräftigt wurde, und das ministerielle Rundschreiben vom 10.10.2004 anzuwenden, um mit den aufgezeigten vorbeugenden und ausgleichenden Mitteln eine sukzessive Integration zu erreichen. Lehrer, die die Anweisungen bzgl. dieser spezifischen Lernstörung (DSA) nicht beachten, können beim Ministerium für Bildung, Universität und Forschung angezeigt werden. Zu dieser Angelegenheit hat sich Frau Dr. Valentina Aprea, die schon Berichte hierzu aus einem Gymnasium von Bologna gesammelt hatte, in ihrem Vortrag vom Juni 2005 ganz klar geäußert. Noch schwerwiegender ist es, wenn an einer Grundschule oder an einer Hauptschule die Vorschriften nicht beachtet werden.

Fangen wir mit einem Film an! Dies war ursprünglich eine Wette zwischen Vater, Mutter und Tochter. Ein schönes grosses Spiel, das einem außergewöhnlichen Regisseur, dem Milanese Gabriele Clima, vorgeschlagen wurde. Als Illustrator für Kinder konnte er sofort den ganzen Schmerz,

die Hoffnung und die guten Absichten, die hinter dieser Arbeit standen, erfassen. Giulia hat es so sehr gefallen, sich als Hauptdarstellerin zu fühlen, sich mitzuteilen. Die Professoren Franco Cambi, Daniela Sarsini und mit ihnen viele andere würden sagen: Es ist die Autobiographie, die heilt. Die erste, die dies gesagt hat, war Frau Dr. Caterina Romagnoli, Neuropsychiaterin für Kinder; dies angesichts zweier verängstigter Eltern, die an das verstümmelte Selbstbildnis der Tochter Hand anlegen wollten, welche beteuerte, dass die Lehrerin „ihrem zarten Kinderherzen weh tat“, und die nicht mehr in die Schule gehen wollte.

Nicht nur in diese Schule, sondern in keine Schule. Eine so klar und schmerzhaft getätigte Äußerung, die im Film absichtlich nicht „gespielt“ wurde, da wir Giulias subjektive, positive Einstellung, losgelöst von der Bürde der Erwachsenen, wiedergeben wollten, von Erwachsenen, die machtloser, verärgertes, verwirrter oder, sagen wir es! ignoranter sind, als ein noch nicht eingeschultes Kind, da sie in den ihnen eigenen Mechanismen, die sie auf das Kind übertragen verhärtet sind, und von ihm die üblichen vorgefertigten, ordentlichen Antworten erwarteten, wie ein Papagei, der einfach alles nachplappert. Wie nutzlos so ein Papagei, wie nutzlos die gegebenen Antworten, die nicht zu seinem bekannten Wortschatz zählen, sondern zu einem standardmäßigen nicht zeitgemäßen, nicht zu dem von Giulia und vielleicht heute zum Wortschatz von niemandem mehr.

Die erste Diagnose geht zurück auf den 18. Juli 2003. Giulia war 5 Jahre und 10 Monate alt. Sie hatte den Kindergarten besucht. Aufgrund der neuropsychologischen Untersuchung bezüglich der non-verbalen Intelligenz, der rezeptiven Sprachstörungen, des sprachlichen Ausdrucksvermögens, von Untersuchungen visuell-motorischer Fähigkeiten und deren Integration und bezüglich der Voraussetzungen lesen und schreiben zu können, empfahl man folgendes:

- Hilfestellung auch während der Sommermonate, um im visuell-graphisch-motorischen sowie im morphologischen Bereich Unterstützung zu bieten;
- in der Schule wurde der Einsatz von vergrößerten, gedruckten Großbuchstaben empfohlen,
- sowie eine gleichbleibende Platzierung des Mädchens nahe bei der Lehrerin, um ein Aufmerksamkeitsdefizit zu verringern.

In der ersten Klasse der Grundschule wurde das Mädchen in eine Klasse mit 29 Schülern gesteckt, und nichts von dem, was vorgeschlagen worden war, wurde beständig befolgt.

Im Juni 2004 wurde Giulia an einer anderen Schule zum Besuch der zweiten Grundschulklasse eingeschrieben. Der Lehrerin wurde für einige Stunden eine Hilfslehrkraft zugesellt. Es wurde eine inklusive Lehrmethodik angewandt. Das Mädchen verließ das Klassenzimmer und die Schulkameraden nur für eine Stunde in der Woche.

Es erfolgten bemerkenswerte Verbesserungen in verschiedenen kognitiven Bereichen, und die Motivation verbesserte sich wieder. Schwierigkeiten im motorisch-visuellen und räumlich-visuellen Bereich mit Einflüssen auf einige Probleme im motorischen Bereich blieben bestehen. Der Hilfslehrkraft in der Schule wurde im folgenden für die Mathematik ein Lehrer, der auf spezifische Lernstörungen spezialisiert war, zugesellt, und Julia hat in der Woche eine Stunde Unterricht im Zeichnen und zwei Stunden Unterricht im Bildhauern im Atelier von zwei Künstlern besucht. Auf kreative Art und Weise zu arbeiten, hat sie besonders befriedigt, weil sie Gegenstände erschaffen konnte, die ihre Sensibilität zum Ausdruck brachten. Die graphische Linienführung ist nicht mehr so wild und es ist eine größere Genauigkeit in der graphischen/fein-motorischen Linienführung zu beobachten, sowie in der Struktur/Position, der seitlichen Richtung und eine verbesserte Definition von rechts und links.

