

CORPORATE IDENTITY

Das reformpädagogische Konzept an der
Grundschule "J.W.v.Goethe"

Il concetto di pedagogia attiva alla scuola
primaria "J.W.v.Goethe"

**Michaela Ebner, Ines Falser, Sara Gadler, Silvia Grillo,
Roberta Lagorio und Magdalena Lun**

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	1
Vorwort.....	4
1. Teil: Theoretische Grundlagen: Reformpädagogen, ihr Leben und Wirken, die Grundsätze ihrer Pädagogik, ihr Einfluss auf die Pädagogik im 21. Jhd.	5
1.1 Celestin Freinet (S.Grillo)	6
La vita e le opere.....	6
Il pensiero pedagogico	8
1.2 Janusz Korczak (M.Ebner)	10
Biographie	11
Partizipation in den Waisenhäusern.....	17
Magna Charta libertatis	21
Kinderrechte nach Korczak	22
Die experimentelle Schule Korczaks.....	23
Unsere Leitziele nach Korczak.....	24
Mitbestimmung an unserer Schule.....	26
1.3 Peter Petersen (M. Lun)	27
Lebensdaten	27
Grundsätze der Jenaplan-Pädagogik.....	29
Jenaplan heute.....	31
Jenaplan 21	34
1.4 Leo Tolstoj (I.Falser)	38
Abriss des Lebens.....	38
Reformpädagogische Gedanken Tolstojs	39
Umsetzung an der Goetheschule.....	41
1.5 John Dewey (R.Lagorio)	47
1.6 Helen Parkhurst (S.Gadler)	55

Il Piano Dalton.....	57
Come funziona il Piano Dalton.....	58
I fondamenti del Piano Dalton	59
2.Teil: Die innere Haltung der Lehrer gegenüber der Schule, dem Kind und dem Lernen in Bezug auf die ethischen Säulen Demokratie, Vertrauen, Freiheit, und Verantwortung.....	61
2.1 Democrazia (R.Lagorio)	62
2.2 Fiducia (S.Grillo)	67
2.3 Libertà (S.Gadler).....	70
2.4 Selbstverantwortung (M. Ebner).....	74
3. Teil: Die praktische Umsetzung an der GS Goethe.....	76
3.1 Stundenplan (M.Lun).....	77
L'orario settimanale (S.Grillo).....	80
3.2 Rolle des Lehrers (M.Lun).....	81
Il ruolo dell'insegnante (S.Grillo)	83
3.3 Jahrgangsübergreifendes Lernen (I.Falser)	84
La suddivisione in gruppi di età eterogenee (S.Grillo).....	86
3.4 Offener Unterricht (M.Ebner).....	87
Lernen an Stationen/ Lernzirkel (M.Ebner)	94
Il piano di lavoro settimanale (S.Grillo).....	96
Il lavoro libero (S.Grillo).....	98
3.5 Le schede cartacee "Karteikarten" e le presentazioni personali (R.Lagorio) ..	99
Wort der Woche (I.Falser)	108
Centro di documentazione (S.Grillo)	109
3.6 Klassenrat (I.Falser).....	111
3.7 Hausaufgaben (M.Lun)	112
I compiti per casa (S.Grillo)	113
3.8 Bewertung (M.Lun).....	114

La valutazione (S.Grillo)	118
3.9 L'ambiente di apprendimento (S.Gadler)	120
L'organizzazione degli spazi	132
3.10 Klassenfeier (I.Falser).....	133
Le feste (S.Grillo)	135
3.11 LandArt (M.Ebner)	137
LandArt mit Kindern	137
Unsere LandArt – Projekte	139
I percorsi nella natura (S.Grillo).....	141
3.12 Bewegung im Freien (I.Falser).....	142
L'attività motoria all'aperto (S.Grillo)	144
3.13 L'Insegnamento della seconda lingua alla scuola primaria Goethe	145
3.14 Rolle der Eltern (M.Lun).....	152
La collaborazione con i genitori (S.Grillo).....	155
3.15 Die Schuldruckerei (M.Lun)	156
Conclusioni.....	158
Quellen.....	159

Vorwort

Am Anfang stand die Bereitschaft.

Die Bereitschaft von uns als Team, sich in die Tiefen der Reformpädagogik einzulassen, frühe Begründer und aktuelle Verfechter literarisch zu studieren, Ideen aufzugreifen und - an unsere aktuellen Rahmenbedingungen angepasst – umzusetzen, zu reflektieren, zu hinterfragen, zu revidieren, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen, zu hospitieren, neues Wissen zu teilen und kritische Stimmen auszuhalten.

Dann kam die Einsicht, dass man an Grenzen stößt – an die eigenen, an die Anderer, an künstlich erstellte und an natürlich bestehende. Es entstand die Frage, was wir den Schülern, der zukünftigen Generation, beibringen wollen und es bildete sich die Einsicht, dass wir couragierte, kreative, selbstverantwortliche, leistungswillige, lernfreudige, mutige, emphatische und selbstbewusste Mitmenschen brauchen und nicht funktionierende Kinder, die abfragbares Wissen für kurze Zeit reproduzieren können.

Dann kam die Erkenntnis: Es ist keine Theorie, keine Praxis, es ist kein Material und keine Idee, es ist keine Methode, kein Versuch – es ist die innere Haltung, die sich in jeder von uns erst bilden, heranreifen und verwurzeln musste. Diese innere Haltung, die uns nicht nur in der Rolle als Lehrperson verändert hat, sondern sich in unserer ganzheitlichen Persönlichkeit verankert hat. Diese innere Haltung, die nicht nur maßgeblich für Unterrichtsentwicklung ist, sondern die unabdingbar für eine zukunftsorientierte Schulentwicklung sein muss.

Zum Schluss reifte in uns der Wunsch, das angesammelte Wissen und die Erkenntnisse zu dokumentieren. Entstanden ist der Versuch, die Identität des reformpädagogischen Zugs an der *Grundschule „J.W.v.Goethe“ in Bozen* auf Papier festzuhalten, mit Theoretikern untermauert und Beispielen der praktischen Umsetzung umrahmt. Es soll uns als *corporate identity* dienen, allen Interessierten zur Verfügung stehen, Kritikern wie Gleichgesinnten.

Und es soll sich weiterentwickeln: Nur Prozesse, die stetige Veränderungen, Optimierungen und Anpassungen zulassen, können in einer demokratischen Gesellschaft als Entwicklungsprozesse anerkannt werden.

In diesem Sinne

Magdalena Lun, Michaela Ebner, Ines Falser, Sara Gadler, Silvia Grillo, Roberta Lagorio

**1. Teil: Theoretische Grundlagen:
Reformpädagogen, ihr Leben und Wirken, die
Grundsätze ihrer Pädagogik, ihr Einfluss auf die
Pädagogik im 21. Jhd.**

1.1 Celestin Freinet

La vita e le opere

Célestin Freinet, maestro e pedagogista, nacque il 15 ottobre 1896 a Garg, un piccolo paese di montagna delle Alpi Marittime. Frequentò la Scuola Normale, diplomandosi maestro nel 1915. Nel 1916 fu richiamato alle armi. Durante la guerra venne ferito gravemente ad un polmone e trascorse quattro anni ricoverato in ospedale, destinato alla condizione di grande invalido di guerra, con diritto alla pensione massima. Rifiutò questa condizione e nel gennaio del 1920 fu nominato maestro nella scuola di Bar-sur-Loup.



Bild: wikipedia.it

Reduce di guerra, con una situazione di salute assai precaria, egli si ingegnò da subito ad elaborare tecniche che gli permettessero di “spolmonarsi meno.”¹

L’aula in cui si trovò ad insegnare ricalcava perfettamente lo stile di quell’epoca: “banchi disposti in file rigide, predella per il maestro, attaccapanni fissati al muro, lungo i muri grigi qualche carta geografica della Francia, alcuni cartelloni murali del sistema metrico, simbolo d’immobilità e di silenzio.”² Questo ambiente malsano impediva a Freinet di lavorare. Notò infatti che le lezioni tradizionali affaticavano i ragazzi, quanto lui stesso. Avvertì subito l’esigenza di modificare profondamente i contenuti e i metodi dell’insegnamento tradizionale: verbalistico, nozionistico, impartito uniformemente da un insegnante che domina la scena, autoritario e repressivo anche se animato dalle più buone intenzioni.

¹ Prof. F.Dubla “ La democrazia come pratica dialettica nelle tecniche di Celestin Freinet.” Web, maggio 2002 <http://www.dubladidattica.it/freinet.html>

² *Ibidem*

Riprese quindi a studiare e nel 1923 si laureò in *Lettere*. Rifiutò però la nomina alla scuola superiore di Brignoles, intenzionato a rimanere nella “scuola dei bambini”³ che considerava sua.

Contemporaneamente iniziò a partecipare a convegni, entrando in contatto con pedagogisti, quali Ferrière, Claparède e Cousinet. Realizzò, subito, però, che l’educazione nuova era applicabile nelle scuole fornite di attrezzature e materiali, non “per tutte quelle realtà spoglie e diseredate come la sua.”⁴

Ne accolse quindi l’ispirazione di fondo, ma trovandola “troppo teorica e sterile, troppo legata a un’immagine dell’infanzia che non fa differenza fra il bambino benestante di città e quello povero e scalzo di molti paesini sperduti, indirizzò la sua opera verso una scuola non per un’élite, ma per tutti.”⁵ Nel 1926 conobbe *Élise*, una giovane insegnante, che non divenne soltanto sua moglie, bensì, un’impegnata collaboratrice per tutta la vita.

Nel 1930 Freinet si trasferì, insieme ad *Élise* nella scuola statale di Saint-Paul, cittadina suddivisa in un nucleo vecchio, la città allora così detta dei poveri e in una parte nuova, ricca di ville, considerata la città dei ricchi.

Le idee innovative del pedagogo, la sua spiccata preferenza per la scuola laica, oltre alle pressanti richieste per un edificio scolastico più decoroso gli fecero guadagnare, nel 1933 un trasferimento d’ufficio. Freinet non l’accettò, dimettendosi dalla scuola statale francese.

Si impegnò quindi, aiutato da lavoratori volontari della zona, nella costruzione di una scuola tutta sua, su di una collina situata di fronte a Vence. Presero così corpo, in mezzo alla natura, i primi edifici dell’Ecole Freinet. Al suo interno non vi erano né laboratori, né classi. Trovarono spazio invece un orto e aree dedicate al lavoro e allo studio all’aperto.

La struttura iniziò la sua attività nel 1935. Già nel 1939, con lo scoppio della guerra, venne però chiusa e Freinet fu arrestato e quindi internato nel campo di Saint-

³ *Ibidem*

⁴ *Ibidem*

⁵ *Ibidem*

Maximin. Negli anni che seguirono la fine del conflitto mondiale, la scuola di Vence venne riaperta e il pensiero pedagogico di Freinet si diffuse in tutta Europa, grazie ai congressi e alle sue opere, tra le quali: "L'éducation du travail" 1946, "Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation" 1950, "I detti di Matteo" (trad. ital. La Nuova Italia 1962).

Freinet morì a Vence l'8 ottobre 1966.

L'attività della sua scuola non smette però di essere di esempio e di ispirazione ancor oggi, così come "il movimento Freinet," che rappresenta la punta più avanzata della pedagogia democratica in Europa.

Il pensiero pedagogico

“Non separare la scuola dalla vita”, bensì “superare la barriera che divideva la scuola dalla vita reale”⁶ erano concetti alla base della pedagogia di Freinet. La stessa sua biografia si è costantemente intrecciata con il suo operato. Il suo vissuto personale ha infatti influenzato ed indirizzato il suo lavoro. Da qui la necessità di esplicitare, prima, i tratti salienti della sua vita personale.

Prendendo in considerazione l'opera “La scuola del fare” si evince sin dal titolo come il pedagogo consideri il bambino: elemento attivo in ogni fase e aspetto del suo processo educativo e di apprendimento.

Freinet ritiene fondamentale accogliere gli allievi in una scuola “vivente”, ovvero in un ambiente tale da essere una naturale continuazione della vita familiare, un ambiente in cui nessuno si debba sentire isolato o sprovveduto.

Ogni bambino infatti arriva a scuola fiducioso e abituato all'espressione della famiglia e della realtà a lui più vicina. I primi esercizi, i primi libri, i primi compiti imposti, spingono l'alunno ad abbandonare il mondo a lui noto per entrare nel mondo degli adulti, attraverso la lettura e la trascrizione di testi che non hanno particolare importanza nella sua vita. Da ciò ne deriva una violenta frattura fra scuola e quotidianità. Occorre dunque costruire un ponte tra i due elementi. Bisogna rispettare

⁶ *Ibidem*

le tendenze e gli interessi reali, senza la pretesa di uniformare l'intero gruppo a un modello stabilito a priori, per non distruggere la creatività e le potenzialità individuali. Ne "La scuola del fare" Freinet illustra, con grande chiarezza espositiva, i principi, i metodi e le tecniche che costituiscono il fulcro del suo pensiero.

Uno dei principi cardini del pedagogista francese appare essere l'abitudine del bambino, fin da subito, al lavoro. Per lavoro s'intende però qualsiasi attività avente per scopo il soddisfacimento dei bisogni funzionali e per questo naturalmente ricercata dal bambino. Esso non è altro che lo strumento manuale e intellettuale capace di esaltare la creatività, l'espressività e l'invenzione. In quest'ottica anche il gioco è visto come una forma di lavoro che meglio si adatta alle esigenze dell'allievo.

Per quanto riguarda il metodo, Freinet parla di metodi naturali, ovvero ogni apprendimento deve seguire la strada dell'esperienza del bambino. La funzione dell'adulto, ossia dell'insegnante, è quella di provvedere al meglio all'organizzazione dell'ambiente sociale e materiale intervenendo ogni volta che l'alunno si trovi bloccato da una difficoltà per lui insuperabile. Per il resto, il pedagogista preferisce considerare le procedure via, via messe a punto, tecniche, termine che meglio sta ad indicare la dinamicità che le caratterizzano. Per la stessa ragione l'atteggiamento di Freinet è di apertura verso le nuove tecnologie per concorrere alla costruzione di nuovi saperi.

Ogni tecnica presuppone l'introduzione di nuovi strumenti di lavoro. Ecco quindi comparire la tipografia, il giornalino scolastico, gli scambi interscolastici e l'utilizzo del testo libero. Ad affiancarli, in sostituzione dei manuali scolastici, la biblioteca di lavoro, lo schedario scolastico, le scatole di lavoro, lo schedario autocorrettivo, il disegno libero e la pittura per l'espressione artistica.

Anche la "pedagogia del lavoro" promossa da Freinet prevede un assetto di organizzazione e programmazione che si articola in piani di lavoro annuali (l'elenco degli argomenti passibili di un giusto approfondimento, cioè l'elenco delle materie comprese nel programma), il piano settimanale e il piano giornaliero. L'importante è riconoscere al ragazzo voce in capitolo per quanto riguarda l'organizzazione del lavoro e che si accetti l'idea che non è obbligatorio che tutti gli alunni compiano nel medesimo tempo, lo stesso lavoro.

In definitiva, i principi che caratterizzano il pensiero di Freinet sono: lo spirito di cooperazione che deve essere base di ogni tipo di apprendimento, l'atteggiamento di curiosità e interesse personale che lo deve muovere, il sentimento di libertà che deve essere percepito, seppur regolato da limiti condivisi.

1.2 Janusz Korczak

„Viele Berufe übte Janusz Korczak aus, teilweise gleichzeitig: Nachhilfelehrer, Bibliotheksassistent, Schriftsteller, Kinderarzt, Sanitätsoffizier, Erzieher, Sozialpolitiker, Journalist, Hörfunkautor, Radiosprecher, Gerichtsgutachter, Hochschullehrer, vor allem aber war er „Vater“ vieler Waisenkinder.“⁷



Bild: korczak.ch/?!=deKorczk Denkmal in Warschau

„Für die Polen ist Korczak ein Märtyrer, der, wäre er als Katholik auf die Welt gekommen, inzwischen seliggesprochen worden wäre. Die Israelis verehren Korczak als einen der sechshunddreißig Gerechten, deren reine Seelen nach alter jüdischer Überlieferung die Rettung der Welt ermöglichen.“⁸

⁷http://www.jcrelations.net/Janusz_Korczak__ein_j__discher_Lehrer_und_Erzieher.2739.0.html?L=4&pdf=1 zit. Michael Kirchner, Arzt und Lehrbeauftragter an der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Bielefeld beschäftigt sich seit fast 40 Jahren mit Janusz Korczak, dem Vater der Kinderrechte. Kirchner war im deutschsprachigen Raum maßgeblich an der Erarbeitung und Veröffentlichung der „Sämtlichen Werke“ beteiligt.

⁸ Betty Jean Lifton. Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak, Klett, S.458. Lifton (1926–2010) eine US-amerikanische Autorin, ist den Spuren Korczaks in Europa und Israel gefolgt und hat mit vielen Menschen gesprochen, für die Korczak von Bedeutung war: seine „früheren“ Kinder, Freunde und Mitstreiter. Sie ist Verfasserin zahlreicher Bücher und Spiele über Kinder und für Kinder. Ihr besonderes Interesse galt den kindlichen Opfern der Bombardierungen von Hiroshima und Nagasaki und den Kriegswaisen Vietnams.



Bild: Die Gedenktafel befindet sich im ehem. Waisenhaus der Jüdischen Gemeinde in Berlin

Biographie

Henryk Goldszmit wird am 22. Juli 1878 als Sohn eines angesehenen Anwalts im russischen Polen in Warschau geboren. In Warschau lebten damals etwa 900.000 Personen, ein Drittel davon waren Juden. Henrik wächst in einem jüdisch-liberalen, gutbürgerlichen Elternhaus auf. Schon als Sechzehnjähriger denkt er über eine notwendige Verbesserung der Welt und der Erziehung nach. Bekannte Erziehungsreformer sind für ihn Vorbilder. In sein Tagebuch schreibt er: „Spencer, Pestalozzi, Fröbel usw. einst wird auch mein Name in dieser Reihe stehen.“⁹

Mit der Erkrankung und dem Tod seines Vaters in einem Nervenkrankenhaus 1896 verschlechtert sich die finanzielle Situation der Familie dramatisch. Der achtzehnjährige Henryk muss mit Nachhilfestunden den Lebensunterhalt der Familie mitfinanzieren.

Da er sich für erblich belastet hält, beschließt er schon als Jugendlicher auf eine eigene Familie zu verzichten. 1899 gewinnt er als Gymnasiast mit dem Drama „Wohin?“ (polnisch *Ktoredy?*), „das von einem geistig verwirrten jungen Mann handelt, dessen Krankheit

seine Familie zerstört“¹⁰, unter dem Pseudonym Janusz Korczak einen literarischen Wettbewerb. Diesen Namen wählt er 1898 am Anfang seiner literarischen Karriere. Er entnimmt ihn der Titelfigur eines polnischen Romans von Józef Ignacy Krasiński. Von 1898 bis 1904 studiert Korczak in Warschau Medizin und wird Facharzt für Kinderheilkunde. Er macht Praktika in Berlin, Paris und London.

⁹ Friedhelm Beiner. Janusz Korczak, Themen seines Lebens, Kapitel 2.3

¹⁰ Vgl. Lifton S.47

Nach seiner Promotion erhält er eine Anstellung an einer Warschauer Kinderklinik, bleibt gleichzeitig immer schriftstellerisch tätig. Die Veröffentlichung seines Romans "Das Salonkind" macht ihn berühmt. „ Alle Themen im Leben des Autors finden sich in diesem Buch: die Enge seiner Kindheit, seine Angst vor Selbstmord und Wahnsinn, seine Flucht vor Sexualität, die Entschlossenheit, soziale Reformen durchzusetzen, seine Hingabe an die Kinder.“, schreibt Betty Jean Lifton in ihrer Biographie "Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak.

Im Jahr 1904 tritt Korczak einer der wichtigsten Fürsorgeinstitutionen Polens bei. Dieser Wohltätigkeitsverein führte mehrere Pflegeanstalten für Waisen und verlassene Kinder und organisierte für Arbeiterkinder Lese- und Schreibunterricht in "Wohnstuben". Für diesen Verein arbeitet Korczak in den Sommerkolonien als Kinderarzt und Erzieher mit.

Bei diesen Tätigkeiten macht Korczak zahlreiche Erfahrungen mit Kindern. Diese Beobachtungen geben den Anlass zu seinem Buch "Die Mojscheks, Joscheks und Sruleks" (Koseformen typischer jüdischer Vornamen).

Nach einem weiteren Aufenthalt in einer Ferienkolonie für katholische Kinder schreibt Korczak 1908 „Die Jozeks, Jasieks und Franeks" (polnische Vornamen). Beide Werke, die zunächst in Form von Artikeln erscheinen, werden später vervollständigt und dann zwischen 1910 und 1911 in Buchform veröffentlicht.

Von 1905 bis 1908 unterbricht Korczak seine Arztstätigkeit, als er im Russisch-Japanischen Krieg als Feldarzt dient.

Nach seiner Rückkehr nach Warschau steht ihm eine internationale akademische Karriere bevor. Er wählt aber einen anderen Weg: Er will den Armen und Waisen in den Elendsvierteln seiner Stadt helfen. Er schreibt: „Der von mir gewählte Weg ist weder der kürzeste noch der bequemste. Doch für mich ist er der beste – weil es mein eigener ist. Ich habe ihn nicht ohne Mühen und Schmerzen gefunden, und das auch erst dann, als ich begriffen hatte, dass alle Bücher die ich las, und all die Erfahrungen und Meinungen anderer irreführend waren.“¹¹

1911 gibt er seine sichere Anstellung als Arzt im Warschauer Krankenhaus auf und wird Direktor eines nach seinen Plänen neu gebauten Waisenhauses (polnisch "Dom Sierot") in der Krochmalna Straße. Der Bau wurde von der Warschauer Gesellschaft "Hilfe für

¹¹ Vgl. Lifton S.86

Waisen“ finanziert. Das Waisenhaus wurde vom Staat unterstützt, war aber hauptsächlich auf Spenden angewiesen.

Korczak probiert im Waisenhaus eine neue Pädagogik aus, die auf Achtung und Selbstbestimmung aufgebaut ist.

„Es sollte sich herausstellen, dass Korczak dieses erste Jahr im neuen Waisenhaus als das schlimmste seines Lebens empfinden wird. Er hatte geglaubt, dass es nach seinen Erfahrungen in den Sommerkolonien keine Überraschungen mehr für ihn geben würde, aber er hatte sich geirrt. Statt sich über ihre neue Umgebung zu freuen und die Regeln des Gemeinschaftslebens zu akzeptieren, hatten die Kinder ihm *den Krieg erklärt*... Er (Korczak) lernte nicht zu platzen... Es dauerte fast ein Jahr, bis Korczak das Gefühl hatte, für seine kleine Republik ein festes Fundament geschaffen zu haben.“¹²

Korczak führt eine Anschlagtafel als Informationsinstrument für Mitteilungen, Bekanntmachungen und Anordnungen und einen Briefkasten als Möglichkeit der Artikulation von Bedürfnissen ein. Es gibt Regale für Spiele, Lexika, eine Handbibliothek, ein Heft für Eintragungen aller Art, ein „Kontrollbuch“ für Ausgänge und ein Heft für Tausch- und Kaufaktionen der Kinder und Jugendlichen, einen Schrank für Fundsachen, einen kleinen Laden. Er führt verschiedene Dienste ein: eine Betreuungskommission, Konferenzen mit den Kindern, ein Kameradschaftsgericht, ein Kinderparlament, eine Zeitung von Kindern für Kinder. Diese Kinderzeitung erscheint ab 1926 als Wochenbeilage in der wichtigsten jüdischen Tageszeitung der Zwischenkriegszeit (*Nasz Przegląd* = *Unsere Rundschau*).



Bild: Wikipedia Dom Sierot

¹² Ebd. S.93

Korczak leitet das Waisenhaus mit "Frau Stefa" (polnisch pani "Stefa"- Stefania Wilczyńska) bis zu seinem letzten Tag (5. August 1942). Stefania hatte einen Universitätsabschluss in Naturwissenschaften und war 30 Jahre lang Korczaks engste Mitarbeiterin. Stefa leistet einen eigenständigen Beitrag in der Erziehungspraxis im Waisenhaus. Vor allem übernimmt sie die organisatorische Leitung des Dom Sierot. Als Korczak von 1914 bis 1918 in die Armee des Zaren an die Ostfront einberufen wird, trägt Stefa allein die Verantwortung für das Waisenhaus und seine Kinder.

Bild: Wikipedia: Kinder und Erzieher des Waisenhauses Dom Sierot in den 1920er Jahren



Während des Ersten Weltkriegs wird Korczak als Divisionsarzt der russischen Armee einberufen. Im "Kanonendonner" verfasst er sein Hauptwerk "Wie man ein Kind lieben soll". „Vielleicht begann er, sein Buch zu schreiben, um nicht der Verzweiflung zu verfallen, während das Lazarett, den Truppen folgend, über die Schlachtfelder Osteuropas zog. Es sollte nicht weniger werden als die Synthese des Kindes, von der er geträumt hatte und die hervorgegangen war aus seinen Erfahrungen als Kinderarzt, Lagerleiter und Erzieher.“¹³

Kinder, so schreibt Korczak in seinem Hauptwerk, sind genauso Menschen wie die Erwachsenen auch, die einen klein, die anderen groß. Er fordert eine "Magna Charta Libertatis" für das Kind und schreibt die Menschenkinderrechte auf: Das Recht des Kindes

¹³ Ebd. S. 108

auf seinen Tod; Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag; Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.

In den Jahren 1918 und 1919 ist Korczak im Polnisch-Sowjetischen Krieg als Arzt der polnischen Armee in einem Seuchenlazarett tätig.

Nach diesem Krieg übernimmt er wieder seine Position als Heimdirektor. Zusammen mit Maryna Falska betreut er ein zweites Heim für polnische Waisen (polnisch "Nasz Dom" - Unser Haus). Unermüdlich ist er damit beschäftigt, seine Erfahrungen zu durchdenken, seine Erziehungsentwürfe zu konkretisieren und für die Verbesserung des Schicksals der Straßenkinder zu arbeiten. All seine pädagogischen Erfahrungen, Erfolge und Misserfolge verarbeitet er literarisch.

In dieser Zeit ist er auch am Institut für Sonderpädagogik als Dozent und als Sachverständiger für Erziehungsfragen beim Warschauer Bezirksgericht tätig.

1923 werden Korczaks Kinderromane "König Hänschen I" (polnisch "Krol Macius Pierwszy") und "König Hänschen auf der einsamen Insel" (polnisch "Krol Macius na Wyspie Bezludnej") veröffentlicht. „Generationen von Kindern sind mit diesen Büchern aufgewachsen, besonders mit dem klassischen König Hänschen I, das von den Abenteuern und Leiden eines Kinderkönigs erzählt, der versucht, seinen Untertanen Reformen zu bringen. Dieses Buch war in Polen genauso beliebt wie der Struwwelpeter oder Grimms Märchen im deutschsprachigen Raum.“¹⁴

Ein anderes Kinderbuch "Jack handelt für alle" (polnisch "Ban kructwo Malego Dzeka") und der Roman für Erwachsene und Kinder "Wenn ich wieder klein bin" (polnisch "Kiedy Znow Bede Maly") erscheinen 1924.

1929 erscheint "Das Recht des Kindes auf Achtung" (polnisch "Prawo Dziecka do Szacunku"). Dies ist die Erklärung der Rechte des Kindes im Sinne von Korczak. Seine Grundidee ist einfach: Das Kind verdient Respekt, so wie es ist. Es ist bereits ein Mensch, es wird nicht erst später einer werden, wenn es den Erwachsenen passt, wenn die sich lange genug an ihm abgearbeitet haben. Es ist nicht dazu da, deren Bedürfnis nach Zärtlichkeit und Dankbarkeit zu erfüllen, das sie als Fürsorge bezeichnen. Fördern, was selbstständig im Kind wächst, statt ihm die eigenen Vorstellungen und Dogmen aufzwingen.

¹⁴ Ebd. S.11

In den Jahren 1935/36 wird Korczak, „fasziniert von den erzieherischen Möglichkeiten und der Chance gleichzeitig Tausende von Kindern zu erreichen“¹⁵, auch Mitarbeiter des polnischen Rundfunks. Seine Sendungen laufen unter dem Titel "Kleine Plaudereien des alten Doktors". Er erzählt Geschichten, beantwortet Fragen, kommentiert und diskutiert Probleme von Jugendlichen, Erziehern und Eltern. Er erhält eine Vielzahl von Briefen und veröffentlicht seine Antworten in der Radiozeitschrift "Die Antenne".

1938 wird eine Sammlung von Radiobeiträgen des "alten Doktors" unter dem Titel "Fröhliche Pädagogik" (polnisch "Pedagogika Zartobliwa") veröffentlicht.

Zwei Mal reist Korczak nach Palästina, lässt sich das Leben im Kibbuz erklären. Korczak und Stefania Wilczyńska erkunden für sich und die Kinder Möglichkeiten einer Auswanderung und suchen zu diesem Zweck Freunde in Israel auf. Aber für über hundert Kinder gibt es keine Möglichkeit der Emigration.



Bild: Wikipedia: Denkmal im jüdischen Friedhof Warschau

1939 führen die Deutschen einen Angriffskrieg gegen Polen und damit beginnt der Zweite Weltkrieg. Nach der deutschen Besetzung Polens muss Korczak 1940 mit seinen Waisenhauskindern von der Krochmalna-Straße in eine ehemalige Handelsschule ins Ghetto übersiedeln. Dieses Gebäude, das als Heim für hundertfünfzig Kinder vollkommen ungeeignet ist, nennt er "Leichenhaus".

Der Schulunterricht wird dennoch organisiert. Auch das Kameradschaftsgericht und das Kinderparlament funktionieren weiter.

1941 wird der Raum des Warschauer Ghettos verkleinert. Das Waisenhaus muss von Neuem umziehen. Korczak wird das Gebäude der ehemaligen Handelskammer zugewiesen, welches für die Unterbringung von etwa zweihundert Kindern viel zu klein ist. Dieses Gebäude nennt er "ein

Vorbegräbnis für Kinder".

¹⁵ Ebd. S.276

Auch in diesem Heim organisieren Korczak und Stefania Wilczynska das Leben und den Unterricht ihrer Kinder. Vorschläge seiner Freunde eines Verstecks auf der "arischen" Seite Warschaus weist Korczak zurück. Er will seine Kinder nicht verlassen.

Am 5. August 1942 werden Tausende Ghettobewohner, die Kinder und die Mitarbeiter des Waisenhauses von den Soldaten der SS für die "Umsiedlung in den Osten" — so umschrieben die Nazis die Todeslager von Treblinka — aus dem Getto geholt.

Zusammen mit Stefania Wilczynska, den Mitarbeitern und 200 Kindern wird Korczak, obwohl er selbst nicht in den Transport gezwungen wird und obwohl er weiß, dass das auch für ihn den Tod bedeutet, nach Treblinka deportiert.



Bild: Cohen-Janca e M. Quarello

Partizipation in den Waisenhäusern

Korczak schreibt im vierten Kapitel "Das Waisenhaus" seines Hauptwerks "Wie man ein Kind lieben soll", über seine pädagogischen Ideen, die er in den Waisenhäusern umgesetzt hat.

Er beschreibt sie als Orte des sozialen Lernens für Kinder, Erzieher und Mitarbeiter, in denen das demokratische Zusammenleben erprobt und ermöglicht wurde.

Für Korczak haben Kinder ein Recht darauf, eigene Erfahrungen zu machen und ein Recht darauf, als individuelle Menschen mit all ihren Stärken und Schwächen angenommen und geachtet zu werden.

Fremdbestimmung und Autorität sollten abgebaut,

Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstverwaltung der Kinder hingegen gefördert werden.

Korczak vertraute dem demokratischen Empfinden des Kindes und übergab daher die Angelegenheiten der Kinder den Kindern.

Die Organisationsformen zur Umsetzung eines demokratischen Miteinanders in den Waisenhäusern waren das Kinderparlament für die Wahrnehmung von Rechten und Pflichten, das Kameradschaftsgericht für Konfliktbearbeitung und Rechtsprechung, die Kinderzeitung für freie Meinungsäußerungen, der Briefkasten für vertrauliche Mitteilungen, die Anschlagtafel für die Gestaltung des Zusammenlebens.

Kinderparlament

Das Parlament war ein von den Heimkindern gewähltes Gremium. Es setzte sich aus 20 Abgeordneten zusammen, die von den Kindern gewählt wurden. Aufgabe des Parlaments waren die Erarbeitung und Verabschiedung der im Gesetzbuch des Heimes geltenden Paragraphen und die Mitentscheidung über die Neuaufnahme von Kindern oder Erziehern. Im Parlament wurden auch Meinungen und Vorschläge zu Erziehungsfragen besprochen. Ein Schiedsgericht überwachte die Einhaltung.

Kameradschaftsgericht

Für Korczak war es von großer Bedeutung, Gleichberechtigung für alle Beteiligten des Waisenhauses zu schaffen. Er wollte keine Gleichbehandlung, sondern Gerechtigkeit.

Das Kameradschaftsgericht sorgte für Ordnung, für die Erfüllung der Pflichten, für den Schutz des Eigentums, der Gesundheit, manchmal auch für begründete Ausnahmebehandlungen. Die Kinder konnten andere Kinder anklagen, ihre Klagen aber auch wieder zurückziehen. Die Richter wurden aus denjenigen Kindern ausgelost, die in der vergangenen Woche weder jemanden angezeigt hatten, noch selbst angezeigt wurden.

Leitsatz im Kameradschaftsgericht war: „Wenn jemand etwas Böses getan hat, ist es am Besten, ihm zu verzeihen ... Das Gericht aber muss die Stillen schützen, damit ihnen die Aggressiven und Aufdringlichen kein Unrecht zufügen; das Gericht muss die Schwachen schützen, damit die Starken sie nicht quälen; es muss die Gewissenhaften und Fleißigen gegen die Nachlässigen und Faulen in Schutz nehmen; das Gericht muss für Ordnung sorgen, denn Unordnung belastet die guten, stillen und gewissenhaften Kinder am meisten. Das Gericht ist nicht die Gerechtigkeit, aber es soll nach Gerechtigkeit streben; das Gericht ist nicht die Wahrheit, aber es möchte die Wahrheit finden.“¹⁶

Es gab 109 Paragraphen. Die ersten 99 Paragraphen sprachen den Angeklagten frei und verziehen ihm oder ermahnten zur Besserung. Artikel 100 war die Grenze zwischen Vergebung und Verweis. Er lautete: „Ohne zu vergeben, stellt das Gericht fest, dass du die Tat, der du beschuldigt bist, begangen hast.“ Die Hunderter-Paragrafen (200, 300, 400 usw. bis 1000) waren Paragrafen mit steigendem Gewicht, die die Schuld des Angeklagten

¹⁶ Janusz Korczak. Wie man ein Kind lieben soll, S.304

sahen und bestrafen. Paragraf 1000 verwies den Angeklagten aus dem Waisenhaus. Er hatte aber das Recht, nach 3 Monaten um Rückkehr zu bitten.

Das Gericht begrenzte die Macht der Stärkeren, auch die des Erziehers. Es sorgte laut Korczak dafür, dass: „der Erzieher nicht wie ein Hirte oder Pferdeknecht ganz ordinär mit der Peitsche und Geschrei Gehorsam erzwingen muss, sondern dass er ruhig und verständig – zusammen mit den Kindern überlegt, berät und urteilt. Diese wissen nämlich oft besser, wer Recht hat oder inwieweit ein Unrecht hat. Aufgabe des Gerichts ist es, Zank durch Gedankenarbeit zu ersetzen und Wutausbrüche in pädagogische Einwirkung zu verwandeln.“¹⁷

Korczak schreibt: „Ich selbst habe mich im Laufe eines halben Jahres fünfmal dem Gericht gestellt. Einmal, weil ich einen Jungen eins hinter die Ohren gegeben habe, einmal weil ich einen Jungen aus dem Schlafsaal hinausgeworfen hatte, einmal weil ich einen in die Ecke gestellt hatte, einmal wegen Beleidigung eines Richters und einmal weil ich ein Mädchen des Diebstahls beschuldigt hatte.“¹⁸

Kinderzeitung:

Die Zeitung erschien als Beilage zur jüdischen Tageszeitung "Unsere Rundschau". Sie wurde von einer Redaktionsgruppe unter Betreuung eines Erziehers geführt. Alle Kinder, aber auch Erwachsenen konnten Artikel schreiben. Die Zeitung wurde ein- bis zweimal im Monat vor den versammelten Kindern, in Anwesenheit der Erzieher und anderer Mitarbeiter, vorgelesen. „Für Korczak war die Zeitung mehr ein therapeutisches als ein literarisches Medium, deshalb störten ihn weder falsche Grammatik noch Rechtschreibfehler. Seine jungen Reporter wurden ermutigt, über ihre eigenen Erfahrungen zu berichten, statt Gedichte oder Geschichten einzusenden. Korczak der Arzt wollte den Kindern eine gesunde Möglichkeit geben, ihren Gefühlen Luft zu machen und ihren aufgestauten Kummer mitteilen zu können. Korczak der Erzieher wollte weitere Aufschlüsse darüber, wie Kinder ihr eigenes Leben sehen.“¹⁹

¹⁷ Ebd. S.339

¹⁸ Ebd. S. 353

¹⁹ Vgl. Lifton, S. 234

Anschlagtafel

In den Waisenhäusern gab es einen öffentlichen Ort für Anzeigen. Über die Anschlagtafel schreibt Korczak: „An einem sichtbaren Ort hängt eine Tafel. Jeder hat das Recht, seine Angelegenheit auf der Tafel einzutragen: den eigenen Namen und den Namen dessen, den er anzeigen will. Man kann sich selbst beim Gericht anzeigen und jedes Kind, jeden Erzieher, jeden Erwachsenen.“²⁰

Die Tafel diene außerdem als Informationsgeber für Anordnungen, Mitteilungen und Ankündigungen. Korczak wollte damit erreichen, dass die Erzieher Informationen nur einmal geben müssen und die Kinder die Selbstverantwortung tragen sich selbst Informationen zu holen. Die Kinder konnten auf der Anschlagtafel auch um etwas bitten oder Bedürfnisse anbringen.

Korczak war der Meinung: „Sogar dort, wo der Großteil der Kinder nicht lesen kann, würde ich eine Anschlagtafel aufhängen: Auch wenn sie die Buchstaben nicht kennen, lernen sie, ihren Namen zu entziffern, und sie fühlen die Abhängigkeit von den Kindern, die lesen können und bekommen das Bedürfnis, es auch zu lernen.“²¹

Briefkasten

Im Waisenhaus gab es einen Briefkasten. Die Kinder konnten dort ihre Bitten, Entschuldigungen, Fragen und Gedanken einwerfen und erhielten eine Antwort von den Erziehern. Entscheidungen wurden durch die Antwort: „Schreibe es auf ...“ vertagt, denn Korczak wollte zufällige und nicht durchdachte Empfehlungen und Anordnungen verhindern.

²⁰ Vgl. Janusz Korczak, S.305

²¹ Ebd. S.286

Magna Charta libertatis

Janusz Korczak formulierte in seinem Buch "Wie man ein Kind lieben soll" die Grundrechte für Kinder.

