

RIFLESSIONI SUL SISTEMA SCOLASTICO TEDESCO



BEATRICE BORRI

Humboldt-Universität, Berlin

Citation: B. Borri (2023), *Riflessioni sul sistema scolastico tedesco* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 5(2): 43-59, DOI: 10.53163/dyn.v5i5.209

Copyright: © 2023 B. Borri. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

The following article explores issues of structure, functioning as well as the strengths and weaknesses of the German school system, with a view to enabling comparison with other school systems internationally. The following aspects are discussed in particular: the central pedagogical principles in this school system, their origin and interpretation throughout history; the training of teachers (their preparation for the future educational task and the relational aspects of the profession) as well as their reputation in society; the complex and sensitive aspect of evaluation (criteria, actors and open questions) and finally three issues currently being discussed in relation to the challenges of the present time: inclusive education, interdisciplinarity and sustainability.

Keywords: Germany schoolinterdisciplinarity sustainability evaluation

1. Può descriverci qual è la struttura attuale del sistema scolastico in Germania, dai 6 anni di età fino all'Università esclusa, specificando i diversi percorsi e le soglie relative all'obbligo scolastico?

Qualsiasi descrizione della struttura del sistema educativo tedesco e delle sue peculiarità strutturali deve tenere conto del fatto che questo sistema si è sviluppato e continuerà a svilupparsi nelle condizioni di un federalismo storicamente evoluto e della relativa sovranità culturale dei Länder.¹

In sintesi, l'attuale sistema educativo tedesco può essere caratterizzato come un sistema a più livelli e altamente differenziato, con numerose opzioni e una grande varietà di percorsi possibili. Vertical-

¹ I. van Ackeren, K. Klemm, *Entstehung, Struktur Und Steuerung des Deutschen Schulsystems Eine Einführung*. 2., Aktualisierte und überarbeitete Auflage, Springer, Wiesbaden, 2011, pp. 35-38.

mente, il sistema è suddiviso in cinque livelli²: il livello elementare, il livello primario, il livello secondario inferiore, il livello secondario superiore e il livello terziario (istruzione superiore e ulteriore/riqualificazione). Oltre ai percorsi più frequentemente scelti nel sistema educativo, esistono anche percorsi speciali, come il cosiddetto “secondo percorso educativo” (Zweiter Bildungsweg), che può essere utilizzato per recuperare una qualifica non conseguita inizialmente (scuole serali, ginnasio serale). È importante anche la differenziazione tra educazione formale, non formale e informale: quella formale si riferisce alle offerte istituzionalizzate, l’informale all’apprendimento nella vita quotidiana o incidentalmente, il non formale indica l’area che si trova, per così dire, a metà. Se le offerte informali sono considerate parte del sistema educativo, allora l’intera società diventa un sistema educativo e, in ultima analisi, tutte le attività della vita sono anch’esse educative o almeno rilevanti per l’educazione. Le osservazioni che seguono si riferiscono all’apprendimento formale e quindi alle istituzioni che sono indicate come sistema educativo in senso stretto.

Il settore elementare, in quanto parte del sistema educativo in senso stretto, comprende le strutture prescolastiche, cioè principalmente asili nido e scuole materne, e altri servizi di assistenza diurna (ad esempio, baby-sitter).

L’istruzione primaria comprende il periodo trascorso nella scuola elementare, che di solito dura quattro anni, a eccezione dei Länder Berlino e Brandeburgo, in cui dura sei anni. Tuttavia, alcuni/-e alunni/-e non iniziano e non superano questa prima fase scolastica in una scuola primaria, ma in una scuola “speciale” (Förderschule).

Nel livello secondario inferiore, che copre il periodo successivo alla scuola primaria fino al completamento dell’istruzione obbligatoria (nove o dieci anni di scuola), la gamma di tipi di scuola è insolitamente varia rispetto ad altri Paesi del mondo. Esistono scuole secondarie, scuole secondarie moderne, ginnasi, scuole complete, scuole con diversi corsi di istruzione e scuole “speciali”. I tipi di scuola offerti variano notevolmente da Land a Land.

Il livello secondario II segue il livello secondario I come scuola secondaria superiore (gymnasiale Oberstufe) e, dall’altro lato, come sistema di istruzione e formazione professionale. Il sistema d’istruzione professionale comprende programmi di formazione duale e d’istruzione professionale scolastica a tempo pieno. Inoltre, esiste il cosiddetto sistema di transizione, con lo scopo di fornire una post-qualificazione ai diplomati che non riescono ad

accedere alla formazione duale o all’istruzione scolastica a tempo pieno, e di consentire loro di entrare in formazione o nel mondo del lavoro.

Il settore terziario comprende, da un lato, le offerte formative che richiedono l’acquisizione di un titolo di studio superiore presso istituzioni come le università, le accademie professionali e le accademie tecniche. L’accesso all’istruzione superiore non è possibile solo attraverso l’esame di maturità (Abitur), ma anche dopo una formazione professionale e diversi anni di esperienza lavorativa attraverso istituti professionali (Fachschulen, Fachoberschulen o Berufsoberschulen). L’accesso diretto all’istruzione superiore è sempre più aperto anche ai/alle titolari di un certificato di maestro/a artigiano/a o di un certificato di formazione professionale.