Heute ist Giulia 12 Jahre alt. Sie besucht das 2te Jahr der Mittelstufe zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule (= Oberstufe des zweigliedrigen Systems, das aus den Klassen 6te bis 8te besteht) und erzielt gute Noten. Sie plant ihre Zukunft ohne Zwänge und Ausschlüsse, und da die Fähigkeit zu rechnen sich gut gefestigt hat, geht die Genauigkeit auf Kosten der Schnelligkeit, aber die Noten sind zufriedenstellend. Unterdessen hat Giulia viele Lehrer „gelehrt zu lehren“, weil vielen Lehrern in verschiedenen Teilen der Welt heute immer noch die Lehrmethode der Mathematik oder der Geschichte viel klarer erscheint als der Weg, um jene Disziplinen selbst zu lehren. Warum soll man ein Ausbrechen in Richtung Gemeinschaft akzeptieren, um unsere Geschichte zu teilen? Um etwas zu verändern. Warum soll man etwas ändern? Weil dies bedeutet, dass man sich der „geschwisterlichen“ Verbindung bewusst ist, die uns mit dem anderen Menschen vereint, einem jeden „anderen“, einem Unse-resgleichen in einer erzieherischen Übereinkunft. Auch mit demjenigen, der mit seinen besonderen Bedürfnissen Methoden in Frage stellt, die Jahr für Jahr immer wieder angewendet werden, vielleicht mit Erfolg oder mit dem Erfolg desjenigen, der immer „irgendeinen“ hinter sich zurücklässt, sich aber dann zur anderen Seite umdreht.

Dieser Film ist all jenen gewidmet, die hinter anderen zurückgelassen wurden, denjenigen, die „ohne Hände“ zurückgeblieben sind.

*„Integration entsteht im Miteinander, indem man zusammen ist; nicht in Einsamkeit.“
Tahar Ben Jalloun*

Integration in Kinderkrippe und Kindergarten

Silvia Alicandro Esch

Seit vielen Jahren beobachten wir in allen pädagogischen Einrichtungen für die frühe Kindheit (und natürlich in der Schule sowieso), daß immer mehr Mädchen und Jungen aus den verschiedensten Kulturen eintreten. Das betrifft nicht nur kleine Randgebiete oder Orte in Grenzlage wie Triest, sondern ganz Italien. Die Besorgnis, dadurch würden die eigene kulturelle Identität und die eigene Sprache (und sogar der eigene Dialekt) gefährdet, schafft oft Schwierigkeiten, diese Sprachvielfalt und die Begegnung mit dem 'Anderen' zu verkraften.

Wer heute in unseren Einrichtungen als Erzieher tätig ist, hat da die große (und sehr mühsame) Aufgabe, ganze Familien zu empfangen und mit ihnen gute Beziehungen aufzubauen: auf diese guten Beziehungen haben sie ein Anrecht. Die pädagogischen Einrichtungen für die frühe Kindheit wurzeln in dieser freundlichen Begegnung und in einem pädagogischen Bündnis, das eben – bei allem Respekt vor der jeweiligen Verschiedenheit – mit einer ganzen Familie geschlossen wird.

Wenn man am Thema 'Beziehungen' arbeiten will, muß man allerdings eine 'neue Welt' schaffen, in der

- gegenseitiger Respekt gilt und nicht Wettbewerb,
- die Zeit zyklisch verläuft und nicht immer vorwärts rast,
- alle Ideen wichtig sind,
- man auf sich selbst und auf die andern hört.

Denn man entwickelt sich besser, wenn man

- nicht immer gleich mit aller Macht irgendwo ankommen will,
- wenn man den Rhythmus verlangsamt,
- wenn man lernt, aufeinander zu sehen und zu hören.

In Kinderkrippe und Kindergarten ist dazu Gelegenheit. Man muß nichts 'leisten'; es gibt vielmehr Zeit und Freude genug, jeden Augenblick und jede Begegnung mit Aufmerksamkeit zu erleben. Man kann mit Hingabe spielen, Geschichten lesen, zusammensein auch ohne dieselbe Sprache zu sprechen; und man kann lernen einander zu verstehen. Die Familien nehmen übrigens am Leben in diesen Einrichtungen durchaus teil und regen oft Initiativen an, die sie selbst direkt involvieren und die ihnen

selbst helfen, aus der für sie so oft typischen Abgeschlossenheit herauszufinden.

Als ich eingeladen wurde, an dieser Tagung teilzunehmen, habe ich mich gefragt:

- Von welcher Integrations-Erfahrung könnte ich berichten?
- Was bedeutet es für ein kleines Kind, sich zu integrieren?
- Was bedeutet Integrieren für einen Erwachsenen,
- Und was kann eine pädagogische Einrichtung dafür leisten?

Bevor ich auf diese Fragen zu antworten versuche, will ich bemerken, daß die verschiedenen Erfahrungen, über die ich sprechen werde, den Sinn und Zweck haben, nicht so sehr fertige Rezepte zur Nachahmung zu präsentieren, sondern Fragen zu stellen, gedankliche Provokationen, um Reflexion und Diskussion anzuregen, damit man sich von den gewohnten Vorgehensweisen und Methodologien löst und, ausgehend von einer neuen Sicht der verschiedenen pädagogischen Verfahren, zu neuen Ideen und zu neuer Praxis kommt.

In der Kinderkrippe nehmen wir Kinder im Alter von drei Monaten bis zu drei Jahren auf; es ist guter Brauch, eine lange Zeit auf das Sich Eingewöhnen zu verwenden. Während dieser Zeit, etwa zwei bis drei Wochen lang, haben der Elternteil und das Kind, die zum ersten Mal eine pädagogische Einrichtung betreten, Gelegenheit, die Räume, die Spiele, die Erwachsenen und die andern Kinder kennenzulernen.