„Ich fordere eine Magna Charta libertatis für die Rechte des Kindes. Vielleicht gibt es mehr Rechte - ich fand drei grundsätzliche:

Das Recht des Kindes auf den eigenen Tod.

Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.

Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.“²²

Das Recht des Kindes auf den eigenen Tod

Das Recht auf Tod bedeutete für Korczak Recht auf Risiko, weil jedes Risiko den Tod zur Folge haben könnte. Durch Überversorgung und Überbehütung können Kinder keine eigenen Erfahrungen machen und folglich nichts daraus lernen. Korczak schreibt: „Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht richtig leben.“²³

Mit diesem Recht fordert Korczak Möglichkeiten zur Selbstentdeckung, Selbstbestimmung und Selbständigkeit.

Auch seine Erfahrungen als Arzt spielten bei der Formulierung dieses Rechts eine große Rolle. Er lernte viele Kinder kennen, die in übertriebener Hygiene und mit sterilen Spielsachen aufwuchsen und in ihrer Isolation keine Erfahrungen sammeln konnten.

Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag

Korczak meinte damit das Recht des Kindes auf seine Zeit und seinen Rhythmus. Das Kind ist kein Zukunftsmensch, das zum sozial funktionierenden Wesen gemacht werden muss. Das Kind soll ohne Bevormundung durch Erwachsene Hürden überwinden dürfen. Dem Kind soll die Möglichkeit gegeben werden, seinen Bedürfnissen nachzugehen, um sich so selbst zu verwirklichen. Dazu schreibt er: „Wenn ihr die Freude des Kindes und seinen Eifer zu deuten versteht, dann kann euch nicht verborgen bleiben, dass das Vergnügen über eine bezwungene Schwierigkeit, ein erreichtes Ziel, ein entdecktes

²² Ebd. S.40

²³ Ebd. S.44

Geheimnis die größte Freude darstellen, die Freude des Triumphs und das Glücksgefühl der Selbständigkeit, der Beherrschung der Umwelt und des Umgangs mit den Dingen.“²⁴

Korczak warnte mit diesem Recht die Erwachsenen: „Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was es (das Kind) heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre.“

Das Recht des Kindes so zu sein, wie es ist

Kinder haben nach Korczak das Recht sich frei zu entfalten und sich nicht einer Erziehung auszusetzen, welche sich aus Druck, Verboten und Einschränkungen zusammensetzt.

Korczak war der Überzeugung, dass Druck eher zu einem schlechten Verhalten führt, weil Kinder oftmals keine Wahl haben und nur das tun, was von ihnen verlangt wird. Er schreibt: „Und sie sollte daran denken, dass alles durch Dressur, Druck und Gewalt Erreichte vorübergehend, ungewiss und trügerisch ist...man sollte sich nicht darüber ärgern, dass das Kind so ist, wie es ist.“

Mit Kindern muss man geduldig sein. Erzieher sollten auf die Bedürfnisse, Interessen, Eigenschaften und Anlagen der Kinder eingehen. Das Kind darf nicht in eine aufgesetzte Rolle gezwungen werden, denn jedes Kind ist und entwickelt sich individuell verschieden. Korczak schreibt: „Du kannst ein lebhaftes, aggressives Kind nicht dazu zwingen, gesetzt und leise zu sein; ein misstrauisches und verschlossenes wird nicht offen und redselig werden.“

Kinderrechte nach Korczak

Betty Jean Lifton, (1926–2010) fasst in ihrer Biographie über Korczak „Der König der Kinder. Das Leben des Janusz Korczak“ aus den Büchern „Wie man ein Kind lieben soll“ und „Das Recht des Kindes auf Achtung“ die Erklärung der Rechte des Kindes folgendermaßen zusammen:

- Das Kind hat das Recht auf Liebe
- Das Kind hat Recht auf Achtung
- Das Kind hat Recht auf optimale Bedingungen für sein Wachstum und seine Entwicklung
- Das Kind hat das Recht, in der Gegenwart zu leben

²⁴ Ebd. S.45ff

- Das Kind hat das Recht, es selbst zu sein
- Das Kind hat das Recht auf Fehler
- Das Kind hat das Recht zu versagen
- Das Kind hat das Recht, ernst genommen zu werden
- Das Kind hat das Recht, für das, was es ist, geschätzt zu werden
- Das Kind hat das Recht, zu wünschen, zu verlangen, zu bitten
- Das Kind hat das Recht auf Geheimnisse
- Das Kind hat das Recht auf eine Lüge, eine Täuschung, einen Diebstahl
- Das Kind hat das Recht auf Respektierung seiner Besitztümer und seines Budgets
- Das Kind hat das Recht auf Erziehung
- Das Kind hat das Recht, sich erzieherischen Einflüssen, die seinen eigenen Überzeugungen zuwiderlaufen, zu widersetzen
- Das Kind hat das Recht, sich gegen Ungerechtigkeit zu verwahren
- Das Kind hat das Recht auf Verteidigung durch Gerichtsbarkeit eines Gerichtshofes aus Jugendlichen
- Das Kind hat das Recht auf Respektierung seines Schmerzes
- Das Kind hat das Recht auf Zwiesprache mit Gott
- Das Kind hat das Recht, vorzeitig zu sterben ²⁵

Die experimentelle Schule Korczaks

Die experimentelle Schule für Erst- und Zweitklässler im "Nasz Dom" bestand zwei Jahre, von 1932 bis 1934. Betty Jean Lifton schreibt in ihrer Biographie: „Korczak hatte die Schulglocke, die feste Sitzordnung und andere konventionelle Rituale abgeschafft, die den Tagesablauf der Kinder regelten, und einen progressiven Lehrplan erstellt, nach dem jedes Kind individuell behandelt wurde und selbst auswählen konnte, womit es sich wie lange beschäftigen wolle, sei es Lesen, Rechnen, Malen und Basteln oder Musik. Es gab keine Noten. Einmal in der Woche fuhren die Kinder mit ihren Lehrern in eine Fabrik oder auf einen Bauernhof, um zu sehen wie die Dinge gemacht werden oder wie sie wachsen. Zwar unterrichtete Korczak nicht selbst an dieser Schule, aber er kam immer wieder vorbei, um Geschichten zu erzählen und Beobachtungen zu machen.“ ²⁶

²⁵ Vgl. Lifton, S.463-465

²⁶ Ebd.

Unsere Leitziele nach Korczak

Kinder sollten geachtet und geliebt werden.

Kinder haben die gleichen Rechte wie die Erwachsenen.

Kinder sollten Mitbestimmungsrechte für Entscheidungen haben, die sie betreffen.

Das sind wichtige Leitsätze des Reformpädagogen Janusz Korczak.



Einige Leitziele des reformpädagogischen Konzepts an unserer Schule haben Gemeinsamkeiten mit Korczaks Grundüberzeugungen:

- Wir sehen Kinder in ihrer Einzigartigkeit und nehmen ihre Gedanken- und Gefühlswelt ernst. (Korczak: Das Kind hat Recht auf Achtung)
- Wir verstehen die individuelle und kulturelle Vielfalt unserer SchülerInnen als Bereicherung. (Korczak: Das Kind hat das Recht, es selbst zu sein)
- Wir unterstützen und begleiten unsere SchülerInnen in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit. (Korczak: Das Kind hat Recht auf optimale Bedingungen für sein Wachstum und seine Entwicklung)
- Wir geben unseren SchülerInnen genügend Zeit die Welt zu entdecken, zu spielen und vielfältige Erfahrungen zu machen, z.B. Spielstunde, Lernen in altersgemischten Gruppen, Lehrausgänge und Lehrausflüge, gemeinsame Projekte,

Bewegung im Freien...(Korczak: Das Kind hat das Recht, in der Gegenwart zu leben)

- Wir möchten durch Mitgestaltungsmöglichkeiten und Mitverantwortung soziale und demokratische Kompetenzen unserer SchülerInnen stärken. Gemeinsam mit unseren SchülerInnen suchen wir nach Lösungen und Antworten auf ihre Fragen. (Korczak: Das Kind hat das Recht, zu wünschen, zu verlangen, zu bitten)



Für die Erziehung zur Mitgestaltung und Mitverantwortung gibt es kein Mindestalter, daher kann damit nie zu früh begonnen werden.

Die SchülerInnen lernen Wünsche zu äußern, sich zu behaupten, etwas durchzusetzen, aber auch einmal zurückzustecken und Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren.

Mitbestimmung an unserer Schule:

Gesprächskreise:

Die einfachste Form Mitgestaltung und Mitverantwortung zu erproben sind Gesprächskreise, z.B. im Morgen- und Abschlusskreis. Die SchülerInnen können über ihren Schulalltag, Gefühle und Wünsche erzählen. Überschaubare Zeitabschnitte werden reflektiert, zukünftige Aktivitäten geplant, und Gruppenregeln entwickelt. In diesen Gesprächskreisen werden auch Stimmungslagen aufgegriffen z.B. im WIR Projekt = Werte Integration Resilienz.

Klassenrat:

Der Klassenrat ist eine Versammlung der SchülerInnen mit einer Lehrperson, die in regelmäßigen Zeitabständen stattfindet.

Ziel dieser Versammlung ist es vor allem, gemeinsam Konflikte und Probleme auszudiskutieren, Hilfe zu finden, Ausflüge und Projekte zu planen. Es können Vereinbarungen beschlossen werden, die von allen einzuhalten sind.

1.3 Peter Petersen

Lebensdaten

1884: geboren als Bauernsohn in Großenwiehe bei Flensburg

1890 – 1896: Besuch der einklassigen Dorfschule seines Heimatortes

1896: Besuch des Flensburger Gymnasiums

1904 – 1909: Studium in Leipzig mit Abschluss für das Lehramt

1909–1920: Lehrer an der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg

1912: Vorstandsmitglied im “Deutschen Bund für Schulreform“

1920: Petersen leitet die Lichtwarkschule, eine Reformschule in Hamburg. Umwandlung der ehemaligen Realschule in eine “Vollanstalt mit Oberstufe“. Beginn von einer Vielzahl von Maßnahmen zur Schulgestaltung. Habilitation an der Universität Hamburg in Philosophie und Pädagogik.

1923: Berufung auf den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Universität Jena (bis 1952). Er leitet die angeschlossene Universitätsschule und entwickelt seine pädagogische Theorie.

1924: Gründung der Jenaer Universitätsschule (Jena-Plan-Schule), “Allgemeine Erziehungswissenschaft“, Band 1

1927: Der “Kleine Jena-Plan“: Weltkongress des "Bundes für Erneuerung der Erziehung" in Locarno. Dort wird der Name Jena-Plan für Petersens Pädagogik geprägt. Petersens gemeinschaftsorientierte Pädagogik fußt auf jahrgangsübergreifenden Klassen, sogenannten Stammgruppen, in denen die jüngeren Schüler von den älteren lernen. Zentrale Elemente seiner Pädagogik sind Gespräch, Arbeit, Spiel und Feier. Petersen macht den Jena-Plan auf Vortragsreisen im Ausland publik.

1931: “Allgemeine Erziehungswissenschaft“, Band 2 (Band 3 erscheint posthum 1954)



Peter Petersen, 1934

1935: Dekan der Pädagogischen Fakultät, Aufsatz "Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplans im Lichte des Nationalsozialismus"

1933 - 1945: Mitgliedschaft im Nationalsozialistischen Lehrerbund²⁷

1937–1945: Über die Verstrickung von Peter Petersen mit dem Nationalsozialismus gibt es unterschiedliche Ansichten. Möglicherweise hat Petersen die Zeit des Nationalsozialismus unversehrt überstanden, indem er sich anpasste und seine Theorie notgedrungen als mit der NS-Ideologie vereinbar darstellte. Einige seiner Publikationen vor und während der NS-Zeit, darunter die 1941 veröffentlichte Schrift "Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet!" lassen auch Raum für andere Interpretationen.²⁸ **nach 1945:** Die Distanzlosigkeit zum NS-Regime wird Petersen nach dem Krieg zum Verhängnis. Petersen bemüht sich in der neugegründeten DDR um eine Fortsetzung seiner pädagogischen Tätigkeit, was ihm aber aus politischen Gründen verwehrt bleibt. Auch im Westen Deutschlands findet er zu dieser Zeit wenig Anerkennung.²⁹

1950: Schließung der Jena-Plan-Schule in Jena

1952: gestorben in Jena, begraben in seinem Geburtsort Großenwiehe; Petersen-Zitat auf dem Grabstein: „Der Größte soll sein wie der Jüngste / und der Vornehmste wie ein Diener.“

1954: Die Jena-Plan-Schule in Hamburg-Wellingsbüttel erhält den Namen „Peter-Petersen- Schule“

1990: Neugründung der Jena-Plan-Schule in Jena³⁰

²⁷ Vgl.: <http://jenaplan.de>

²⁸ *Rassistische oder antisemitische Theorien vertraten eine Reihe von Reformpädagogen, darunter auch **Rudolf Steiner** (1861-1925), wobei dieser im Gegensatz zu Petersen nicht die Judenverfolgung vor Augen hatte. Den Nationalsozialisten zum Opfer fiel der Arzt und Pädagoge **Janusz Korczak**.*

²⁹ *Wir haben heute ein sehr viel geschärfteres Bewusstsein für das Problem demokratischen Verhaltens und die politischen Irrwege der Vergangenheit. Die heutige Praxis von Jenaplan-Schulen unterzog die Pädagogik Petersens in vielen Punkten einer Revision. Weder sein Führerbegriff noch die volkstheoretische Begründung sind Bestandteil der modernen Jenaplan-Pädagogik.*

³⁰ Vgl.: Ortmeier, Benjamin: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit.

Grundsätze der Jenaplan-Pädagogik

Als grundlegende Information sei vorausgeschickt: Der Jenaplan ist **keine Unterrichtsmethode!** Es ist vielmehr ein pädagogisches Konzept, eine Ausgangsform und eine Erziehungsidee für Pädagogen, die konkrete Umsetzung passt sich dem individuellen und gesellschaftlichen Rahmen einer jeden Begebenheit an und wird somit auch immer andere Ausprägungen finden.³¹

So galt damals für Petersen und gilt auch noch heute die Freiheit der Gestaltungsmöglichkeit des Jenaplans. Nicht umsonst die Namensgebung: So wie der Jenaplan ursprünglich nur erklären wollte, wie die Schulentwicklung an einer Schule in Jena funktionierte, so sollte sich jede Stadt, jede Ortschaft einen eigenen "Plan" entwickeln – den gegebenen Situationen angepasst.

Welche neuen Erziehungsideen meinen wir aber, wenn von der Jenaplan – Pädagogik gesprochen wird? Das pädagogisch Neue, das der Jenaplan und generell die Reformpädagogik brachten, betraf den Abbau vertikaler Schulhierarchien zugunsten einer **Horizontalisierung der sozialen Beziehungen**.

Petersen nennt dabei **vier Grundsäulen der Bildung**:

Spiel	Gespräch	Arbeit	Feier
freies Spiel, Lernspiel, Zweck- spiel im Sport, Pausenspiele, Schauspiel, Rollenspiel, Spielstunde – vorzugsweise zu Beginn einer Arbeitswoche, ...	Kreisgespräche, Klassengespräche, Gruppengespräche, Lernberatungsgespräch, Klassenräte, Morgenkreis, Abschlusskreis, Rückmeldungskreis, freies Gespräch unter Schülern erlauben, ...	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit: dient dem Wissens- und Könnenserwerb, dem Kind die Möglichkeit bieten Initiative für sein Lernen und seine Entwicklung zu ergreifen, in Form von Arbeits- plänen strukturiert	gemeinschafts- bildendes Element: Klassenfeiern, Schulfeiern, Geburtstage, Abschluss von Projekten, Präsentation von Themen und Beiträgen ³²

³¹ Vgl.: Petersen, Peter: Der kleine Jenaplan. S. 7ff

³² Vgl.: Eichelberger, Wilhelm: Der Jenaplan heute. S. 40

Für die rhythmische Umsetzung dieser 4 Bildungsgrundformen im Unterricht fordert die Jenaplanpädagogik die **Auflösung des Fetzenstundenplans** und der fixen Fächer. Als Folge der reformpädagogischen Unterrichtsauffassung differenziert sich die Rolle des Lehrers, der nun verstärkt auch als **Beobachter, Berater und vorbereitender Arrangeur** von lernwirksamen Erfahrungen auftritt. Lehrer fühlen sich für den **Gesamtunterricht** verantwortlich und nicht mehr wie bisher für ein Fach.

Die Schulräume werden zu **Schulwohnstuben**, wo interaktives und handlungsorientiertes Lernen mit Hilfe von bereitgestellten, frei zugänglichen Materialien stattfinden kann.³³

Die reformierte Grundhaltung dem Kind, der Schule und dem Lernen gegenüber fordert **Respekt** vor der subjektiven Seite des Kindes und versucht den **Besonderheiten** seiner Bedürfnisse, seiner **individuellen Entwicklung**, seiner **Begabungen und Interessen** Rechnung zu tragen. An Stelle des Frontalunterrichts tritt das Arrangement verschiedener, aber jeweils in typischer Weise strukturierter pädagogischer Situationen, in denen die **aktive Selbsttätigkeit** des Kindes eine Rolle spielte.

Pädagogische Prinzipien Petersens, die auch heute kaum etwas von ihrer Bedeutung verloren haben, betreffen das **wechselseitige Helfen in der Lerngemeinschaft altersdifferenzierter Gruppen**, die **Bedeutung von Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier** für die Gestaltung pädagogischer Situationen, den **Gruppen - anstelle des Frontalunterrichts** und den hohen Stellenwert von Arbeitsmitteln für die **Selbsttätigkeit der Schüler**.

Zentrale Ziele der Jenaplan-Pädagogik beziehen sich auf die Integration aller Kinder und die aktive Rolle der Eltern im Schulleben.³⁴ Die Schule soll keine Lernanstalt, sondern eine **aktiv mitgestaltete Lebensgemeinschaft** für alle Beteiligten werden.

³³ Vgl.: Petersen, Peter: Der kleine Jenaplan. S. 26, 31, 54f

³⁴ Vgl.: <http://li-hamburg.de>

Jenaplan heute

Die Jenaplan – Pädagogik ist eine **Pädagogik der Schulentwicklung**. Die Rhythmisierung des Schulalltags und die Einteilung in unterschiedliche Sozialformen zeigen pädagogisch orientierte Organisationsformen für eine aktuelle Reform der Schule auf. Schule wird von allen Betroffenen gestaltet: Eltern, Kinder, Lehrer und Schulführungskräfte, und nur gemeinsam kann Erneuerung und Aktualisierung stattfinden.

Der Jenaplan bietet ein Konzept, welches die Einbindung anderer reformpädagogischer Richtungen ermöglicht und kann somit als **integratives Grundkonstrukt** der jeweiligen Entwicklung einer Schule gelten.³⁵

Als grundlegende Elemente der Jenaplan – Pädagogik des 21. Jahrhunderts lassen sich folgende Punkte zusammenfassen:

Rhythmisierung des Stundenplans

Die Schulglocke zerreißt die Motivation, zerhackt das Lernen der Kinder. Unterricht ist deshalb in umfassenden Wochenplänen strukturiert, in denen, orientiert am Lernrhythmus des Kindes, projektorientierte Phasen (Kernunterricht in der Stammgruppe, persönliche Themen, gemeinsame Themen), leistungsdifferenzierte Kursphasen (Einführungen in Kleingruppen, Einschulungskurse, Freiarbeit) und fix geplante Phasen (Bewegungsstunden, Pausen, Gesprächskreise, Klassenräte, Feiern, Spielstunden) sich angeordnet finden. Die Freiarbeitsphasen werden von lehrerzentrierten, instruktionalen Phasen flankiert. Dies heißt einerseits, Basiswissen und Basisfähigkeiten in individuell angemessener Weise, andererseits Schlüsselkompetenzen (Teamfähigkeit, Kreativität, Kritikfähigkeit) durch Formen des Zusammenlebens (Gruppenunterricht, Feiern, Kreisgespräch) zu vermitteln. Eine rhythmisierte Wochenplanung, in der soziales und individuelles Lernen jedem einzelnen Kind ermöglicht werden, kann so geboten werden.

³⁵ Vgl.: Eichelberger, Wilhelm: Der Jenaplan heute. S.62ff

Wochenplanarbeit

Im Mittelpunkt der Arbeit der Schüler stehen Formen des Projektunterrichts (Interessenbetonung, thematische Konzentration, forschend-entdeckendes Lernen, Kooperation) und ähnliche, an einem sinntragenden Gegenstand orientierte Arbeitsformen. Dies bewirkt "sinnvolles" Arbeiten der Kinder: Sie wissen, wozu sie lernen, wofür sie arbeiten, ihre Arbeit ist nützlich. Projektarbeit wird durch "Trainingsphasen" und Phasen der Freiarbeit ergänzt.

Handlungsorientiertes Arbeiten

Effektives, nachhaltiges Lernen kann in kindgemäßer Art vor allem durch entdeckend-forschendes Lernen erfolgen. Kinder bekommen die Gelegenheit, vor allem im Kernunterricht, aktiv, praktisch, ohne einengende Vorgaben, selbst zu entdecken, zu experimentieren, zu forschen, zu reflektieren und zu evaluieren („Was habe ich wie herausgefunden? Was könnte ich besser machen?“).

Stammgruppen

Schule, die in Jahrgangsklassen organisiert ist, kann wichtige (natürliche) Prozesse von Erziehung und pädagogisch wirksamem Unterricht nicht oder kaum nutzen. Prozesse des gegenseitigen Helfens, des Nebenher-Lernens, nicht kompromittierender Unterstützung etc. können nur in jahrgangsübergreifenden Gruppierungen realisiert werden. Jenaplan – Pädagogik spricht deshalb von Stammgruppen, welche zwei bis drei Jahrgangsstufen enthalten. Dadurch werden gemeinsame Prozesse natürlichen Lernens angeregt, Vorteile sozialer Erziehung genutzt, sowie eine positive Persönlichkeitsentwicklung insgesamt gefördert (weniger Druck, Angst, mehr emotionale Stabilität, Neugier, Freude).

Schulwohnstube

Um pädagogisch wirksam arbeiten zu können, sind Verhältnisse von Raum und Zeit signifikante Bedingungen. Vor allem der in Schulgelände und Schulzimmer sich darbietende Lebensraum spielt eine wesentliche Rolle für die pädagogische Arbeit.

Kinder müssen sich in ihren Räumen wohl fühlen, sie müssen angeregt arbeiten, sich zurückziehen können, und in der gegebenen und herzustellenden Ordnung zusammen leben wollen. Die Jenaplan - Pädagogik braucht deshalb Lebensräume, die gewaltfreies, konstruktives Zusammenleben fördern (Pflanzen, Möbel, Architektur). Schule ist Arbeits- und Lebensraum!

Positive Leistungskultur

Individuelle Lernfortschritte, auch das soziale Lernen („Teamfähigkeit“), die Berücksichtigung von Schlüsselkompetenzen, stehen im Mittelpunkt des Leistungsgedankens. SchülerInnen werden durch den Lehrer begleitet, beraten und in angemessener Weise, durch intensive individuelle Rückmeldung (schriftliche und mündliche Berichte), bewertet. Nur auf diese Weise kann sich Leistung optimal entwickeln und gesteigert werden. Insofern ist die Jenaplan - Pädagogik eine echte Leistungsschule, weil es ihr darum geht, dass Kinder ihre Leistung angstfrei, motiviert und verständnisorientiert erbringen. Unterricht ist nichts wert oder richtet sich sogar gegen gesellschaftliche Werte und Einrichtungen, wenn er nicht von einem durchgängig erfahrbaren Grundgerüst wesentlicher Werte des Zusammenlebens getragen wird: gegenseitige Wertschätzung, Toleranz, Rücksichtnahme. Dabei geht es nicht darum, Kinder in einem pädagogischen Schonraum aufwachsen zu lassen, sondern – ganz im Gegenteil - unsere Kinder in dieser und für diese Welt stark zu machen. Schwierige Bedingungen sollen sie in Formen situierten Lernens wirksam, selbstbewusst und produktiv bewältigen sowie nachhaltig mit ihnen umgehen können.

Elternarbeit

Sieht man Schüler als ganze Personen, wird man ihr Leben außerhalb der Schule besonders wichtig nehmen, da es Verhalten und Interesse in der Schule wesentlich beeinflusst. Eltern sind notwendiger „Bestandteil“ von Schule, sie sind Partner und Berater, sie nehmen Einfluss und bestimmen in einem gesetzten Rahmen die Geschehnisse an der Schule mit.³⁶

³⁶ Vgl.: <http://jenaplan.de/kurzfassung-der-jenaplan-paedagogik/>

Jenaplan 21

Im Utrechter Seminar für Jenaplan – Pädagogik entstanden in den 1980er Jahren die **20 Basisprinzipien des Jenaplan – Konzepts** und holen damit Petersens Grundgedanken in das 21. Jahrhundert. **Kees Both**, einer der renommiertesten Vertreter der Jenaplanpädagogik der heutigen Zeit, weißt aber ausdrücklich darauf hin, dass auch diese Prinzipien sich im Wandel der Zeit verändern können und sollen: Die Jenaplan – Pädagogik galt und gilt niemals als starrer Plan, sondern vielmehr als Hilfsmittel für die Schule, die sich auf den Weg machen will.

A) Über den Menschen

1. Jeder Mensch ist einzigartig. Deshalb haben jedes Kind und jeder Erwachsene einen unersetzbaren Wert und eine eigene Würde.³⁷
2. Jeder Mensch hat ungeachtet seiner ethnischen Herkunft, seiner Nationalität, seines Geschlechts, seines sozialen Umfeldes, seiner Religion, seiner Lebensanschauung oder seiner Behinderung das Recht, eine eigene Identität zu entwickeln, die durch ein größtmögliches Maß an Selbstständigkeit, kritischem Bewusstsein, Kreativität und sozialer Gerechtigkeit gekennzeichnet ist.³⁸
3. Jeder Mensch braucht für die Entwicklung einer eigenen Identität Beziehungen zu der sinnlich wahrnehmbaren (Natur, Kultur, Mitmenschen u.a.) und zu der nicht sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit.³⁹

³⁷ In reformpädagogischen Schulen gehen wir von Unterschieden aus, die grundsätzlich als positiv, als Reichtum bewertet werden. Also muss auch in der Schule auf Unterschiede in verschiedenen Formen Rücksicht genommen werden.

³⁸ Es wird dem einzelnen geholfen, ein wachsendes Bewusstsein zu entwickeln über die eigene Situation und die eigenen Neigungen und Fähigkeiten. Es fordert ein pädagogisches Klima, das eine ausreichende Kontinuität von Gruppierung, Leitung, zeitlicher Ordnung zulässt. Es wird Platz geschaffen, Forscherdrang und Wissensdurst zu entwickeln, Probleme anzupacken und Herausforderungen anzunehmen, mit anderen zusammenzuarbeiten, einen Schritt zurückzugehen und selbständig etwas machen zu können.

³⁹ Der Lerngegenstand muss persönliche Bedeutung erhalten. Authentisches Lernen, mit authentischen Quellen anstatt „voraussetzendem Lernen“. Analytisches und ganzheitliches Lernen wechseln einander ab.

4. Jeder Mensch wird immer als Person in ihrer Ganzheit anerkannt. So wird ihm nach Möglichkeit begegnet, und so wird er auch behandelt.⁴⁰

5. Jeder Mensch wird als Kulturträger und - erneuerer gesehen. So wird ihm nach Möglichkeit begegnet, und so wird er auch behandelt.⁴¹

B) Über die Gesellschaft

6. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die den unersetzbaren Wert und die eigene Würde jedes einzelnen Menschen achtet.

7. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die Gelegenheit und Anreize für die Identitätsentwicklung eines jeden bietet.

8. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, in der gerecht, friedlich und konstruktiv mit Unterschieden und Veränderungen umgegangen wird.

9. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die voller Respekt und Sorgfalt mit der Erde und dem Weltraum umgeht.

10. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die die natürlichen und kulturellen Ressourcen in voller Verantwortung den zukünftigen Generationen gegenüber nutzt.⁴²

⁴⁰ Der ganze Mensch – Herz, Kopf und Hand - steht im Mittelpunkt.

⁴¹ Hier geht es um das Übertragen von Kultur (Enkulturation) und das Experimentieren mit neuen Kulturformen.

⁴² Gesamter Abschnitt B): Was ist für unser aller Zukunft wirklich von Bedeutung: friedliches Zusammenleben, Chancengleichheit, Umweltschutz, Weltorientierung.

C) Über die Schule

11. Die Schule ist eine relativ autonome, kooperative Organisation aller Beteiligten. Sie wird von der Gesellschaft beeinflusst und hat auch selbst Einfluss auf diese.⁴³

12. In der Schule haben die Erwachsenen die Aufgabe, die oben getroffenen Aussagen über Mensch und Gesellschaft zum pädagogischen Ausgangspunkt ihres Handelns zu machen.⁴⁴

13. In der Schule werden die Lerninhalte sowohl der Lebens - und Erfahrungswelt der Kinder entnommen, als auch den Kulturgütern, die als wichtige Mittel für die hier beschriebene Entwicklung von Person und Gesellschaft gelten.⁴⁵

14. In der Schule wird der Unterricht in ‚pädagogischen Situationen‘ und mit pädagogischen Mitteln durchgeführt.⁴⁶

15. In der Schule wird der Unterricht in einem rhythmischen Wechsel der Bildungsgrundformen (‚Basisaktivitäten‘) Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier gestaltet.⁴⁷

16. In der Schule werden das Lernen voneinander und die Fürsorge untereinander durch eine nach Alter und Entwicklungsniveau heterogene Gruppierung der Kinder stimuliert.⁴⁸

17. In der Schule erfolgen selbstständiges Arbeiten, entwickelnder Unterricht und spielerisches Lernen in einem rhythmischen Wechsel; sie werden ergänzt durch stärker angeleitete und begleitete Lernaktivitäten.⁴⁹

⁴³ Die Schule ist, zusammen mit den Eltern, verantwortlich für die Erziehung der Kinder. Es braucht einen permanenten Dialog zwischen Lehrerteam und Eltern, mit der Respektierung der Verantwortung des jeweils anderen. Das Schulkonzept muss immer wieder kritisch evaluiert werden.

⁴⁴ Modelllernen: Lehrer/Eltern/Schulführungskräfte dürfen sich kein respektvolles Miteinander von Seiten der Schüler erwarten, wenn sie es nicht selbst vorleben.

⁴⁵ Die Kinder in ihrer Lebenswelt abholen und sie zu einer Erweiterung der Lebens- und Erlebniswelt motivieren und sie begleiten.

⁴⁶ Es muss Reversibilität zwischen Erwachsenen und Kindern geben. Regeln gelten für alle gleichermaßen!

⁴⁷ Rhythmisierung des Wochenplans

⁴⁸ Stammgruppen und jahrgangsübergreifendes Lernen

⁴⁹ Selbstverantwortung

18. In der Schule nehmen (vor allem im Bereich der ‚Weltorientierung‘) forschendes und entdeckendes Lernen sowie Gruppenarbeit eine zentrale Position ein.⁵⁰

19. In der Schule erfolgt die Verhaltens - und Leistungsbeurteilung eines Kindes so weit wie möglich aufgrund seines eigenen Entwicklungsverlaufs und erst nach einem Gespräch mit dem betreffenden Kind.⁵¹

20. In der Schule versteht man Veränderung (und Verbesserung) als einen nie endenden Prozess. Dieser Prozess wird von einer konsequenten Wechselwirkung zwischen Handeln und Denken gesteuert.^{52 53}



Partnerarbeit, Gruppenarbeit mit einem Experten oder Einzelarbeit; an Tischen, am Boden oder in der Lesecke; jahrgangsübergreifend oder mit dem gleichaltrigen Mitschüler – die Kinder entscheiden.

⁵⁰ Handlungsorientierung

⁵¹ Individualisierung und Differenzierung, Transparenz, Beobachtung, Besprechung und Begleitung – aber: Leistungskultur nicht scheuen!

⁵² Gemeinsame Erarbeitung eines mehrjährigen Schulentwicklungsplans

⁵³ 20 Basisprinzipien: Vgl.: Both, K.: Jenaplan 21. Baltmannsweiler 2001

1.4 Leo Tolstoj

Abriss des Lebens

Leo Nikolajewitsch Graf Tolstoj wurde am 9. September 1828, im Landgut Jasnaja Poljana, circa 200 km südlich von Moskau in der Nähe des Ortes Tula, geboren. Am 20. November 1910 starb er an einer Lungenentzündung in Astapowo, im Bahnhofsvorsteherhaus. Dieser Ort wurde ihm zu Ehren im Jahr 1918 in Lev Tolstoj umbenannt. Leo N. Tolstoj war ein russischer Schriftsteller; seine Romane "Krieg und Frieden" und "Anna Karenina" sind die bekanntesten Klassiker der russischen Literatur.

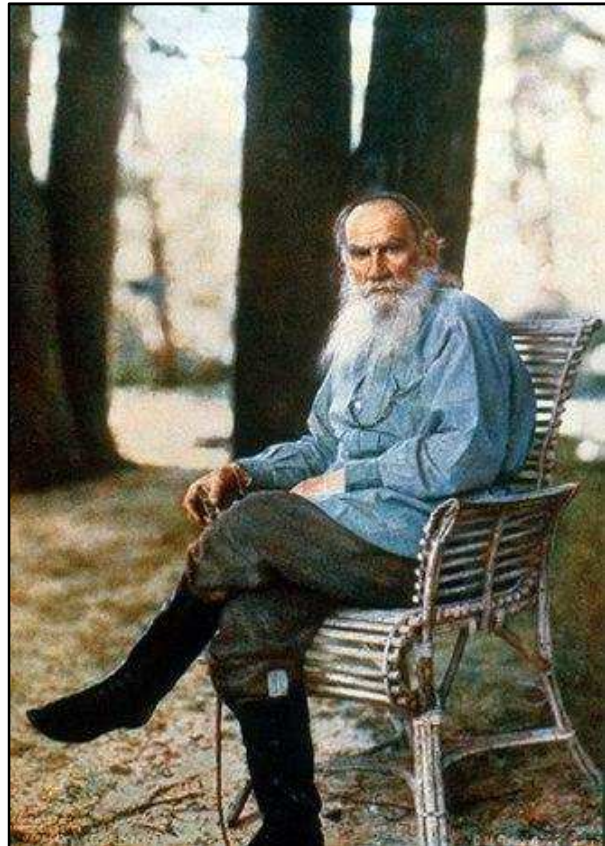


Bild: Leo Tolstoj, Foto: Prokudin Groski (1908)

Bereits als er zwei Jahre alt war, starb seine Mutter Marija Nikolajewna, geb. Fürstin Wolkonskaja und mit neun Jahren verlor er auch seinen Vater, den russischen Grafen Nikolai Iljitsch Tolstoj. Die Schwester des Grafen nahm Leo und seine vier Geschwister dann in ihre Obhut.⁵⁴

Leo N. Tolstoj begann 1844 das Studium der orientalischen Sprachen und wechselte dann zum Jurastudium, welches er 1847 abbrach, um mit Landreformen die Lage der Leibeigenen, seines geerbten Stammgutes, zu verbessern. 1848 schloss er das Jurastudium mit dem juristischen Kandidatenexamen in St. Petersburg ab.⁵⁵

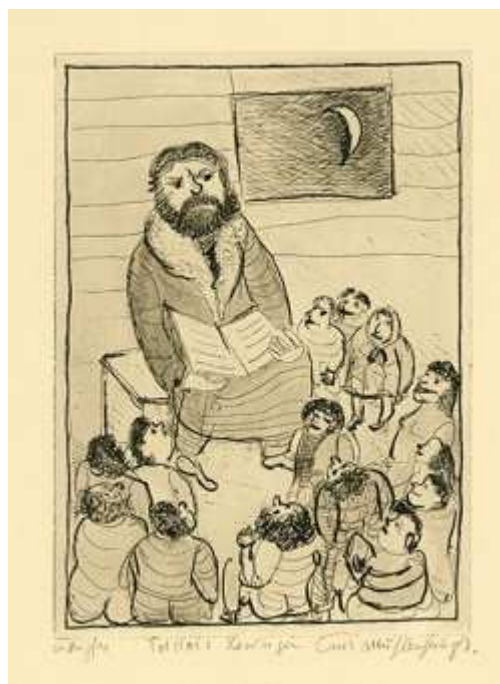
Von 1851 bis 1856 musste Tolstoj in den Krieg im Kaukasus und in den Krimkrieg ziehen. In jener Zeit begann er seine Kriegserlebnisse in Erzählungen festzuhalten und es entstanden die Werke: "Der Überfall, Holzschlag, Sewastopol-Zyklus und Die Kosaken".

⁵⁴Ursula Keller, Natalja Sharandak: *Lew Tolstoj*. Rowohlt, Reinbek 2010, S. 143.

⁵⁵Alexander Eliasberg: *Russische Literaturgeschichte in Einzelporträts. Leo Tolstoj* im Projekt Gutenberg-DE ,Außerdem: *Meyers Großes Konversationslexikon*. 6. Auflage. (1909), Band 19, S. 599.

Vom Krieg zurück schenkte Leo seinen Leibeigenen im Jahre 1856 die Freiheit. Dies war eine sehr mutige Tat, denn in Russland endete die Leibeigenschaft erst 1861. Anschließend lebte er zeitweise in Jasnaja Poljana, St. Petersburg und Moskau. Von seinen reformpädagogischen Bestrebungen getrieben, bereiste er westeuropäische Länder und beschloss nach seiner Rückkehr Dorfschulen nach dem Vorbild Rousseaus zu errichten. Seine Bestrebungen lagen darin Bildung für das Volk zu schaffen und aus den Schülern zukünftige Dichter und Wissenschaftler zu machen. Es ging ihm dabei nicht um Auslese, sondern er wollte eine den verschiedenen Kindern angepasste Bildung. Er schrieb einige Lesebücher, Erzählungen zu Geschichte, Physik, Biologie und Religion und das Schulbuch "Alphabet", welches viele Generationen von russischen Kindern erhielten. Tolstojs didaktische Werke haben heute noch Einfluss auf reformpädagogische Schulen.⁵⁶

Reformpädagogische Gedanken Tolstojs



Leo N. Tolstoj gründete mit 21 Jahren, im Jahre 1849, auf seinem Landgut die Schule von Jasnaja Poljana. Es war eine "freie Schule für Bauernkinder", die mit den damaligen staatlichen Schulen wenig gemeinsam hatte. Zu ihr gingen die Kinder freiwillig, so schreibt Tolstoj: „Die Schule entwickelte sich von Anfang an völlig frei, aus Prinzipien, die Lehrer und Schüler in sie hineintrugen.“

Bild: Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstojs Schule, Bild: Wassilij Morosow. Odenwald 1978

Trotz des überlegenen Einflusses seitens des Lehrers, hatte der Schüler immer das Recht, nicht in die Schule zu gehen, oder selbst wenn er in die Schule ging, nicht auf den Lehrer zu hören. Der Lehrer hatte das Recht, sich die Schüler fern zu halten, und die Möglichkeit, mit der ganzen Kraft seines Einflusses auf die Mehrheit der Schüler, auf die Gesellschaft, die aus den Schülern gebildet wird, einzuwirken.“ Es gab in der Schule ein Vorzimmer mit

⁵⁶ Leo N. Tolstoj: *Die Schule von Jasnaja Poljana, mit einer Einleitung über den Beitrag Tolstojs zur Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik*. Büchse der Pandora, Westbevern 1976, S. VII Einleitung.

Barren und Reck für Gymnastik, eine Hobelbank und eine Schultube zum Lesen, Schreiben und Rechnen. Hausaufgaben und fixe Sitzplätze gab es nicht. Die Unordnung, die zunächst in der Schule herrschte, entwickelte zunehmend, ausgehend vom Fortschritt und der Bildung der Kinder, das Bedürfnis nach Ordnung; eine freie Ordnung.⁵⁷

Kinder sind Menschen mit den gleichen Bedürfnissen wie Erwachsene und sie denken nach denselben Regeln, deshalb war Tolstoj überzeugt, dass man den Schülern Freiheit geben müsse, ob und wie sie lernen und miteinander verkehren wollen.⁵⁸

Tolstoj wollte zunächst keine Noten einführen. Da diese jedoch von den Kindern verlangt wurden, meinte er dazu, dass sie ihnen als Maßstab für ihren Fleiß dienen sollen. Auch bemerkte er, dass die Schüler sich sehr lebhaft damit auseinandersetzen und nur unzufrieden seien, wenn die Einschätzung nicht richtig ausfällt. In den Jahren zwischen 1859 und 1862 ließ Tolstoj 20 weitere Bauernschulen errichten. Auch beschäftigte er sich in jener Zeit ausgesprochen intensiv mit pädagogischen Fragen und veröffentlichte eine pädagogische Zeitschrift, welche sein Bildungskonzept verbreitete und zu Diskussionen innerhalb des damaligen Russlands führen sollte. In seinen Schulen durften die Schüler den Lerninhalt mitbestimmen und Konflikte selbst regeln. Bildung wurde als Dialog zwischen Lehrer und Schüler verstanden und nicht als Unterweisung. Im Jahre 1862 wurden seine Schulen von der russischen Staatsgewalt untersucht und mit der Begründung es wären Orte, in denen Chaos und Anarchie herrsche, geschlossen.

**"Bildung als Begegnung von Menschen zum Zweck der Emanzipation,
nicht als Akt der Formung "⁵⁹**

⁵⁷ Leo N. Tolstoj: *Die Schule von Jasnaja Poljana, mit einer Einleitung über den Beitrag Tolstoj's zur Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik*. Büchse der Pandora, Westbevern 1976, S. 5.

⁵⁸ Ebd., S. 8

⁵⁹ <https://www.graswurzel.net/gwr/2002/06/bildung-als-dialog-und-nicht-als-belehr>

Umsetzung an der Goetheschule

In unseren reformpädagogischen Klassen ist es uns ein großes Anliegen mit den Kindern im Dialog zu sein. So bestimmen die Kinder selbst die von ihnen behandelten Themen mit dem "Wort der Woche" oder dem "persönlichen Thema". Je nach Ausmaß der Recherche und des verfassten Textes sowie der Präsentation handelt es sich um das Erste oder Zweite. Neben diesen Themen gibt es aber auch die vom Land vorgeschriebenen Rahmenrichtlinien zu Inhalten, Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die von allen Schulen eingehalten werden müssen und welche von den Lehrpersonen mit den Schülern aufbereitet werden. Die Art und Weise wie diese Inhalte, Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten von und mit den Schülern erworben werden, steht jeder Lehrperson frei. Wir versuchen den Unterricht so zu gestalten, dass Kleingruppen Einführungen oder Erklärungen bekommen, die ihrem Lernniveau angepasst sind, ihren Interessensbereichen entsprechen und erreichbare Förderziele beinhalten. Auch ist uns der persönliche Austausch zu erbrachten Leistungen sehr wichtig. Besonders der persönliche Beziehungsaufbau zu jedem Kind, den Tolstoj wie auch Korczak⁶⁰ hervorheben, ist unsere oberste Priorität. Kinder haben eine sehr ausgeprägte Sensibilität, was unser Empfinden ihnen gegenüber betrifft. Sie spüren es sofort, ob sie von einer Lehrperson gemocht werden oder nicht. Wie eine Mutter ihre Kinder auf bedingungsloser Art und Weise liebt, so muss dies auch eine Lehrperson machen. Wenn dies gelingt, dann werden das Lehren und Lernen erleichtert und das Kind wird keine negativen Empfindungen gegen die Schule und dem Lernen hegen. Bestimmt ist dies nicht immer leicht, jeder von uns versteht sich mit manchen Menschen auf Anhieb gut und mit anderen weniger. Im privaten Leben kann man Menschen, die man nicht so leiden kann meiden. Im Beruf ist dies nicht möglich. Die Lehrperson muss folglich auf professionelle Weise eine gute Beziehung zu allen herstellen. Der Beziehungsaufbau ist ein wichtiger psychologischer Aspekt, welcher häufig unterschätzt wird.

In den Klassen mit reformpädagogischer Ausrichtung wird bei Konflikten oder Diskussionen gemeinsam nach Lösungen gesucht und die Mehrheit der Kinder beschließt, die zu treffenden Maßnahmen. Dies geschieht meist in Form des Klassenrates, so wird Demokratieerziehung, wie sie auch Tolstoj anstrebt, bei uns gelebt.

⁶⁰ Janusz Korczak: *Wie man ein Kind lieben soll*. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1972, S.301

Auch Hausaufgaben gibt es bei uns grundsätzlich nicht, wenn die Lehrpersonen der Meinung sind, dass sich das Kind in der Schule bemüht und gut gearbeitet hat. Es ist Aufgabe der Schule, das Kind zu bilden und daher möchten wir die Eltern und Kinder vom Hausaufgabendruck entlasten. Ausnahmen bilden hier jene Fächer, die nicht in den reformpädagogischen Zyklus mit eingebunden sind.

Die Notengebung ist in unserem Land gesetzlich vorgeschrieben. Auch wir bemerken, dass sich die Schüler rege über diese Austauschen und gerne genauere Erklärungen zu dieser einfordern. Wir führen daher öfters gemeinsam Gespräche zu den Noten, und klären, was die einzelnen Noten bedeuten und ausmachen, sodass die Schüler auch lernen sich selbst besser einzuschätzen.

Unsere Klassenräume sind sehr wohnlich eingerichtet. So gibt es bei uns Eckbänke, kleine Lesecken und Nischen, die Bänke sind zu großen Gruppentischen angeordnet und das Pult steht nicht im Klassenzimmer. Zudem gibt es ein Atelier mit einem großen Tisch zum Basteln oder Malen, sowie Webrahmen und eine Druckerei für viele künstlerische und handwerkliche Tätigkeiten.

„Der Lehrer“, so sagt Tolstoj „strebt stets unwillkürlich danach, die Methode des Unterrichts zu wählen, die ihm am bequemsten ist. Je bequemer eine Lehrmethode für den Lehrer ist, desto unbequemer ist sie für die Schüler. Nur die Unterrichtsart ist die richtige, mit der die Schüler zufrieden sind.“⁶¹ Es wird bei uns nie vorkommen, dass ein Schüler liest, dann der Nächste usw. und alle anderen für eine Stunde zuhören. Die Schüler sind meist alle verstreut: einige auf dem Gang, einige im Atelier, andere auf dem Boden usw.. Für die Lehrer ist es eine Herausforderung alle Kinder im Blick zu haben, und wenn sie anfangs auch sehr laut sind, so legt sich dies mit der Zeit. Es geht um Vertrauen und um die schrittweise Übergabe der Verantwortung für das Lernen an die Kinder. Ein Kind kann nie eigenständig werden, wenn Eltern und Lehrpersonen ihnen alles abnehmen und für sie tun.

Es gibt schon Situationen in denen ein Schüler einer Gruppe ein Buch vorliest oder zwei sich gegenseitig etwas vorlesen. Es ist für die Kinder von enormer Motivation, wenn sie etwas ältere Kinder gut Lesen hören; sie wollen auch so gut lesen lernen. Auch verbessern

⁶¹ Leo N. Tolstoj: *Die Schule von Jasnaja Poljana, mit einer Einleitung über den Beitrag Tolstojs zur Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik*. Büchse der Pandora, Westbevern 1976, S. 28.

sie sich gerne gegenseitig beim Lesen, wie beim Schreiben und nehmen die Kritik vom Freund meist besser auf als die von Seiten der Lehrperson.

Tolstoj war auch gegen Examina; Prüfungen, bei denen Einzelne nach ihrem Wissen abgefragt werden, jedoch nicht generell gegen das Auswendiglernen.⁶² Grundsätzlich sind auch wir gegen Tests und Prüfungen und machen daher nur wenige davon. Allerdings sind in der Gesellschaft der Leistungsdruck und das gegenseitige Messen so sehr verankert, dass wir unsere Schüler auf den noch bevorstehenden Bildungsweg vorbereiten möchten und teilweise auch durch politische Vorgaben sie testen müssen.

„Damit ein Mensch in irgend einem Lebensalter lernen kann, muss er das Lernen lieb gewinnen. Damit er aber das Lernen lieb gewinnt, dazu muss er das Irrtümliche und Mangelhafte in seiner Auffassung der Dinge erkennen und instinktiv jene neue Lebensanschauung voraus ahnen, die ihm der Unterricht mitteilen wird. Kein einziger Mensch und kein Kind wäre imstande zu lernen, wenn sie sich das Ziel ihrer Lehre nur als die Kunst, zu lesen, zu schreiben und zu rechnen vorstellen könnten, kein Lehrer könnte unterrichten, wenn er nicht im Besitze einer Weltanschauung wäre, die höher ist, als die, welche die Schüler haben. Damit sich ein Schüler dem Lehrer ganz hingeben kann, muss man ein Stück der Hülle vor ihm lüften, die ihm die ganze Herrlichkeit der Welt von Gedanken, Kenntnissen und Poesie verbirgt, in die ihn die Lehre einführen soll. Nur unter dem beständigen Zauber dieses ihm voranleuchtenden Lichtes ist der Schüler imstande, so an sich zu arbeiten, wie wir es von ihm verlangen.“⁶³

Dieses schöne Zitat sagt uns wie wichtig es ist, dass den Schülern mitgeteilt wird, was ihr Lernziel ist und wofür sie etwas lernen. Dies sollte der Schlüsselpunkt zu all dem sein, was wir den Kindern beibringen wollen. Alles andere könne man weglassen, so Tolstoj. Von großer Notwendigkeit ist es jedoch das Interesse der Kinder, die Neugierde nicht abzutöten. Daher muss der Lehrer es vermeiden die Kinder zu langweilen. Dies ist natürlich keine leichte Aufgabe für den Lehrer. Manchmal vermitteln Lehrer Erkenntnisse, doch was wichtiger für das Verständnis ist, sind die Wege (die Prozesse), wie man zu

⁶² Leo N. Tolstoj: *Die Schule von Jasnaja Poljana, mit einer Einleitung über den Beitrag Tolstojs zur Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik*. Büchse der Pandora, Westbevern 1976, S. 52.

⁶³ Ebd., S. 62.

diesen Erkenntnissen gekommen ist. Der Mensch lernt vieles auswendig und gibt das Auswendig- Gelernte wieder, aber nach kurzer Zeit schon hat er es vergessen, da er es nicht richtig verstanden hat und das Wissen dadurch nicht verinnerlicht wurde. Man könnte daraus schließen, dass es keinen Sinn habe, bestimmte Dinge auswendig zu lernen, da sie nur mit viel Mühe gelernt werden und dann nicht mehr gebraucht würden. Dies jedoch wäre unserer Meinung nach irreführend. Es ist wichtig eine Grundlage für das Lernen zu schaffen und Auswendig-Gelerntes, mit Verständnis und Erfahrung nach und nach zu verknüpfen.

Im Zusammenhang mit diesem Gedanken steht auch die Frage, welcher Lernstoff/-inhalt in Bildungsinstitutionen gelehrt werden soll. Braucht ein Maurer die Lehren Sokrates? Muss ein Bauer die Sinfonien Ludwig van Beethovens kennen? Tolstoj steht für die Bildung aller ein, aber er sagt auch, dass es gar keinen Sinn habe sich vor dem Universitätsalter mit Geographie und Geschichte zu befassen, da es die Kinder nur langweile. Diese Erfahrung hat er in seinem Unterricht zur damaligen Zeit gemacht. Die Bauernkinder damals, hatten keinen Bezug zu vielen Begriffen wie "Hauptstadt" und "Grenzen", da sie nie verreist waren und er versuchte Geschichtsunterricht zu betreiben, indem er von Schlacht- und Feldzügen und all den damit verbundenen Persönlichkeiten sprach. Heutzutage haben die Kinder bereits einen größeren Erfahrungshorizont. Manche interessieren sich schon im Grundschulalter für Nachrichten und die meisten sind schon viel verreist. Natürlich geht es im Grundschulalter vor allem darum Basiskenntnisse in Geographie wie z.B. die Orientierung und Wissen zur nahen Umgebung zu vermitteln und in Geschichte zu lernen, wie Geschichte überhaupt entsteht und betrieben wird, was die Kinder sehr wohl interessiert. Aber was Tolstoj eigentlich damals zu vermitteln versuchte, ist, dass wir Lehrpersonen nicht an "alten", traditionellen Methoden und Inhalten uns festklammern sollen, sondern sie loslassen müssen und "neue", andere versuchen sollen. Das oberste Prinzip muss "keine Langeweile" lauten.

Im Gegensatz zu vielen Zeitgenossen Tolstojis, war er der Meinung, dass alle Menschen das Recht haben, eine Bildung zu genießen. In Russland war dies zu jener Zeit eine wichtige Stellungnahme, auch wenn sie von der Regierung nicht akzeptiert wurde und seine Schulen gänzlich geschlossen wurden. Seit dem Inkrafttreten der italienischen Verfassung (1945) ist es gesetzlich festgelegt, dass alle fähigen und verdienstvollen Schüler, auch wenn sie mittellos sind, das Recht haben, die höchsten Studiengrade zu

erreichen (Art. 34 der italienischen Verfassung). Trotzdem ist es unbestreitbar eine komplexe Frage, wer was zu lernen habe und was nicht. Die Antwort auf diese Frage beinhaltet eine große Verantwortung, welche alle tragen müssen. Daher ist es nach reformpädagogischer Sicht wichtig, dass wir den Kindern, Schülern, Jugendlichen bzw. dem Menschen mehr Freiheit lassen. So schrieb Tolstoj bei seinen Reisen über den französischen Philosophen: „Montaigne hat als erster den Gedanken von Freiheit und der Erziehung klar ausgesprochen. Innerhalb der Erziehung wiederum ist das Wichtigste Gleichheit und Freiheit“ und genau dies war auch seine Überzeugung.⁶⁴ Diese Freiheit bezieht sich auch auf den Inhalt und die Methoden. Die Lehrpersonen können den Schülern viele Lernmethoden und -strategien zeigen, welche davon sich jedoch für jeden am besten eignet, das sollten sie selbst herausfinden.

Schulsysteme, die bereits früh eine Selektion und Einteilung vornehmen, sehen wir eher kritisch. Wir denken, dass die Schüler mehr Freiheit in der Auswahl der Inhalte bekommen sollten und es ideal wäre, wenn sie auch, nachdem sie sich z.B. für eine Bildungsrichtung entschieden haben, Fächern/Inhalten anderer Bildungsrichtungen nachgehen könnten.

So sagt Tolstoj weiter zu den Bereichen der Kunst und Musik, dass alle das Recht auf Bildung, Erfahrung der Künste haben, nicht nur die gehobenen Stände, genauso haben alle ein Empfinden für Ästhetik, Ordnung, Symmetrie und das Schöne.

„Jedes Kind hat ein gewisses Streben nach Selbstständigkeit, das man unter keinen Umständen durch den Unterricht ertöten sollte, und das sich ganz besonders in dem Unwillen beim Abzeichnen nach Vorbildern äußert.“⁶⁵

Besonders in den künstlerischen Fächern sollten wir dem Schöpfungsgeist der Kinder freien Lauf lassen und die Freude am Tun und Schaffen nicht zerstören. „Wenn der Schüler in der Schule nicht selbst etwas schaffen lernt, so wird er auch im Leben immer nur andere nachahmen und kopieren, da es nur wenig Menschen gibt, die, wenn sie einmal das Kopieren gelernt haben, noch dazu fähig sind, eine vollständige Anwendung von ihren Kenntnissen zu machen.“⁶⁶ Die Kunst, Musik und Poesie sind Bereiche, die eigene Interpretationen und Empfindungen zulassen und nicht nur gelernt und verstanden,

⁶⁴ <https://www.graswurzel.net/gwr/2002/06/bildung-als-dialog-und-nicht-als-belehrung/>

⁶⁵ Leo N. Tolstoj: *Die Schule von Jasnaja Poljana, mit einer Einleitung über den Beitrag Tolstojs zur Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik*. Büchse der Pandora, Westbevern 1976, S. 92.

⁶⁶ Ebd., S. 93.

sondern individuell erlebt werden und nicht unbedingt verstanden werden müssen. Daher sollten sie zunächst hauptsächlich gelebt, gespürt und geschaffen werden. Den Kindern müssen die Möglichkeiten geboten werden, sich kreativ zu äußern. Dies kann im Unterricht auf einfache Art und Weise geschehen; z.B. sollen alle mit demselben Material (Ton, Lehm) etwas kreieren oder sich mit Bewegungs-Tüchern zu einer Musik bewegen und dabei viele verschiedene Möglichkeiten suchen. Dies macht den Kindern großen Spaß, ist höchst individuell und fördert die Kreativität, da viele unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten ein und desselben Dinges/Materials gesucht werden. In dem wir den Kindern gewähren, sich in allen Lebensbereichen, sowohl mündlich wie schriftlich frei und individuell auszudrücken, können sich ihre schöpferischen Kräfte entfalten.

1.5 John Dewey

John Dewey, nato il 20 ottobre 1859 negli Stati Uniti, viene considerato da molti studiosi se non il padre, uno dei massimi esponenti dell'attivismo pedagogico.

Cresce ricevendo una educazione tipica della borghesia di quel periodo.

Studia filosofia all'Università di Baltimora e si laurea nel 1884 con una tesi sulla psicologia in Kant. La formazione di Dewey sarà fortemente influenzata dal pragmatismo americano e dall'evoluzionismo di Darwin.

Filosofo e pedagogista, fonda a Chicago, tra



Bild: wikipedia.it

il 1894 e il 1896, una scuola elementare, dove ciò che veramente conta è promuovere lo sviluppo delle attività critiche e l'esperienza diretta. Nascono di conseguenza una nuova scuola e un nuovo metodo, riconosciuti come "Scuola attiva" e caratterizzati dai seguenti fondamenti:

- puerocentrismo: il bambino viene rispettato nella sua dimensione infantile, senza che l'educatore lo spinga a diventare adulto al più presto
- l'insegnante viene visto come una guida: non più colui che trasmette le conoscenze, ma facilitatore nel processo di scoperta del bambino
- grande importanza degli interessi del fanciullo: l'insegnamento viene personalizzato a seconda degli interessi e dei bisogni dell'alunno
- legame insegnamento- vita: la scuola serve per la vita, non deve essere una cosa a parte
- intelligenza operativa in primo piano: si apprende facendo, grazie all'esperienza pratica e ai laboratori che stimolano e spingono il bambino all'utilizzo della propria intelligenza
- viene considerata l'importanza della psicologia nello sviluppo e nell'apprendimento del bambino⁶⁷

⁶⁷ www.sloweducation.it/educare/pedagogia-attiva-e-pedagogia-non-direttiva

A causa dei contrasti generati dalle sue posizioni anticonservatrici, nel 1904 Dewey si trasferisce a New York, dove crea una scuola sperimentale finanziata dai genitori degli alunni e insegna alla Columbia University.

I suoi viaggi in Cina, Giappone, Turchia, Unione Sovietica (dove si interessò del nuovo sistema scolastico ispirato ai principi della pedagogia marxista), lo convincono della necessità di profonde riforme politico sociali nella democrazia americana.

Dopo essere andato in pensione nel 1930, per raggiunti limiti di età, fonda pure un partito politico (democratico-radicale), intervenendo su questioni sociali ed etiche, come il voto alle donne o l'ingiusta condanna di due anarchici.

Muore a New York, all'età di 93 anni, lasciando una profonda influenza sulla cultura, sul costume politico e sui sistemi educativi americani.

Fra le sue opere più note ricordiamo "Democrazia ed educazione" (1916), "Scuola e società" (1899), "Il mio credo pedagogico" (1897), "Esperienza ed educazione" (1938).

Si trovano molte analogie tra Dewey e Freinet leggendo le loro opere, tra le quali quella della apertura della scuola al mondo e al momento storico in cui si trovavano: le scuole-laboratorio create da entrambe i pedagogisti dovevano tenere conto dei cambiamenti della società, adattandosi anche all'industrializzazione e al contesto sociale del loro tempo.

Sia Dewey che il pedagogista francese sottolineano l'importanza delle esperienze e della partecipazione al processo lavorativo, indispensabili per un processo formativo effettivo.⁶⁸

L'apertura della scuola al mondo contemporaneo, che prendono in considerazione i due pedagogisti, ha determinato un necessario cambiamento nella sua strutturazione: prende piede il luogo della sperimentazione, dei laboratori, dell'apprendere facendo. Nasce una scuola fatta di attività che siano intellettuali e pratiche, che non vedono più il bambino come un vaso da riempire, come un ricettore passivo di nozioni, ma come un protagonista attivo, partecipe e responsabile del proprio processo di crescita e di apprendimento. Di conseguenza, cambia anche il rapporto e la relazione tra

⁶⁸ Pezzano T., La scuola laboratorio di John Dewey, Nuova secondaria ricerca, 2013
Freinet, C., *La scuola del fare. Principi* (vol. I), e *La scuola del fare. Metodi e tecniche* (vol. II), tr. it., Milano, Emme Ed., 1977-78

insegnamento e apprendimento: non più l'insegnante al centro, ma l'alunno con i suoi bisogni e i suoi interessi.

Il maestro non è più colui che trasmette le conoscenze intellettualistiche e nozionistiche, "egli non è nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti, ma è lì come membro della comunità per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze."⁶⁹

La scuola creata da Dewey deve garantire l'azione diretta: l'azione del bambino è considerata attività di indagine e di apprendimento. Il gioco stesso è indagine e scoperta della realtà, condotta allo stesso modo di un piccolo scienziato, dalla formulazione di ipotesi fino alla loro verifica, quindi tutta l'attività del bambino va rispettata e aiutata.

I bambini non sono obbligati a stare fermi al loro banco, ma sono lasciati liberi di muoversi nell'ambiente, toccando, assaporando e trasformando le cose.

Ecco da dove nasce una nuova concezione di scuola: una scuola non convenzionale, con alla base gli interessi degli alunni, non impostata sul nozionismo o sull'ascolto passivo degli insegnanti.

In questa scuola non direttiva proposta da Dewey il bambino è l'unico protagonista attivo del processo educativo: le attività sono facoltative, i bambini autogestiscono la vita della scuola decidendo le regole della vita comune attraverso assemblee e discussioni, in una relazione alla pari con gli insegnanti.

Alla base della nuova concezione di scuola di Dewey troviamo il principio di democrazia: anche la scuola è una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha una interazione continua con altre occasioni di esperienza anche al di fuori delle proprie mura. Il pedagogista americano considera l'ambiente scolastico come un "ambiente speciale", che deve rendere accessibili tutte le diverse culture, affinché possano essere assimilate in modo più graduale.

In un secondo momento la scuola deve eliminare i caratteri dell'ambiente esterno che non sono degni di influenzare le abitudini mentali dei bambini, purificando così l'ambiente dell'azione.

⁶⁹ Dewey, 1954

Infine, “è compito dell’ambiente scolastico equilibrare i diversi elementi nell’ambiente sociale, e provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato, e di venire in contatto vivo con un ambiente più largo”.⁷⁰



Bild: wikipedia.it

Nella “progressive school” di Chicago creata da Dewey il principio pedagogico fondamentale è che si apprende facendo (learning by doing). Conoscere significa modificare l’oggetto, la realtà, con il pensiero, interagire con il mondo: apprendere non significa ricevere passivamente delle nozioni, ma elaborare attivamente delle idee. Dewey accusava la scuola di creare degli ascoltatori passivi, ed è da questa critica che viene valorizzato il lavoro manuale, inteso come educazione alla disciplina e non come avviamento alle professioni. I bambini che imparano a cucinare, ad esempio, non diventeranno per forza dei cuochi di professione, ma grazie al lavoro in cucina potranno apprendere nozioni di zoologia, di botanica, chimica, storia...

Negli anni centrali della sua vita Dewey scrive così “Il mio credo pedagogico” e “Scuola e società” che assumono immediatamente, anche in Europa, il significato di saggi chiave dell’attivismo pedagogico.

Egli si rende conto che la società sta cambiando. Guarda con nostalgia al mondo che si lascia alle spalle, quello dei pionieri, delle piccole comunità agricole tenute insieme

⁷⁰ Dewey, J. “Democrazia e educazione”, La nuova Italia, 2004

dal lavoro, dai rapporti di vicinato, dai comuni interessi e dai comuni valori civili e religiosi.

Ma con la produzione industriale su larga scala, il luogo di lavoro non coincide più con la casa. Se in passato il lavoro si svolgeva sotto gli occhi dei bambini, ora il prodotto si è irreparabilmente separato dal processo produttivo, che sfugge alla stessa conoscenza di coloro che vi sono coinvolti.

Occorre portare il lavoro nella scuola sotto forma di attività sociali nelle quali l'individuo attivi i propri interessi, stimoli la propria iniziativa individuale e la propria creatività in un'attività comune, che sia ad un tempo esperienza di rapporti solidali e di reciprocità. È per questo motivo che la scuola si propone come luogo di sviluppo individuale e di progresso sociale.



La scuola di Chicago venne quindi organizzata con dei laboratori permanenti, come officine di falegnameria e di lavorazione dei metalli, cucine, laboratori artigianali per la tessitura a mano o la ceramica.

Secondo Dewey nel processo di apprendimento non sono centrali le nozioni, bensì le attitudini e le capacità ad esse connesse. Se un alunno è riuscito a scuola ad acquisire il desiderio e la capacità di apprendere, conserverà per tutta la vita queste abilità e sarà in grado di apprendere in tutte le situazioni. Il bambino a scuola deve "imparare ad imparare", imparando poi lungo l'intero arco della sua vita (long life learning).

Scrive Dewey: "Forse il maggiore degli errori pedagogici è il credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento

collaterale, la formazione di attitudini durature o di ripulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti quel che conta veramente nel futuro. L'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere. Se l'impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte ad un fatto molto più grave che a un semplice difetto di preparazione ... Che beneficio c'è ad accumulare... notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere ed a scrivere, se con questo l'individuo perde il desiderio di applicare ciò che ha appreso e, soprattutto, se ha perduto la capacità di estrarre il significato delle esperienze future in cui via, via si imbatte? ... Il solo possibile adattamento che possiamo dare al fanciullo nelle condizioni esistenti è quello che deriva dal porlo in possesso completo di tutte le sue facoltà. Con l'avvento della democrazia e delle moderne condizioni industriali è impossibile predire con precisione come sarà la civiltà di qui a vent'anni. È perciò impossibile preparare il fanciullo ad un ordine preciso di condizioni. Prepararlo alla vita futura significa dargli la padronanza di sé stesso ..."⁷¹

Studiando il pensiero pedagogico di Dewey emerge il concetto di vita caratterizzata dal cambiamento: l'uomo ha un aspetto metamorfico con grande capacità di adattamento ai cambiamenti continui per poter sopravvivere. L'educazione alla crescita e a tale cambiamento, alla creatività personale e alla collaborazione sociale è la stessa cosa della educazione alla vita.⁷²

La democrazia è qualcosa di più di una forma di governo: è un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata, dove ogni comunicazione è educativa.

Se i pareri e le risposte che diamo sono prevalentemente negativi, Dewey ci insegna a capire che la democrazia in realtà è un inganno e una finzione. Non solo la vita sociale esige insegnamento e studio, ma lo stesso processo della vita è insieme educativo.

L'educazione deve comunque avere una direzione, essere controllata e guidata, ha bisogno di essere ordinata e messa a fuoco, sia a livello temporale che spaziale: niente è lasciato al caso, anche se potrebbe sembrare! Ad ogni studio deve susseguire

⁷¹ Dewey, J. "Esperienza ed educazione", La nuova Italia 1963

⁷² Dewey, J. "Democrazia e educazione", Sansoni, 2004

una azione, la mente si deve abituare a capire il rapporto che viene creato tra azioni e oggetto, poiché la mente è il metodo del controllo sociale.

Le attività proposte dalla scuola devono acquistare un senso sociale dei loro poteri e dei materiali e degli strumenti usati.

Quando Dewey parla di “abitudini come espressione di crescita”, è un controllo attivo dell’ambiente, che porta ad una azione ed usa delle condizioni dell’ambiente per raggiungere un fine. Noi consideriamo le abitudini come delle azioni che si ripetono, meccanicamente, che possono essere “buone” o “cattive”, ricorrenti e abbastanza plastiche. Tali abitudini per il pedagogo americano ci permettono di apprendere dall’esperienza che ne consegue, poiché “ricordiamo e portiamo avanti dall’esperienza precedente fattori che modificano le attività successive”.⁷³

La crescita è la caratteristica della vita e l’educazione è tutt’uno con la crescita.

Per valutare l’educazione bisogna vedere quanto questa ha saputo influenzare e trasmettere il desiderio di svilupparsi nell’individuo.

Non è il caso di parlare di Socrate, ma leggendo le opere di vari autori considerati i fondatori dell’attivismo pedagogico (Dewey, Freinet, Korczak...) si ritrovano spesso le quattro direttrici che influenzano il metodo attivo: l’ottimismo, l’uguagliarismo, la concezione dell’autonomia del soggetto e il rapporto tra allievo e maestro.⁷⁴

Per il pedagogo americano il metodo può ritenersi “attivo” solo se l’allievo si trova in una autentica situazione di esperienza, se è impegnato in una attività continua che lo interessa per sé stessa. Tale situazione deve presentare un vero problema, che spinga il bambino alla riflessione, alla successiva ricerca di informazioni e osservazioni necessarie per raggiungere una soluzione. Non deve naturalmente mancare, in questa esperienza, la possibilità o l’occasione di sottoporre le idee elaborate alla prova dell’esperienza per determinare la loro efficacia e scoprire la loro validità.⁷⁵

Dare questi strumenti ai bambini, renderli in grado di operare da soli, significa renderli più indipendenti dal formatore, più autonomi e solitamente più motivati.

⁷³ Dewey, *Democrazia ed educazione*

⁷⁴ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Le Monnier, Firenze, 1961

⁷⁵ P. Goguelin, *La formazione animazione*, tr. it. Isedi, Torino, 1991

Un atteggiamento “attivo” a scuola prevede comportamenti dinamici del gruppo di apprendimento, come l’elaborazione di esercizi, la riproduzione orale, singola o collettiva, di regole, la compilazione di documenti, ..., in contrapposizione alla staticità di chi solo ascolta o osserva in modo passivo.

Roberto Vaccani, docente universitario alla Bocconi di Milano, che si occupa di formazione, dà una definizione molto interessante di metodo attivo:

“I metodi attivi d’apprendimento si basano sulla massima mobilitazione delle risorse individuali al fine di coinvolgere nell’atto di apprendere la globalità psicofisica dei soggetti, limitando al minimo funzionale i momenti di ricezione passiva di contenuti. L’apprendimento attivo non è una semplice modalità pedagogico-didattica alternativa ad altre, ma costituisce l’unico tentativo possibile di avvicinamento alla naturalità dell’apprendimento caratterizzata dalla copresenza interagente del sapere, del saper essere e del saper fare oltre che dal coinvolgimento contemporaneo delle risorse psichiche e di quelle corporee.”⁷⁶

Ritorna sempre e quindi con grande rigore l’importanza dell’iniziativa, la ricerca delle soluzioni, l’utilizzo della sperimentazione e dell’osservazione nel momento di apprendimento del bambino. Pensando a come si muovono i ragazzi del terzo piano delle scuole Goethe, dentro e fuori dalle classi, sui corridoi, nelle varie aule a disposizione, quanto comunicano fra di loro per organizzare i lavori, quanto ricercano ed osservano ciò che hanno da fare, le idee che propongono, possono essere considerate un esempio di metodo attivo.

⁷⁶ R. Vaccari, Documento di lavoro: l’animazione nei processi di apprendimento, Università Bocconi, 1979

1.6 Helen Parkhurst



Bild: wikipedia.it

Nata nel Wisconsin nel 1887, la pedagoga statunitense vanta un curriculum costellato di viaggi, incontri e collaborazioni. Ideatrice del *Piano Dalton*, pose il principio dell'educazione individualizzata al centro dell'esperienza pedagogica.

Già all'età di sei anni, secondo quanto scrive lei stessa, decise di dedicare la sua vita all'educazione: era convinta di sapere sui bambini molto più di quanto non ne sapessero gli adulti, e voleva per loro un mondo sicuro.

Durante le attese prima che iniziassero le lezioni, naturalmente stavo a sentire quello che i pedagogisti dicevano sui bambini [...]. Non mi rendevo conto di essere di altro parere riguardo a tutto ciò che dicevano i maestri, ma avevo l'egoistica sensazione di conoscere io, proprio io, l'origine delle loro difficoltà, cos'era che non andava. Ero sfrontatamente decisa a dimostrare la giustezza delle mie vedute una volta che fossi cresciuta.⁷⁷

Fin dalla sua prima esperienza come insegnante in una scuola rurale, ancora giovanissima, la Parkhurst decise di apporre alcune modifiche alla rigida struttura lasciatale dal suo predecessore.

Divise l'unica aula disponibile in "settori speciali" e li affidò ai ragazzi più grandi ed esperti, nel ruolo di capo-classe; uno per inglese (scrittura e ortografia), uno per matematica, uno per geografia e uno per storia. Trasformò poi uno spogliatoio attiguo in uno spazio dedicato ai giochi dei più piccoli.

Gli orari e le lezioni giornaliere erano determinati dai bisogni dei bambini e dalle loro esigenze; a volte i capo-classe convocavano piccoli gruppi di ragazzi attorno al tavolo per delle "lezioni speciali" di approfondimento.

Qualche anno più tardi, terminati gli studi, la Parkhurst fu chiamata ad insegnare nella città di Tacoma (Washington), dove ben presto si guadagnò la fiducia del Provveditore

⁷⁷ H. Parkhurst, *L'educazione secondo il Piano Dalton*, a cura di F. Frabboni, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 47-48.

agli studi che le permise di mettere in pratica la sua idea di *laboratorio*. Questa prevedeva la riorganizzazione di sei classi elementari che dovevano esser trasformate in “laboratori per materia”, all’interno dei quali gli alunni potessero muoversi liberamente rispettando i compiti prescritti dall’insegnante.

È la stessa Parkhurst a definire questa riorganizzazione *Piano di Laboratorio*⁷⁸. L’idea pedagogica del laboratorio puntava a far sì che la scuola primaria superasse il suo tratto nozionistico/trasmissivo e si trasformasse in un’officina di metodo.

Quattro anni dopo l’avvio del Piano di Laboratorio, Helen Parkhurst si recò a Roma per studiare il *Metodo Montessori*. In seguito fu la stessa educatrice italiana a chiederle di farle da assistente per la gestione dei corsi d’aggiornamento nell’ambito dell’Esposizione Internazionale del Pacifico che si tenne a San Francisco nel 1915, durante la quale viene creata una scuola campione per illustrare ai visitatori i nuovi metodi pedagogici.

L’incontro con la Montessori fu fondamentale per la connotazione di *scuola attiva*, centrata prevalentemente dalla Parkhurst sul principio di *autonomia* dell’allievo: compito professionale dell’insegnante non è solamente quello di trasmettere conoscenze, ma piuttosto quello di rimuovere tutti gli ostacoli in modo da permettere allo scolaro di accostarsi al suo problema. L’alunno viene messo al centro del processo formativo come soggetto autonomo di conoscenza.

Negli anni successivi il Piano fu applicato in diverse scuole e la Parkhurst continuò a stringere collaborazioni, a scrivere saggi, a visitare scuole e ad organizzarne di altre. Nel 1920 il Piano di Laboratorio prese piede presso la senior High School della città di Dalton (Massachusetts): era la prima volta, per una scuola secondaria.

Numerosi pedagogisti europei iniziarono a mostrare interesse per il Piano, e la Parkhurst, per il timore che il termine di “laboratorio”, per lei così fondamentale, andasse perdendosi, decise di chiamarlo ufficialmente *Piano di Laboratorio Dalton*. L’espressione non era effettivamente particolarmente gradita, essendo fino ad allora associata più che altro ad esperimenti scientifici, ma per la pedagogista aveva invece un enorme significato: la scuola doveva essere vista come un laboratorio sociologico, in cui gli scolari erano gli sperimentatori e dove le relazioni di comunità dovevano essere importanti tanto quanto nella vita stessa.

⁷⁸ *Ivi*, p.51.

Purtroppo, col passare del tempo, la parola più significativa venne tralasciata; da qui l'origine del nome "*Piano Dalton*", che oggi trova applicazione in particolar modo nelle scuole dei Paesi Bassi.

Il Piano Dalton

È la stessa pedagogista a dare una definizione del Piano Dalton nella sua applicazione pratica, e lo fa partendo dal chiarire cosa esso non è:

Il Piano di Laboratorio Dalton non è un sistema o metodo che sia andato prendendo, attraverso l'uso continuo di anni, un marchio di monotonia o uniformità da imprimere a successive generazioni di scolari [...]. In linguaggio corrente, esso è una forma di riorganizzazione educativa che riconcilia le attività gemelle di insegnare e di apprendere. Quando lo si applica intelligentemente esso crea condizioni che pongono il maestro in grado di insegnare e il discente di apprendere⁷⁹.

Il Piano Dalton è fondato sull'importanza della libertà e dell'autonomia dello studente e al tempo stesso della collaborazione, due principi fondamentali che gli permettono un apprendimento reale e fondato sull'esperienza, e al tempo stesso gli consentono di prepararsi alla vita sociale.

La scuola della Parkhurst è organizzata in *laboratori*, il cui numero corrisponde alle materie di insegnamento. Per ogni laboratorio c'è un insegnante specializzato in quella materia a disposizione di tutti gli alunni (provenienti da diverse classi).

L'insegnante elabora un *piano di lavoro* per ciascun alunno. Questo piano di lavoro, detto *assegnazione*, è l'unico atto di autorità da parte del docente e implica una sicura conoscenza di quest'ultimo dei suoi alunni.

Il piano di studi viene diviso in compiti mensili, e il lavoro di un mese è diviso in singole unità e prevede diverse discipline. Ogni alunno è libero di dedicarsi quando vuole ad ogni singola attività, ma perché si impegni nel rispettare il tempo datogli per concludere la sua assegnazione, firma un contratto di lavoro con l'insegnante all'inizio di ogni mese.

⁷⁹ *Ivi*, p. 99.

Una volta firmato il contratto, lo studente è libero di organizzare in assoluta libertà il proprio lavoro. Non deve seguire delle lezioni, ma imparare ad acquisire da solo le conoscenze che gli servono.

Questo tipo di impostazione richiede una diversa strutturazione degli *spazi scolastici*: gli studenti non sono chiusi nelle aule, ma si spostano per raggiungere vari *laboratori* e le *aule/progetto*, ideali per ricerche, esperimenti e allestimenti. All'interno delle diverse aule, i ragazzi trovano gli esperti di quella determinata disciplina, pronti ad aiutarli in caso di bisogno.