Oft trifft man auf Kinder, die nicht die Sprache des Ortes sprechen, und das erfordert eine größere Aufmerksamkeit seitens der Erzieher beim Herstellen des Erziehungs-Bündnisses mit der Familie. Man muß – oft mit Hilfe eines kulturellen Vermittlers – Musik und Geschichten in die Krippe bringen, die diese Kinder mit den andern Kindern teilen können, oder mit ihnen an multikulturellen Unternehmungen teilnehmen, in denen Geschmack und verschiedene Traditionen zusammenkommen. Dies alles mit dem Ziel, die Integration dieser Familien zu befördern und ihre 'Isolation' zu reduzieren.

Nicht zufällig betont der Schriftsteller Tahar Ben Jelloun immer wieder, daß Integration im Miteinander geschieht und nicht in der Einsamkeit.

Was die Kinder betrifft: in der Krippe müssen alle lernen zu reden, nicht nur zu laufen und selbständig zu werden. Jedes Kind wird in einer konkreten Spielsituation, wenn es inmitten von 'Sprechenden' gestellt wird, normalerweise ganz von selbst immer mehr fähig, Wörtern Bedeutungen zuzuerkennen, Wortfolgen zu begreifen, den Sinn eines Satzes zu verstehen und auch selber Sätze zu sagen.

Dem Erzieher im Kinderhort kommt dabei zugute, daß er immer mit einer Kleingruppe von Kindern arbeitet (gewöhnlich sechs bis acht Kinder pro Erzieher). Das fördert ein konstantes Umfeld von Erfahrungen mit den Merkmalen von wechselseitigem Vertrauen, Bereitschaft zur Zusammenarbeit, zum Aufbau einer Identität im Sinne von Zugehörigkeit zu einer Gruppe und Identifizierung mit dieser Gruppe.

Für die Kinder im Kindergarten gilt genau dasselbe: ein Kind dieser Altersgruppe verfügt über größere Bereitschaft und Fähigkeit zu lernen, wenn es sich inmitten einer Gruppe von Kameraden befindet.

Die Hauptaufgabe des Erziehers besteht darin, möglichst günstige Bedingungen herzustellen, damit diese Kompetenzen ins Spiel kommen, ohne darüber die individuellen 'Begabungen' einiger Kinder zu übersehen.

Oft ist es im Kindergarten nicht leicht mit einer Kleingruppe von Kindern zu arbeiten, denn gewöhnlich ist das Verhältnis 22-25 Kinder pro Erzieher. Man muß also auf gute Organisation und sorgfältiges Planen mit der Equipe Wert legen. Denn für die Kinder ist das Arbeiten in Kleingruppen unverzichtbar als Gelegenheit, Erfahrungen miteinander zu teilen und soziales Verhalten zu erlernen. Jedes Kind muß die Möglichkeit haben, sich aktiv am kommunikativen Austausch zu beteiligen, sei es durch Hören auf das was die andern sagen, sei es durch eigene Wortmeldung, und es ist notwendig, daß der Austausch das Ziel hat, ein Problem zu lösen. Der Erzieher hat nur die Rolle eines Beobachters und Leiters, aber Lösungen gibt er nicht vor.

Hierzu sind die Worte des großen Pädagogen aus der Emilia, von Loris Malaguzzi, bedeutsam:

„Kinder bauen sich ihre Intelligenz selbst. Die Erwachsenen müssen ihnen die Aktivitäten und das Umfeld bereitstellen und vor allem in der Lage sein, zuzuhören. Kinder müssen ausprobieren, um glauben zu können, daß die Erwachsenen Zutrauen zu ihnen haben. ... Sie wollen angehört werden, wollen verstehen...

Die Kinder wünschen, daß wir sehr aufmerksam auf ihre persönlichen Geschichten und auf die Art und Weise achten, wie ihre Familien leben. Darum suchen wir immer die Familien mit einzubeziehen. Auf dem Gebiet der Erziehung sind die Resultate derer, denen es gelingt die Familien einzubeziehen, höchst verschieden von denen, die keine Beziehung mit ihnen herstellen können.“ Die Absicht ist es, ein 'Modell von Begegnung' zu schaffen, das zunächst das originäre kulturelle Erbe einer Gruppe berücksichtigt, der jemand angehört; das sodann die jeweilige kulturelle Identität dazu nutzt, Begegnungen mit andern kulturellen Modellen zu ermöglichen, und am Ende ganz neue Modelle schafft.

Die 'Begegnungs-Didaktik' erfolgt also durch 'Kennenlernen', und das ist nur möglich, wenn man sich gegenseitig den Schlüssel zum Verständnis der eigenen Kultur liefert. Zu sagen "Wir sehen Euch so", statt "Ihr seid so", ist keine Kriegserklärung, sondern eröffnet einen Dialog, weil es davon ausgeht, daß man selbst sehr wohl weiß, wie begrenzt das ist, was man "sehen" kann. In der Gegenüberstellung der gegenseitigen Interpretationen kann man dann zu einem neuen Miteinander kommen. Darum ist es so wichtig, daß die Eltern in diesen Prozeß interkultureller Pädagogik mit einbezogen werden. Dann sehen die Kinder, wie ihre Eltern an dem Ort anwesend sind, wo sie selbst so viel Zeit verbringen, und begreifen, daß die Erwachsenen, die sich für die Entwicklung ihrer Kinder einsetzen, gemeinsam mitarbeiten und mitreden.

Darum müssen auch – so die Anthropologin M. Callari Galli – Gelegenheiten zu solchen Begegnungen in der Kindheit mehr werden, je verschieden nach Ort und Situation, und sich Sprachen, Gewohnheiten, Verhaltensweisen vermischen. Dieses Wissen, in Bindung an die eigene Vergangenheit, muß zugleich offen sein für unsere Gegenwart in ihrer Vielfalt. Die Welten realer und symbolischer Erfahrung müssen vielfältig und fließend sein, damit sie unsere Jungen und Mädchen fähig machen, zu etwas zu gehören: zu sich selbst, zur Gemeinschaft vor Ort, aber auch zur Gemeinschaft in der Welt.