L'orario, come detto, diventa flessibile: lo studente può decidere di dedicare più ore a quelle discipline nelle quali la sua preparazione è più debole, o per le quali ritiene di poter destinare più tempo.

Come funziona il Piano Dalton

Ogni scolaro viene assegnato ad una classe per la quale si elabora un piano di studi massimo e uno minimo. Il piano viene poi ripartito in lavori e l'alunno deve accettare il programma, mensile, proprio come un vero e proprio contratto, che è difatti chiamato a firmare:

"Io _____, alunno della _____ classe, mi impegno a portare a termine l'assegnazione di _____.

Data e firma _____".⁸⁰

Il lavoro di un mese è diviso in 20 unità e prevede diverse materie.

Compito dell'insegnante è quello di somministrare agli studenti le assegnazioni, ossia i compiti che devono portare a termine attraverso una ricerca autonoma.

Un'assegnazione comprende l'introduzione all'argomento generale, i singoli punti da svolgere e la bibliografia da consultare. Le assegnazioni vengono calibrate in modo da adattarle alle capacità degli studenti.

La Parkhurst prevede tre diverse categorie: un livello base, per gli studenti ritenuti meno dotati, che comprende solo gli apprendimenti essenziali, uno medio per gli studenti di capacità comuni ed uno avanzato per gli studenti migliori.

Lo studente è libero di organizzare in totale libertà il proprio lavoro e i suoi progressi vengono registrati in tre differenti tipi di schede.

⁸⁰ *Ivi*, p. 100

Il primo è la *Scheda di laboratorio dell'insegnante*, che offre al docente un colpo d'occhio immediato sul progresso fatto da ogni alunno in qualsiasi materia, e permette all'alunno di rendersi immediatamente conto del lavoro svolto e di quello che gli resta da fare.

Il secondo grafico è la *Scheda di contratto dell'alunno*, sulla quale lo studente annota il proprio progresso in tutte le materie della sua assegnazione.

L'ultimo strumento di controllo è rappresentato dalla *Scheda di classe*, che l'insegnante aggiorna settimanalmente e che evidenzia l'intero numero di unità di lavoro svolto da ogni alunno.

I fondamenti del Piano Dalton

Il Piano Dalton si regge su alcuni principi fondamentali come la libertà, l'esperienza e la collaborazione. Il concetto di libertà, di chiara matrice montessoriana, si palesa esplicitamente nell'importanza che la Parkhurst affida alla gestione del tempo scolastico. Secondo la studiosa infatti

l'alunno dev'essere messo in grado di continuare liberamente e senza interruzione il proprio lavoro in qualunque materia nella quale egli sia assorto, perché quando è interessato, egli è mentalmente più propenso, più sveglio e maggiormente in grado di superare qualsiasi difficoltà che possa sorgere nel corso dello studio. Col nuovo Piano non vi sono campane che lo distolgano ad una data ora o che lo incatenino scolasticamente ad altra materia o ad altro insegnante⁸¹.

Ogni bambino deve poter lavorare seguendo i propri ritmi e usufruendo del tempo a lui necessario; la scuola va organizzata come una comunità, all'interno della quale l'individuo possa liberamente svilupparsi. La pedagoga puntualizza molto chiaramente che la libertà di cui parla non è né libero arbitrio, né indisciplina; tutt'altro. La scuola deve offrire ai ragazzi la possibilità di liberare la loro energia prima di potersi sviluppare in individui in grado di collaborare, per il bene comune, con i loro simili.

⁸¹ *Ivi*, p. 44.

Il Piano Dalton offre proprio quei mezzi che permettono agli studenti di usufruire della loro energia in modo da riuscire ad organizzare i propri studi a modo loro, lasciandogli libertà mentale e morale.

Secondo la Parkhurst,

le qualità e le attività antisociali sono, dopotutto, nient'altro che energia maldiretta.⁸²

La scuola deve stimolare esperienze reali, gli insegnanti devono astenersi dal diffondere conoscenze in modo sistematico unicamente per rispondere ad esigenze di programma che non rispettano gli effettivi interessi dei ragazzi. Essi sono chiamati a guidare le ricerche personali degli alunni, consigliandoli, indicandogli letture e approfondimenti, in modo che essi riescano a raggiungere i propri obiettivi collaborando con i compagni.

In senso lato si può dire che il vecchio tipo di scuola significasse cultura, mentre quello nuovo significa esperienza. Il Piano di Laboratorio Dalton è essenzialmente un metodo mediante il quale entrambe queste mete possono essere riconciliate e raggiunte⁸³.

La collaborazione, o come la definisce la Parkhurst, lo scambio della vita di gruppo, assume un ruolo fondamentale in una scuola che non si accontenta di preparare i ragazzi alla vita, ma che diventa parte integrante di quella stessa vita.

I principi pedagogici del Piano Dalton sono fondamentali non solo per lo sviluppo di una scuola, ma per l'intero sistema scolastico e formativo; la libertà e la collaborazione diventano infatti il traguardo da raggiungere nel lavoro di insegnanti, alunni e genitori.

⁸² Ivi, p. 86.

⁸³ Ivi, p. 85.

2.Teil: Die innere Haltung der Lehrer gegenüber der Schule, dem Kind und dem Lernen in Bezug auf die ethischen Säulen Demokratie, Vertrauen, Freiheit, und Verantwortung

2.1 Democrazia

La democrazia a scuola permette al bambino di essere ed esprimere se stesso. Essendo "libero" di scegliere e di muoversi secondo i propri interessi, l'alunno non vive più pressioni o obblighi, che non aiutano certo la motivazione e l'interesse nell'apprendimento. Quest'ultimo è più legato alle emozioni, alla curiosità dei bambini: in occasioni come il "Morgenkreis" o i "Consigli di classe", gli alunni imparano ad esprimere i loro interessi, a risolvere insieme i conflitti, a prendersi le loro responsabilità in un clima di dialogo e di apertura. Freinet decise di fare una scuola per tutti, non solo per una élite.

Se si vuole una scuola senza violenza, se vogliamo dei bambini cittadini, dobbiamo insegnare loro ad elaborare le regole, a modificarle, a contestarle quando non vanno più bene.

"Quello che conta non è affatto la libertà in sé, ma la possibilità più o meno grande che abbiamo di soddisfare i nostri bisogni essenziali, di sviluppare le nostre potenzialità e di elevarci", dice Freinet.

Parlare insieme, discutere, giocare insieme, confrontarsi nonostante le culture diverse, apprendere e festeggiare fanno della scuola un luogo di crescita comune.⁸⁴

Quando i bambini parlano fra di loro, discutono, si confrontano, litigano anche semplicemente come succede in qualsiasi scuola, vengono poi spinti al confronto, insieme al gruppo, ed hanno la possibilità di esprimersi liberamente, sapendo che non verranno giudicati o allontanati, ma qualsiasi sarà il loro pensiero saranno guidati e supportati per capire la differenza tra un comportamento corretto e uno scorretto. In ogni dibattito il bambino partecipa con responsabilità e coinvolgimento, poiché sa che i suoi interessi e le sue argomentazioni vengono ascoltate e prese in considerazione da tutti. Parlando in gruppo, rispettandosi ed ascoltandosi, si ha modo di vivere la democrazia, spesso in modo inconsapevole.

⁸⁴ Petersen Jenaplan-Basisaktivitäten: Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier

Sostenere il concetto di scuola democratica significa dare al bambino la possibilità di esprimere le proprie idee, significa dargli gli strumenti per poter fare delle scelte responsabili e per poter manifestare il proprio consenso o disappunto. Vuol dire trasmettergli il valore della libertà di opinione sua e degli altri, e il conseguente rispetto di tutti.

L'educazione, come scriveva Dewey, è un processo di vita. La scuola deve ricreare, in forma semplificata, il mondo reale e attuale in cui vive il bambino, per dargli gli strumenti necessari che gli permettano di avvicinarsi progressivamente alla realtà sociale.

In quanto a democrazia, nelle nostre classi "Reform" alle scuole Goethe, abbiamo intrapreso la strada giusta. Una base pedagogica fondamentale l'ha lasciata Freinet tramite un'azione sempre rivolta all'aspirazione di una scuola di "liberi e uguali".

A tal proposito è interessante citare un'intervista a Mario Lodi, membro storico del MCE, movimento di cooperazione educativa, nato sulla scia del pensiero di Freinet.

Lodi affermava: "In una società democratica che considera i bambini cittadini con diritti e doveri, mi è stato possibile introdurre a scuola valori e principi come: il diritto di parola e di espressione, il senso prioritario del bene comune sull'egoismo, la collaborazione invece della competizione, la democrazia invece dell'autoritarismo, il rispetto degli altri e della diversità". ⁸⁵

In queste parole viene riconosciuto il modello di scuola verso cui noi, come gli altri insegnanti, aspiriamo e per il quale stiamo lavorando.

Con l'educazione alla democrazia trasmettiamo un valore inestimabile ai nostri bambini, che saranno la società di domani.

Sta anche a noi, a scuola, trasmettere ai nostri alunni valori e sentimenti come la solidarietà, l'onestà, la giustizia e il coraggio. Insegnare ad esprimersi senza avere paura, condividere e motivare i propri pensieri, alzarsi di fronte alle ingiustizie e non

⁸⁵ Masala, 2007 p.140

fermarsi solo a guardare; i nostri bambini devono capire che “vivere insieme” vuol dire anche scendere a compromessi.

Non è certo facile e non sempre funziona, lo vediamo quotidianamente nelle nostre classi, ma ogni giorno è una grande sfida. Che grande responsabilità accompagnare i nostri alunni su questa strada!

Probabilmente, per noi insegnanti, l'educazione alla democrazia è uno degli aspetti più importanti, se non il primo in assoluto del nostro lavoro e del nostro sistema sociale, poiché senza “potere al popolo” anche gli altri valori come responsabilità, fiducia e libertà non potrebbero svilupparsi.

Dewey affronta il concetto di 'democrazia' anzitutto nei suoi aspetti culturali, che sviluppa in seguito ad una personale rilettura dell'opera di Emerson, che egli, in un articolo del 1903 definisce l'autentico "filosofo della democrazia". Da qui deriva una rilettura radicale dell'idea stessa di democrazia. L'ambiente sociale che Dewey identifica come il mezzo costruttivo per lo sviluppo delle energie individuali è la società democratica.

In democrazia, infatti, è richiesta la collaborazione di tutti per il bene della società, in quanto i sistemi democratici hanno il vantaggio di essere in perenne stato di crisi e necessitano quindi di una continua disponibilità al cambiamento. Per Dewey, una persona che vuole partecipare ad una Democrazia deve avere questi quattro requisiti:

- alfabetizzazione: secondo l'autore il saper leggere e scrivere possono fornire le stesse possibilità anche alle classi meno abbienti
- competenze culturali e sociali, le quali portano ad un maggior interesse per la vita pubblica
- pensiero indipendente, requisito fondamentale della democrazia che non può vivere con un pensiero unico (indottrinamento)
- predisposizione a condividere con gli altri

Per questi motivi, l'educazione ha un ruolo preponderante nella creazione della società democratica.

Che cosa significa oggi educare alla democrazia? Certamente non solo fare “educazione civica” come materia separata, soprattutto se per educazione civica

s'intende poco più che imparare quali sono le istituzioni, i loro rapporti, i meccanismi che regolano la nostra convivenza civile.

Educare alla democrazia dovrebbe significare portare i giovani a condividere valori, modi di essere, modalità di comportamento, insieme individuali e sociali. Ciò non si ottiene solo con qualche lezione di "educazione civica", ma sviluppando la valenza educativa di tutte le materie di studio, sia umanistiche sia scientifiche, e soprattutto facendo esperienze, già a scuola, di un modo di vivere "democratico".

Può essere utile valorizzare in tal senso gli studi di John Dewey, in cui la democrazia appare non solo come una forma di governo, ma una "way of life", ovvero un modo di essere individuale e sociale, che richiede condivisione di valori, solidarietà, interesse allo scambio di esperienze, impegno a superare gli egoismi e le distanze tra le classi. Queste implicazioni del concetto di democrazia, che alla critica ispirata alla filosofia analitica sembravano elementi di confusione, di scarsa chiarezza concettuale, costituiscono invece proprio l'aspetto più interessante, e più attuale, del pensiero di Dewey sul rapporto educazione-democrazia.

Oggi viviamo una contraddizione forte tra le spinte individualistiche, favorite in tanti modi, e il bisogno di mantenere il legame sociale. In una società democratica questa contraddizione è insostenibile, la democrazia ha bisogno sia di sviluppo e affermazione individuale che di solidarietà e inclusione. Ma come si connettono, nell'impresa educativa, i principi dello sviluppo individuale e della socialità? La soluzione non è facile e la lettura dei testi di Dewey può ancora dare indicazioni preziose sul rapporto tra "poteri individuali" e loro "equivalenti sociali".

C'è poi un altro aspetto da considerare: educare alla democrazia, oggi, non può significare conformarsi alla società già esistente, per il semplice fatto che la società in cui viviamo è una democrazia imperfetta. Anche su questo punto J. Dewey offre importanti contributi: per lui il compito della scuola non è affatto la riproduzione dello stato di cose esistente, ma è dare ai giovani gli strumenti per interpretare le situazioni e cambiarle.

L'impresa educativa, per Dewey, è la coscienza critica della società, il momento e il luogo in cui la società si interroga su sé stessa. Il senso del rispetto della dignità umana, il bisogno di contrasto alle disuguaglianze etniche e di genere, il bisogno di ricostruire le condizioni per l'esercizio di una giustizia sociale, devono necessariamente far parte dell'ambito educativo delle giovani generazioni verso un orizzonte sociale e politico che vede l'inclusione del diverso, l'esercizio dell'empatia e

l'attenzione all'equità come assi caratterizzanti di un nuovo welfare attivo e responsabile.⁸⁶

Sono parole e pensieri bellissimi, che naturalmente non devono solo restare tali. Naturalmente non sempre è facile gestire discussioni o convincere i bambini che sia meglio agire in modo piuttosto che in un altro; sono momenti di confronto che comportano impiego di tempo e di energie, ma trasmettere questo modo di pensare e di vivere a scuola avrà sicuramente impatto sui futuri cittadini di domani.

Nel processo educativo sono da considerare sempre due aspetti: quello psicologico e quello sociologico, nessuno dei due può essere subordinato o trascurato. Tutti e due partono dagli istinti e dai bisogni del fanciullo e danno avvio a tutta l'educazione, quindi l'educatore non può far altro che prenderli in considerazione e partire da questi.

La scuola, che è un "ambiente speciale", deve scegliere gli strumenti e i metodi migliori per il suo intervento educativo. Deve provvedere affinché ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni o ai disagi ambientali, offrendo occasioni d'incontro, di scambio, di partecipazione. Ciò avviene partecipando e condividendo una attività comune: le classi aperte, i gruppi misti, i "temi personali" svolti con alcuni compagni, i consigli di classe, i grandi che aiutano i piccoli, i vari laboratori, le gite, le feste. Sono tutte occasioni pratiche che noi insegnanti programiamo in modo da attuare questa "impresa educativa".⁸⁷

⁸⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949

⁸⁷ ibidem

2.2 Fiducia

“La fiducia è un atteggiamento verso altri o verso sé stessi, che risulta da una valutazione positiva di fatti, circostanze, relazioni per cui si confida nelle altrui o proprie possibilità, e che generalmente produce un sentimento di sicurezza e tranquillità.”⁸⁸

La scuola attiva si basa, tra gli altri, su questo valore. Si basa sulla “fiducia nelle forze interiori che sostengono la crescita dell’uomo.”⁸⁹ In particolare riconosce nell’infanzia il periodo formante dell’individuo. Questa crescita, nel bambino, è sempre positiva. Se l’adulto interferisce in questo processo, attraverso divieti e punizioni, causando paura e sensi di colpa, renderà la crescita del bambino deviata e deformata. Da qui la necessità di sostenere l’autoregolazione e la libera scelta del bambino nel percorso educativo. Nella pedagogia non direttiva non è necessario quindi che l’educatore diriga la crescita del bambino, al contrario è necessario sostenere l’autoregolazione e la libera scelta creando un clima di fiducia oltre a contesti educativi e scolastici a sua misura.

Il compito dell’educatore, secondo Korczak, è quello di vigilare e di ricercare l’aiuto del bambino nell’espletamento di piccole attività, conferendogli così la fiducia necessaria alla maturazione dell’individuo. È infatti in questo frangente che gli alunni si fanno conoscere meglio, non certo nelle attività scolastiche.

Egli sostiene infatti che “non conosciamo il bambino. Peggio, lo conosciamo in base a pregiudizi.”⁹⁰

La visione del bambino “come fascio di potenzialità positive, che l’educatore e l’educazione deve contribuire a sviluppare”,⁹¹ è certamente una visione ottimistica, condivisa, tra gli altri, in primis, da Celestine Freinet.

Egli ravvisa” nella fiducia nel potenziale dell’altro la base per qualsiasi relazione costruttiva in campo educativo.”⁹² In tale prospettiva, il compito dell’insegnante è quello di rafforzare gli aspetti positivi dello scolaro di cui ci si prende cura. Ciò è possibile quando le relazioni interpersonali si svolgono nell’ intento di favorire una

⁸⁸ www.treccani.it/vocabolario>

⁸⁹ <http://www.sloweducation.it/educare-pedagogia-attiva-e-pedagogia-non-direttiva>.

⁹⁰ Korczak J., “Come amare il bambino”. Luni Editrice (2013)

⁹¹ „Carl Rogers e Celestin Freinet: due concezioni positive sulla persona. “Rivista scuola*iad*.it/n12-2016carl-rogers-e-celestin-freinet

⁹² *Ibidem*

crescita equilibrata, il raggiungimento dell'autonomia, lo sviluppo della capacità di affrontare e di superare gli ostacoli, ovvero quando esse si svolgono in un clima di ascolto, di fiducia e di accoglienza.

Proprio Freinet e Korczak parlano della pedagogia dell'ascolto, che aiuta l'adulto a vedere il fanciullo per quello che egli è in quell'esatto momento, in modo tale da favorire non solo lo sviluppo delle personali potenzialità, insite in ogni individuo, ma anche la soddisfazione del bisogno di realizzazione.

Freinet impronta la sua pedagogia come una pedagogia dell'accoglienza, della vicinanza, della fiducia.

Al maestro della cosiddetta "Scuola Moderna" viene richiesto, tra le altre peculiarità, "l'amore per il bambino, unito a un'apertura profonda, alla capacità di comprendere, di accogliere e di partecipare ai sentimenti dei suoi allievi".⁹³ Gli si richiede inoltre, fiducia nel potenziale e nella forza creativa dell'individuo, principio cardine "dell'educazione umanistica freinetiana".⁹⁴

La fiducia è elemento basilare di tale pensiero pedagogico. Si pone fiducia nella motivazione intrinseca ad imparare, nell'onestà, nella volontà, nell'intelligenza e nella capacità di giudizio insita naturalmente nel bambino.

Si dimostra fiducia nei tempi di apprendimento individuali di ogni alunno, senza interferire per accelerare o modificarne il processo, nella scelta e nell'utilizzo degli spazi di lavoro (angoli, corridoi, ecc.), senza esercitare un controllo soffocante. "L'azione diretta sulla realtà è vista come bisogno evolutivo del bambino; la mano è l'organo dell'intelligenza (Maria Montessori), i bambini non sono obbligati a star fermi, ma sono lasciati liberi di muoversi nell'ambiente, toccando, assaporando, annusando, trasformando le cose."⁹⁵ Da qui ne consegue la fiducia nella capacità di utilizzare in modo autonomo e consapevole i sussidi a disposizione.

Un momento di fiducia tra alunno ed insegnante si concretizza in particolare durante il lavoro libero. Proprio durante questa attività il bambino sperimenta il piacere di apprendere, l'autonomia personale, l'autoresponsabilità. In questo frangente avverte la fiducia dell'adulto e soddisfa il suo bisogno di libertà.

⁹³ *Ibidem*

⁹⁴ *Ibidem*

⁹⁵ Prenna, V. "La nuova didattica". la.scuola.it/nuovadidattica/it/home/contenuti/attivismo

Un po' di libertà nella vita è l'augurio che Korczak fa ai fanciulli: libertà "che continua ad essere soffocata da adulti che intendono preservarli per un domani che non comprendono, né necessitano di comprendere."⁹⁶

La fiducia è inoltre alla base di un percorso educativo che vuole essere democratico e non impositivo. Non è possibile chiedere ai nostri alunni autonomia, organizzazione e senso di responsabilità, senza fare affidamento sulle loro personali capacità.

Influenzare l'atteggiamento degli scolari attraverso minacce e punizioni è una contraddizione che di certo non può essere considerato intervento educativo. "Il bambino può essere attivo soltanto se dispone di una certa libertà, che non va confusa con la totale anarchia: occorre educare i bambini alla pratica della libertà, ossia al riconoscimento dei loro doveri individuali e sociali".⁹⁷

Nella scuola non direttiva l'alunno è il protagonista attivo del proprio processo di apprendimento. I ragazzi autogestiscono la quotidianità della scuola decidendone le regole di vita attraverso consigli di classe, in una relazione pressoché paritaria con gli insegnanti. Nel momento in cui però la fiducia dell'insegnante venisse tradita, è da ritenersi un momento di crescita importante per riflettere insieme ai bambini sul motivo di questo malessere vissuto.

Ognuno di noi, nel momento in cui ripone fiducia nell'altro, ripone al tempo stesso delle aspettative.

La fiducia non è comunque da riporre e da concedere soltanto ai bambini, bensì anche ai colleghi, spogliandosi dell'egocentrismo che spesso porta gli educatori a considerare di proprietà esclusiva la classe o la disciplina di insegnamento. Perché la collaborazione sia autentica si deve basare prima di tutto sulla stima.

Lo stesso sentimento è giusto rivolgerlo ai genitori degli alunni, confidando nel loro sostegno e lavoro comune.

Per dare fiducia si deve però prima di tutto avere fiducia in sé stessi, ricordandosi inoltre che la fiducia implica avere anche una buona dose di coraggio.

⁹⁶ Korczak J., "Come amare il bambino" Luni Editrice 2013

⁹⁷ Carl Rogers e Celestin Freinet: due concezioni positive sulla persona. "Rivista scuolaiad.it/n12-2016carl-rogers-e-celestin-freinet

2.3 Libertà

La libertà non è star sopra un albero,
non è neanche avere un'opinione,
la libertà non è uno spazio libero,
libertà è partecipazione.

(G. Gaber "La libertà", 1973)

La libertà è uno dei principi fondamentali della scuola attiva, il perno attorno a cui ruotano le teorie dei vari pedagogisti.

Considerata l'esigenza sostanziale dell'attivismo pedagogico, e cioè quella di vedere il bambino con le sue capacità, e da lì partire per accompagnarlo e sostenerlo nei suoi progressi, ci si pone l'interrogativo di come poterci riuscire. Il bambino sarà in grado di gestire la responsabilità che io, insegnante, gli concedo?

Secondo Korczak bisogna trattare i bambini come esseri capaci di comprendere la necessità di rispettare dei limiti, di accettare le regole in vista di un obiettivo comune. A tal fine, adulti e bambini devono stabilire insieme le regole e vigilare insieme sul loro effettivo rispetto. Per il pedagogista polacco l'autogoverno e la cooperazione sono indispensabili per la realizzazione di una scuola-comunità, nell'ambito della quale il bambino riesce a sviluppare la sua personalità conciliando le sue esigenze con quelle del gruppo.

Korczak alimenta nei suoi ragazzi il coraggio delle proprie opinioni, riconoscendo non solo l'importanza, ma l'esigenza della libera espressione; il principale strumento adottato dal pedagogista per dare sfogo a questa libertà, è il settimanale *La Piccola Rivista*.

Completamente scritta e realizzata dai ragazzi, la rivista racconta tutto ciò che di solito viene sminuito e trascurato dagli adulti: ciò che accade a scuola e in famiglia, le gioie, le amicizie, i litigi e le ingiustizie.

*So cosa mancherebbe al mio sapere se i bambini non mi avessero raccontato cosa hanno visto, sentito e pensato, e cosa ricordano.*⁹⁸

⁹⁸ J. Korczak, *I bambini della Bibbia*, traduzione di Piera Di Segni, Carocci, Roma 1987, p. 78.

Tolstoj afferma che l'unico metodo educativo è l'esperienza e l'unico criterio per educare è la libertà; nella sua scuola di Jasnaja Poljana, la formazione autonoma e volontaria rappresentava un aspetto fondamentale. I bambini devono provare l'impulso di imparare.

Per la Montessori la libertà diventa condizione indispensabile per realizzare il processo educativo: il bambino lasciato libero di scegliere e gestire le proprie attività all'interno di un ambiente organizzato, si trova nella condizione ottimale per imparare ad esercitare le competenze necessarie allo sviluppo della sua personalità.

La realizzazione dello sviluppo individuale si basa quindi sulla scelta libera da parte del bambino all'interno dell'ambiente preparato.

*“Da un punto di vista biologico, il concetto di libertà nell'educazione della prima infanzia deve intendersi come condizione adatta al più favorevole sviluppo così dal lato fisiologico come da quello psichico.”*⁹⁹

L'insegnante, a sua volta, deve lasciare il bambino libero, sia nella scelta, sia nell'esecuzione del lavoro, e, quando necessario, liberargli la via da eventuali ostacoli che potrebbero impedirne lo sviluppo naturale.

*“Un metodo educativo basato sulla libertà deve intervenire per aiutare il bambino a conquistarla e deve avere per mira la liberazione del bambino da quei legami che ne limitano le manifestazioni spontanee.”*¹⁰⁰

Per la Montessori, il bambino non è libero per natura, ma lo diventa attraverso un processo educativo scientificamente organizzato che sollecita le immense potenzialità della sua mente assorbente¹⁰¹.

Quali sono i vantaggi di questa libertà?

Attraverso la libera scelta il bambino rafforza le sue capacità e ne sviluppa di nuove, in vari ambiti:

- accresce la propria autonomia e migliora la sua capacità decisionale
- rafforza l'autostima, impara riconoscere e a mettere in discussione le sue debolezze e i punti di forza
- impara a trovare soluzioni ai problemi che gli vengono posti, applicando metodi di soluzione appresi

⁹⁹ Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Casa editrice S. Lapi, Città di Castello, 1909, p. 69

¹⁰⁰ Montessori M., *Montessori - la scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2003, p. 66

¹⁰¹ Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti editore, Milano, 1992

- impara a lavorare in gruppo senza risentire della competitività
- sviluppa l'aspetto individuale e sociale attraverso la collaborazione e il confronto con compagni di età differenti.

La libertà, quindi, diventa il fulcro del processo d'insegnamento-apprendimento, ma è necessario identificare le condizioni entro cui essa possa concretizzarsi. Il concetto di libertà, soprattutto in ambito educativo e scolastico, è legato strettamente ad altre nozioni di notevole importanza: responsabilità e fiducia.

Quotidianamente, in base ai propri interessi e bisogni, e ovviamente tenendo in considerazione anche la motivazione, i bambini sono chiamati a fare delle scelte e a prendere delle decisioni.

Nella scuola attiva gli alunni sono liberi di scegliere:

- il tipo di attività a cui dedicarsi: tema personale, compiti obbligatori, lettura, presentazione, parola della settimana, ecc.
- con chi lavorare: da soli, in coppia o in piccolo gruppo
- dove: in aula, sul tavolo, sul pavimento, in corridoio, nell'atelier, in biblioteca, nel centro di documentazione, nella zona della lettura, ecc., nel pieno rispetto della libertà di movimento
- quando: in quale momento della giornata (o della settimana) e per quanto tempo. Ogni bambino dedica all'attività scelta il tempo a lui necessario. Se ha voglia di finire un esercizio o una ricerca non deve essere disturbato dal cambio di ora. Sappiamo bene anche noi adulti quanto possa essere frustrante dover interrompere un lavoro al quale ci stiamo dedicando e sul quale siamo concentrati; perché possano dare il loro meglio, dobbiamo mettere i bambini nella condizione migliore per farlo.

“Libertà significa poter impiegare il tempo che occorre. Impiegare il tempo che ci impongono gli altri è schiavitù”¹⁰²

Libertà non è anarchia, non è disordine e confusione. Per fare in modo che i bambini godano di libertà positiva, gli insegnanti devono organizzare strutture e situazioni ben definite entro le quali il bambino possa muoversi: strutture tenute insieme dalla

¹⁰² H. Parkhurst, *L'educazione secondo il Piano Dalton*, a cura di F. Frabboni, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 86.

condivisione di valori come la democrazia, la responsabilità e la fiducia. Rimane sempre fermo il punto che la libertà di ognuno finisce nel momento stesso in cui lede la libertà degli altri. Ovviamente non tutti i bambini sono in grado di gestire la libertà nel migliore dei modi; alcuni hanno difficoltà ad organizzarsi e a gestire il tempo a disposizione, altri non sono ancora in grado di rispettare le regole condivise. In entrambi i casi è necessario un sostegno più incisivo da parte dell'insegnante.

Come disse Thomas Mann nel discorso "Della repubblica tedesca", pronunciato nel 1922: *"La libertà non è uno scherzo e un divertimento. La libertà ha un altro nome che suona: responsabilità."*

Gli alunni devono assumersi quotidianamente la responsabilità della libertà che viene loro concessa. Nel momento in cui decidono di dedicarsi ad una specifica attività scelta da loro, sono tenuti a dedicarsi con impegno e dedizione; nel caso in cui non dovessero riuscire a rispettare gli accordi presi in precedenza, sono tenuti a dare valide motivazioni al resto del gruppo.

Va da sé che il livello di responsabilità che sono chiamati ad assumersi, è direttamente proporzionato all'età degli alunni; maggiore è l'età degli alunni, ovviamente maggiore sarà anche la libertà concessagli.

Qual è, in questo contesto, il ruolo dell'insegnante?

L'insegnante, che deve restare in disparte ed essere pronto ad intervenire nel momento del bisogno, sostiene gli alunni senza essere invadente e senza imporre le proprie idee. I ragazzi devono percepire la sua presenza come appartenente al gruppo e non come dominante: solo in questo modo avranno la percezione che la loro libertà e le loro responsabilità vengano prese seriamente in considerazione.

Durante il *Morgenkreis*, l'*Abschlusskreis* o il Consiglio di Classe, sono infatti gli alunni stessi a condurre i confronti e gli scambi di opinione, ai quali partecipano ovviamente anche gli insegnanti, in una condizione di assoluta parità.

Uno dei nostri obiettivi è quello di formare ragazzi in grado di gestire la propria libertà; si tratta ovviamente di un percorso lungo, durante il quale dovranno avere la possibilità di sperimentare e di mettersi in gioco concretamente con questi due grandi principi: libertà e responsabilità. Solo con l'esperienza diretta, attraverso il confronto con i compagni (e quindi grazie anche alle loro critiche e reazioni), e accettando limiti e compromessi condivisi, saranno in grado di diventare adulti liberi e responsabili.

2.4 Selbstverantwortung

Eigenverantwortung oder Selbstverantwortung, auch Eigenverantwortlichkeit: bezeichnet man die Bereitschaft und die Pflicht, für das eigene Handeln und Unterlassen Verantwortung zu übernehmen. Das bedeutet, dass man für das eigene Tun und Unterlassen einsteht und die Konsequenzen, etwa in Form von Sanktionen dafür trägt.¹⁰³

Es ist uns ein Anliegen, dass unsere SchülerInnen schon sehr früh demokratische Verhaltensweisen erleben, erfahren und einüben:

- unsere SchülerInnen können im “Offenen Unterricht” ihren schulischen Alltag weitgehend selbst gestalten;
- der Schultag ist so rhythmisiert, dass unsere SchülerInnen nicht ständig auf Hochtouren arbeiten müssen. Spiel, Sport und Bewegung, Musik und kreativ-künstlerische Aktivitäten sorgen für die nötige Entspannung; (Jenaplan Petersen - rhythmische Wochenpläne, Spannung und Entspannung wechseln sich ab.)
- die SchülerInnen können in Gesprächskreisen oder im Klassenrat ihre Anliegen vorbringen, Meinungen äußern, Vorschläge unterbreiten und Kritik üben; (Korczak- Das Kind hat das Recht, zu wünschen, zu verlangen, zu bitten.)
- in altersgemischten Gruppen werden unsere SchülerInnen als Helfer und Miterzieher tätig, sie fördern und fordern sich gegenseitig. (Jenaplan Petersen Meister-Geselle-Lehrling)



¹⁰³<https://de.wikipedia.org/wiki/Eigenverantwortung>

Durch Mitentscheidungen übernehmen unsere SchülerInnen Verantwortung für ihr Lernen und das Zusammenleben in der schulischen Gemeinschaft. Wir Lehrpersonen vertrauen unseren SchülerInnen, bieten ihnen Hilfe an und begleiten sie auf ihrem Lernweg.

Sollten Erwartungen nicht erfüllt werden, haben wir Lehrpersonen die Aufgabe nach den Ursachen für das "Nichtgelingen" zu suchen und unsere Kinder zum Nachdenken anzuregen.

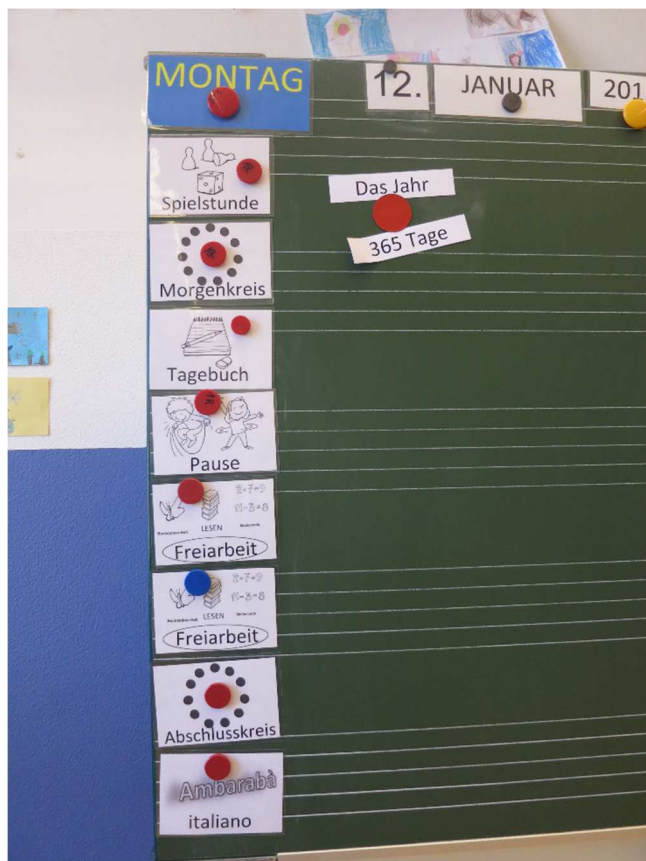


3. Teil: Die praktische Umsetzung an der GS Goethe

3.1 Stundenplan

Fetzenstundenplan ade - Handlungsorientiertes und fächerübergreifendes Lernen

In den reformpädagogischen Klassen an der Grundschule "J.W.v.Goethe" werden die 5 Klassen in Unterstufe (1., 2. und 3.Klasse) und Oberstufe (4. und 5. Klasse) aufgeteilt. Dies entspricht den Südtiroler Rahmenrichtlinien, wo Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Schüler südtirolweit im Laufe der Grundschule erwerben sollten, in genau diese zwei Blöcke eingeteilt werden.



Beispiel für einen Stundenplan

Unterstufe

Oberstufe

In unseren Klassen mit reformpädagogischer Ausrichtung sind im Stundenplan nur die Fächer Religion, Italienisch, Englisch, Bewegung und Sport definiert. Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Musik, Technik und Kunst werden unter dem Sammelbegriff GU – Gesamtunterricht – geführt und im Sinne der Freiarbeit gestaltet.

Die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Kinder laut Südtiroler Rahmenrichtlinien erreichen müssen, werden fächerübergreifend erarbeitet. Dies geschieht in Form von persönlichen Themen und ergänzend dazu als gemeinsame Themen. Individuelle Interessen werden so gefördert, Lerninhalte gehen vom Kind aus.



Ganz im Sinne von Petersens "Rhythmisierung des Unterrichts" beginnt der Montag für alle 5 Jahrgangsstufen mit der Spielstunde. Dort dürfen sich die Schüler mit den bereitgestellten Spielen (Konstruktionsmaterialien wie Kapla und Lego, Tischspiele, Gemeinschaftsspiele, Denkspiele wie Schach, ...) im gesamten 3. Stock frei bewegen und jahrgangsübergreifend spielen. Anschließend folgt der Morgenkreis, der in der Unterstufe täglich, in der Oberstufe nur mehr am Montag durchgeführt wird. Täglich stehen mindestens 100 Minuten im Block für

die jahrgangsübergreifende Freiarbeit zur Verfügung. Für die Trainingsaufgaben in mündlicher und schriftlicher Form werden täglich maximal 60 Minuten benötigt.



Oben und links: Spielstunde am Montag



Morgenkreis in der Oberstufe: Eltern hospitieren



Bewegung im Freien am Freitag

Die Woche endet stets mit einer kleinen "Feier" – entweder begeben sich Unter- und Oberstufe gemeinsam auf die naheliegenden Talferwiesen, um dort die Woche aktiv ausklingen zu lassen, oder es findet die Präsentation von ausgewählten Textbeiträgen (Wort der Woche) statt. Einen fixen Platz im Stundenplan hat ebenso der Klassenrat, wo die Schüler ihr

Kommunikations-, Demokratie- und Kritikverhalten ausüben und trainieren können. Der Wechsel zwischen lehrergeleitetem und offenem Lernen findet täglich fließend statt. Einführungen für neue Themenbereiche finden in Kleingruppen von maximal 6 Schülern statt, vorzugsweise an den beliebten Eckbänken, welche sich in jedem Raum befinden. So kann die Lehrperson möglichst leistungshomogene Gruppen bilden, kein Kind wird "übersehen", die Lehrperson behält den Überblick, ob Sach- und Fachinhalte wirklich verstanden wurden und auch frei von den Schülern angewandt werden können.



**Wo, mit wem,
was und wann:**
Es sei den Kindern
selbst überlassen.



L'orario settimanale

L'organizzazione del tempo scolastico, secondo la pedagogia attiva, non prevede una suddivisione prestabilita delle discipline e delle attività che il bambino andrà a svolgere nell'arco della giornata. Non vi è quindi la necessità di stendere un vero e proprio orario settimanale. Lo scolaro organizza infatti il lavoro, all'ingresso a scuola, in modo autonomo e responsabile, secondo i propri interessi e per la durata che ritiene necessari.

Anche nelle scuole che seguono tale indirizzo pedagogico, non è previsto un orario settimanale fisso. Fanno eccezione, generalmente, per motivi organizzativi, le discipline, quali italiano, religione, inglese ed educazione motoria. Questo significa, che, mentre gli insegnanti di classe non sono più presenti a scuola secondo la materia affrontata, bensì secondo l'orario prestabilito, l'insegnante di seconda lingua regola ancora il proprio intervento rispettando una precisa cadenza e durata temporale.

La scuola Goethe, fedele a tali principi organizzativi, suddivide la giornata, secondo fasi di apprendimento, di lavoro e di pausa. Nell'orario scolastico compaiono in modo statico le suddette discipline. Il resto del tempo è a disposizione del lavoro libero.