In dieser Altersphase erbauen sich die Kinder ihre Kenntnis von der Welt auf sehr aktive Weise. Sie sind sehr willig, sich sozial zu verhalten, und Dinge kennenzulernen: durch Ausprobieren. Und das wird gefördert durch die emotionalen Bindungen an die Personen, mit denen sie zu tun haben. Man könnte beispielsweise eine interkulturelle "Reise" erfinden mit Hilfe der Geschichten und Märchen, in denen man die besonderen Eigenschaften eines bestimmten Ortes oder Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten einzelner kultureller Gruppen entdecken kann. Durch den "Zauber des Wortes" kann man einem Volk, einem Land von anderer kultureller Tradition nahekommen, und das kann man wiederum in neuen Ausdrücken und neuen Bildern lebendig werden lassen.

Nicht zufällig hat Gianni Rodari gesagt, daß Geschichten den Verstand bilden: einen Verstand, der in alle nur möglichen Richtungen offen ist. Entsprechend dazu können die Eltern eine interkulturelle Reise durch das Mittel des Essens unternehmen; denn Essen ist eine tagtägliche Erfahrung und Ausdruck jeglicher Gruppenidentität. Essen kann ein Mittel dazu werden, Heimweh und das Gefühl der Ausgeschlossenheit zu überwinden, das einen überkommt, wenn man an einem Orte nicht zuhause ist, und sich der Begegnung mit dem Anderen zu öffnen. Denn gerade die Neugier auf die Speisen anderer Gruppen könnte ein erster Schritt zum gegenseitigen Kennenlernen sein.

Man kann dafür Arbeitsgemeinschaften einrichten, in denen Eltern und Kinder gemeinsam am Werk sind und sie auffordern, gemeinsam ein Rezept zu erfinden und auszuführen. Das Gericht müßte Original-Zutaten der verschiedenen Kulturen enthalten, denen man auf dieser 'Reise' begegnet ist.

Und: Kinder und Erwachsene würden sich so im Teilen der gemeinsamen 'Produkte' begegnen.

Dies und anderes mehr kann man in den pädagogischen Strukturen der frühen Kindheit ausprobieren. Solche Strukturen bieten Ort und Zeit für eine echte Integration von Menschen an, lösen Reflexion über das Thema 'Begegnung' aus, und ermöglichen einen praktisch- didaktischen Ablauf.

Bibliographie:

- "I cento linguaggi dei bambini"- *L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.* - Edizione Junior
- "Grammatica della fantasia" di Gianni Rodari
- "Incontri colorati" -Edizioni Junior
- " Lo spazio dell'incontro" di M. Callari Galli

„Der BLLV fordert eine umfassende Reform des Schulsystems.
Eine Reform, die sich an der Bewertung von Fähigkeiten
orientiert und nicht nur an Wählerstimmen.“
Klaus Wenzel

Integrative Didaktik und Schulsysteme:

Interview mit Klaus Wenzel, Vorsitzender des BLLV

(von Miranda Alberti, erschienen in der Zeitschrift Interventi 3/2008)

Klaus Wenzel, der Vorsitzende des BLLV, dem Verband der Lehrkräfte in Bayern, hat am 22. November 2008 an dem Symposium über Schulsysteme, das vom Comites angeregt wurde, teilgenommen. Das teilnehmende Publikum hat sich sehr für seinen Bericht interessiert, und ihm sehr viel Sympathie entgegengebracht. Wenzel, der viele Jahre lang selbst Lehrer war, hat das bayerische Schulsystem sachkundig kritisiert. Wenn es nach ihm ginge, so wäre es schon geändert worden. Das Interview geht auf einige Tage vor der Konferenz zurück.

Herr Wenzel, wen repräsentiert der BLLV?

Der BLLV hat eine lange Tradition und repräsentiert alle pädagogischen Berufe: Erzieher/innen in den Kindergärten, Lehrkräfte in den Grundschulen, den Hauptschulen, den Realschulen, den Gymnasien, den Berufsschulen sowie Universitätsprofessoren, die mit der Ausbildung der Lehrkräfte betraut sind. Wir haben mehr als 55.000 Mitglieder und sind damit der stärkste Verband in Deutschland und in Bayern.

Herr Vorsitzender, vor kurzem ist der Bildungsgipfel in Berlin zu Ende gegangen. Ich habe den Eindruck, dass sich dort nichts Neues ergeben hat. Was denken Sie darüber?

Wir hatten grosse Erwartungen in diesen Bildungsgipfel in Berlin gesetzt, auch insoweit, als dass selbst die Bundeskanzlerin Frau Angela Merkel die Schulfrage als einen der Hauptpunkte auf die Tagesordnung gesetzt hatte. Irritierend für uns war die Tatsache, dass es zwischen den Landesvertretern und den Kultusministern präventiv zu keiner Übereinkunft gekommen ist, was dazu geführt hat, dass die Diskussion über Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern wieder entfacht wurde und sich die Debatte somit vom eigentlichen Thema weg verlagerte. Es wäre wichtig gewesen, dass der Premierminister drei oder vier Impulse bzgl. der Zukunft des Schulwesens in Deutschland gegeben hätte, Direktiven, die die Kultusminister dann in ihre Programme hätten aufnehmen können. Auf diese Art und Wei-

se hätten wir dann in diesem Bereich eine gewisse reformatorische Dynamik vorweisen können. Momentan müssen wir zugeben, dass unsere Befürchtungen mehr als berechtigt waren, und dass bei diesem Gipfel sehr wenig herausgekommen ist, auf jeden Fall nichts Neues und nichts, das uns helfen könnte.