L'insegnamento della seconda lingua prevede quindi certamente una cornice "temporale" prescrittiva, nell'ambito della quale però ogni insegnante è libero di organizzare le attività favorendo le modalità che i bambini sono abituati a vivere e sperimentare nel restante tempo scuola.

All'inizio dell'ora i bambini rientrano in classe autonomamente, in pochi minuti. Solitamente i compagni, che sono meglio in grado di percepire lo scorrere del tempo, richiamano in aula quelli che faticano a rispettare un ritmo imposto.

Il riunire il gruppo in aula costituisce un momento iniziale, funzionale all'organizzazione (autonoma) delle altre fasi di lavoro. Si riunisce il gruppo per salutarsi, per prestare attenzione al fatto che durante i seguenti 55 minuti ai bambini verrà richiesto di impegnarsi in attività riguardanti la seconda lingua e saranno spronati a comunicare esclusivamente in italiano. È un momento in cui l'insegnante, insieme agli alunni, può presentare sommariamente il piano di lavoro settimanale o controllarne l'andamento. Dopo questa prima fase introduttiva, il tempo riprende a scorrere come durante l'intera giornata, permettendo agli scolari di gestire il proprio apprendimento come d'abitudine. Al termine dell'ora il gruppo rientra in classe per aggiornare il proprio piano di lavoro e per accomiarsi dall'insegnante di italiano.

Se per certi versi, il fatto che la seconda lingua non sia vera parte integrante del lavoro libero crea delle forzature, d'altra parte permette di immergere i bambini per un determinato periodo di tempo, nel contesto linguistico in modo integrale e totale, pur mantenendo l'approccio naturale che preserva ognuno da pressioni e costrizioni.

È compito dell'insegnante non isolarsi, impegnandosi invece a partecipare a tutti gli effetti, attivamente alla vita comune, promuovendo con altrettanta convinzione i principi sostenuti da tutto il gruppo classe: colleghi ed alunni compresi.

3.2 Rolle des Lehrers

Lernbegleitung statt Frontalunterricht - Heterogenität als Chance nutzbar machen¹⁰⁴

So wie der veränderte Tagesaufbau in reformpädagogischen Klassen muss auch die Aufgabenverteilung im Lehrerteam einen Wandel vollziehen. Bereits Petersen meinte, dass der Lehrer sich nicht mehr als "Primat der ‚Fächer‘, der ‚Stunden‘ und ‚Lektionen‘"¹⁰⁵ ansehen darf. Außerdem empfiehlt er, dass man Lehrer nicht nach Fächern, sondern nach deren persönlichen Interessen und Begabungen einsetzen soll - und das bestenfalls in mehreren Gruppen (will heißen auch mehreren Jahrgangsstufen) der reformpädagogischen Ausrichtung.



Der Lehrer als Begleiter und Unterstützer

Gerade die in reformpädagogisch orientierten Klassen aufgelöste Horizontalität in der Hierarchie empfiehlt, bereits ab der 1. Klasse den Schülern die Höflichkeitsform anzutrainieren.

¹⁰⁴ „Die (...) vereinigten Kinder sind in keinem Stücke zum gemeinsamen Fortschreiten vom Lehrer gezwungen, sondern arbeiten frei, selbstständig und weitgehend selbstständig.“ (Petersen, Peter: *Der kleine Jenaplan*, S. 27)

¹⁰⁵ „Während der Lehrer in der Lernschule oder Lehrerschule schlechthin immer der Träger des Unterrichts ist, so wird sich in der Neuen Schule dieser Teil seiner Aufgaben sehr vermindern (...) und der Lehrer muß es nun lernen, diese arbeitenden Schüler zu leiten. Es kann hier gesagt werden, daß wir in diesen Versuchen fort kamen von der Vorherrschaft, dem Primat der ‚Fächer‘, der ‚Stunden‘ und ‚Lektionen‘, fort von dem alten Stundenplan und Lehrplan.“ (Petersen, Peter: *Der kleine Jenaplan*, S. 67)

Der Lehrer der reformpädagogischen Klassen verpflichtet sich an unserer Schule deshalb zum Gesamtunterricht, somit gibt es kaum Unterricht nach vorgegebenen Stunden, sondern es erfolgt eine Erarbeitung nach Themenschwerpunkten.¹⁰⁶

Die Lehrperson steht stets in allen Fachbereichen als Helfer und Berater zur Seite. Ihre Aufgabe besteht darin, für eine vorbereitete und entspannte Lernumgebung zu sorgen. Sie führt Techniken und Lernstrategien ein. Einführungen von Themenschwerpunkten erfolgen großteils in Kleingruppen. Die individuellen Lernfortschritte werden in regelmäßigen Abständen im persönlichen Arbeitsplan der Kinder transparent, in Du-Form und in kindgerechter Sprache dokumentiert.

Aus organisationstechnischen Gründen werden allerdings die Hauptbereiche *Mathematik* und *Deutsch* Lehrpersonen zugeteilt, um auch die Vorbereitungs- und Nachbereitungszeit in einen überschaubaren Rahmen zu bringen und die Lernkontrolle garantieren zu können. So wird zwar die Einführung neuer Techniken von einem Fachbereich von stets der selben Lehrperson getätigt, die effektive Umsetzung und das Trainieren erfolgt dann aber mit Hilfe des gesamten Lehrerteams. Da die Schüler die meiste Zeit an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, kann ihnen so garantiert werden, dass sie bei benötigter Hilfe in jeder Lehrperson einen Ansprechpartner finden und nicht auf den sogenannten "Fachlehrer" warten müssen.



Arbeiten in der
Kleingruppe im Gang

¹⁰⁶ „Von großem pädagogischen Wert ist es, daß die Lehrer einer mehrgruppigen Schule außer der eigenen Gruppe in einigen Stunden die Führung einer der anderen Gruppen übernehmen. Denn niemals wird ein Lehrer imstande sein, auch nur annähernd allen Kindern seiner Gruppe zu sein, was er ihnen sein möchte und sollte.“ (Petersen, Peter: *Der kleine Jenaplan*, S. 51)

Il ruolo dell'insegnante

Nella pedagogia non direttiva non è necessario che l'educatore diriga il bambino nella sua crescita, ma è suo compito sostenerne l'autoregolazione e la libera scelta, creando contesti educativi e scolastici adeguati.

“Occorre dunque non lasciare il bambino [...] senza aiuto né direttive, abbandonarlo al gioco delle coincidenze più o meno fortuite [...], ma al contrario occorre mettere a sua disposizione le esperienze che stimiamo essenziali e conclusive.”¹⁰⁷

Il ruolo dell'insegnante dunque è quello di colui che si mette da parte, ma non si ritira. Rimane pronto ad agire, a stimolare gli alunni verso traguardi sempre più elevati.

Secondo Korczak, è fondamentale educare alla *resilienza*. Ciò significa promuovere la cooperazione, l'aiuto e il rispetto reciproco. Significa incentivare a lavori e progetti concreti che favoriscano l'assunzione di responsabilità e l'iniziativa personale. Per realizzare ciò è importante stimolare la libera espressione e la crescita delle potenzialità di ognuno. In tal modo si porterà il bambino a raggiungere un buon grado di autostima e di autonomia. All'insegnante spetta sempre dare l'esempio, tenendo presente che “la vita non è un libro di aritmetica in cui esiste solo una soluzione.”¹⁰⁸

Durante la sua presenza a scuola, l'insegnante svolge inoltre il ruolo di esperto nei vari ambiti della disciplina, di sostegno e di aiuto durante il lavoro libero, di coppia o in piccolo gruppo. Anche l'insegnante di seconda lingua è presente in classe, non come attore principale, ma come risorsa per il singolo bambino, così come per l'intero gruppo, restando una presenza marginale, ma allo stesso tempo, incisiva, di spessore, riconosciuta da tutta la comunità. È in grado di osservare, senza invadenza, l'interazione degli scolari in italiano. Ha la possibilità di incoraggiare i più timidi e insicuri ad esprimersi in L2. Funge da modello per riprodurre esattamente suoni e parole. Può incoraggiare l'aiuto tra compagni con competenze linguistiche differenti, promuovendo l'aiuto, la solidarietà e l'apprendimento tra pari.

Rimanendo fedele al metodo naturale evita le correzioni, soprattutto nell'oralità (se non quelle determinanti per la comprensione nella comunicazione).

Alla riflessione grammaticale e sintattica sono infatti riservati momenti pianificati e strutturati in modo tale da incoraggiare i bambini all'autocorrezione.

¹⁰⁷ “Celestin Freinet: naturalismo pedagogico e educazione popolare, laica, democratica”. Celestin Freinet –Wordpress.com,

https://mceliguria.files.wordpress.com/2017/07/assi-2ed_novecento-sezd_freinet.pdf

¹⁰⁸ Korczak, J. “Come amare il bambino”. Luini Editrice (2015)

Compito dell'insegnante di italiano è quello di supportare i bambini nella scelta del tema personale (se necessario), nella ricerca dei materiali, nella semplificazione dei testi raccolti da internet o da libri, ad esempio, della biblioteca. Se richiesto dagli alunni l'insegnante può assistere alle "prove" di una presentazione, consigliando e incoraggiando i bambini.

Indispensabile, durante l'ora di italiano, è che il maestro si preoccupi di ricreare un ambiente sereno, rilassato, ma di totale immersione nella lingua.

3.3 Jahrgangsübergreifendes Lernen

Dass Kinder von anderen Kindern lernen und besonders motiviert von den etwas Größeren lernen, behaupten nicht nur viele Reformpädagogen wie z.B. Petersen, Freinet und Tolstoj und andere Pädagogen, sondern es ist auch häufig bei eigenen Kindern oder auf Spielplätzen, in Kindergärten und Schulen zu beobachten. Daher nutzen wir diese starke intrinsische Motivation auch bei uns an der Goetheschule. In unserem Konzept ist festgelegt, dass die Kinder in altersgemischten Gruppen der Unterstufe oder der Oberstufe arbeiten. Die Kinder haben die Gelegenheit, bei ihren Aufgaben und Projekten miteinander zu kooperieren. Dadurch übernehmen sie Mitverantwortung für all das, was in der Schule passiert. Meist steht es den Kindern frei welchen Arbeitspartner sie sich wählen oder zu Hilfe ziehen wollen. Nach Einführungen von Seiten der Lehrperson oder dadurch, dass einige Schüler bestimmte Fähigkeiten schon erworben haben, werden sie zu Experten in bestimmten Fertigkeiten und Fähigkeiten. Diese sogenannten Experten helfen anderen Kindern diese zu erwerben oder bei Problemen/Fragen diesen zu Rat zu stehen. Die Schüler lernen dabei auch sich nicht immer sofort an die Lehrperson zu wenden, sondern zunächst an andere Kinder, welche Sachverhalte oft kindgerechter erklären können. Dieses "Helferprinzip" ist ein Instrument, das die Lehrperson unterstützt und ihr auch zur Kontrolle der Fähigkeiten des "Experten" dienen kann, ohne dass dieser unter dem Leistungsdruck eines Tests steht. Wenn ein Schüler einem anderen etwas erklärt, merkt er zudem, ob er es selbst auch richtig verstanden und verinnerlicht hat. Es reduziert den lehrerzentrierten Anteil im Unterricht und fördert die Selbstständigkeit der Schüler, die vermehrt voneinander und miteinander lernen. Auch werden das soziale Lernen und Engagement geübt, es entstehen Akzeptanz und Toleranz und deshalb wird es in unserem

Unterricht häufig eingebunden.¹⁰⁹ Die Zusammenarbeit in altersgemischten Gruppen entsteht teilweise durch die Schüler selbst, wird aber auch teilweise von uns Lehrern geleitet. So gibt es manchmal Angebote oder Themen, bei denen sich die Kinder ihre Arbeitspartner selbst aussuchen, wir Lehrpersonen aber auch noch Mitspracherecht haben oder wenn sich die Schüler noch nicht so gut kennen, wir die Zusammenarbeit anregen. Es bilden sich manchmal auch Gruppen zu einem bestimmten Thema, welches im Gespräch aufkommt und mehrere interessiert und somit gemeinsam bearbeitet wird. Kinder, die z.B. bereits lesen können oder die Multiplikation erfasst haben, werden gebeten, dies mit anderen zu üben oder es ihnen zu erklären. Peter Petersen zeigt immer wieder auf, wie wichtig es ist in altersgemischten Gruppen zu arbeiten. Die Einteilung der Kinder in Klassen entspricht nicht dem Leben, der Arbeitsrealität. Fast nie sind wir unter Gleichaltrigen. Daher hat es auch wenig Sinn alle Gleichaltrigen in eine Klasse zu stecken, dies fördert nur Leistungsdruck und Konkurrenzdenken. In jahrgangsübergreifenden Gruppen kann jeder Schüler hier und da die Rolle des Experten einnehmen. Jeder fühlt sich weniger unter Druck gesetzt, da er sein eigenes Lerntempo bestimmen kann. Auch außerschulische Qualitäten kommen durch das "Peer-Learning" besser zum Vorschein und werden beim jahrgangsübergreifenden Lernen wertgeschätzt. „Im Vordergrund des schulischen Lebens steht mehr Kooperation an Stelle von Konkurrenz, und jüngere Kinder lernen Modelle der Konfliktlösung von älteren.“¹¹⁰ Die Verantwortung für das Lehren und Lernen wird von den Schülern und Lehrpersonen gemeinsam getragen.

Das jahrgangsübergreifende Lernen setzt eine gute, zuverlässige Teamarbeit voraus, ohne die es nicht möglich ist Kooperation zu fördern. Die Zusammenarbeit des Teams ist auch Vorbild für die Schüler. Nur wenn diese gut funktioniert, können die reformpädagogischen Kriterien umgesetzt werden und die Schüler können Achtung, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Solidarität und Wertschätzung lernen. Teamfähigkeit bedeutet bereit und fähig zu sein, in einer Gruppe zu arbeiten, die Meinungen und Gedanken anderer anzuhören, anzunehmen und gemeinsam zu überdenken und weiterzuentwickeln. Weiter bedeutet es im gemeinsamen Prozess Ideen zu sammeln, zu ordnen, zu werten und Lösungen oder Handlungsschritten, die von allen geteilt und gelebt werden zu

¹⁰⁹<https://www.unsereschule.it/wp-content/uploads/2010/04/Konzept-für-die-Klassen-mit-reformpädagogischer-Ausrichtung-PDF3.pdf>

¹¹⁰ Karin Dietl, Stefan Reiterer, Christian Laner, Harald Eichelberger: *Schule neu gedacht-Schule neu gemacht. Die moderne Schule. Reformpädagogische Unterrichtsentwicklung*. Studienverlag, Innsbruck 2014, S. 115

formulieren. Die Schule und somit die Lehrpersonen müssen heutzutage so vielem gerecht werden, dass es ohne Teamarbeit nicht möglich ist dem Bildungsauftrag nachzukommen. Nur durch die gemeinsame Arbeit können die Rahmenrichtlinien Südtirols erfüllt werden sowie Personalisierung, Individualisierung, Inklusion und Resilienz geleistet und entwickelt werden.

La suddivisione in gruppi di età eterogenee

Tra i pedagogisti della scuola attiva, acceso sostenitore del concetto di Stammgruppen, ovvero suddivisione degli alunni di una scuola, non più in classi, ma secondo gruppi di età eterogenee, è certamente Peter Petersen.

Egli affermava infatti che i bambini coetanei si trovano ad essere allo stesso livello di sviluppo psico-fisico e per questo facilmente dotati di capacità dello stesso grado da impiegare durante il lavoro scolastico.

La suddivisione invece in gruppi misti, comprendenti la fascia di età del primo ciclo per i più piccoli e, del secondo ciclo per i più grandi, favorisce il ricrearsi di un ambiente autentico, specchio della società in cui viviamo, dove coesistono persone di ogni età. Scoraggia la concorrenza tipica dei pari età. Permette ad ogni bambino di vivere ruoli diversi nel contesto sociale scolastico: talvolta quello di insegnante, altre quello di discente, altre ancora quelle di capo gruppo, rispettando i tempi di maturazione individuale. Favorisce inoltre l'apprendimento tra bambini, aumentando il sentimento di solidarietà e cooperazione. Gli alunni più giovani possono inoltre imparare modalità differenti per risolvere i conflitti.

Naturalmente è possibile ricreare una simile organizzazione in modo autentico, se l'intera realtà scolastica segue i medesimi principi pedagogici.

Per quanto riguarda la seconda lingua, alla scuola Goethe, il limite principale, volendo seguire il modello della suddivisione in gruppi proposta da Petersen, è il dover seguire un orario scolastico prestabilito e limitato nel tempo.

Certamente anche gli insegnanti di italiano possono ricavarne però ottimi spunti e suggerimenti per l'apprendimento dell'italiano.

Per prima cosa, per continuare a vivere il carattere fortemente sociale proposto, la lezione, salvo casi eccezionali o prestabiliti, si svolge a porte aperte. Gli alunni, seguendo le regole del vivere comune, sono liberi di circolare e di utilizzare tutti gli spazi a disposizione. Si vengono così a creare gruppi di aggregazione spontanea di età o di

livello linguistico differenti, all'interno dei quali, gli scolari più giovani o meno esperti, possono progredire nell'apprendimento della lingua aiutati dagli altri compagni.

Durante la lezione di seconda lingua, all'interno di una stessa classe, grazie al variegato contesto multiculturale in cui viviamo, è comunque facile ricreare gruppi di uguale livello oppure gruppi misti a seconda dell'attività svolta. Gli scolari che faticano a padroneggiare l'italiano imparano dai compagni madrelingua o più disinvolti. In tale contesto i bambini hanno inoltre la possibilità di vivere ruoli differenti: alunni che faticano ad apprendere determinate discipline, nell'ora di italiano diventano gli esperti. Altri, che generalmente si distinguono per "efficienza", si mettono nei panni di chi necessita di un maggiore sforzo per raggiungere gli obiettivi scolastici personali.

In classe aumenta così la comprensione, il rispetto, la solidarietà reciproca. Si rafforza inoltre, in tutti, il desiderio di aiutare e sostenere i compagni.

Favorendo l'utilizzo spontaneo degli spazi, si garantisce il continuo movimento, senza l'obbligo di un ordine fisso e prestabilito dei posti a sedere, proprio come indicato da Petersen.

3.4 Offener Unterricht

Wir wollen unsere SchülerInnen darin unterstützen, motiviert, selbständig und ohne Druck zu lernen. Das reformpädagogische Konzept der Goetheschule ist darauf ausgerichtet, dass unsere SchülerInnen gerne lernen, Leistungen erbringen wollen und eigene Lernwege entdecken. Wir bestärken unsere SchülerInnen darin, Lernkompetenzen, Eigenverantwortung, Selbstbewusstsein und soziales Verhalten zu entwickeln.



Grundprinzip des “Offenen Unterrichts“ ist das entdeckende, problemlösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche Lernen.

Eine treffende Definition für “Offenen Unterricht“ formulierte Falko Peschel, Lehrer, Schulleiter, Autor zahlreicher Publikationen über “Offenen Unterricht“ und Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten Deutschlands:

„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines “offenen Lehrplans“ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab.“¹¹¹

Die Offenheit von Unterricht bezieht sich laut Peschel auf folgende Dimensionen:

- Organisatorische Offenheit: die Lerner bestimmen die Rahmenbedingungen selbst: Zeit (wann sie an einem Thema arbeiten), Raum (wo sie an einem Thema arbeiten) und Sozialform (mit wem sie an einem Thema arbeiten).
- Methodische Offenheit: die Lerner bestimmen selbst wie sie ihr Thema bearbeiten und welchen methodischen Zugang zum Thema sie wählen.
- Inhaltliche Offenheit: die Lerner bestimmen selbst woran sie arbeiten und an welchem Thema sie arbeiten.
- Soziale Offenheit: die Lerner bestimmen selbst über die Regeln und den Ablauf des Klassenlebens und über die Konsequenzen, die sich in Problemfällen ergeben.
- Persönliche Offenheit: Die Lerner bestimmen selbst, welche Werte und Prioritäten sie für ihr Leben wählen.

Zu den Organisationsformen des “Offenen Unterrichts“ zählen nach Peschel Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen, Werkstattunterricht und Projektunterricht.

In unseren Klassen mit reformpädagogischer Ausrichtung arbeiten wir vorwiegend mit Wochenplänen und in Freiarbeit.

¹¹¹ Falko Peschel: *Basiswissen Grundschule Band 9. Offener Unterricht*, Schneider Verlag, S.78.

Wochenplanarbeit

Wochenplanarbeit zeichnet sich laut Peschel durch eine mittlere organisatorische und schwache methodische und inhaltliche Öffnung aus. Wochenplanarbeit legt fest, welche Pflicht- und Wahlaufgaben die SchülerInnen bearbeiten sollen. Die Lernenden bestimmen selbst die Reihenfolge der Bearbeitung, die Sozialform, ihr Arbeitstempo, den Umfang der erwünschten Hilfen und der freiwilligen Aufgaben. Der Lehrer berät und hilft bei dieser Arbeit.

Freiarbeit

Freiarbeit zeichnet sich immer laut Peschel durch eine starke organisatorische, mittlere methodische und inhaltliche Öffnung aus.



Die SchülerInnen können frei über Inhalte, Art der Aktivitäten, Lerntempo, Sozialform, Materialien und Arbeitsplätze entscheiden. Der Lehrer nimmt die Funktion des Lernberaters ein.

Wochenplanarbeit und Freiarbeit an unserer Schule

Wochenplanarbeit und Freiarbeit setzen eine anregende Lernumgebung und eine spezifische Raumgestaltung, eine übersichtliche Anordnung der

Materialien und die Bereitstellung eines vielfältigen Lern- und Arbeitsangebotes voraus.

Wochenplanarbeit und Freiarbeit ersetzen den sogenannten "Fetzen-Stundenplan". Da wir nicht nach Fächern unterrichten, nennen wir die Unterrichtsstunden Gesamtunterricht. Dieser hebt die Trennung zwischen den Unterrichtsfächern des Stundenplans auf.

Unseres Erachtens ist Wochenplanarbeit eine günstige Einstiegsform für Kinder auf dem Weg zur Selbständigkeit.

Die Wochenpläne werden von uns Teamlehrern in den jeweiligen Jahrgängen gemeinsam erstellt. Wir orientieren uns bei der Planung an den Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die deutsche Grundschule und Mittelschule an den autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol (Beschluss der Landesregierung vom 19.Jänner 2009, Nr. 81.)

In den Reformklassen unserer Schule wird vorwiegend nach teiloffenen und lernzielorientierten Wochenplänen gearbeitet.

A) Teiloffene Wochenplanarbeit

Teiloffene Wochenpläne enthalten Pflicht- und Wahlaufgaben. Wir nennen in unserer Schule die Pflichtaufgaben auch Trainingsaufgaben. Sie enthalten den Basisstoff, das sind die zu erreichenden Kompetenzen aus dem Schulcurriculum bzw. Lehrplan. Die SchülerInnen können über die Reihenfolge der Aufgaben, das Arbeitstempo und die Sozialform entscheiden. Bleibt nach Bearbeitung den Schülerinnen noch Zeit, können sie aus unterschiedlichen Angeboten wählen. Diese Form scheint uns besonders für die Kinder der Unterstufe geeignet (erste und zweite Klasse).

B) Lernzielorientierte Wochenplanarbeit

In den lernzielorientierten Wochenplänen geben wir unseren Schülerinnen nicht mehr die Inhalte, sondern nur mehr die Ziele vor. Die Materialien, die zur Verfügung stehen und mit denen die SchülerInnen selbständig arbeiten können, werden aufgelistet. Wenn die SchülerInnen der Meinung sind, dass sie den Lernstoff beherrschen, können sie sich zu einer Lernzielkontrolle melden.



Zu Wochenbeginn erhalten die SchülerInnen den Wochenplan und eine Einführung für die Fächer Deutsch, Mathematik und Italienisch. In der Regel arbeiten sie während aller dafür vorgesehenen Gesamtunterricht-Stunden daran. Die meisten Pflicht – und Trainingsaufgaben können eigenständig, mit der Möglichkeit der Selbstkontrolle von den Kindern bearbeitet werden. Die SchülerInnen können ihre Lernprozesse selbständig planen und gestalten. Die Kinder haben auch die Möglichkeit eigenen Interessen nachzugehen. Sie können über die Sozialformen, wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit und über den benötigten Rhythmus zwischen Konzentration und Entspannung selbst bestimmen.

Im Morgenkreis stellen die SchülerInnen vor, was sie sich für den jeweiligen Tag vornehmen.

Wir Lehrer stehen bei der Wochenplanarbeit eher im Hintergrund. Unsere Hilfe sollte von den SchülernInnen nur dann in Anspruch genommen werden, wenn es unbedingt notwendig ist. Wir sind unseren SchülernInnen durch Hinweise und Tipps, um Lösungswege zu finden, behilflich. Wir nehmen die Rolle der Organisatoren und Lernbegleiter ein.

Nach Fertigstellung einzelner Trainings- oder Wahlaufgaben werden diese von den SchülernInnen auf dem Wochenplan als erledigt gekennzeichnet. Am Ende eines

Schultages lassen die Kinder im Abschlusskreis ihren "Arbeitstag" Revue passieren und beurteilen, ob sie mit ihrer geleisteten Arbeit zufrieden sind. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung wird dadurch gefördert.

Am Ende der Schulwoche geben die Kinder den Wochenplan ab. Der jeweilige Fachlehrer kontrolliert regelmäßig und gibt ihn den Schülerinnen inklusive Rückmeldung zurück. Im Wochenabschlusskreis geht es um Rückschau und Reflexion der selbstverantworteten Arbeit. Dabei präsentieren die SchülerInnen der Großgruppe, was und womit sie gearbeitet haben und ihre Arbeitsergebnisse.

Freiarbeit

Im Rahmen der "Freiarbeit" gestehen wir unseren Kindern ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Freiheit und Selbstaktivität zu. Unsere SchülerInnen haben während der Gesamtunterrichtsstunden die Möglichkeit über einen längeren Zeitraum an selbst gewählten, für sie bedeutsamen und relevanten Themen in Einzel- oder Partnerarbeit, oder in altersgemischten Gruppen zu arbeiten. Die Kinder verfassen Texte, die wir "Wort der Woche" oder "Persönliche Themen" nennen. Die Kinder malen, zeichnen, basteln dazu, gestalten Plakate, Karteikarten oder stellen kleine Bücher her.

Wir Lehrpersonen stellen unseren Schülern ausreichend Materialien, Informationsquellen und Medien zur Verfügung. Wir übernehmen die Rolle des Lernbegleiters und Lernberaters.

In der Großgruppe berichten die SchülerInnen bei Präsentationen über ihre Arbeit und tragen Ergebnisse vor, zeigen Erstelltes oder dokumentieren ihre Arbeitsprozesse.

Entgegen aller Vorurteile haben Wochenplanarbeit und Freiarbeit nichts mit der Laissez – faire Pädagogik zu tun, einem Erziehungsstil, bei dem man das Kind sich selbst überlässt, es "ungehindert machen lässt".

Wochenplanarbeit und Freiarbeit sind sehr anspruchsvolle Unterrichtsformen.

Die Freiheit und die Verantwortung für das eigene Lernen, die wir unseren Schülerinnen mit wenigen Einschränkungen übertragen und zwar gewählte Aufgaben beenden,

übernommene Pflichten erfüllen und Rechte der Gemeinschaft respektierten, setzen Vertrauen in das Kind voraus.

Damit Wochenplanarbeit und Freiarbeit gelingen, bedarf es einer gut organisierten und schrittweisen Einführung, um die SchülerInnen nicht zu überfordern.

Durch Wochenplanarbeit und Freiarbeit können SchülerInnen zahlreiche Erfahrungen des eigenen Tuns machen: Freude am Gestalten und Entdecken, Freude am selbständigen Lernen und Arbeiten, Freude am Mitdenken, Freude am gemeinsamen Ideen Entwickeln und Umsetzen. Die Kinder lernen außerdem sich selbst einzuschätzen, mit Kritik, mit Niederlagen und Ungewissheiten fertig zu werden.

Keine Lehrperson kann diese Erfahrungen oder Fähigkeiten unterrichten. Jede Schülerin und jeder Schüler kann sie nur machen und erwerben, wenn sie/er diese selbst experimentieren darf.





Lernen an Stationen/ Lernzirkel

Lernen an Stationen ist eine Organisationsform des offenen Unterrichts, die sich nach Falko Peschel durch eine schwache organisatorische, methodische und inhaltliche Öffnung auszeichnet.

Das Prinzip des Stationenlernens stammt ursprünglich aus dem Sport ("circuit training"). Es ermöglichte den Sportlern, eine Anzahl von Übungsstationen entweder der Reihe nach oder in freier Auswahl zu durchlaufen.

Bestimmte Aspekte des Stationenlernens gehen auf die amerikanische Pädagogin Helen Parkhurst (1887- 1959) zurück. Um eine Differenzierung zu erzielen, die ihr die Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen erleichterte, hatte Parkhurst Fachräume mit Lernmaterialien ausgestattet, die SchülerInnen über gezielte Aufgabenstellung zum selbstständigen Arbeiten und Lernen anregten und zugleich Möglichkeiten zur selbständigen Kontrolle der Ergebnisse boten.

Wir Lehrpersonen betrachten das Stationenlernen als eine sinnvolle Ergänzung zu Wochenplan- und Freiarbeit. Besonders in den Klassen der Unterstufe, für Kinder, die die Schulsprache nicht ausreichend beherrschen, ermöglicht das Stationenlernen ein hohes Maß an Differenzierung und gesteht den Lehrpersonen einen Freiraum zu, sich individuell um einzelne Schüler zu kümmern.

Beim Stationenlernen erhalten die SchülerInnen einen Arbeitspass/Laufzettel mit Pflicht- und Wahlaufgaben, die Stationen genannt werden. Die einzelnen Stationen sind mit

Ziffern, Symbolen oder Farben gekennzeichnet, die auf den Arbeitspässen/Laufzetteln wiederzufinden sind. Die Arbeitsmaterialien werden auf Fensterbänken, überzähligen Stühlen und Tischen, an der Pinnwand oder in Regalen für die SchülerInnen bereitgestellt. Die Kinder haben Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Reihenfolge der Aufgaben und der Sozialform (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit), um die Aufgaben in einem bestimmten Zeitabschnitt zu erledigen. Die Arbeitsaufträge umfassen Pflicht- und Wahlaufgaben. Pflichtaufgaben müssen gemacht werden: sie dienen der Erarbeitung, der Festigung oder Übung. Wahlaufgaben können bearbeitet werden: sie dienen der Erweiterung, Vertiefung oder Wiederholung.

Stationenlernen fordert von uns Lehrpersonen eine ausführliche Planung, ein hohes Maß an Kreativität, Fantasie und Zeiteinsatz in der Vorbereitungsphase. Die Stationsaufgaben werden so vorbereitet, dass die geforderte Arbeit von den Kindern selbstständig bearbeitet werden kann. Während die Kinder an Stationen arbeiten, treten wir Lehrpersonen in den Hintergrund und nehmen die Rolle des Beraters, Helfers oder Partners ein, die auch ein wenig Zeit für Beobachtungen unserer SchülerInnen zulässt.

Man unterscheidet zwischen zwei Arten des Stationenlernens:

Übungszirkel: Bei Übungszirkeln werden zu einem bereits eingeführten Lerninhalt (z.B. Einmaleins-Sätzchen) verschiedene Übungen angeboten: Kopiervorlagen, Arbeitsblätter, aber auch Lernspiele. Die SchülerInnen arbeiten auf dasselbe Ziel hin, obwohl sie zur selben Zeit an verschiedenen Übungen arbeiten. Die Ergebnisse können von den Kindern anhand von Kontrollblättern selbstständig überprüft und korrigiert werden.

Thematische Zirkel: Beim "thematischen Zirkel" haben die Schüler die Möglichkeit, über verschiedene Arbeitsangebote ein Thema selbstständig zu erarbeiten, Untersuchungen anzustellen, sich durch Texte oder Bilder zu informieren, zu experimentieren oder Produkte herzustellen. Die bereitgestellten Angebote sollen aber vor allem anregen, eigene Wege zu gehen, Entdeckungen zu machen und Dinge zu hinterfragen.

Nach Abschluss eines "thematischen Zirkels" erfolgt ein rückblickendes Gespräch und unsere SchülerInnen präsentieren ihre Arbeit, ihre Lernergebnisse oder Produkte.



Il piano di lavoro settimanale

“Il *leitmotiv* della pedagogia moderna è quello di rendere interessante il lavoro scolastico [...] Ciò che dobbiamo trovare è l’interesse intrinseco, quello che viene “dal dentro”. ”¹¹²

Il compito dell’educatore è quindi quello di trasmettere e di rafforzare nei nostri alunni una pedagogia “*del lavoro*” in grado di dare un senso alla vita di ognuno, valorizzandone le capacità essenziali personali.

Tutto ciò prevede però un’organizzazione diversa da quella tradizionale, ovvero prevede il sistema del *piano di lavoro*. Questo permette di soddisfare maggiormente le preferenze di ogni alunno, individualizzando e personalizzando l’apprendimento. Si deve però accettare il fatto che non tutti i bambini vengano obbligati ad eseguire tutti gli stessi compiti e nello stesso tempo. In tale contesto il compito dell’educatore non è più quello di stimolare e motivare al lavoro, ma di facilitare e aiutare, all’occorrenza.

¹¹² Freinet C., a cura di Eynard, R. “La scuola del fare”. MCE. Serie storica, edizioni junior (2017) p.41

Non si deve però scordare che la “*libertà ideale*” non esiste. “Per liberare la classe, non basta che il ragazzo faccia qualsiasi cosa seguendo il capriccio o la moda del momento, ma che è necessario, sempre che si miri alla realizzazione di compiti fondamentali, imporre delle regole comuni, delle regole create, capite e accettate da tutti.”¹¹³

Così come per altre discipline di apprendimento, anche per la seconda lingua è prevista la realizzazione di un piano di lavoro settimanale, presentato all’inizio della settimana, fondamentale per l’organizzazione e l’adempimento delle attività.

Il piano settimanale è suddiviso in attività obbligatorie (*Pflichtaufgaben*) e facoltative. Le attività obbligatorie sono proposte dall’insegnante sulla base del rispetto delle indicazioni provinciali e dei traguardi di competenza. Mirano a fornire agli alunni le conoscenze necessarie per la propria progressione linguistica e maturazione personale.

Sono pianificate in modo che lo scolaro sia portato ad esercitare in egual misura, o quasi, tutte le abilità, sia nell’orale che nella produzione scritta.

Le attività facoltative prevedono il medesimo impegno, ovvero, ogni compito iniziato si deve portarlo a termine. I lavori proposti mirano a migliorare le personali conoscenze, secondo livelli di difficoltà differenti e lasciando maggior libero sfogo alla creatività di ognuno.

Durante lo svolgimento dei compiti, i bambini possono scegliere in modo autonomo dove e come lavorare: se lavorare individualmente, a coppia o in piccolo gruppo.

Su richiesta dei bambini, anche l’insegnante entra a far parte di un gruppo. Talvolta, se necessario, il gruppo si forma su proposta dello stesso maestro, senza però esercitare pressioni o costrizioni.

Nell’ambito del piano settimanale trovano spazio la realizzazione e la presentazione del tema personale individuale o in piccolo gruppo), del testo libero (per i più grandi o esperti) e della “parola della settimana”.

Al termine di ogni lezione di italiano i bambini annotano le attività svolte nel proprio piano di lavoro settimanale. Inizialmente questa operazione richiede l’aiuto dell’insegnante. Con il passare del tempo diviene un compito svolto da ciascuno in totale autonomia.

¹¹³ Ivi, p.82

I nuovi temi e i contenuti vengono presentati dall'insegnante, inizialmente in plenaria, per poi essere approfonditi in piccolo gruppo, a seconda delle necessità degli scolari.

Il lavoro libero

Uno dei criteri fondamentali dell'attivismo pedagogico si basa sull'abolizione delle lezioni programmate, strutturate e proposte dall'educatore. Le attività scolastiche si sviluppano infatti seguendo i centri d'interesse del bambino, rispettando i tempi e le modalità di apprendimento di ognuno.

Sono aboliti dunque la suddivisione delle discipline secondo un orario prestabilito, così come lo studio affidato esclusivamente ai manuali e al libro di testo.

L'apprendimento secondo il lavoro libero è una delle fasi della giornata a scuola. Durante questo periodo di tempo i bambini scelgono autonomamente quali attività desiderano svolgere, la durata da dedicare ad ognuna e di quali spazi usufruire.

Anche le lezioni di seconda lingua si svolgono in questa modalità. Ad inizio d'ora, i bambini vengono invitati, in plenaria, a rivedere il piano settimanale per valutare poi individualmente e in modo autonomo, quali attività svolgere nella giornata. In questa fase il bambino è libero di scegliere se lavorare da solo, in coppia, in gruppo ed eventualmente con quali compagni. Decide inoltre di quale materiale necessita e in quale postazione lavorare.

Durante il lavoro libero il bambino ha la possibilità di esercitare tutte le abilità orali e scritte, impegnandosi in vari tipi di compiti.

Nell'ambito del lavoro libero gli alunni consolidano la lingua attraverso esercizi di tipo sintattico- grammaticale o attraverso giochi che ne richiedano il naturale utilizzo. Si cimentano nel testo libero o nella realizzazione della "parola della settimana". Si impegnano nella produzione di temi personali o di gruppo, che andranno poi a presentare.

Vi sono poi angoli dedicati alla lettura, silenziosa o ad alta voce. Sono previste attività in piccolo gruppo, per esercitare la comunicazione e favorire la creatività personale.

Compito dell'insegnante è osservare, sostenere, facilitare l'apprendimento, aiutare, ad esempio, nella ricerca del materiale che i bambini useranno per l'elaborazione di un tema personale. L'insegnante può entrare a far parte di un piccolo gruppo per ulteriori spiegazioni o approfondimenti. È inoltre un modello e un motivatore, affinché si utilizzi esclusivamente la seconda lingua per comunicare.

Alla fine della lezione, i bambini sono chiamati ad annotare nel personale piano di lavoro le attività realmente svolte e a riflettere se sono soddisfatti del risultato raggiunto.

Alla fine della settimana, confrontando il piano di lavoro previsto, con il personale, il bambino, può valutare il proprio percorso individuale. Se il risultato non dovesse essere soddisfacente è invitato ad individuarne le cause e a proporre delle soluzioni opportune.

Certamente il lavoro libero garantisce, soprattutto in un contesto dove coesistono livelli linguistici tanto differenti, la possibilità di individualizzare e personalizzare il percorso di apprendimento di ciascuno.

3.5 Le schede cartacee “Karteikarten” e le presentazioni personali

Uno dei criteri principali attorno a cui si sviluppa tutta la pedagogia dell’attivismo è l’apprendimento individuale, caratterizzato dalla individualizzazione e dalla differenziazione.

Più volte abbiamo parlato dell’importanza di mettere al centro gli interessi del bambino e queste tecniche di lavoro testimoniano come sia possibile farlo a livello pratico.

Il lavoro individuale deve trovare spazio nell’orario scolastico, può essere svolto individualmente, a coppie o in piccoli gruppi: vengono scritti dei testi, che poi vengono stampati e catalogati nel centro di documentazione, a cui accedono tutti i bambini della sezione. Vengono svolti dei lavori che sviluppino determinati temi e argomenti scelti liberamente dagli alunni, o dati dall’insegnante, seguendo il programma scolastico.