Der Gipfel hat jedoch zu einer erneuten Kritik am deutschen Schulsystem geführt, die ich aufgrund der Erfahrungen, die ich als Vorsitzender der Schulkommission des Comites nur bekräftigen kann. Was meiner Meinung nach bis heute fehlt, ist ein konkreter Vorschlag bzgl. der Reform, eine Grundlage, auf deren Basis sich die Diskussion konstruktiver und komplexer gestalten könnte: Professionalisierung des Lehrkörpers, Experimentieren mit neuen integrativen Didaktiken, Veränderungen von strukturellen Aspekten, etc.

Ich bin völlig Ihrer Meinung, der BLLV fordert eine umfassende Reform des Schulsystems, nicht von oben nach unten, sondern von unten nach oben, angefangen bei den Kindergärten und selbst der elterlichen Erziehung bis hin zur Grundschule, den Oberschulen und den Berufsschulen sowie bis hin zur Universität. Teilreformen dieses Systems können nicht zu wirklichen Veränderungen, die erforderlich wären, führen. Wir benötigen eine Reform, die sich an der Bewertung von Fähigkeiten und nicht nur an Wählerstimmen orientiert.

Aber Herr Vorsitzender, auf solch einen Vorschlag bin ich noch nirgendwo gestoßen.....

Ich bin im Jahre 2007 zum Vorsitzenden gewählt worden, und meine erste Pressemitteilung bezog sich insbesondere auf die Tatsache, dass wir dringend diese umfassende Reform des Schulsystems benötigen. Momentan arbeiten wir daran, dem Inhalt dieses Projekts Leben einzuhauchen. Am vergangenen Wochenende fand eine Konferenz statt, an der verschiedene Experten und Professoren aus allen Teilen Deutschlands teilgenommen haben mit dem Ziel, ein konkretes Reformprojekt auszuarbeiten.

In Italien wurde eine der wichtigsten Reformen, nämlich die der Gesamtschule in den 60iger Jahren angekurbelt. Jetzt sind wir im Jahre 2008: Ist es für solch eine Reform in Deutschland nicht zu spät?

Es ist tatsächlich sehr spät, und wenn wir noch länger warten, dann wird es zu spät sein. Ich habe vor einiger Zeit erneut in Brixen und Bozen vorbeigeschaut und Informationen über das System in

Italien und Südtirol eingeholt, die mich wirklich überzeugt haben. Fakt ist, dass in Deutschland das Schulproblem stark mit Ideologien belegt ist. Es wird keine pragmatische Argumentation dahingehend geführt, was unsere Jugend im Alter zwischen 10 und 20 Jahren braucht, sondern man diskutiert über neue Aufteilungen und untergeordnete Aufteilungen, die weit weg von einer modernen integrativen Lehrmethodik führen. Der Verband der Philologen besteht auf einer starken Unterscheidung zwischen Gymnasium, Realschule und Hauptschule und lehnt jede Kooperation ab. Der Verband der Lehrkräfte der Realschulen will keinerlei Kooperation mit der Hauptschule und noch viel weniger eine Integration. Wir verlieren Tag für Tag kostbare Zeit in diesen Grundsatzdiskussionen. Wir sind für eine Diskussion, die sich an den Interessen der Kinder und ihrer Zukunft orientiert.

In welchem Maße können die bayerischen Lehrkräfte an dieser kritischen Auseinandersetzung mit der Reform teilhaben? In Italien beobachten wir, dass die Lehrer mit den Familien und den Schülern auf die Straße gehen, um zu protestieren, wenn sie unser Schulsystem gefährdet sehen. Hier habe ich noch niemals eine solche demokratische Form von Protest gesehen.

Das hängt sicherlich damit zusammen, dass es in Italien eine andere Kultur von Protestkundgebungen der Massen gibt. In Bayern haben wir es mit dem gutartigen Bürger zu tun, der zumindest solange die Weisungen der Regierung befolgt, bis seine persönlichen Interessen direkt berührt werden, so wie in der Frage bzgl. des Rauchverbotes und der Bierkosten (ich scherze)! Allerdings bin ich sicher, dass bei den letzten Wahlen in Bayern die Unzufriedenheit über die Schulpolitik in einer Bestrafung der mächtigen CSU hinreichend Ausdruck gefunden hat. Auch unsere Mitglieder teilen diese Kritik und erwarten von mir, dass ich ihrer Unzufriedenheit in Pressemitteilungen und durch zahlreiche Initiativen, die wir auf verschiedenen Stufen promoten, Ausdruck verleihe. In der Vergangenheit sind die bayerischen Lehrkräfte tatsächlich auf die Straße gegangen: Am Anfang und am Ende der 90iger Jahre gab es zwei große Manifestationen, eine am Marienplatz mit einer Teilnahme von 50.000 Dozenten, eine andere am Odeonsplatz mit 15.000 Demonstranten. Bei diesen Gelegenheiten lag das Hauptgewicht des Protestes nicht nur auf der Verteidigung der legitimen gewerkschaftlichen Rechte der Lehrkräfte, sondern auch auf den Interessen der Schüler. Bei beiden Manifestationen ging es darum, auf Vorkehrungen des Ministeriums, das die Anzahl der Lehrkräfte verringern wollte, zu reagieren.

In welchem Maße schützt und limitiert der „Beamtenstatus“ die Kritikfähigkeit des Lehrers und deren freie Ausübung?

Bevor ich Vorsitzender des BLLV wurde, war auch ich 34 Jahre lang Lehrer, und ich habe den Beamtenstatus niemals als Begrenzung empfunden, sondern als Gewährleistung für Freiheit und Beständigkeit in der pädagogisch-experimentellen Tätigkeit, ohne sich von einem Verlust des Arbeitsplatzes bedroht zu fühlen.