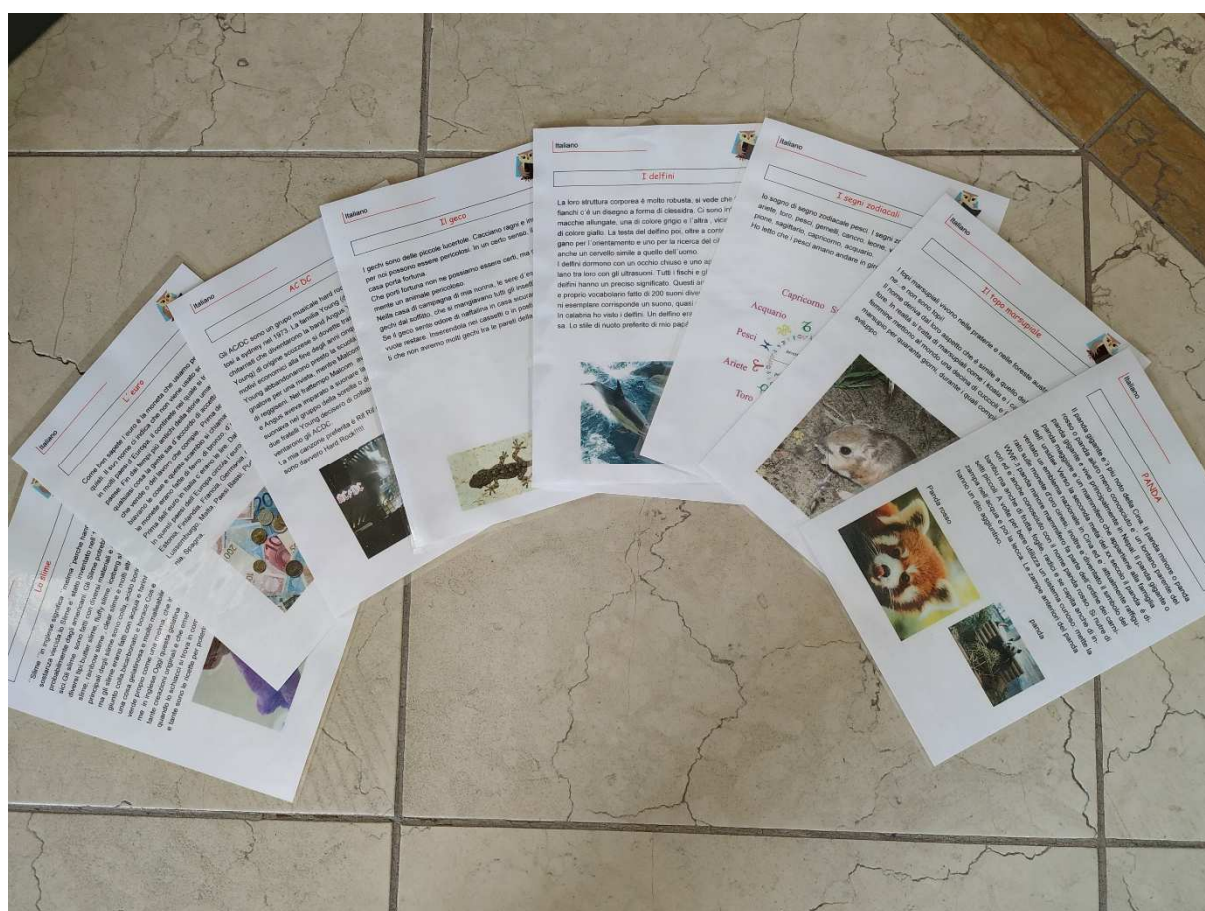
Grazie alle schede cartacee il sapere individuale si sviluppa e prende piede nel processo di apprendimento dei bambini, in modo del tutto spontaneo, anche se naturalmente c’è bisogno della supervisione dell’insegnante, soprattutto nel primo biennio della scuola primaria.

Attraverso semplici colloqui, l’insegnante concorda con l’alunno o gli alunni il tema o l’argomento che vogliono affrontare. Si discute semplicemente il loro programma di lavoro. Il materiale da elaborare può essere ricercato nella biblioteca della scuola, o

nel centro di documentazione creato precedentemente dai bambini ed arricchito costantemente dai loro contributi, o attingendo a libri di casa o in internet.

Da sottolineare in questa fase, come dice spesso Freinet, è che non è fondamentale il sapere, ma sono la scoperta e la ricerca ad avere un significato primario per lo sviluppo del bambino.

Quando gli alunni decidono di elaborare un tema, viene stipulato una sorta di contratto tra loro e l'insegnante: questo contratto stabilisce un patto di responsabilità, di consapevolezza e di disciplina da parte dei bambini nei confronti del loro lavoro.



La scelta del tema dipende dai loro interessi personali, che spesso coincidono con quelli di un piccolo gruppo o di un altro amico-collega con il quale poter lavorare. Naturalmente tutti sono liberi di poter anche lavorare da soli, o di scegliere il compagno ideale. Sta al gruppo di bambini- se in grado di farlo- o all'insegnante, il compito di osservare che tutti lavorino in modo attivo, seguendo sempre un comportamento democratico nel rispetto di ognuno.

Solitamente l'insegnante svolge solo il ruolo di "consulente", sostenendo i ragazzi con piccoli consigli o suggerimenti.

Non sempre i bambini sono in grado di scegliere da soli, di organizzarsi o gestire un piccolo gruppo: sta al maestro-guida intervenire e dare gli strumenti necessari per poter organizzare il necessario e rendere il discente autonomo e responsabile.

Soprattutto nei primi anni di scuola si può avere l'impressione che gli alunni non ce la facciano: ovviamente l'autonomia e la responsabilità non si conquistano in un giorno. Dipende molto dal carattere e dalle esperienze pregresse di ogni singolo bimbo, la capacità o meno di organizzarsi, di gestire il materiale, il tempo a disposizione e magari i compagni con cui si collabora.

Anche in questo caso ritornano in gioco i criteri della classe "Reform": non tutti i bambini sono uguali, non tutti devono avere gli stessi compiti, gli stessi obiettivi, gli stessi risultati. Ognuno ha il suo tempo e ciò deve sempre essere rispettato.

Un sistema interessante per attuare tutto ciò, letto nelle varie opere proposte e visto nelle diverse ospitazioni, è una sorta di sistema di "prenotazione": si può elaborare una specie di cartellone o di tabella, dove i bambini interessati possano segnare il loro nome, la data di inizio dei lavori, il titolo del tema scelto, la data di quando vogliono presentare il lavoro concluso al gruppo. In questo modo tutti possono partecipare a ciò che succede a scuola, si possono trovare dei partner interessati allo svolgimento in comune del tema, o possono svilupparsi discussioni sull'argomento tra gli alunni.

Tema personale

TITOLO	CHI LO FA?	INIZIO LAVORI	PRESENTAZIONE	COME è ANDATA?

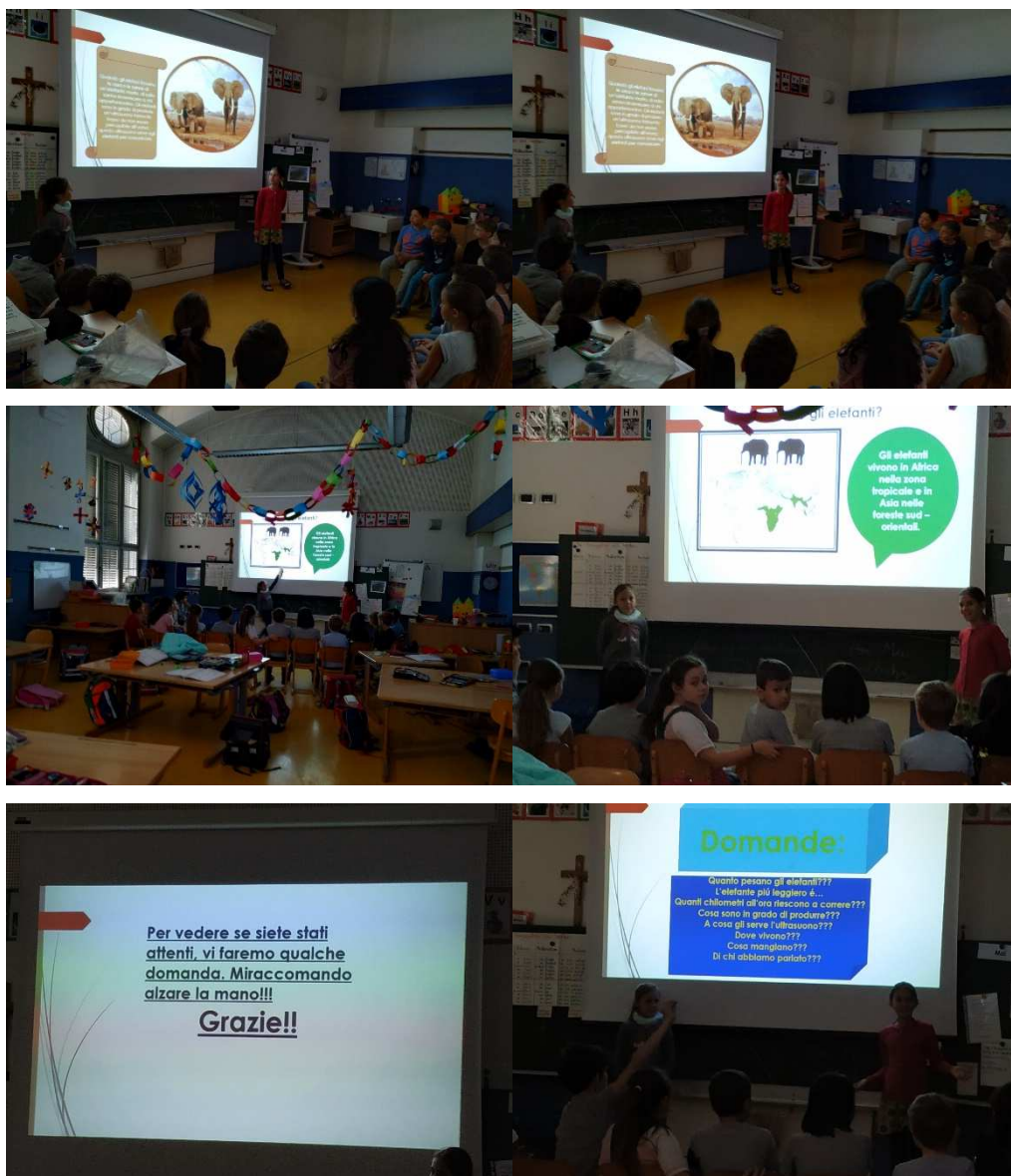
Ogni lavoro inizia quindi con un “contratto” da compilare in cui pattuire con il bambino che decide di lavorare, se da solo o con un piccolo gruppo. Con l’aiuto di semplici domande-guida formulate dagli stessi bambini si può capire quali siano le informazioni necessarie da ricercare, le immagini, quale prodotto finale si voglia presentare, se un semplice cartellone, o una scheda, o un libretto, e di quanto tempo possa servire.

Per le domande “impossibili” abbiamo visto quanto sia vantaggioso poter approfittare di ricerche in internet, sempre sotto la sorveglianza di un adulto.

Molto gettonato è anche il ricorrere ad un “esperto” del tema scelto: spesso sono stati interpellati genitori o nonni, amici o anche gli stessi compagni ritenuti informati e attendibili per poter sviluppare l’argomento prescelto.

Quando poi i bambini presentano il loro lavoro ai compagni, e spesso pure ai genitori invitati per l’occasione, comincia un’ultima fase altrettanto importante per tutti: i bambini che presentano sviluppano anche competenze sociali, superano inibizioni e paure, imparano ad esprimersi davanti al gruppo, oltre a trasmettere “sapere” tramite il “peer learning”. Gli ascoltatori, a loro volta, possono contribuire con feedback al lavoro presentato, aggiungendo particolari, incoraggiando con critiche costruttive o semplicemente constatando il bel lavoro fatto.



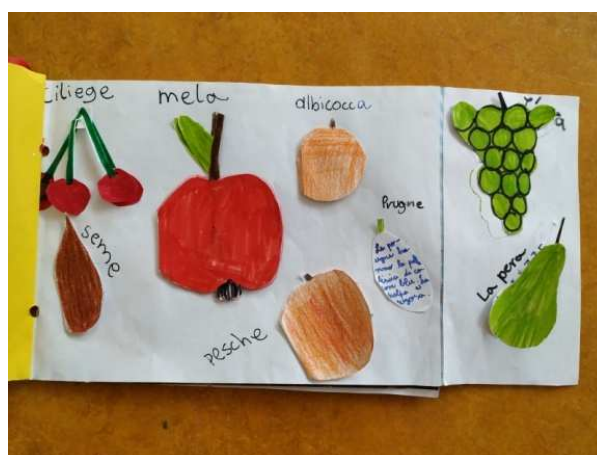


La naturalezza e la spontaneità con cui tutto ciò accade, il modo in cui i bambini presentano con sicurezza e motivazione i loro lavori, l'attenzione e la partecipazione degli ascoltatori, fanno capire quanto peso abbiano questi lavori nel processo di apprendimento.

Indipendentemente dai contenuti presentati, la capacità di sviluppare competenze che permettono di svolgere una presentazione davanti ad un pubblico non deve certo essere sottovalutata.

Negli anni, dalla prima alla quinta classe, le schede cartacee preparate o i temi personali possono evolversi e diventare cartelloni, lavoretti tridimensionali, modellini, origami, presentazioni in power point, libretti, pezzi teatrali, canzoni. Nulla frena la fantasia dei bambini e il loro repertorio è davvero incredibile.

«Lo scopo principale dell'istruzione è quello di creare uomini che siano capaci di fare cose nuove, e non semplicemente di ripetere ciò che hanno fatto le altre generazioni; uomini che siano creativi, inventivi e scopritori»: sono le parole di Jean Piaget, che calzano perfettamente alle tecniche usate nella scuola attiva.





Non dobbiamo far conformare i bambini alle necessità di terzi, alienandoli da sé stessi, poiché tutto ciò influisce in modo decisamente negativo su una varietà di aspetti che li riguardano e che spaziano dal luogo di controllo, alla motivazione, all'autostima.

Il luogo di controllo, ad esempio, può essere interno o esterno e ha a che fare con il controllo che crediamo di avere sulla nostra vita. Se è interno, vuol dire che crediamo nelle nostre capacità e siamo padroni del nostro volere e agire. Al contrario, se è esterno, crediamo che la nostra vita sia controllata da forze e fatti esterni che sono indipendenti dalla nostra volontà.

Il controllo esterno sui bambini porta a scarso rendimento scolastico, senso di incapacità e impotenza, minore autocontrollo, incapacità di gestire lo stress, ansia. Se li incrociamo con altre variabili che riguardano lo sviluppo di una mentalità fissa, il soffocamento della propria immaginazione e creatività, possiamo affermare con certezza che i vecchi metodi educativi sono altamente limitanti e assolutamente ostacolanti per favorire la crescita e lo sviluppo dell'individuo e la sua realizzazione personale.

Ciascuna persona nasce con un innato paradigma e ogni bambino ha in sé tutto ciò che serve per realizzare il suo potenziale latente. Per questo è fondamentale lasciare che la natura faccia il suo corso, cioè che ogni bimbo impari l'uso ottimale delle proprie risorse attraverso la possibilità di ognuno di sentirsi responsabile e protagonista della propria vita e di funzionare nel modo più efficiente.

Tutti noi adulti di altre generazioni abbiamo avvertito di fronte alla scuola, almeno una volta, un certo disagio, una qualche sottile inquietudine, pronta a trasformarsi in qualcosa di più profondo, in un turbamento più forte, quasi in una sofferenza.

E oggi? La scuola che offriamo ai nostri bambini è capace di appassionarli alla scoperta del mondo, di aprire le porte ad una esplorazione entusiastica del sapere umano? La scuola di oggi è una scuola di vita e per la vita, o è intesa solo come luogo di transito, di preparazione a qualcosa, dove si deve stare obbligatoriamente per più di un decennio, per poi poter essere finalmente riconosciuti come individui ed inseriti nella società? La nostra scuola è un luogo vitale, coinvolgente, appassionante, dove si ricerca insieme, dove si lavora e si fatica volentieri in uno spirito di comunità, per fare esperienze significative, o al contrario è un posto in cui si chiede uno sforzo dal significato incomprensibile, dove si imparano cose il cui valore sfugge?

“E ancora: è la scuola un luogo dove la persona è riconosciuta in tutta la sua globalità di corpo e di mente, di emozioni e ragione, di cuore e intelletto, un luogo dove i verbi dello scrivere, parlare, ascoltare, leggere, si coniugano con quelli dell'esplorare, costruire, danzare, mimare, sentire, fare, simulare, toccare, manipolare, interpretare e rappresentare, sperimentare e provare, o invece è lo spazio dell'unidimensionalità, della frammentazione, dell'oblio non solo delle emozioni, ma anche della globalità della persona?”¹¹⁴

¹¹⁴ “A scuola senza zaino”, Marco Orsi, Erickson

Da dove arriva la demotivazione, l'agitazione, la noia, la passività, l'irrequietezza che troviamo spesso nei nostri bambini e ragazzi? Diamo la colpa alla società, alla famiglia che è in crisi, o c'è qualcosa anche nella scuola che non funziona, un modello che forse non rispetta la loro dignità, che li costringe ad essere passivi, che va a ledere la loro creatività e libertà, l'indipendenza, l'autonomia, la ricerca?

Bisogna rivalutare l'attività e ridurre l'enfasi sui risultati.

Soprattutto in Italia abbiamo un modello di scuola impostato per obiettivi, che pur avendo avuto dei risultati anche positivi, alla lunga ha contribuito a rendere sterile l'attività didattica e a mettere in secondo piano la metodologia.¹¹⁵

È sempre stata data troppa importanza a che cosa bisogna raggiungere, rispetto al come farlo.

I migliori pedagogisti hanno invitato a mettere da parte l'enfasi sulla prestazione, l'ansia da raggiungimento degli obiettivi e dei risultati, che portano spesso allo stress di alunno e docente con il conseguente svuotamento del senso di ciò che si sta facendo.

Dobbiamo ridare importanza all'attività in sé, a quello che si fa a scuola, a ciò che coinvolge i ragazzi e i bambini, anche perché paradossalmente si hanno risultati migliori se non si è ossessionati dai risultati stessi!

La scuola che vogliamo deve insegnare ad apprendere, per l'acquisizione delle competenze, incoraggiando i bambini ad essere i protagonisti del loro sapere.

Dewey, all'inizio del Novecento, ci metteva in guardia parlando già all'epoca di una scuola troppo improntata sui libri, astratta, che parla "sul" mondo senza fare veramente esperienza "del" mondo.¹¹⁶

I bambini a scuola devono agire, non solo leggere, scrivere, ascoltare, ma anche manipolare, danzare, cantare, costruire, immaginare, provare, osservare, sperimentare, disegnare, recitare, festeggiare, in modo da non perdere mai il significato di quello che si sta facendo, visto che la conoscenza deriva dal fare esperienza del mondo.

"Si conosce non solo riflettendo, ma anche agendo, toccando oggetti, esplorando spazi, muovendosi con il corpo."¹¹⁷

¹¹⁵ ibidem

¹¹⁶ ibidem

¹¹⁷ www.static.erickson.it

Nella sezione “Reform” della scuola elementare Goethe di Bolzano dobbiamo purtroppo, come tutti, attenerci ai programmi ministeriali e svolgere tutti i test nazionali di competenza, ma sappiamo bene quanto sia importante far sentire innanzitutto accettato e ben accolto ogni bambino, saperlo riconoscere nella sua originalità, attivarlo nella cooperazione, sollecitando l’esplorazione.

Vedere gli alunni che saltellano e corrono felici per entrare a scuola la mattina è una conferma che si sentono liberi di agire, non obbligati a conformarsi ed amati nel loro modo di essere sé stessi.

A conclusione una poesia di Janusz Korczak, che sia un augurio e una sorta di “mantra” per il nostro lavoro quotidiano:

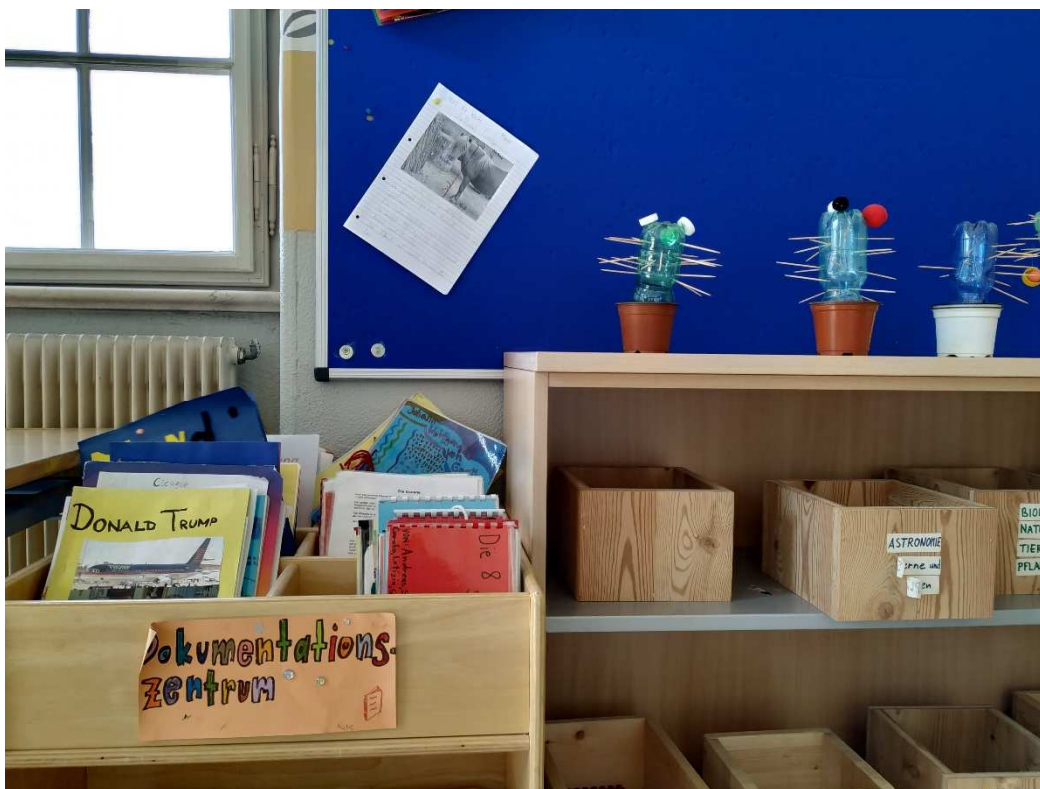
“Dici:
è faticoso frequentare i bambini.
Hai ragione.
Aggiungi:
perché bisogna mettersi al loro livello,
abbassarsi, scendere, piegarsi, farsi piccoli.
Ti sbagli.
Non è questo l’aspetto più faticoso.
E’ piuttosto il fatto di essere costretti a elevarsi
fino all’altezza dei loro sentimenti.
Di stiracchiarsi, allungarsi, sollevarsi
sulle punte dei piedi.
Per non ferirli.”¹¹⁸

Wort der Woche

Jede Woche wählen die Schüler ein Wort aus und zu diesem verfassen sie einen Text. Bei den Kleinen handelt es sich zunächst nur um das Wort mit einer Zeichnung, dann um ein, zwei Sätze und die Großen sollen bereits einen Text zum frei gewählten Wort schreiben. Anfangs bedienen sich die Kinder des eigenen Wissens, mehr und mehr müssen sie aber auch Recherchetechniken lernen, um die Texte zu verfassen. Diese Wörter der Woche

¹¹⁸ Janusz Korczak, *Quando ridiventerò bambino*, Milano, Luni, 1996

werden bei der Klassenfeier vorgestellt. Bei der Bewertung werden der Inhalt, die kreativ-künstlerische Gestaltung und die Präsentation miteinbezogen.



Centro di documentazione

Quando Freinet affermò: *Basta con i libri di testo*, non intendeva certo svilire l'importanza dei libri, ben consapevole che grazie a loro ci viene tramandato il succo dell'esperienza umana, presente e passata.

Tale motto venne coniato per suggerire agli educatori una tecnica diversa, una tecnica per cui il ragazzo possa trarre il proprio sapere da molti più libri, da schede, da sussidi audio o video, e in particolare dalla natura e dall'ambiente sociale che circonda. Propone inoltre le *schede –guida* su cui indicare tutte le informazioni che possono essere di qualche utilità per lo svolgimento di un'attività. Il fine sarebbe far acquistare un'autonomia sempre maggiore nello svolgimento di una ricerca o di un tema personale. Le *schede –guida*, inizialmente costruite dall'insegnante, possono diventare oggetto di un lavoro individuale o di gruppo, svolto dagli scolari.

Freinet prevede inoltre uno schedario in cui raccogliere documenti di vario tipo, prodotti o ricercati dagli alunni. La realizzazione di uno schedario prevede un lavoro di gruppo, il cui prodotto viene messo a disposizione dell'intera comunità, diventando risorsa a cui tutti possono attingere.

Alla scuola Goethe si sono già compiuti i primi passi per la creazione di un centro di documentazione che si è arricchito via, via sempre più, acquisendo di pari passo un'importanza sempre maggiore all'interno della vita scolastica.

Gli insegnanti di seconda lingua hanno iniziato da minor tempo la realizzazione di contributi in lingua italiana.

I bambini hanno dimostrato di apprezzare l'attività ed è diventata parte del lavoro libero. Gli elaborati sono giunti, per adesso, a partire dalla terza classe, ma questa modalità di lavoro, inizia ad appassionare anche gli scolari inizialmente più reticenti. Vedere alcuni prodotti finiti dei compagni, è stato motivo di interesse ed entusiasmo. Così, come per le altre discipline, i lavori che confluiscono nel centro di documentazione devono rispettare determinati criteri: soddisfare le categorie esistenti, riportare un'ortografia e una sintassi corretta, rispettare un certo tipo di estetica. La documentazione può essere di vario tipo e comprendere materiali vari: riviste, libri della biblioteca, schede tematiche, testi prodotti durante il lavoro libero.

Soprattutto per quanto riguarda la presentazione di difficoltà grammaticali o argomenti riconducibili alla sintassi in L2, possono essere utilizzati i testi autentici prodotti dai bambini, oltre a quelli creati e proposti da manuali o dal libro di testo.

Contribuire alla realizzazione di un centro di documentazione, porta il bambino a misurarsi con diverse tipologie di testo e ad utilizzare differenti sussidi, anche multimediali, come la videoscrittura al computer, l'inserimento di una foto o di un'immagine nel testo. Oltre ad essere un'ottima attività per lo sviluppo della socialità e della condivisione diventa un'esperienza motivante sotto molti punti di vista.

3.6 Klassenrat

The image shows four sheets of a 'Klassenrat' (Class Council) form, each with a title in German and Italian, a cartoon illustration, and a table for recording student input.

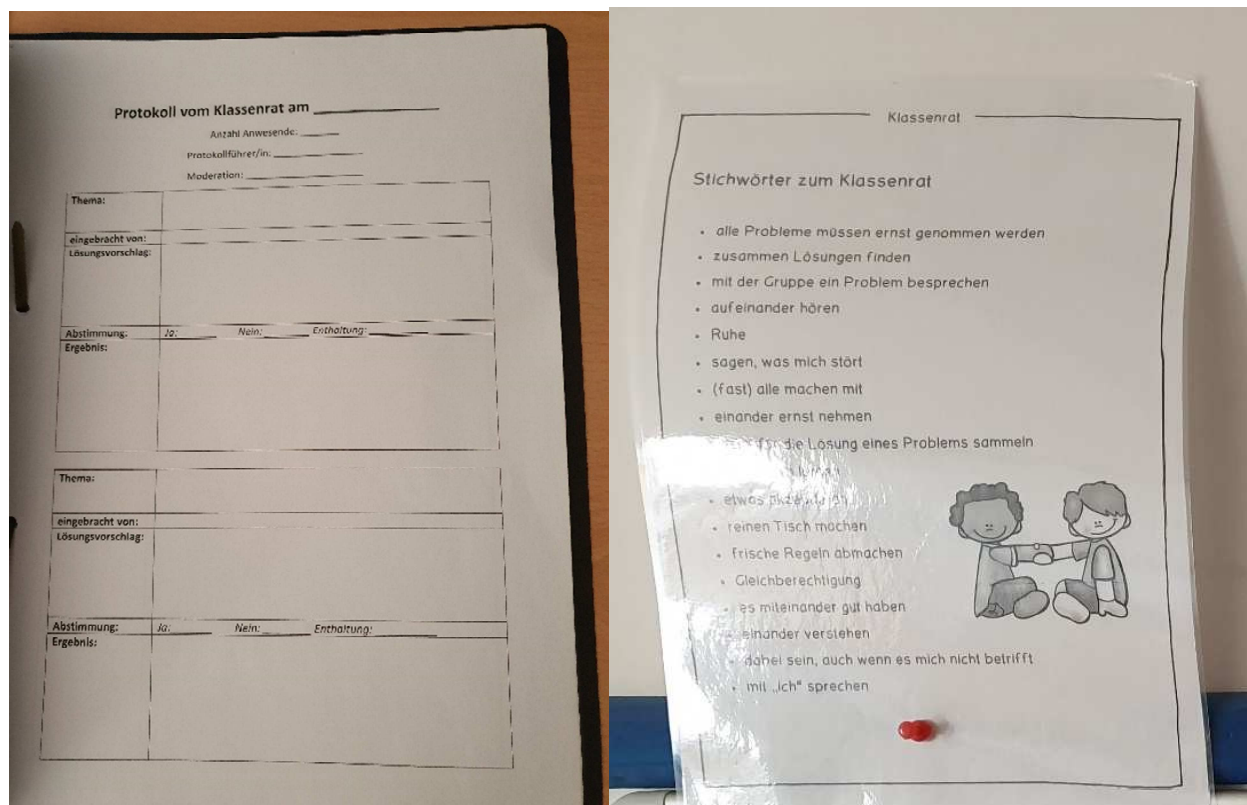
- Sheet 1:** Title: 'Klassenrat Consiglio di classe'. Illustration: Three children. Text: 'Ich schlage vor... Vorlage di...'. Table columns: 'Was? Cosa?' and 'Autor/in Autore/Autrice'.
- Sheet 2:** Title: 'Klassenrat Consiglio di classe'. Illustration: A child. Text: 'Das möchte ich im Klassenrat noch anbringen... Vorrei aggiungere ancora qualcosa...'. Table columns: 'Meine Freunde - I miei amici', 'Mein Ärger - Mi fa arrabbiare', 'Meine Wünsche - I miei desideri', and 'Andere Bemerkungen - Altre note...'.
- Sheet 3:** Title: 'Klassenrat Consiglio di classe'. Illustration: Two children. Text: 'Ich kritisiere Non mi piace'. Table columns: 'Wen oder was? Chi o che cosa?' and 'Autor/in Autore/Autrice'.
- Sheet 4:** Title: 'Klassenrat Consiglio di classe'. Illustration: Two children. Text: 'Ich lobe... Faccio i complimenti a...'. Table columns: 'Name Name', 'Begründung motivazione', and 'Autor/in Autore/Autrice'.

Um Demokratie nicht nur zu predigen, sondern vor allem zu leben, findet circa einmal pro Woche der Klassenrat statt. Dieser Klassenrat wird von einem Kind moderiert und ein weiteres hält die Ergebnisse in einem Protokoll fest. Zuvor kann auf einem Plakat sich jeder Schüler mit seinem Namen eintragen. Dieses Plakat ist unterteilt in "danken, fragen, informieren und kritisieren".

Häufig hat man während des Unterrichts nicht genügend Zeit, um Streitigkeiten und Fragen zu klären. Durch diese Plakate können die Kinder sich dort aufschreiben und beim Klassenrat wird dann alles besprochen. Die Angelegenheiten der Kinder werden dadurch ernst genommen. Auch betreffen diese alle anderen Kinder indirekt: Beispielsweise haben sie vielleicht etwas gesehen oder können dann besser verstehen, warum ihr Freund traurig ist oder direkt: Wenn entschieden wird wohin der nächste LandArt-Ausflug gehen soll.

Beim Klassenrat werden nur jene Kinder, die sich eingetragen haben, aufgerufen und sie dürfen ihr Anliegen vorbringen. Anschließend werden diese besprochen und diskutiert und eventuell wird über Entscheidungen und Sanktionen abgestimmt. Die Lehrpersonen haben bei Abstimmungen genau wie die Kinder eine Stimme. Die Lehrperson ist Teil der Gemeinschaft und hat nicht mehr die alleinige Entscheidungsgewalt. Sie hat jedoch das Recht und die Pflicht bei Ausartung der Diskussion einzugreifen.¹¹⁹

¹¹⁹ Karin Dietl, Stefan Reiterer, Christian Laner, Harald Eichelberger: *Schule neu gedacht-Schule neu gemacht. Die moderne Schule. Reformpädagogische Unterrichtsentwicklung*. Studienverlag, Innsbruck 2014, S. 142.



3.7 Hausaufgaben

Hausaufgaben werden in den Klassen mit reformpädagogischer Ausrichtung nicht gegeben. Wir sind der Überzeugung, dass die Schulzeit (täglich zwischen 5 bis 8 Stunden) reicht, um das Lern- und Arbeitspensum von 6 – bis 11 – Jährigen Kindern zu erreichen.

Dazu möchten wir mit den folgenden 5 Punkten unsere Einstellung untermauern:

1. Hausaufgaben können die Einstellung zur Schule verschlechtern, denn sie machen meist keinen Spaß. Die Schule wird etwas, das mit Anstrengung und Widerwillen verbunden wird. Außerdem arbeiten die Kinder sehr viel in der Schule, sie sollen das Recht auf Freizeit haben.
2. Hausaufgaben setzen ganze Familien unter Druck.
3. Hausaufgaben überschreiten Kompetenzbereiche. Eltern sollen Eltern bleiben und nicht zu "Hilfslehrern" umfunktioniert werden.
4. Hausaufgaben wirken gegen die Chancengleichheit: Die einen Kinder haben ein ruhiges Zimmer für sich, andere müssen sich mit einer Ecke im Wohnzimmer begnügen oder teilen sich das Zimmer mit Geschwistern; die

einen können ihre Eltern um Hilfe bitten, andere müssen mit ihren Aufgaben allein fertig werden – allein schon aufgrund der oft anderen Muttersprache.

5. Es ist schwer zu sagen, ob und inwieweit Hausarbeiten selbständig gemacht worden sind. Die Kinder, welche wirklich die Übung bräuchten, schaffen die Hausaufgaben kaum alleine, es endet oft damit, dass am Abend die Eltern genervt und frustriert dem Kind nur mehr “einsagen“, Hauptsache es ist gemacht.

Üben und lernen ohne Hausaufgaben

Das heißt allerdings nicht, dass die Eltern nichts machen “dürfen“: Gerne werden Unterlagen für ein Wort der Woche oder für persönliche Themen bereits im Vorfeld mit den Eltern gesucht, es wird bereits zu Hause recherchiert. Wir begrüßen es sehr, wenn Eltern mit den Kindern das Lesen üben, indem ihnen vorgelesen wird oder gemeinsam ein Buch gelesen wird. Das Schreiben lässt sich spielerisch beim Verfassen einer Postkarte vom Wochenendausflug oder beim Diktieren des Einkaufszettels üben, Rechnen beim Kochen und Backen, wenn gemeinsam das Rezept durchgelesen wird – nur um einige wenige Momente des sozialen, spielerischen, ganz natürlichen Lernens und “Hausaufgaben“ Machens zu erwähnen.

I compiti per casa

I compiti per casa sono stati e sono oggetto di grande discussione in ogni scuola di ordine, grado o orientamento pedagogico. Ci si interroga sul significato e sulla loro valenza. Si discute sulla quantità che è giusto prevedere.

I genitori, pur se con idee e motivazioni contrapposte, considerano positivo non dover trascorre sui libri parte del tempo libero dei propri figli.

La scuola Goethe, per quanto riguarda la sezione che segue gli orientamenti della pedagogia attiva, non prevede l’assegnazione dei compiti per casa. Si ritiene infatti che gli alunni lavorino già a scuola in modo intensivo e produttivo.

Certamente la seconda lingua non può opporsi alle decisioni di Istituto, o mettersi in contrapposizione con il pensiero pedagogico che sostiene il nostro intero processo di apprendimento.

È altrettanto vero però che “praticare” una lingua soltanto nel contesto scolastico, non è né sufficiente, né produttiva. Non si vuole con questo affermare che sarebbe utile

ai nostri scolari, trascorrere ore ad imparare a memoria liste di vocaboli, coniugare verbi o a riempire il quaderno con frasi prodotte secondo un modello o trascritte da un libro.

Avere però l'occasione di "vivere" una lingua al di fuori del contesto scolastico, aiuta ad apprendere e a fortificarla.

Per primi, noi insegnanti consideriamo che l'ideale sarebbe esporre i bambini alla lingua in modo naturale, ovvero attraverso le attività sportive, la musica o il teatro. Anche leggere pochi minuti al giorno il libro della biblioteca, guardare una trasmissione in lingua italiana, ascoltare delle canzoni, sono attività valide, divertenti e alla portata di tutti. Sono queste attività, non i compiti per casa, che consigliamo vivamente ai genitori, naturalmente su base volontaria.

Proprio perché facoltativi questi "compiti consigliati" vengono, se non da tutti svolti, da tutti accettati di buon grado.

3.8 Bewertung

Leistungskultur, nicht Leistungskult!

Alle wollen, dass Kinder etwas leisten, sogar die Kinder selbst. Kinder können scheinbar unermüdlich sein, hochgespannt, vollkonzentriert und besessen, etwas zu schaffen.

Wie wir diesen Leistungswillen des Kindes, sein Bedürfnis nach Anstrengung und Fertigbringen, fördern und insgesamt zu einer ausgeprägten Leistungskultur kommen können, dies ist für uns als pädagogisch denkende Menschen eine der wichtigsten Fragen.

Eine wichtige Bedingung dabei scheint zu sein, das individuelle Bedürfnis des Kindes nach Entdecken, Arbeiten und Beurteilen ernst zu nehmen und ihm Möglichkeiten anzubieten, diesem Bedürfnis in der Schule nachzugehen.

Eine weitere Bedingung ist, Kinder in Ruhe und in der nötigen Zeit, "schaffen zu lassen". Nur so können zufriedenstellende Leistungen zustande kommen.

Zudem sollten Kinder umfassend gefördert, Leistung in allen Dimensionen gesehen werden; bei vielen Kindern blühen oder verkommen Leistungsmöglichkeiten im Verborgenen.

Und eine letzte Bedingung: Leistungen von Kindern sollen pädagogisch beurteilt

werden, individuelle Leistungsfortschritte angemessen gewürdigt, die Leistung des Anderen ebenfalls wertgeschätzt werden. Angst ist ein schlechter Ansporn für Leistung.¹²⁰



Kinder bereiten sich auf eine Präsentation vor, wo sie anschließend von ihren Mitschülern in Hinblick auf Inhalt, Präsentation, Kreativität und Einbau der Medien bewertet werden.

¹²⁰ Vgl.: Eichelberger, Wilhelm: Der Jenaplan heute. S. 204ff

Wir glauben, dass Reformpädagogik im Generellen sehr wohl als leistungsorientiert angesehen werden kann:

- weil sie die Leistung des Einzelnen in den Mittelpunkt stellt
- weil sie ein umfassendes Bild von Persönlichkeit und Leistung besitzt
- weil sie Schule und Lernen so organisiert, dass sich Lernvorgänge optimal entfalten können, z.B. indem sie Interessen und Voraussetzungen der Schüler berücksichtigt
- weil sie für die Sicherung eines Basiswissens sorgt
- weil sie Stärken und Fähigkeiten der einzelnen fördert
- weil sie die Lern- und Lebensumgebung des Schülers in den Leistungsprozess mit einbezieht
- weil sie die Bedeutung von Erfahrung und lebensbedeutsamem Handeln für den Lernerfolg des Schülers beachtet
- weil sie eine stärkende Lernatmosphäre erzeugt und die falsche Trennung von Unterricht und Beziehungsebene erkennt
- weil sie die Gefahren einer unpädagogischen Leistungsbeurteilung ernst nimmt und nach alternativen Formen einer kindgerechten Leistungsbewertung sucht¹²¹

Angst vor einem Wettbewerb?
Ganz im Gegenteil!
Damit die Schüler bei der
Schachmeisterschaft möglichst
gut abschneiden, wird immer und
überall geübt.



¹²¹ <http://jenaplan.de/leistungskultur/>



Leistungskultur statt Leistungskult heißt nicht die Abschaffung der Leistungsbeurteilung insgesamt. Kinder wollen beurteilt werden, Beurteilungen von Leistungen sind eine Hilfe und ein Ansporn für weitere Entwicklungen. Es ist uns wichtig, dem Kind die Freude an der Leistung zu vermitteln und zu erhalten, es darin zu unterstützen, Anstrengungen und Schwierigkeiten anzugehen und nicht ihnen auszuweichen. So findet bei uns die individuelle Leistung des Kindes seine Anerkennung – ohne den Vergleich mit seinen Mitschülern. Wir möchten die Selbstbewertung der eigenen Leistung fördern, ohne die Fremdbewertung zu ersetzen. Diese

Fremdbewertung erfolgt einmal durch die Mitschüler, wo bei regelmäßigen Präsentationen die Kritikfähigkeit der Schüler geübt wird, und einmal durch das gesamte Lehrerteam. Ziel ist es, im Kind die intrinsische Motivation, seine Leistung stetig zu verbessern, zu erhalten.

Das heißt nicht, dass die Schüler ohne Beurteilungen die 5 Jahre Grundschulzeit erfahren. Unser Schwerpunkt liegt bei der regelmäßigen verbalen Beurteilung im Arbeitsplan, wo nicht nur das Sozialverhalten, die Kreativität, die Teamfähigkeit, das Interesse, der Einsatz und die Flexibilität beurteilt werden, sondern auch Fortschritte oder Schwächen in einzelnen Fachbereichen. Gerade die negative Beurteilung oder Kritik ist stets mit Tipps und Anregungen für Verbesserungen verbunden.

Auch die klassische Ziffernbenotung lernen die Schüler kennen. Wir sind eine öffentliche Schule und die Schüler erhalten zu Semester- und Jahresende das übliche Zeugnis mit Verbalurteil und Ziffernnoten in den einzelnen Fächern. Damit die Schüler ein Verständnis für die Bedeutung dieser Ziffernnoten erhalten, wird dies stets beim gemeinsamen, demokratischen Bewerten bei Präsentationen geübt. Auch die Lehrer führen ein Register, wo Fortschritte mit Ziffernnoten vermerkt werden. Allerdings vermeiden wir die Vergabe von Noten für punktuell geleistete Arbeiten, wie es bei Tests, Diktaten und Schularbeiten üblich wäre.



Lösungsorientiertes Handeln!
Die Arbeit am Webrahmen muss heute fertig werden? Kein Problem, wir nehmen ihn mit in die Mensapause!

La valutazione

“Con l’applicazione integrale della nostra pedagogia, i voti e le classificazioni diventano inutili. Ci sono sufficienti motivi per compiere un’opzione come questa con piena consapevolezza e tranquillità.”¹²²

La pedagogia attiva basa infatti ogni fase dell’apprendimento del bambino sull’individualizzazione, sulla personalizzazione dei modi e dei tempi di ogni scolaro. Sottolinea l’inutilità di voler portare ad ogni costo un intero gruppo classe a svolgere la stessa attività, nello stesso momento e con le medesime strategie.

In un simile contesto appare del tutto incoerente valutare i bambini con le medesime modalità, applicate nella scuola tradizionale.

Se in ogni istante si incoraggia l’alunno ad intraprendere un percorso del tutto personale, non si può poi appiattire e uniformare il processo di apprendimento di un intero gruppo riconducendolo ad una valutazione impersonale come quella numerica. Gli stessi pedagogisti ammettono però, che, pur trovandoci in disaccordo, viviamo in un ambiente dove i voti e le classificazioni fanno parte integrante del sistema scolastico. Un compromesso quindi che consente comunque di incidere direttamente sulla modalità di attribuzione dei voti è il sistema dell’autovalutazione.

Invece di dare i voti in maniera autoritaria, si può adottare il principio di una valutazione tripartita: docente, alunno interessato, gruppo di lavoro. Gli alunni, il più delle volte, si

¹²² Freinet C., a cura di Eynard, R. “La scuola del fare”. MCE. Serie storica, edizioni junior (2017) p.268

giudicano e giudicano in modo giusto, addirittura in maniera più severa dell'insegnante.

A scuola, quindi, anche per quanto riguarda la seconda lingua, si tende a trovare un giusto compromesso tra una valutazione che non vuole essere impositiva, ma dialogica e la necessità di riassumere il tutto, alla fine del quadrimestre, in un numero da inserire nella scheda di valutazione dell'alunno.

In un contesto come il nostro anche l'insegnante di lingua assume il ruolo di consulente, con il compito di accompagnare e sostenere l'alunno durante tutte le fasi del suo percorso di apprendimento.

La valutazione diviene quindi "una conversazione" che si compie tra docente e alunno, coinvolgendo in alcuni casi, anche il genitore. Durante questo confronto si analizzano insieme i progressi compiuti sia nell'ambito dell'apprendimento che anche a livello sociale. Si mettono in risalto i punti di forza, così come gli aspetti su cui si deve lavorare. Le opinioni dell'alunno sono prese in considerazione quanto quelle dell'insegnante, per giungere poi ad una conclusione comune.

Gran parte della valutazione si costruisce però insieme al bambino, giorno per giorno, attraverso feedback, per lo più positivi, espressi utilizzando canali diversi: una lode o un appunto fatto a voce, un commento posto sotto un elaborato o scritto nel piano di lavoro personale. La stessa possibilità di esprimere una valutazione è data al bambino. Se desidero, anche il genitore ha l'opportunità di scrivere un commento, all'interno del piano settimanale del figlio.

Nella valutazione il ruolo dell'insegnante non è quello di mettere in risalto quello che l'allievo non sa, ma registrare i progressi compiuti e il percorso svolto per raggiungere un determinato obiettivo.

3.9 L'ambiente di apprendimento

Quando parliamo di “ambiente” comprendiamo tutto l'insieme delle cose che il bambino può liberamente scegliere in esso e usare tanto quanto desidera, in corrispondenza delle sue tendenze e dei suoi bisogni di attività¹²³.



Fonte: <http://estriemaestri.altervista.org/>

Autonomia, responsabilità e libertà rientrano tra i principi fondamentali della scuola attiva: l'insegnante perde il ruolo di “istruttore” e assume quello di guida, di accompagnatore che propone agli alunni diverse vie possibili per aiutarlo nel suo processo di autoformazione.

L'apprendimento costante attraverso la scoperta, lo sviluppo della creatività e della consapevolezza, il lavoro collaborativo e individuale: tutto deve essere orientato in modo da favorire lo sviluppo del bambino.

L'idea di scuola che caratterizza una pedagogia attiva è senza dubbio quella di una scuola mai ferma, né statica, né immutabile; la scuola che ci rappresenta è sempre in movimento, in grado di modellarsi di volta in volta adattandosi alle necessità del momento e assecondando i bisogni di alunni e di insegnanti.

Ovviamente una scuola di questo tipo ha bisogno di un setting particolare.

¹²³ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2014, p.69

Sono le stesse *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* a sottolineare l'esigenza di un ambiente di apprendimento che sappia ospitare e promuovere attività centrate sullo studente:

(...) La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. (...) L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. (...)

L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità.

(...) Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.”¹²⁴

Negli anni, i vari protagonisti dell'attivismo pedagogico hanno apportato notevoli modifiche alla scuola tradizionale.

La casa dei bambini di Maria Montessori (1870 – 1952)

L'ambiente riveste per la Montessori un ruolo fondamentale per lo sviluppo e la crescita dei bambini. È l'ambiente a doversi adattare ai bambini, e non viceversa, per favorire l'appropriazione di capacità, abilità e saperi e dandogli la possibilità, col tempo, di staccarsi dagli adulti e di acquisire autonomia.

“Anche l'ambiente scuola deve essere trasformato (...) la scuola deve diventare il luogo dove il bambino può vivere la sua libertà; e la sua libertà

¹²⁴ www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

non può essere soltanto quella intima, spirituale (...) l'intero organismo del bambino, dalla sua parte fisiologica vegetativa alla sua attività motrice, deve trovarvi le "migliori condizioni di sviluppo"¹²⁵

Per questo l'ambiente montessoriano è opportunamente "preparato" per essere "liberante e costruttivo":

Nell'approccio educativo montessoriano il concetto di ambiente preparato è fondante e significa un ambiente educativo liberante (non libertario) e costruttivo: liberante in quanto privo di ostacoli o pressioni, fondato sulla libera scelta individuale all'interno di una serie limitata di opzioni, e al tempo stesso costruttivo, perché indirizza verso uno scopo esterno definito gli impulsi e le energie interiori del bambino o dell'adolescente, rispondendo così al loro bisogno interiore di ordine. È importante sottolineare che, per la Montessori, l'ordine è essenziale per la costruzione di un senso interno, il quale non è dato dalla distinzione tra le cose, ma dalla distinzione dei rapporti tra le cose. Si tratta insomma di un ambiente preparato in cui ogni cosa trova il proprio posto nel rapporto con le altre e, sviluppando la capacità di distinguere i rapporti tra le cose, mira ad ottenere una mente flessibile e ordinatrice¹²⁶.

Il primo obiettivo dell'"ambiente preparato" è quello di rendere il bambino indipendente dall'adulto; l'insegnante è responsabile di questo ambiente, mentre i bambini si occupano di averne cura.

Oggetti e materiali devono essere alla portata degli alunni, che devono poterli prendere da scaffali, tavoli o armadi in ogni momento, senza dover ricorrere all'aiuto dell'educatore; gli arredi devono quindi tener conto dell'età e della corporatura dei bambini.

¹²⁵ Montessori M., *Montessori, l'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 2000, p.125

¹²⁶ www.indire.it/2007/06/19/lo-spazio-a-scuola-il-contributo-dellesperienza-montessori

Nelle scuole montessoriane vengono utilizzati piatti di ceramica, bicchieri di vetro,



Maria Montessori in Adyar (India)

soprammobili fragili; i bambini, in questo modo, imparano a coordinare i movimenti con l'esercizio quotidiano.

Oltre a favorire l'acquisizione dell'indipendenza, l'ambiente è un mezzo per stimolare il movimento libero; se il bambino può muoversi liberamente, conquista la capacità di governare il proprio movimento.

Fonte: <http://mariovalle.name/montessori/> (M.Montessori in India)

Anche i locali nei quali i bambini svolgono le loro attività sono chiamati a rispondere a diverse esigenze:

*“Le stanze devono presentare un’adeguata quadratura sia perché gli scolari devono essere in grado di muoversi liberamente, sia perché la loro ampiezza ha un effetto psichico benefico sui bambini. Le classi devono permettere due tipi di processi, sia d’isolazione, ovvero deve poter offrire momenti di segregazione del singolo bambino o del piccolo gruppo dagli altri, sia di socializzazione, per i lavori in grandi gruppi”.*¹²⁷

L’ambiente montessoriano deve quindi essere:

- *proporzionato*: è organizzato in modo tale da permettere al bambino di servirsi da solo.
- *bello e curato*: l’organizzazione dello spazio deve stimolare il desiderio di esplorarlo e di prendersene cura.
- *ordinato e calmo*: è importante, per la costruzione autonoma della personalità, che l’ambiente preparato abbia una struttura semplice, chiara e ordinata. Solo così il bambino può orientarsi al suo interno. Un altro aiuto, in questo senso, è dato da alcune regole, come riporre in ordine il materiale utilizzato al termine di dell’attività

¹²⁷ Montessori M., *Montessori, l'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 2000, p.130

o non disturbare il bambino durante il lavoro. Solo un ambiente ordinato può, secondo la Montessori, esercitare un influsso positivo sull'anima del bambino.

- *stimolante*: l'ambiente deve essere ricco di percezioni sensoriali che attraggono la curiosità e catturano l'attenzione.
- *polifunzionale*: deve consentire lo svolgersi di più attività, individuali o di gruppo, di relazione o di isolamento, manuali o intellettive, ecc.
- *interconnesso al suo interno*: nello spazio classe, le varie aree didattiche sono distinte ma integrate, affinché il bambino impari a riconoscere i rapporti tra le cose che sta apprendendo e non solo i loro dettagli.
- *interconnesso ed interdipendente verso l'esterno*: l'ambiente deve permettere il continuo collegamento con gli spazi esterni del territorio.

Gli ateliers di Celestin Freinet (1896 – 1966)

Se Dewey parla di laboratori, la scuola di Freinet si trasforma in un cantiere nel quale il bambino sviluppa ed elabora la sua conoscenza del mondo, sperimentando un metodo educativo basato sulla cooperazione e sul lavoro di gruppo, incentrato sull'uso della stampa.

La classe di Freinet non è più pensata per lezioni frontali, ma risponde alle esigenze del lavoro di gruppo, della libera espressione degli alunni e della loro partecipazione attiva al processo di sperimentazione, apprendimento e formazione.

Per permettere un apprendimento attivo, Freinet introduce la presenza degli ateliers, in modo da poter offrire ai ragazzi la possibilità di lavorare a diverse attività nei vari gruppi.

Il laboratorio è concepito da Freinet come una struttura interna alla scuola, attrezzata in modo tale che il sapere e il saper fare siano in stretta correlazione, unendo l'uso della mente a quello delle mani. Nella scuola di Freinet sono presenti laboratori per la falegnameria, il lavoro dei campi, la documentazione, l'espressività, la musica.



Un ambiente della classe è poi dedicato alla lettura; in questo angolo trovano spazio i centri di documentazione e la biblioteca, che forniscono agli alunni materiali da poter consultare per le proprie ricerche che verranno poi lasciate a disposizione dei compagni.

Nella logica del laboratorio si inserisce anche la *tipografia*. I bambini possono utilizzare la pressa, l'inchiostro, i caratteri di piombo e la carta; queste attività, oltre a impegnarli materialmente, permettono loro di costruire oggetti concreti che esprimono visivamente il loro essere attivi e il loro operare a scuola.



Per il Consiglio di Classe, importante organo di democrazia introdotto dalla pedagogia di Freinet, e per il rituale del *Morgenkreis*, si rende indispensabile un'ulteriore zona da affiancare agli ateliers.

Fonte: <http://www.freinetprometeo.com> (la stampa)

Peter Petersen (1884-1952) e lo Jenaplan

Petersen propone l'ideale di una scuola intesa come "comunità di vita", da realizzare in modo sereno e partecipato. A tal fine, l'ambiente fisico deve essere predisposto per un apprendimento attrezzato e flessibile, dove si lavora insieme. Ciò favorisce la socializzazione, lo stimolo reciproco e il mutuo insegnamento in una situazione più simile a quella realmente esistente nel contesto della vita quotidiana.



Fonte: <https://www.researchgate.net> (lavoro di gruppo)

Il pedagogista tedesco introduce le "Schulwohnstuben", che richiamano l'atmosfera intima di casa ma che sono al contempo spazi di lavoro, e sottolinea l'importanza della biblioteca di classe, in cui creare uno spazio adeguato alla lettura. Nella scuola di Petersen è prevista inoltre una zona da dedicare al *Morgenkreis*, ai momenti di gioco e di musica e, naturalmente, anche ai festeggiamenti. I materiali, i giochi, i libri e ogni altro ausilio, devono essere a disposizione degli alunni e disposti quindi su scaffali e contenitori aperti e facilmente raggiungibili. I vari disegni e lavoretti dei bambini trovano invece spazio sulle pareti e sulle finestre.

I laboratori di Helen Parkhurst (1887-1973)

Anche la Parkhurst è una forte sostenitrice del laboratorio; la scuola deve essere un luogo di socializzazione, in cui creare una rete di ateliers che interagiscono e comunicano tra loro.

È la stessa pedagogista, in un opuscolo per le autorità scolastiche, a scrivere:

La parola laboratorio viene usata per designare laboratori scolastici in cui ragazzi e ragazze scoprono le loro doti innate, i loro bisogni, tramite esperienze concrete concernenti il mondo in cui vivono, laboratori in cui essi acquisiscono, come minimo, una conoscenza approfondita delle nozioni scolastiche fondamentali¹²⁸.

La Parkhurst propone quindi un uso poliedrico degli spazi scolastici, dove gli ambienti si trasformano in “centri d’interesse”, in aule specializzate e le zone all’aperto diventano luoghi di esplorazione.

I laboratori, di natura monodisciplinare, sono più idonei per attività permanenti (ad esempio per unità didattiche di seconda lingua, scienze, geografia, ecc.) mentre le aule progetto sono di carattere multidisciplinare e quindi idonee per i progetti didattici (ricerche, esperimenti, allestimenti scenici e musicali, produzioni artistiche, ecc.)

L’ambiente alla scuola Goethe

Oltre agli alunni e agli insegnanti, nelle scuole attive gli spazi son considerati come il terzo elemento pedagogico.

Anche alla scuola Goethe riconosciamo un grandissimo valore agli spazi di apprendimento: essi devono permettere la libertà di movimento, accogliere i bambini che necessitano un po' di riposo, garantire l’accesso ai materiali e permettere agli alunni di lavorare in gruppo, senza disturbare chi è impegnato in altre attività.

Non ci sono file di banchi e le aule non sono organizzate secondo una impostazione tradizionale che mette l’insegnante e la lavagna al centro dell’attenzione: ci sono isole di banchi o qualche singolo banco a disposizione per il lavoro individuale. In un angolo di ciascuna aula trova spazio il tavolo con la panca ad angolo, la nostra “Wohnstube”, dove alcuni alunni si raggruppano, con o senza insegnante, per lavorare insieme o per approfondire e/o rivedere un concetto ancora non del tutto chiaro.

¹²⁸ H. Parkhurst, *L’educazione secondo il Piano Dalton*, a cura di F. Frabboni, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 58.



Una delle aule



La *Wohnstube* in una delle aule

Al 3° piano della nostra scuola, quello dedicato alle classi ad indirizzo Reform, ci sono i seguenti ambienti:

- *l'Atelier*, in cui trova spazio un lungo tavolo di legno che riesce ad accogliere, tutt'intorno, fino a 20 bambini. Ideale per le attività manuali, nei vari armadi e contenitori presenti nell'aula sono sistemati i materiali necessari ai lavori creativi



Atelier

- *la biblioteca*, con un comodo divano e libri di diverso genere e in varie lingue a disposizione degli alunni; il tempo da dedicare alla lettura individuale o in plenaria è molto importante e ci è sembrato quindi doveroso destinarle uno spazio accogliente e in cui fosse possibile ritagliarsi alcuni momenti di tranquillità. Quest'aula è a disposizione anche degli alunni che vogliano cercare materiale, informazioni e approfondimenti per sviluppare il proprio tema personale o la parola della settimana



La biblioteca

- *il grande atrio centrale*, oltre ad ospitare una vasta isola di banchi per il lavoro di gruppo, accoglie le lavagne con appese le parole della settimana degli alunni, il programma della festa in fase di organizzazione, svariati lavoretti artistici dei bambini e anche un armadio con diversi materiali di riciclo.



L'atrio centrale

In corridoio è riservato un tavolo per permettere ai bambini che lo richiedono, di poter mangiare al di fuori dell'orario previsto per la pausa tradizionale. Un massimo di 4 bambini, per non più di 5 minuti, può sedersi attorno ad un tavolo e fare un piccolo spuntino.



Il tavolo della merenda

- *il centro di documentazione*, in cui si trova diverso tipo di materiale informativo, è posizionato nell'atrio appena sopra le scale. Quando i bambini svolgono delle ricerche, soprattutto inerenti a discipline come storia, scienze e geografia, lavorano in autonomia. Programmano la loro attività dividendosi i compiti (se lavorano con qualche compagno), svolgono le ricerche, scrivono, costruiscono e disegnano finché non ottengono il prodotto finale, che presentano poi agli altri compagni e all'insegnante.

Questi prodotti possono essere di svariato genere: cartelloni di ogni misura, power point o semplici fogli rilegati insieme a formare dei piccoli libretti. Qualsiasi sia il formato scelto dagli alunni, le loro "opere" trovano poi spazio nel centro di documentazione e sono a disposizione di tutti, diventando così fonte di informazioni, materiale di lettura e stimolo per nuove ricerche o per animanti confronti con i compagni.



Il centro di documentazione

All'interno di ogni aula poi, sono stati ricavati degli angoli di interesse per creare zone specifiche in cui i bambini possono trovare spazi o materiali per diverse attività: l'angolo della lettura, la tipografia, il banco in cui poter lavorare da soli per concentrarsi meglio.



La nostra tipografia

L'organizzazione degli spazi

Nella Scuola Moderna l'organizzazione degli spazi assume un ruolo di grande importanza, in quanto ci sono materiali e strumenti che possono stare in posti diversi, con varie soluzioni possibili. La loro migliore collocazione facilita però il lavoro degli alunni. È un fattore che va quindi ponderato attentamente. Ogni oggetto invece di essere di supporto, rischia infatti di trasformarsi in un ingombro. Una cosa da garantire sempre è la libera circolazione negli spazi a disposizione. L'insegnante deve riuscire a disporre gli oggetti in modo che gli alunni possano spostarsi senza fare alcun rumore. I materiali di sussidio devono essere riposti ben visibili e ordinati su degli scaffali, non rinchiusi negli armadi.

È importante che vi siano laboratori attrezzati e destinati ad attività specifiche, in particolar modo per le attività creative. Devono essere pensati in modo che il lavoro di alcuni non diventi disturbo per gli altri.

All'interno di un simile assetto organizzativo, il docente deve dare molta fiducia ai ragazzi, i quali, per lo svolgimento di determinate attività, possono spostarsi in ambienti diversi o voltare le spalle all'insegnante o alla lavagna. Naturalmente l'allievo deve guadagnarsi la fiducia e saperla mantenere.

Durante la lezione di italiano i bambini sono liberi di utilizzare tutti gli spazi della classe, così come il corridoio o l'*atelier*, spesso "trasformato" in luogo di incontro e di socializzazione. Al suo interno alunni di cicli differenti sono impegnati nelle più disparate attività. Spesso i più grandi hanno anche una funzione di aiuto e controllo per i più piccoli.

Alla scuola Goethe non vi è un vero e proprio laboratorio di lingue. Potendo però disporre di spazi ampi e pareti attrezzate, i materiali di italiano trovano facile collocazione in classe, così come negli altri ambienti. Ogni sussidio presente in classe è collocato su mensole o cassetti, secondo criteri fissati e condivisi con i bambini. E' infatti molto importante, che oltre a sapersi muovere in modo silenzioso, i bambini possano essere autonomi nel raggiungere e utilizzare i materiali necessari.

Perché questo tipo di organizzazione sia funzionale e non di ostacolo alla lezione è importante che i bambini rispettino regole condivise in precedenza, assumano un atteggiamento responsabile, siano in grado di mantenere in ordine il proprio materiale e quello della classe e utilizzino tutti i sussidi prestando attenzione a non rovinarli.

Spazi ordinati, colorati, ben organizzati e materiali funzionali e interessanti sono fondamentali per migliorare l'autonomia e l'apprendimento di ognuno.

3.10 Klassenfeier

Die Feier ist neben der Arbeit, dem Gespräch und dem Spiel eines der 4 Grundelemente der Reformpädagogik.¹²⁹ Feste und Feiern sind für die soziale und persönliche Entwicklung, sowie für die Gemeinschaft ein wichtiges Element.

Die Klassenfeiern werden bei uns in regelmäßigen Abständen von den Kindern möglichst eigenständig organisiert und moderiert. Dafür wird eine Flipchart in den Gang gestellt, auf der sich alle eintragen können, die etwas zeigen möchten. Die Kinder schreiben ihren Namen und das geplante Vorhaben oder einen Titel dazu. Die Beiträge werden teilweise von den Kindern auch allein eingeübt. Meist bitten sie andere Schüler oder uns Lehrer dabei um Rückmeldungen oder um Tipps zur Verbesserung bzw. Verschönerung. Die Kinder können bei diesen Feiern gesanglich, instrumental, tänzerisch, schauspielerisch usw. all das Zeigen, was sie können und gelernt haben.

Bei den Festen wird das Zusammensein genossen und es werden auch kulturelle Werte weitergegeben. So gibt es bei uns meist ein Nikolausfest, ein Weihnachtsfest und ein Osterfest. Auch findet stets ein Faschingsfest und ein Umzug statt. Bei diesen Festen

¹²⁹ Kees Both: *Jenaplan 21.Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung*. Schneider Verlag, Hohengehren 2015. S.93

bringen die Schüler und auch Lehrpersonen Beiträge, die sie eigenständig oder auch gemeinsam einstudiert haben und dann allen vorzeigen. Abgerundet werden sie mit mitgebrachten Getränken und Speisen, welche auch von den Kindern organisiert werden.

Häufig kommt es vor, dass die Kinder ganz spontan auch andere Feiern organisieren, wie z.B. Abschiedsfeiern für eine Lehrperson oder sie planen bspw. Schatzsuchen für die Unterstufe, Lesenächte für die Oberstufe. Auch hierbei lernen die Kinder Pläne zu entwickeln, selbständig die nötigen Materialien zu organisieren, Abläufe zu planen und durchzuführen.

Im Weiteren gilt auch jegliche Präsentation vom Wort der Woche, von persönlichen Themen, von selbst verfassten Texten oder Gedichten, von geschaffenen Gemälden, von Witzen, von Rätseln u.v.m. als Feier. Die Schüler überwinden ihre Nervosität und zeigen ihr Werk der ganzen Gruppe. Sie lernen dabei Selbstvertrauen zu haben und mit Überzeugung zu Präsentieren. Die Gruppe lernt Rückmeldung zu geben und zeigt dem Mitschüler Wertschätzung. Es geht bei der Rückmeldung nicht um des kritisieren Willens oder darum einfach alles schön zu reden, weil es sich um den besten Freund handelt, der gerade präsentiert. Nein, sie lernen auf der Grundlage von Erfahrungen und Fakten sich ein Urteil zu bilden. Wenn manche Kinder das Gefühl haben, das Kind welches gerade präsentiert hat, hätte sich mehr Mühe geben können, so wird dies ganz offen von ihnen mitgeteilt. Die Schüler sind auch mit ihren Freunden ehrlich und kritisch. Die Kinder müssen auch lernen für ihre Leistung gerade zu stehen, sich zu rechtfertigen und Vergangenes sowie Zukünftiges zu reflektieren. So erwerben sie auch die Fähigkeit die Mitteilungen in den Medien kritisch zu beäugen, selbst zu einer Meinung zu gelangen und selbstbewusst und selbständig zu sein.¹³⁰ Auch diese Präsentationen, sowie die anschließenden Fragen- und Feedbackrunden werden von einem Schüler, einem Moderator geleitet und finden einmal pro Woche statt. Der Moderator lässt drei Fragen, drei Rückmeldungen und drei Notenvorschläge zu, um die Zeit zu begrenzen. Sobald die Lehrperson merkt es herrscht noch Erklärungsbedarf, so wird das Thema zu einem späteren Zeitpunkt erneut aufgegriffen oder wenn möglich sofort weiterbearbeitet. Diese Feiern sind ein wesentliches Element der Demokratie- und Gemeinschaftserziehung.¹³¹

¹³⁰ Annika Blichmann: *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die "Ecole élémentaire Vitruve" im Horizont der Geschichte*. Verlag IKS Garamond, Edition Paideia, Jena 2008, S. 80.

¹³¹ Karin Dietl, Stefan Reiterer, Christian Laner, Harald Eichelberger: *Schule neu gedacht-Schule neu gemacht. Die moderne Schule. Reformpädagogische Unterrichtsentwicklung*. Studienverlag, Innsbruck 2014, S. 55.

Le feste

Le feste, nelle classi che seguono la pedagogia attiva, sono un momento importante della vita scolastica ed hanno una forte valenza formativa e sociale. Come sostenuto, in prima linea, da Peter Petersen, costituiscono una fase importante per lo sviluppo e per la crescita emozionale del bambino, alla pari delle altre attività che i gruppi classe si trovano ad affrontare ogni giorno.

Anche alla scuola Goethe, le feste rivestono un ruolo di spicco e trovano regolarmente spazio, nell'ambito del lavoro scolastico.

La maggior parte dell'evento, per ragioni di orario, di tempo e di presenza, viene coordinato dai colleghi del team.

La seconda lingua è però sempre presente. Assume al meglio la sua funzione veicolare e comunicativa, rispecchia e rappresenta, anche in un momento, forse meno istituzionale, il carattere multiculturale della nostra realtà. Nell'allestimento delle feste, così come durante la rappresentazione finale, i bambini si trovano a respirare, in modo naturale e autentico la lingua italiana.

Se è vero che sono gli alunni, durante l'allestimento delle feste, a curare il programma, la moderazione e a scegliere le attività che si andranno a presentare al pubblico, è altrettanto vero che la funzione di supervisione e coordinamento degli insegnanti è fondamentale. In questo modo si garantisce ai bambini un'esperienza formativa dalla forte valenza sociale, al riparo da possibili frustrazioni, dovute all'immaturità degli scolari del tutto inutile e controproducente. Naturalmente l'educatore, anche nell'organizzazione delle feste, mantiene un ruolo marginale, intervenendo solo all'occorrenza.

Le feste, alla scuola Goethe, coinvolgono la lingua italiana, così come le altre lingue con la stessa importanza della madrelingua, immergendo il bambino nello stesso contesto sociale in cui viviamo. Le canzoni, i balli, i pezzi teatrali presentati dagli alunni hanno spesso un valore folcloristico e culturale molto forte, espressione dei valori che si respirano all'interno della scuola. Gli alunni vivono e conoscono in modo autentico gli usi e i costumi non solo di altre culture, ma dei loro compagni. Questo accresce in modo del tutto naturale la curiosità, la conoscenza, il rispetto e l'ammirazione per l'altro.

Un esempio di intensa e gioiosa collaborazione tra persone di lingua differente, anche durante l'allestimento delle feste, siamo noi insegnanti. Molto positivo è inoltre il fatto

che, nel momento in cui l'insegnante di lingua è impossibilitato a presenziare alle prove, per motivi di servizio, viene sostituito con convinzione autentica. Questo fa sì che anche i bambini nell'allestimento e nella moderazione dell'evento, considerino tutte le lingue di pari importanza.

Durante le feste i bambini hanno la possibilità di sperimentare l'italiano in modo totalmente creativo, possono vivere la lingua italiana in e con tutti i sensi anche gli allievi più reticenti. Nessuno viene costretto a partecipare, ma tutti desiderano farlo, spinti anche dall'entusiasmo collettivo.

Per permettere a tutti di contribuire, senza esercitare pressioni, in italiano, le attività proposte si dividono in: individuali, di coppia, e di gruppo. Un'attività, solitamente una canzone, viene poi proposta dall'intero gruppo classe.

Sono i bambini a decidere in cosa cimentarsi. Il potenziale creativo solitamente è sorprendente!

Generalmente non può mancare il teatro, così come non possono mancare sketch e canzoni. Talvolta vengono richieste canzoni in lingua italiana come base per danze o coreografie. A volte si attinge (in particolare per le canzoni) al panorama artistico italiano, altre volte sono i bambini a creare i testi, che vengono corretti dai compagni e dagli insegnanti.

I momenti di festa sono occasioni in cui i bambini hanno modo di presentarsi sotto altre vesti e sperimentarsi in ruoli differenti. Sono quindi momenti basilari per la crescita dell'autostima e della considerazione del gruppo.

Accade così che i bambini più timidi o che faticano ad esprimersi in italiano, decidano di recitare o di moderare in lingua italiana. Altri, provenienti da contesti monolingui, magari dotati di una spiccata ironia, mai considerata durante la lezione, si cimentino nel raccontare barzellette o partecipino insieme ai "migliori amici" a veri e propri sketch comici.

Le feste sono quindi il massimo dell'espressione non soltanto creativa. Favoriscono una conoscenza più profonda e alimentano il senso di partecipazione al gruppo e quindi alla società.

3.11 LandArt

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie.“ (John Dewey)

LandArt mit Kindern

Im Sinne der Reformpädagogik verknüpfen wir das Erlernen der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) mit zahlreichen Erfahrungen in der freien Natur.

Kinder brauchen Freiräume, bei denen sie kreativ sein können, erfahren, forschen und entdecken dürfen. In der Natur können unsere SchülerInnen ihren Bewegungs- und Erkundungsdrang ausleben und ihre Gestaltungsfähigkeiten entwickeln.

Für unsere Klassen mit reformpädagogischer Ausrichtung daher sind für jede Jahreszeit LandArt - Projekte geplant.



LandArt Projekte fördern die Kreativität und erweitert die künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten. Die SchülerInnen brauchen weder künstliche Hilfsmittel noch außergewöhnliche Fähigkeiten. Sie gestalten ihre "NaturKunstWerke" aus Materialien, die sie am jeweiligen Ort in einer bestimmten Jahreszeit vorfinden und belassen sie am Ort ihrer Entstehung in der Natur, wo sie dann meist nach kurzer

Zeit vergehen. Diese Arbeiten zeichnen sich durch ihre Vergänglichkeit aus. Sie werden nach nicht zu langer Zeit von der Natur sozusagen “zurückerobert”.¹³²



- LandArt ist eine kreative Methode der Umweltbildung.
- Das Gestalten eines Kunstwerks mit Naturmaterialien schafft Bewusstsein für Kreisläufe und Zusammenhänge in der Natur.
- Das Schaffen eines “NaturKunstWerkes” führt zu Wertschätzung der benutzten Materialien und somit zum Wunsch, die Natur und die Umwelt zu schützen.
- LandArt fördert wichtige Sozialkompetenzen: Team- und Kooperationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Einfühlungsvermögen, Gemeinschaftssinn und Toleranz werden erfahren und trainiert.

Die Natur als Erfahrungsraum erleben ist ein Merkmal der LandArt und es wird das, was der Reformpädagoge Dewey in seiner Äußerung ausdrückt verwirklicht.



¹³² Biographie: Naturwerkstatt Landart: Andreas Güthler, Kathrin Lacher

Unsere LandArt – Projekte

Ziele unserer Projekte

Erläuterung der Arbeitsschritte

Sammlung der Naturmaterialien vor Ort

Ausführung der Kunstwerke

Besichtigung

Präsentation

Rückmeldungen



Mandala

In altersgemischten Kleingruppen haben sich unsere SchülerInnen auf die Suche nach Waldfrüchten, Blättern, Stöcken, Zapfen, Blumen und Steinen gemacht und sie zusammengetragen.

Nach einer kurzen "Technikeinweisung" haben die Kinder mit Farben und Formen experimentiert und alleine oder in kleinen Gruppen aus den gesammelten Naturmaterialien, von der Mitte ausgehend, wunderschöne Mandalas gelegt.

Nach der Fertigstellung der Mandalas wurde eine kleine "Vernissage eröffnet", bei der die Kinder ihre Kunstwerke vorstellen konnten.



Naturbilder mit Rahmen

Immer unter Berücksichtigung eines achtsamen Umgangs mit der Natur, haben unsere SchülerInnen alle Naturmaterialien gesammelt: Stöcke, Steine, Blätter, Blüten, Samen usw. Schließlich hat jedes Kind die verschiedenen Materialien miteinander kombiniert und sein individuelles Naturbild gestaltet.



Gewebte Walderinnerungen

Für diese "Walderinnerung" haben unsere SchülerInnen mehrere gleich lange und dicke Äste gesucht zu einem Drei-oder Viereck zusammengebunden. Von einem Eck aus haben sie mit Bast einen Webrahmen gespannt und ihre Fundstücke aus der Natur hineingewebt.

Es ist immer wieder faszinierend zu beobachten, wie begeistert unsere SchülerInnen von den LandArt Ausflügen sind, welche Kreativität sie dabei entwickeln und wie sehr das gemeinsame Gestalten eines "NaturKunstWerks" das Wir - Gefühl stärkt.



I percorsi nella natura

Tra i pedagogisti dell'attivismo, uno dei maggiori fautori di una scuola e di una pedagogia moderna, che sostituiva l'autorità del maestro e la netta separazione tra scuola e vita con la libera espressione dell'alunno e il mantenimento del legame tra realtà scolastica e pre-scolastica, ovvero l'ambiente naturale, è certamente Freinet. Egli affermava infatti che l'ambiente malsano della classe gli impediva di fare scuola al chiuso. Le lezioni tradizionali affaticavano i ragazzi quanto lui stesso. Introdusse quindi la lezione *passeggiata*, tecnica per conferire continuità tra scuola e vita, tra scuola e natura. Tale lezione prevedeva l'uscita da scuola per andare a osservare la campagna e il villaggio. Al rientro in classe, dopo aver discusso di quanto osservato, veniva scritto il resoconto della passeggiata.

I percorsi nella natura, ovvero *Landart*, anche nella nostra realtà sono concepiti proprio nell'ottica di dare continuità tra scuola e ambiente e permettere ai bambini di osservare, sperimentare e imparare direttamente in mezzo alla natura.

Gli alunni prendono parte a questa attività con grande entusiasmo e in modo attivo. Tali uscite racchiudono un enorme potenziale per l'apprendimento di tutte le discipline, così come per le lingue.

L'orario scolastico che coinvolge l'intero istituto della scuola Goethe, per garantire le medesime opportunità di apprendimento linguistico a tutte le classi della scuola, non prevede però la presenza costante dell'insegnante di seconda lingua durante le uscite nella natura.

3.12 Bewegung im Freien

Das Spiel als weiteres grundlegendes Element ist uns an der Goetheschule sehr wichtig. Daher gibt es neben der Spielstunde, die immer montags in der ersten Stunde stattfindet, auch das Bewegen im Freien, welches bei gutem Wetter die letzten zwei Unterrichtsstunden am Freitag einnimmt. Dem Bedürfnis der Kinder, sich viel zu bewegen, versuchen wir folglich auch in unseren Turnstunden, die wir so oft es geht ins Freie verlegen, nachzukommen. Im Freien gibt es keine Momente in denen Kinder gezwungen werden sich nicht zu bewegen, wenn sie sich bewegen möchten. Wenn Kinder bei einem Spiel in der Halle ausscheiden, müssen sie oft sitzen und warten. Im Freien hingegen können sie sich eine andere Beschäftigung suchen. Meist bilden sich mehrere Gruppen: viele Jungs spielen Fußball, einige Mädchen spielen mit einem Ball, wieder andere mit einem Seil, andere schaukeln usw. Auch werden von uns Lehrpersonen Aktivitäten angeboten, die die Kinder freiwillig aussuchen, mitmachen und bei Langeweile wieder verlassen. So gibt es bspw. Tanzen, Ballspiele, oder das Sammeln von Naturmaterialien für Basteleien als Angebot. Die frische Luft tut allen gut und das Bewegen im Freien ist ein schöner gemeinsamer Abschluss der Woche. Zusammen mit der Spielstunde zu Wochenbeginn bildet es einen Rahmen und ein schönes Ritual.