Vor einiger Zeit, als ich an einer Diskussion in Bayern 2 teilnahm, habe ich versucht zu erläutern, dass es zwei verschiedenartige schulische Richtungen gibt: Eine, die eingliedert bzw. „integrativ“ ist, und eine andere, gegensätzliche, die wir als „differenzierende oder selektive“ definieren können. Zwei Richtungen, aus denen sich zwei gegensätzliche Schulsysteme mit völlig unterschiedlichen Zielsetzungen ergeben.

Besteht die Möglichkeit einer Synthese aus diesen beiden grundsätzlichen Konzepten?

Wir versuchen, die beiden Richtungen in Einklang zu bringen, was das Bedürfnis der Schüler angeht, in der Lage zu sein, unter ungetrübten Bedingungen lernen zu können, was an erster Stelle bedeutet, sie nicht zu früh zu trennen. Wir wünschen uns einen viel längeren Zeitraum an einer Gesamtschule, auch wenn wir einräumen, dass im Inneren der Klasse und der Schule eine maßgeschneiderte „individualisierte“ Pädagogik mit einer vorbeugenden Diagnostik stattfinden muss, ohne dass dies eine frühzeitige Trennung der Kinder bedeutet.

Glauben Sie, dass die neue politische Saison in Bayern zu deutlich spürbaren Veränderungen führen kann?

Als Pädagoge muss ich sagen, dass ich es hoffe und optimistisch bin. Ein erstes Resultat ist der Schulplan auf regionaler Ebene. Gemäß dieser Übereinkunft wird es möglich sein, auf selbstständige Art und Weise mit verschiedenen pädagogischen Modellen in sieben regionalen Schulbezirken zu experimentieren, die sich konkreten Problemen, die mit dem Wandel in der Verteilung der Schülerzahlen einhergehen, gegenüber sehen. Es ist eine Tür, die sich öffnet, und nun liegt es an uns und an den Elternvereinigungen neue Vorschläge für eine integrative Pädagogik einzubringen.

Während des Bildungsgipfels habe ich bemerkt, dass sich die Diskussion auf die Finanzierungsfrage fokussiert hat. Glauben Sie, dass die Finanzierungsfrage wirklich vorrangig ist?

Es ist sicherlich auch ein finanzielles Problem, aber neben dieser Investition

von finanziellen Mitteln geht es um eine große Investition an Ideen. Wir brauchen kreative Lösungen. Wir müssen uns von der Vision lösen, dass das, was in den vergangenen Jahrhunderten funktioniert hat, auch heute noch funktionieren könnte, wohingegen die Notwendigkeit besteht, die Anforderungen, die die Gesellschaft an uns stellt, ernstlich in Erwägung zu ziehen.

Die Sprache stellt in dieser Debatte einen anderen Aspekt in Deutschland dar. Die Kenntnis der deutschen Sprache ist immer mehr ein ausschließendes und unabdingbares Erfordernis, um die Zulassung zur Schule zu erlangen; sie ist kein Ziel, das es in der Grundschule zu erreichen gilt. So wesentlich die Kenntnis der deutschen Sprache auch ist, ich glaube, dass man der Bedeutung der Zweisprachig- oder Mehrsprachigkeit für die Entwicklung der Kinder und den eventuellen Vorteilen, die dies für ihre zukünftige Arbeitsleben mit sich bringt, nicht Rechnung tragen will.

Das ist richtig. Dieses Thema war Anlass zu einer Tagung mit Experten, die wieder bestätigt haben, wie wichtig eine gute Kenntnis der Muttersprache ist, um andere Sprachen zu erlernen. Es gibt tatsächlich Kinder die zweisprachig aufwachsen und sehr gute Erfahrungen machen. Ich denke, dass den Kindern in den deutschen Schulen die notwendige Zeit gewährt werden müsste, um die Sprache korrekt zu erlernen.

Zum Thema Hauptschule. Die Mehrheit der italienischen Kinder besucht diese Schule vorausgesetzt, dass sie nicht schon auf die Sonderschule geschickt worden sind, was leider zu oft geschieht. Hat diese Schule eine Zukunft, oder werden wir sie mit der Zeit verschwinden sehen?

Ich war lange Lehrer an der Hauptschule und kenne diese Schule gut. Ich muss festhalten, dass diese Schule große Akzeptanzprobleme bei den Familien hat. Viele Eltern weigern sich, ihre Kinder auf diese Schule zu schicken. Das Problem ist, dass diese Schule ein Auffangbecken für diejenigen geworden ist, denen der Zugang auf eine Schule mit besserem Ruf verwehrt wurde. Die Lehrkräfte in der Hauptschule haben aufgrunddessen eine große pädagogische Aufgabe; mehr denn zu lehren, müssen sie den Kindern das Vertrauen in sich selbst zurückgeben. Generell bin ich der Meinung, dass das Konzept, die Kinder nach starren Mustern zu trennen in der heutigen Zeit total überholt ist. Die Zukunft der Hauptschule wird letztendlich von den Eltern entschieden werden, die auf äußerst drastische Art und Weise reagieren. Im Jahre 1995 hatten wir in Bayern noch circa 1.600 Hauptschulen, heute zählen wir nur

noch 990. Wenn die Entwicklung so weitergeht, ist es möglich, dass sie in 20 Jahren verschwunden sein werden.

Es gäbe eine viel einfachere Lösung. Diese Schule könnte neben der Vermittlung von Allgemeinbildung einen praxisbezogenen Charakter beibehalten, ohne jedoch denjenigen Steine in den Weg zu legen, die bis zum Abitur und zur Universität weitergehen wollen. Praktische Intelligenz hat meiner Meinung nach die gleiche Würde wie theoretische Intelligenz und darf nicht benachteiligt werden.