Die Bewegung im Allgemeinen ist sowohl für einen gesunden Geist, wie auch einen gesunden Körper ein zentraler Schutzfaktor. Sie sorgt dafür, dass das Körpergewicht normal bleibt und die Seele im Gleichgewicht ist. Zusätzlich wird im gemeinsamen Spiel die soziale Unterstützung erlebt. Durch Bewegung lernen die Kinder ihren Körper spüren

und erkennen, was gut und was schlecht für ihn ist. Somit werden Ernährungskrankheiten vorgebeugt und ein gesunder Ess- sowie Lebensstil angepeilt.¹³³



Viele Lehrpersonen machen sich Gedanken über aktive Bewegungspausen, da Schüler, die ständig ruhig auf ihren Stühlen sitzen bleiben müssen, um sich wieder besser konzentrieren zu können, Bewegung brauchen. Durch die Bewegung wird das Blut und somit der Sauerstoff schneller durch den Körper gepumpt und der Körper kann dadurch wieder besser arbeiten.

Durch die große Freiheit, die die Schüler in unseren reformpädagogischen Klassen genießen, können sie sich fast ständig frei bewegen, d.h. sie wählen bei verantwortungsbewusstem Verhalten ihren Arbeitsplatz frei, können von einem Schüler zum nächsten gehen, um ihn um Hilfe zu bitten und wenn sie das Bedürfnis empfinden, sich bewegen zu müssen, dürfen sie auch eigenständig Bewegungspausen machen oder bspw. einen Tanz erfinden. Die Schüler können dadurch ihrem eigenen Rhythmus folgen und anschließend wieder motiviert weiterarbeiten. Wir arbeiten ganz nach dem Konzept der Salutogenese, welches die Selbstbestimmung und Autonomie der beteiligten Individuen in den Fokus stellt. Die Kinder werden auf ihrem Weg zum selbstbestimmten Gesund-Sein von uns Lehrpersonen begleitet, wir regen sie zum Reflektieren an und zeigen verschiedene bewegte Erfahrungen auf. Wir vertrauen auch hier auf die Stärken

¹³³ Renate Zimmer: *Bewegungsförderung. So werden Kinder fit und beweglich*. Don Bosco Verlag, München 2004, S. 8.

und Ressourcen unserer Schüler und ermöglichen ihnen selbstbewusster und selbstsicherer zu werden.¹³⁴



Für die Kinder ist nicht die Gesundheit ein Beweggrund. Sie wollen ihren Körper, ihre Fähigkeiten, ihre Kraft, ihr Können ausprobieren und steigern. Sie setzen sich selbst Herausforderungen oder messen sich mit Anderen im Spiel. Überbehütung, Technisierung, Motorisierung und die neuen digitalen Medien gefährden jedoch dieses Bedürfnis der Kinder. Mütter wollen ihre Kinder nicht gefährden und bringen diese mit dem Auto überall hin, Fastfood-Ketten verlocken zum Konsum, und Videospiele halten sie vor dem Computer oder Fernseher fest.¹³⁵

Gerade daher erscheint es uns umso wichtiger, als Ort der ganzheitlichen Bildung, viele Möglichkeiten zu bieten, um den grundlegenden Bedürfnissen der Kinder nachzukommen und sie zu einem selbstbewussten und gesunden Leben hinzuführen.

L'attività motoria all'aperto

Korczak affermava: "Dai alla vita del bambino slanci perché non si annoi, permettilgli di correre e di far chiasso."¹³⁶, così come: "Dalla possibilità di muoversi [...] liberamente dipende la loro salute fisica e mentale."¹³⁷

¹³⁴ Ebd, S. 9-10.

¹³⁵ Ebd, S.11ff.

¹³⁶ Korczak, J. "Come amare il bambino". Luini Editrice (2015) p.184

¹³⁷ Ivi, p188

Questi sono solo alcuni esempi di come egli, come tutti gli altri pedagogisti dell'attivismo sostenessero e sottolineassero continuamente l'importanza per gli alunni del movimento e la sua correlazione con un buon apprendimento.

Durante le lezioni di seconda lingua cerchiamo di garantire al bambino libertà di movimento all'interno dell'aula, proponiamo giochi didattici che lo prevedono, così come attività in cui vi è un coinvolgimento fisico.

Fin dalla più tenera età è evidente quanto l'attività motoria sia funzionale anche all'apprendimento di una lingua.

3.13 L'Insegnamento della seconda lingua alla scuola primaria Goethe

Insegnare alla scuola Goethe porta l'educatore ad immergersi in un contesto multilingue e multiculturale. I bambini, al loro primo ingresso in aula, provengono da nuclei familiari animati da valori, tradizioni e abitudini assai differenti.

In una simile realtà, specchio fedele della società odierna, l'orientamento educativo proposto dall'attivismo pedagogico, assicura ad ogni bambino il rispetto della propria individualità e il riconoscimento della sua unicità.

L'insegnante di seconda lingua, già a partire dal suo primo ingresso in classe entra in contatto con alunni che fin da subito considerano e conoscono l'italiano in maniera completamente diversa.

Alcuni scolari provengono da famiglie di madrelingua italiana, altri da contesti perfettamente bilingui, altri ancora da contesti internazionali che utilizzano però la seconda lingua, come lingua di comunicazione. Vi sono poi, naturalmente, alunni monolingui che entrano per la prima volta in contatto con l'italiano proprio a scuola.

Il significato, soprattutto emotivo, che ognuno di loro conferisce alla seconda lingua è quindi totalmente differente.

In un simile contesto l'insegnante, ancor più, cessa di essere "solo" un insegnante di lingua. Si trova infatti a trasmettere anche contenuti ed elementi culturali a molti familiari, ad altri completamente nuovi.

L'approccio dell'italiano, alla scuola Goethe, non può che essere integrale, di immersione totale, teso ad un apprendimento interculturale, tanto auspicato nella scuola moderna.

L'esperienza personale costituisce, secondo il metodo naturale proposto da Freinet, la prima fonte di apprendimento.

Imparare la seconda lingua favorisce quindi, in molti casi, la continuità tra la scuola e la vita familiare dei bambini.

L'intervento pedagogico del docente di italiano è basato sulla libera espressione degli scolari. Si incoraggiano i bambini ad apprendere tramite tentativi, ipotesi, attraverso una continua soluzione di conflitti cognitivi che si formano nella propria mente.

L'insegnante rispetta i tempi di ciascuno, consapevole che ognuno raggiungerà la padronanza della lingua con un ritmo e un livello del tutto personale.

Rispettando il "metodo naturale", l'educatore ripone fiducia nella capacità del bambino e gliela trasmette. Incoraggia ciascuno affinché si esprima in modo autonomo, valorizzando ogni minimo tentativo, non sottolineando mai l'errore ma solo i progressi. Il maestro si preoccupa che l'apprendimento avvenga impegnando il bambino in attività motivanti, attraverso il lavoro comune, in un clima di collaborazione e solidarietà. Il percorso di apprendimento inizia a livello individuale, ma continua verso gli altri e insieme agli altri.

Ispirandosi alla pedagogia di Freinet, si vuole creare un ambiente in cui l'apprendimento, il consolidamento e il perfezionamento della lingua sia una conquista per cui ne valga la pena e che incoraggi a continuare ad investire nello sforzo personale compiuto.

Per incentivare l'apprendimento dell'italiano si sfruttano tutte le occasioni che la vita reale e la vita di classe presentano: il titolo di un libro, un cartellone pubblicitario, il menù di un ristorante, le regole di un gioco, ecc.

In tutti questi momenti per il bambino diventa stimolante usare l'intuito, l'immaginazione, discutere con i compagni, ricorrendo all'aiuto o semplicemente alla conferma dell'adulto soltanto in un secondo momento.

Infatti come sostiene Paul Le Boech, "non si tratta solo di insegnare a leggere e scrivere: si tratta anche di imparare a pensare." Nel nostro caso, non si tratta solo di insegnare una lingua, si tratta di imparare a pensare.

Freinet riteneva che il bambino è in grado di apprendere una lingua in modo spontaneo, grazie ai modelli offerti dal mondo circostante. Egli è mosso dalla

motivazione intrinseca ad apprendere il linguaggio orale perché desideroso di comunicare con gli altri esseri umani. Bruno Ciani, pedagogo, membro del *Movimento di Cooperazione Educativa*, nella sua opera *“Le nuove tecniche didattiche”* afferma che il bambino, spinto dal desiderio di “manifestare sé stesso in molteplici forme, compresa quella del linguaggio, impara gradualmente e senza sforzo a padroneggiarlo, procedendo per tentativi sperimentali.

Fondamentale è, come sosteneva Freinet, inserirsi nel processo di crescita del bambino, senza chiedergli sforzi eccessivi, ma limitandosi a garantire un ambiente di apprendimento che sia sufficientemente ricco e stimolante.

L’attivismo pedagogico, a cui si ispira una sezione della scuola Goethe, sostiene inoltre *l’approccio globale all’educazione*. L’istruzione deve essere concepita, praticata e valutata da diversi punti di vista. Si devono pertanto *sommare i contributi dei vari settori e attori che intervengono nell’educazione*. L’educazione viene infatti concepita come un fenomeno sociale e culturale e non solo come un processo istruttivo e cognitivo.

Freinet a questo proposito scriveva:” Il nostro compito sarà decisamente internazionale. La pedagogia attuale non può conoscere confini e dovremo abbattere tutte le barriere erette tra gli insegnanti delle differenti lingue.”¹³⁸

In un simile contesto reale e di pensiero, l’italiano L2 alla scuola Goethe, quindi, non può che essere coinvolto nel processo educativo trasversale che la didattica della “Reformpädagogik” prevede.

Gli insegnanti di italiano si impegnano infatti, insieme ai colleghi del team, ad applicare i criteri previsti, sia dal punto di vista pedagogico, che pratico.

Riflessioni e suggerimenti didattici

L’insegnamento delle lingue, in modo tradizionale, utilizzando esclusivamente il libro di testo insieme ad una metodologia improntata in un’unica direzione, risulta ormai anacronistico e spoglio di ogni efficacia.

L’educatore che vuole operare nell’ottica dell’attivismo pedagogico, ricorderà senz’altro che Freinet, oltre a pensare a una lezione differenziata e a predisporre una

¹³⁸ Freinet, C., cit. in E. Freinet 1977, 82

pratica diversa, considerava l'approccio alle lingue straniere, un pilastro della pedagogia da lui proposta. Le tecniche e i mezzi utilizzati non sono infatti specifici per l'apprendimento della lingua materna o della matematica, ma si applicano allo stesso modo nell'assimilazione di una seconda lingua.

“Certamente non ci sono formule che propongono la soluzione ideale e perfetta per la lezione di lingua. Ma i principi di base come anche il metodo naturale e il brancolamento spirituale conservano i loro valori.”¹³⁹

Prendendo spunto dalle attività didattiche proposte da Freinet, riportata nella sua opera “La scuola del fare”, appare un'idea motivante ed efficace per l'apprendimento di una seconda lingua, la corrispondenza tra classi.

Per introdurre la corrispondenza, mantenendo un agire democratico e rispettoso di tutti, l'insegnante mette ai voti la scelta del gruppo classe da coinvolgere. Nel nostro specifico caso si può considerare l'eventualità di rivolgersi ad alunni, della stessa città o provincia, o se invece coinvolgere bambini residenti in altre regioni d'Italia.

Per iniziare la realizzazione del lavoro viene chiesto di impegnarsi in produzioni individuali, collettive e di gruppo.

Le attività saranno di diversa natura:

- ricerca di testi, immagini e fotografie
- produzione di lettere e brevi testi

Per realizzare i lavori, in particolare la stesura di lettere personali, ognuno, per cercare di esprimersi al meglio, può servirsi di molteplici supporti: carta e penna, la macchina da scrivere (se a disposizione), il computer, ecc...

La corrispondenza andrà poi a coinvolgere “tutte le altre attività di apprendimento necessarie a un gruppo di una determinata fascia di età.”¹⁴⁰ Le competenze coinvolte saranno:

- saper leggere le lettere ricevute in modo da individuare le informazioni contenute nel testo
- saper scrivere brevi testi utilizzando elementi grammaticali e strutture corrette
- saper reimpiegare in altri contesti ciò che si è appreso in ambito logico-matematico: lavorare sulle differenze di orario, i chilometraggi, ...

¹³⁹ Autori vari, a cura di Carbone, S. “La pedagogia Freinet e l'insegnamento delle lingue moderne.” 17 gennaio 2016 <https://sabinacarboni.wordpress.com/2016/01/17/la-pedagogia-freinet-e-l'insegnamento-delle-lingue-moderne/>

¹⁴⁰ *Ibidem*

- saper orientarsi in ambito storico e temporale: personaggi noti, l'utilizzo del calendario, ...
- saper individuare, interpretare e comprendere informazioni di tipo geografico e naturale: il clima, la situazione geografica, la fauna e la flora che caratterizzano l'ambiente dei corrispondenti
- saper ricercare, comprendere e interpretare elementi musicali tipici del territorio: le tradizioni musicali, i canti, i balli

Tutte le attività sono organizzate e elaborate nell'ambito del piano di lavoro settimanale. Ognuna viene "individualizzata e programmata con un impegno minimo da parte di tutti."¹⁴¹

Per compiere i primi passi nell'insegnamento-apprendimento di una seconda lingua, come del resto, per una lingua madre, risulta una scelta vincente il metodo naturale. L'insegnante, fin da subito, parla agli alunni esclusivamente in seconda lingua. Generalmente, inizialmente, gli allievi rispondono e interagiscono nella madrelingua, successivamente utilizzano gradatamente la lingua da apprendere. I bambini vengono quindi, dal primo giorno, esposti a quella che i linguisti definiscono "immersione totale". In tale contesto l'educatore smette di insegnare "solamente" una lingua. Insegna infatti un contenuto in un'altra lingua.

Questo approccio integrale costituisce il futuro di un reale apprendimento interculturale e multilingue.¹⁴²

Veicolo efficace per intraprendere un percorso di apprendimento di una seconda lingua, soprattutto con gli alunni più giovani, è sicuramente la musica.

Come primo approccio è consigliabile far ascoltare ai bambini una canzone, far ripetere loro i suoni, eventualmente le parole che sono riusciti a discriminare. Il primo ascolto sarà seguito da altri in modo che gli scolari possano prendere confidenza con il testo. Gli ascolti vengono riproposti anche nelle giornate successive. Se viene poi richiesto alla classe di produrre per iscritto parole e frasi conosciute, nella seconda lingua, si noteranno le parole e le frasi inserite nella canzone.

Generalmente i bambini, seguendo il metodo naturale, sono molto motivati. Desiderano praticare la lingua tutti i giorni, dimostrandosi attivi ed entusiasti.

¹⁴¹ *Ibidem*

¹⁴² *Ibidem*

È chiaro che non esiste un insegnamento della lingua attraverso un fantomatico metodo Freinet, ma esistono delle pratiche adeguate al contesto, alle competenze dell'insegnante e a quelle dei ragazzi.

Nella pedagogia di Freinet la scelta degli argomenti che si vogliono trattare, in tutte le discipline, così come nella seconda lingua, viene affidata agli scolari.

Non si parte quindi da un percorso di cultura generale che l'insegnante ritiene adatta ai propri allievi, ma dai centri d'interesse degli alunni. Non serve a niente proporre temi che rispondono a domande che non arrivano dai bambini. Non serve a niente se non fanno loro il primo passo.

“Chi dimenticasse lo slancio creativo dell'individuo o il suo bisogno di provare strade e metodi nuovi [...] rischia di fare come il famoso contadino inesperto de *I detti di Matteo* (Freinet, C., *I detti di Matteo. Una pedagogia moderna del buon senso*. La Nuova Italia, Firenze, 1972, p.78) che vuol fare bere il cavallo quando questo non ha sete perché non ne sente il bisogno.”¹⁴³

Gli scolari che sono abituati a fare ricerche in modo autonomo sono meglio preparati rispetto a quelli che hanno seguito un programma imposto.

Nel momento in cui i ragazzi hanno la possibilità di proporre gli argomenti, si attivano rimandando idee spesso originali e molteplici proposte.

Non sempre sono però in grado di procurarsi i materiali su cui lavorare. A questo punto il compito dell'educatore è quello di intervenire, guidarli, consigliarli e indicargli, tenuto conto del loro livello, dove trovare la documentazione.

Naturalmente, i criteri con cui gli allievi scelgono le tematiche o i documenti, difficilmente corrispondono a quelli dei loro insegnanti. Sicuramente non saranno motivazioni di tipo linguistico o didattico. I materiali verranno scelti perché brevi, più facili, perché proposti da compagni che amano o perché trattano temi con cui gli alunni hanno già confidenza.

A volte, le motivazioni della scelta riflettono la scarsa fiducia del gruppo in sé stesso o nelle capacità di apprendimento.

Compito dell'insegnante è trasmettere fiducia nel potenziale della classe, magari proprio affrontando un tema facile.

Nell'acquisizione di una seconda lingua, gioca di certo un ruolo importante l'aspetto grammaticale.

¹⁴³ Freinet C., a cura di Eynard, R. “La scuola del fare”. MCE. Serie storica, edizioni junior (2017) p.9

Come si può proporre un percorso in progressione grammaticale partendo dai centri di interesse dell'alunno?

Si possono distinguere i testi difficili da quelli meno difficili. Si può decidere se affrontare gli aspetti grammaticali da subito in modo esauriente, oppure di spiegarli brevemente per garantire la comprensione e riservarsi poi di riprenderli in tempi più maturi.

La progressione grammaticale, secondo i linguisti moderni, si costituisce a partire dalla comunicazione, senza ordini prestabiliti.

Per gli allievi è sicuramente più motivante utilizzare testi scritti da loro o lettere ricevute dai corrispondenti, piuttosto che i testi costruiti e artificiali, proposti dai libri di testo.

È possibile partire dagli errori degli scolari, facendoli riflettere, durante il lavoro libero, con le schede di autocorrezione grammaticali.

Si può chiedere ad un alunno di presentare un nuovo argomento grammaticale partendo da un testo personale. Se si tratta di un punto particolarmente difficile la spiegazione spetterà all'insegnante.

Utilizzando i testi personali corretti è possibile inoltre costruire un archivio consultabile in modo autonomo.

Nella valutazione, l'obiettivo dell'educatore è quello che tutti gli alunni abbiano compreso l'argomento affrontato. Non è certo misurare quello che non sanno.

3.14 Rolle der Eltern

Gemeinschaft als oberster Wert

Bei Petersens Schulversuch ist das Grundelement seines Arbeitens der Gemeinschaftsbegriff, Eltern und Schule in stetiger Zusammenarbeit. Im Zuge der Veränderungen von der Lernanstalt zur Lebensstätte wurde den Eltern ein hoher Anteil am Mitwirken im Schulleben eingeräumt. Für Petersen war die Schule in erster Linie Familienschule¹⁴⁴, d.h. sie ist dazu bestimmt, als öffentliche Einrichtung die Familienerziehung zu ergänzen und fortzuführen.¹⁴⁵

In Bezug auf das Heute ist unbestritten, dass angesichts des schnellen Gestaltwandels der Familie auch die Zusammenarbeit mit der Familie einen Wandel vollzogen hat.

Eltern sind die ersten und meist auch die einflussreichsten Erzieher ihrer Kinder. Erreichen diese aber das Schulalter, geben die Eltern einen Teil ihrer Erzieherfunktion

an Lehrer ab. Da dieses zwangsläufige "Miteinander" Höhen und Tiefen beinhalten kann, muss die positive Beziehungsarbeit bewusst geführt und gepflegt werden.



Grillfeier mit den Eltern zum Jahresabschluss

¹⁴⁴ „Die Schulstuben sind den Eltern jederzeit geöffnet. Eltern sind Mitarbeiter, wo sie sich nur einordnen können in Unterricht und Feier, in Werkstatt und Garten, auf Wanderungen und Reisen. Solche Schulen bieten weniger das Bild einer wohlorganisierten ‚Zusammenarbeit‘ (...), sondern es ist ein Ort, an dem Familien und Erzieher zusammen leben.“ (Petersen, Peter: Der kleine Jenaplan, S. 42f)

¹⁴⁵ Petersens Ziel ist eine „freie, allgemeine Volksschule, getragen von der Elternschaft und den Erziehern, diese in einer ‚Gilde der Erzieher‘ einmütig zusammengeschlossen, beide aber aufs innigste vereint durch die Idee der Erziehung.“ (Petersen, Peter: Der kleine Jenaplan. S. 8)

Durch den rasanten Gesellschaftswandel der letzten Jahrzehnte kam es auch zu einem Gestaltwandel der Familien und zu plötzlich fließenden Außengrenzen in der Erziehungstätigkeit von Lehrpersonen. Größere Bereiche der Kultur und der Erziehung im weiteren Wortsinn fallen mittlerweile in den Verantwortungsbereich der Schule.

Um Missverständnisse und Kompetenzüberschreitungen zu vermeiden, liegt uns die Elternarbeit sehr am Herzen. Denn die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern ist ein unentbehrlicher Wesensbestand, eine unersetzliche Hilfsquelle und eine nötige Motivation für das Schul- und Unterrichtsleben. Denn der kleinste gemeinsame Nenner zwischen Elternhaus und Schulhaus ist immer noch der Wunsch nach der bestmöglichen Entwicklung und Erziehung des jeweiligen Kindes.¹⁴⁶

Eltern beim Hospitieren und beim „Selbst – Ausprobieren“



Unterrichtsmethoden und vor allem die Einstellung zum Lernen von Seiten der Lehrer muss den Eltern von Anfang an transparent gemacht werden. Wenn Eltern in den Unterricht eingebunden werden, erleben sie vor Ort, was geschieht und wie es geschieht.

¹⁴⁶ „Immer mehr Eltern liefern uns ausgezeichnete Gegenberichte oder kommen zu vertraulichen Aussprachen, von denen das Schulleben ebensoviel erfreuliche Förderung erfährt wie die Betreffenden Kinder selber. Es liegt aber auf der hand, daß mit diesen Berichten nur Erfolg erzielt werden kann, wenn zuerst die Lehrer sich voll und ganz das Vertrauen der Eltern erworben und es sich auch verdient haben. (...) Und wie nah kommt der Lehrerberuf dann dem, was die größten Erzieher aller Zeiten an ihm gepriesen haben!“ (Petersen, Peter: Der kleine Jenaplan, S. 63)

Sie beobachten, dass Kinder in reformpädagogisch orientierten Klassen angst- und druckfrei arbeiten und bauen so selbst die Angst ab. Man darf nicht vergessen, dass ein Großteil der Eltern die Schule noch völlig anders erlebt hat und für sie erst ein Umdenken stattfinden muss. Anfängliche Bedenken, sie würden zu wenig von der Schule mitbekommen (keine regelmäßigen Noten, keine Hausaufgaben, keine Tests, ...), können durch Hospitationen¹⁴⁷ beseitigt werden. Denn durch das "selbst sehen" und "selbst ausprobieren" verstehen Eltern nachher auch besser, einen Arbeitsplan zu deuten.



Wichtige Punkte unserer Elternarbeit:¹⁴⁸

- regelmäßige Rückmeldungen auf Arbeitsplan
- Hospitationen
- Lernberatung
- Expertenunterricht
- Einladung bei Feiern und Präsentationen
- Elternabende

Eltern als Experten: Wir lernen Schach spielen

¹⁴⁷ „Zur Pflege der Innerlichkeit gehört der Verkehr lieber Menschen in ‚unserem‘ Raum. Wie wichtig ist es, wenn die Mutter dann und wann neben ihrem Kinde in diesem Raume sitzen kann, wenn der Vater, der seinen Urlaub hat, mit im Werkraum arbeitet, die freie Zeit benutzt, um die neue Rechenmethode kennenzulernen u dgl. Mehr. Hier besitzt jede Schule diese einfachen und doch so bedeutsamen Mittel, sich die Herzen der Kinder und der Eltern leicht zu erobern.“ (Petersen, Peter: *Der kleine Jenaplan*, S. 33)

¹⁴⁸ Dabei herrschen bei uns auch in Bezug der Elternarbeit einmal das Prinzip der Notwendigkeit (sofern kein Bedarf für Informationsabende besteht wird selbstverständlich auch keiner erzwungen) und das Prinzip der Freiwilligkeit: Kein Elternteil ist verpflichtet, einen aktiven Beitrag an der Schule zu leisten oder zu hospitieren. Es ist uns allen sehr wohl bewusst, dass es für viele nicht einfach ist, am Vormittag von der eigenen Arbeit fern zu bleiben.

La collaborazione con i genitori

Il rapporto con i genitori riveste, soprattutto nella scuola primaria, un ruolo fondamentale. Un rapporto di sincerità, rispetto e fiducia reciproca è indispensabile per garantire lo sviluppo sereno del bambino e il suo successo nell'apprendimento.

L'importanza del rapporto e della continuità scuola-famiglia si ritrova con decisione anche nella pedagogia di riferimento.

Korczak, ad esempio, riconosce alla famiglia un ruolo fondamentale. Consiglia infatti di conoscerla e di partecipare ai suoi problemi e ai suoi desideri. In tal modo i piccoli diventeranno per l'educatore *“interlocutori, non un numero, né individui anonimi.”*¹⁴⁹

È quindi necessario ricercare e permettere una relazione continua, in modo tale da allontanare eventuali paure, controproducenti, non solo nel rapporto tra adulti, ma anche nel rapporto genitore-insegnante-bambino.

L'insegnante di seconda lingua ha la responsabilità, quanto i colleghi del team, di instaurare fin da subito un rapporto positivo e di fiducia con i genitori.

Anche l'insegnante di seconda lingua deve rappresentare per la famiglia un interlocutore a cui rivolgersi e su cui fare affidamento.

Alla scuola Goethe questo ruolo è facilitato dal fatto che l'italiano sia una lingua molto diffusa nelle famiglie, a volte la lingua in cui i genitori, anche di altri Paesi, preferiscono comunicare. L'elemento, quindi, che in altri contesti rischia di diventare una barriera, nella nostra realtà rappresenta invece un ponte da percorrere, che avvicina molto spesso ai genitori.

Per questo motivo, l'insegnante di seconda lingua, si deve sentire coinvolto e responsabile nel rapporto con la famiglia.

Nell'ambito della seconda lingua, il ruolo dei genitori, naturalmente, non cambia.

Devono essere disponibili ad uno scambio di informazioni regolare con la scuola, tramite i colloqui personali, la partecipazione alle riunioni organizzate e le ospitazioni.

Allo stesso modo gli insegnanti di seconda lingua si devono rendere disponibili, quanto i colleghi del team, oltre al dialogo, ad attivare canali alternativi, come le ospitazioni, la partecipazione alla lezione in qualità di esperti o per assistere alle presentazioni dei temi personali dei loro figli. Possono essere invitati a leggere una storia o coinvolti nell'organizzazione di qualche attività extrascolastica.

¹⁴⁹ ¹⁴⁹ Korczak, J. “Come amare il bambino”. Luini Editrice (2015)

Ancor più in una realtà in cui i bambini svolgono le attività totalmente a scuola, è importante uno scambio reciproco di informazioni.

In particolare nell'apprendimento dell'italiano, nonostante non siano previsti i compiti a casa, è importante consigliare ai genitori che lo richiedono, modalità per incentivare l'utilizzo dell'italiano.

3.15 Die Schuldruckerei

Die Druckerei, circa 1924 von Freinet für den schulischen Gebrauch entwickelt und mittlerweile eines seiner "Markenzeichen", hat auch an unserer Schule ihren fixen Platz gefunden. Freinet führte damals die Druckerei vor allem aus dem Grund ein, dass er Schulbücher vermeiden wollte und die Schüler so selbst verfasste Texte und Arbeitsblätter vervielfältigen können. Wirtschaftlich gesehen kann in diesem Punkt der Computer natürlich die Druckerei ersetzen, doch nicht in Pädagogischer Sicht.

Besonders in den ersten zwei Jahrgangstufen unterstützt sie in einer haptischen Form den Wortauf- und Wortabbau, dient als grafisch-kreatives Mittel, verlangt Kooperation, Korrektheit, Sauberkeit, Geduld und Konzentration. Ihre Bedienung erzwingt die Zusammenarbeit der Schüler, verlangsamt den Schreibprozess durch das Zusammensetzen der Worte aus einzelnen Lettern, fördert die geistige Beweglichkeit.

Aus den hölzernen Boxen suchen sich die Grundschüler vor dem Setzvorgang winzige Lettern heraus, um sie anschließend in ihrem Setzrahmen in korrekter Reihenfolge, aber spiegelverkehrt, einzufügen.



Sind anfangs noch jeder Buchstabe und besonders verwechslungsgefährdete Lettern wie d, b, p, q ein Stolperstein, werden die Schüler mit der Zeit immer schneller und geschickter, orientieren sich an der Kerbe in der Rückseite, produzieren grafisch anspruchsvolle Beiträge und haben sich ganz nebenbei, in spielerischer Form, intensiv mit Buchstaben und Wörtern auseinandergesetzt.



Das Kind muss zuerst das Wort aufbauen und dabei jeden einzelnen Bleibuchstaben nacheinander aus dem Setzkasten nehmen. Die Letter muss dann richtig in den Setzrahmen gelegt werden, dies wird mit einem Spiegel kontrolliert. Diese Setzrahmen werden

anschließend in die Presse gelegt, mit Druckfarbe eingewalzt und mit einer Klappflügelpresse gedruckt.

Doch damit ist die Arbeit noch nicht vorbei: Die Rähmchen mit den Lettern müssen nun gereinigt werden und anschließend wird das Wort oder der Satz rückwärts abgebaut und die einzelnen Lettern werden in alphabetischer Reihenfolge wieder in den Setzkasten geräumt. Der Aufwand ist nicht klein, das Resultat aber grandios.



Höchste Konzentration und Genauigkeit sind gefordert.

Die Schüler arbeiten alleine oder in einer Kleingruppe an Wörtern oder Texten, selbst Rechnungen lassen sich in der Druckerei produzieren und anschließend beliebig oft vervielfältigen.

Conclusioni

In ogni ambito, in ogni discussione di vario genere, si è soliti affermare che stiamo vivendo in una società in continua evoluzione. Si sottolinea in modo unanime che i bambini di oggi appaiono e agiscono in modo sostanzialmente differente rispetto ai coetanei della generazione precedente. Ci si interroga con preoccupazione se i ragazzi di oggi vengono educati nella conoscenza e nel rispetto dei valori, che sono sempre stati ritenuti fondamentali per una convivenza armonica e democratica. Si discute su quanto si lavori nella giusta direzione per creare una società multietnica e multiculturale, specchio dei nostri giorni.

Ad ogni confronto ciò che trova consenso unanime è il ruolo che la scuola deve assumersi, non tanto a livello nozionistico, quanto a livello educativo. È legittimo affermare che la scuola debba rimanere al passo con i rapidi mutamenti sociali e che debba impegnarsi nella formazione a tutto tondo dei futuri cittadini. Un simile impegno non può però lasciare spazio all'improvvisazione e al solo entusiasmo del singolo. Un progetto educativo valido deve infatti basarsi su un pensiero teorico solido e deve seguire un "filo rosso" che protegga gli educatori da pericolose incongruenze.

Quale tipo di ambiente è adatto ad accogliere al suo primo ingresso a scuola il bambino di oggi, caratterizzato in modo ancor più evidente rispetto al passato, da un vissuto molto personale?

La risposta che ci siamo dati alla scuola Goethe coincide con una realtà rassicurante, che possa garantire flessibilità e rispetto del bambino nella sua individualità. Questo significa allontanarsi dallo sterile nozionismo che ha animato la nostra educazione ed accogliere il principio del puerocentrismo. Si intende porre il bambino e i suoi interessi al centro del sistema scolastico. Significa accompagnare i nostri alunni nella personale crescita, incoraggiandoli all'esplorazione e alla risoluzione autonoma dei problemi.

Durante questo percorso formativo, noi insegnanti, non abbiamo soltanto aumentato le nostre conoscenze riguardo a tecniche che già ci ispiravano. Abbiamo considerato in modo più consapevole valori e atteggiamenti che già ci appartenevano ed abbiamo soprattutto trovato una coesione maggiore tra noi. Abbiamo intrapreso un percorso di condivisione e sostegno a tutto vantaggio dei nostri alunni.

L'attivismo pedagogico non è un pensiero che prevede divisione di lingua, disciplina o atteggiamento. E' un pensiero da condividere, una realtà da vivere insieme.

Quellen

Blichmann A., *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die "Ecole élémentaire Vitruve" im Horizont der Geschichte*. Verlag IKS Garamond, Edition Paideia, Jena 2008.

Both K., *Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung*. Schneider Verlag, Hohengehren 2015.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, La nuova Italia, 2004.

Dewey J., *Esperienza ed educazione*, La nuova Italia 1963.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, Le Monnier, Firenze, 1961.

Dietl K., Stefan Reiterer, Christian Laner, Harald Eichelberger: *Schule neu gedacht- Schule neu gemacht. Die moderne Schule. Reformpädagogische Unterrichtsentwicklung*. Studienverlag, Innsbruck 2014.

Eichelberger H., Wilhelm M., *der Jenaplan heute – eine Pädagogik für die Schule von morgen*. Studienverlag, 2000.

Eliasberg A., *Russische Literaturgeschichte in Einzelporträts. Leo Tolstoj im Projekt Gutenberg-DE*, Außerdem: Meyers *Großes Konversationslexikon*. 6. Auflage. (1909), Band 19.

Freinet C., *La scuola del fare. Principi* (vol. I), e *La scuola del fare. Metodi e tecniche* (vol. II), tr. it., Milano, Emme Ed., 1977-78.

Freinet C., a cura di Eynard, R. *La scuola del fare*. MCE. Serie storica, edizioni junior, 2017.

Goguelin P., *La formazione animazione*, tr. it. Isedi, Torino, 1991.

Keller U., Natalja Sharandak: *Lew Tolstoj*. Rowohlt, Reinbek 2010.

Korczak J., *Come amare il bambino*, Luni Editrice, 2013.

Korczak J., *I bambini della Bibbia*, traduzione di Piera Di Segni, Carocci, Roma, 1987.

- Korczak J., *Quando ridiventerò bambino*, Milano, Luni, 1996.
- Korczak J., *Wie man ein Kind lieben soll*. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1972.
- Lifton B. J., *Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak*, Klett-Cotta. 1991.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Casa editrice S. Lapi, Città di Castello, 1909.
- Montessori M., *Montessori - la scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2003.
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti editore, Milano, 1992.
- Montessori M., *Montessori, l'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 2000.
- Orsi M., *A scuola senza zaino*", Erickson, 2006.
- Ortmeyer, B., *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit*, 2001.
- Parkhurst H., *L'educazione secondo il Piano Dalton*, a cura di F. Frabboni, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Peschel F., *Basiswissen Grundschule, Band 9: Offener Unterricht 1 und 2: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*, Schneider Verlag.
- Petersen, P., *Der kleine Jena – Plan*. Georg Westermann Verlag, Auflage 1949.
- Pezzano T., *La scuola laboratorio di John Dewey*, Nuova secondaria ricerca, 2013.
- Tolstoj L. N., *Die Schule von Jasnaja Poljana, mit einer Einleitung über den Beitrag Tolstoj's zur Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik*. Büchse der Pandora, Westbevern 1976.
- Vaccari R., *Documento di lavoro: l'animazione nei processi di apprendimento*, Università Bocconi, 1979.

Zimmer R., *Bewegungsförderung. So werden Kinder fit und beweglich*. Don Bosco Verlag, München 2004.

Internetquellen:

www.sloweducation.it/educare/pedagogia-attiva-e-pedagogia-non-direttiva

www.static.erickson.it

<http://www.dubladidattica.it/freinet.html>

[www.treccani.it>vocabolario>](http://www.treccani.it/vocabolario)

<http://www.sloweducation.it/educare-pedagogia-attiva-e-pedagogia-non-direttiva>

<http://rivista.scuolaiad.it/n12-2016/carl-rogers-e-celestin-freinet>

http://lascuola.it/nuovadidattica/it/home/contenuti_list/1382696226582

<https://sabinacarboni.wordpress.com/2016/01/17/la-pedagogia-freinet-e-linsegnamento-delle-lingue-moderne/>

https://mceliguria.files.wordpress.com/2017/07/tassi-2ed_novecento-sezd_freinet.pdf

<http://estriemaestri.altervista.org/>

www.indicazioninazionali.it

www.indire.it/2007/06/19/lo-spazio-a-scuola-il-contributo-dell'esperienza-montessori

<http://www.freinetprometeo.com>

<https://www.graswurzel.net/gwr/2002/06/bildung-als-dialog-und-nicht-als-belehr>

<https://www.unsereschule.it/wp-content/uploads/2010/04/Konzept-für-die-Klassen-mit-reformpädagogischer-Ausrichtung-PDF3.pdf>

www.drloisdengg.at/.../Die_Rechte_der_Kinder_Janusz_Korc...

[www.ph-ludwigsburg.de/.../Projekte/Korczak/Korczaks_Mitarbeiterinnen ...](http://www.ph-ludwigsburg.de/.../Projekte/Korczak/Korczaks_Mitarbeiterinnen...)

https://de.wikipedia.org/wiki/Janusz_Korczak

<https://de.wiktionary.org/wiki/Religion>

<https://www.janusz-korczak.de>

<http://janusz-korczak.at>

www.judentum.net/kultur/korczak.htm

https://www.pedocs.de/.../MillerKipp_2007_Herzblut_fuer_Kinder...

www.jcrelations.net/Janusz_Korczak__ein_j__discher_Lehrer_u...

www.bundestreffen2011.de/.../workshop-7-janusz-korczak.pdf

<https://opendata.unihalle.de/bitstream/1981185920/13371/1/Bachelorarbeit%20Katharina%20Lauterbach.pdf><https://>

www.dw.com/de/janusz-korczak-der-vater-der-kinderrechte/a-16547892

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2006/3701/pdf/DauzenrothKorczak-1975.pdf>

<https://janusz-korczak.de/ueber-janusz-korczak/leben-und-werk/>

<https://mhofmann.jimdo.com/kontakt/texte/die-kinderrepublik/>

<https://www.humanium.org/de/janusz-korczak-ein-leben-fur-die-rechte-der-kinder/>

<http://www.innere-freiheit.de/fortbildungskonzepte/partizipation/>

<https://www.kinder-beteiligen.de/dnld/padagogikundpartizipation.pdf>

http://www.drloisdengg.at/bilder/pdf/Die_Rechte_der_Kinder_Janusz_Korczak.pdf

<http://kroeger-schulz.de/das-junge-korczak>

http://azjk.de/az/download/Ausfuehrlicher_Korczak_Lebenslauf.pdf

https://wikipedia.org/wiki/Offener_Unterricht

http://www.mhaensel.de/unterrichtsmethoden/offener_u.html#Gründe_für_den_Einsatz_offenen_Unterrichts

https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/b/bc/Abschlussarbeit_Bachlehner

<http://jenaplan.de>

<http://li-hamburg.de>