Mobilität ist sicherlich ein grundlegendes Argument, und besonders die Mobilität von unten nach oben und nicht umgekehrt, wie es leider heute vorkommt. Was die Frage nach dem Talent anbelangt, so haben wir ein Problem, nämlich uns anmaßen zu wollen, dieses schon im Alter von 9 oder 10 Jahren erkennen zu können, und dies ist sicherlich zu früh, wie wir im übrigen schon festgestellt haben *.

Interview geführt von Miranda Alberti.

*In der Konferenz vom 22. November 2008 hat Wenzel herausgestrichen, dass das Argument bzgl. der handwerklichen Geschicklichkeit oft auf ideologische Art und Weise benutzt wird, und er hat ein treffendes Beispiel dafür gefunden: Wenn praktische Talente wirklich sozial Anerkennung finden und mit theoretischen Talenten gleichgestellt würden, dann müsste man an den Hauptschulen Zulassungsprüfungen einplanen, die die praktischen Fähigkeiten des Prüflings bescheinigen.

Zusammenfassung

Miranda Alberti

Die Berichte der Referenten, das Podiumsgespräch mit anschließender Diskussion sowie die von den Teilnehmern in den Workshops am Nachmittag geleistete Arbeit haben ein weiteres Mal eindrucksvoll gezeigt, dass es heutzutage nicht mehr möglich ist, die Frage der Integration und die mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt einhergehenden Thematiken zu ignorieren.

Die globale Gesellschaft ist nicht mehr nur eine Hypothese, sondern eine Tatsache, mit der sich jeder von uns täglich und in jedem Bereich auseinandersetzen muss: im Privatleben, in der Schule, in der Arbeitswelt, in den gesellschaftlichen Beziehungen.

Der Bereich, der in erster Linie aufgerufen ist, sich den mit der Integration zusammenhängenden Fragen zu stellen und sie zu lösen, ist die Welt der Schule. Denn in der Schule werden die Grundlagen für die Sozialisierung des Einzelnen gelegt; falls die Schule nicht in der Lage ist, dafür ausreichend Sorge zu tragen, werden sich immer wieder soziale Dramen abspielen (was sich bereits abzeichnet).

Daher ergibt sich die Notwendigkeit, einen konstruktiven und länderübergreifenden Dialog zwischen Wissenschaftlern, Fachleuten und Politikern zu eröffnen, damit die verschiedenen Erfahrungen, Ideen, Vorschläge und Studien miteinander verglichen werden können, und gemeinsam die Wege vorzuschlagen, die sich bereits als wirksam erwiesen und zu nachweisbaren Ergebnissen geführt haben.

In Italien wurde das Schulsystem, über welches Prof. Antonio Cassonello gesprochen hat, von der Nachkriegszeit bis zum heutigen Tage mehrfach reformiert; diese Reformen fanden im Geiste des Artikels 3 unserer Verfassung statt, der die Politik dazu verpflichtet, aktiv für die Beseitigung jeder Einschränkung der Freiheit und der Gleichheit ihrer Bürger einzutreten.

Mit dem Gesetz Nr. 517 vom 4. August 1977, welches das Prinzip der schulischen Integration in der Pflichtschule für alle Kinder mit Behinde-

rungen in die Tat verwirklichte, wodurch die Sonderklassen abgeschafft wurden, wurde der Weg zur Integration eingeschlagen, der unsere Schule und gleichzeitig das soziale Bewusstsein für diese Problematiken grundlegend veränderte. Dies umfasst also die Notwendigkeit, einen einheitlichen Rahmen der Integration mit individuellen Hilfestellungen zu schaffen, wie Prof. Dario Janes in seinem Beitrag fordert.

Der von der Lehrerin Lorella Rotondi zum Thema Legasthenie gedrehte Film „La bimba senza mani“ (Das Kind ohne Hände) hat die Zuschauer durch seine Botschaft der Menschlichkeit und Würde bewegt – er dokumentiert ein gelungenes Experiment der schulischen und gesellschaftlichen Eingliederung.

Um das Integrationsprojekt des Gesetzes zu verwirklichen, wurden spezielle Studien eingeleitet; daraus entwickelten sich pädagogische Techniken zum Einsatz bei der Bewältigung der Schwierigkeiten dieser Kinder. Eine solche, für eine spezielle Problematik aufgebaute Kompetenzvielfalt erweist sich heute als äußerst bedeutungsvoll in den mehrsprachigen und multikulturellen Klassen. Trotzdem werden neue spezielle Studien im Bereich der Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit notwendig, wie Prof. Erika Nardon-Schmid erklärte; sie bemängelt, dass diese Daten auch in einem Europa, welches die Mehrsprachigkeit zu einer seiner Grundlagen gemacht hat, nur zögerlich berücksichtigt werden.

Italienische Familien, die sich in Bayern niederlassen, erfahren zuerst die Nachteile des Unverständnisses eines Systems, das unterschiedliche Rahmen und Rahmen mit einem unterschiedlichen Stellenwert vorsieht, in die sich die einzelnen Bildungsansätze aufspalten. Diese „Aufteilungen“ sind die Wurzel vieler Nachteile und Frustrationen, nicht nur für die italienischen Familien, wie Klaus Wenzel sagt, sondern auch für deutsche, weniger wohlhabende Familien, denen die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs genommen wird. Jedoch werden sowohl an der Universität wie auch in verschiedenen schulischen „Gebieten“ Untersuchungen angestellt und gängige pädagogische Techniken studiert, die sich in einem anderen System als sehr wirksam erweisen könnten. Somit ist das Problem in Deutschland im wesentlichen ein politisches. Die zahlreichen, von der Bundes- und sogar der Länderregierung einberufenen „Konferenzen zur Integration“ zeigen, dass man versucht, Lösungen für diesen unbefriedigenden Zustand zu finden, die sich jedoch noch nicht abzeichnen.

„Der Integrationsprozess kann metaphorisch durch eine Straße dargestellt werden, die teilweise schon beschriftet wurde, jedoch größtenteils

noch zu gehen ist“, schreibt Dott. Dalia Crimi und fasst damit die Arbeit des Workshops Nr. 1 Lehrerbildung zusammen, bei dem unter anderem hervorgehoben wurde, dass die Integration nicht als Problem angesehen werden darf, sondern als eine Möglichkeit der Bereicherung für alle.

Schlusswort: viele Teilnehmer, Mitarbeiter und Referenten äußerten den Wunsch, mit dieser Plattform für den Dialog fortzufahren und sie in Zukunft noch zu intensivieren, damit die Kräfte im Sinne einer Betonung der Erfolgswege und einer Vermeidung von Irrwegen synergetisch gebündelt werden können.

Die Autorenverzeichnis

Miranda Alberti Rappmannsberger: ist Mitglied des Comites. Sie hat Philosophie in Florenz studiert und ist Dozentin für Italienisch als Fremdsprachen im Italienischen Kulturinstitut von München. Als Präsidentin der Schulkommission des Comites hat sie eine Beratungsstelle für die Schüler und ihrer Familien und ein Archiv mit vielen gesammelten Informationen über das Thema Schulsysteme und Schulinformationen errichtet. Sie ist Mitglied des Bayerischen Integrationsrates im Bayerischen Landtag.

Klaus Wenzel: ist der derzeitige Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV). Nach dem Studium trat er eine Stelle als Hauptschullehrer im Nürnberger Land an. Ab dem Schuljahr 1972/73 war er an der Hauptschule Schnaittach tätig, dort schloss er 1976 seinen Vorbereitungsdienst mit der zweiten Staatsprüfung ab. 1984 wurde er zum Seminarleiter für das Lehramt an Hauptschulen bestellt.

1984 wurde Wenzel zum Leiter der Abteilung Schul- und Bildungspolitik im BLLV gewählt. Seit 1988 vertritt Wenzel als Mitglied des Hauptpersonalrates am Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Interessen der bayerischen Lehrer. Fünfzehn Jahre lang gab er am Elterntelefon des Domino Verlags Rat und Auskunft zu Themen, die Eltern, Kinder und Pädagogen betreffen.

Wenzel ist Herausgeber und Mitautor pädagogischer und schulpraktischer Bücher. Er ist Gründungsmitglied der Initiative Praktisches Lernen in Bayern, des Förderprogramms Demokratisch Handeln (Jena) und der Stiftung LERNEN (München).

Dario Ianes: ist einer der größten Experten Italiens in Integrative Didaktik. Er hat Psychologie in Padua studiert, wo er im Jahr 1978 die Laurea bekam. Er ist Dozent für Psychopädagogik bei vielen regionalen Instituten. Er hat an verschiedenen Universitäten gelehrt und ist jetzt Professor bei der Universität von Bozen für Spezielle Pädagogik 2, Spezielle Didaktik 1,2, Pädagogik der Verschiedenheit, und Emotionale Erziehung. Er ist Herausgeber von vielen speziellen Editionen und Direktor der Zeitschrift Schwierigkeiten beim Lernen: Individuelles Lernen bei dem Verlag des Centro Studi Erickson von Trento. Seit 2008 ist er Mitglied des Ausschusses für die Evaluation des Schulsystem von Trento und Provinz.

Erika Nardon-Schmid: ist Dozentin bei der Katholischen Universität von Milano/Brescia. Sie beschäftigt sich seit langen Zeit mit den Problemen der Interkulturalität und der Mehrsprachigkeit. Sie nimmt an vielen Konferenzen um

diesem Thema als Referentin teil und sie hat verschiedenen Studien und Artikeln über die Interkulturelle Kompetenz.

Antonio Cassonello: Doktor der Philosophie und damaliger Schuldirektor in Mailand, leitet heute das Schulbüro des italienischen Konsulats in München. In dieser Funktion hat er verschiedene Projekte für die Integration der italienischen Kinder in dem deutschen Schulsystem (auch in Zusammenarbeit mit dem Comites) und für die Promotion der italienischen Sprache.

Lorella Rotondi: Diplom der Literaturwissenschaft, unterrichtet seit 1986 an verschiedenen Mittleren-und Oberschulen. Sie leitet Spezialkurse über Lernstörungen, wo sie sich bei der Universität von Florenz spezialisiert hat. Sie engagierte sich in vielen Projekten für die Schulintegration.

Silvia Alicandro Esch: Diplom Psychologin, ist pädagogische Leiterin für die Kindergarten von Triest. Sie lebt in München und arbeitet im Bereich der Familienmediation. Sie unterstützt die Initiativen des Comites.

Maria Cristina Piccolini Theimer: Kunstmalerin, Diplom bei der Akademie der Schönen Künste von Florenz. Sie hat sich spezialisiert in der Theorie von Rudolf Steiner. Sie lebt bei München und arbeitet als Künstlerin und als Kunstlehrerin. Sie hat sich für die Tagung sehr engagiert und sie ist die Autorin der Abbildungen des Bandes.



Comitato degli Italiani all'Estero - Circoscrizione Consolare Monaco di Baviera
Komitee der Italiener im Ausland - Konsularbezirk München
(Gesetz 23.10.2003, Nr. 286, verabschiedet vom Präsidenten der Republik Italien)
Hermann-Schmid-Str. 8 · D-80336 München
Repubblica Federale Tedesca - Bundesrepublik Deutschland
Tel. : +49-(0)89-7 21 31 90 E-Mail: info@comites-monaco.de
Fax : +49-(0)89-74 79 39 19 URL : <http://www.comites-monaco.de>