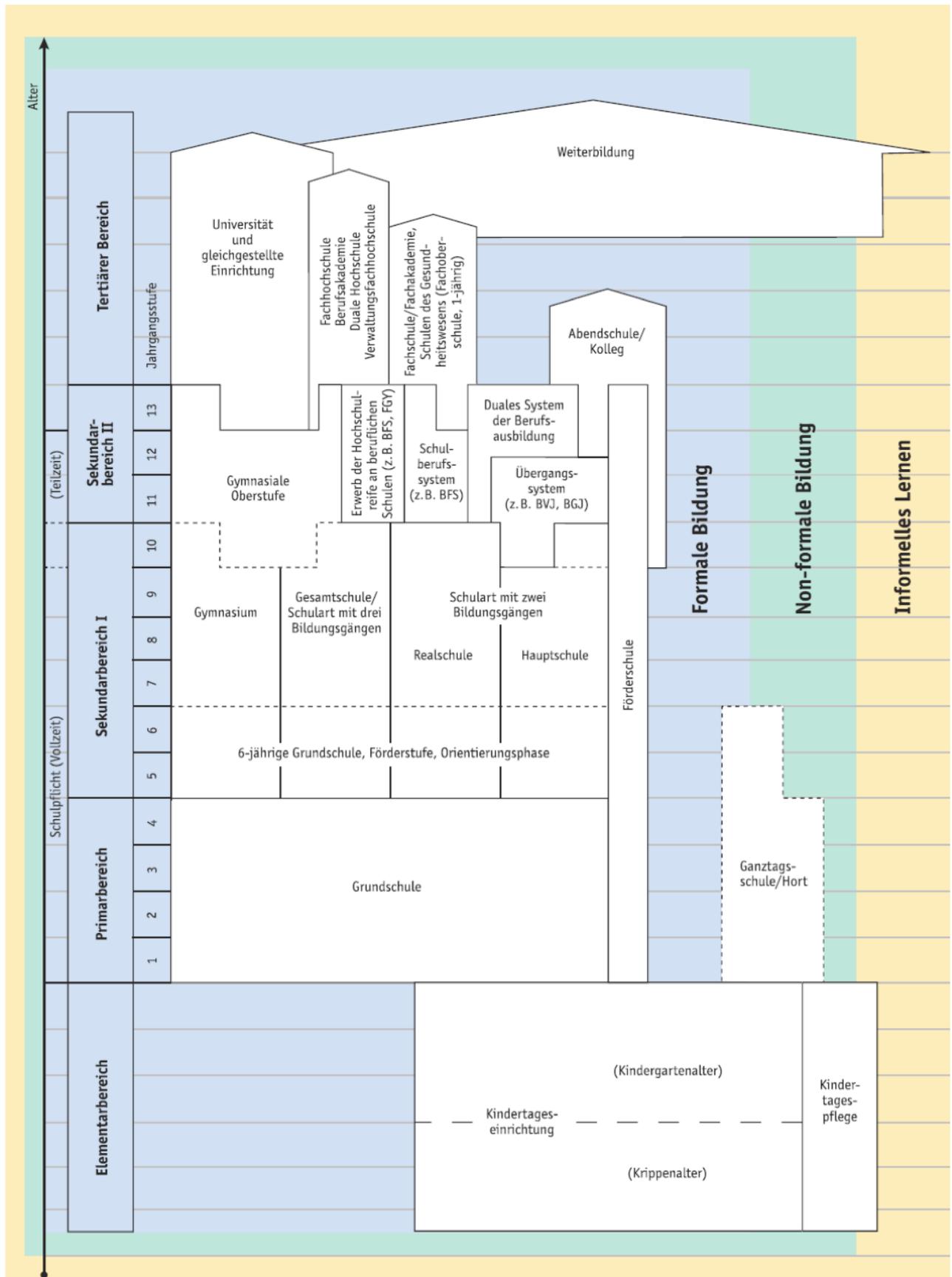
Spesso l’offerta di formazione continua è assegnata anche al settore terziario, dove si può fare una differenziazione tra formazione continua generale, politica e professionale. In larga misura, tuttavia, queste offerte formative sono aperte a tutti i gruppi di popolazione e a tutti gli ambienti, senza che debbano essere soddisfatti specifici requisiti di accesso. A questo proposito, l’assegnazione al settore terziario non è del tutto coerente. Inoltre, l’offerta di formazione continua è nelle mani di numerose istituzioni ed è generalmente meno soggetta alla supervisione dello Stato rispetto agli altri settori del sistema educativo.

Nella pagina successiva:

Figura 1: “Luoghi d’istruzione e ambienti di apprendimento in Germania” (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, pag. XIV)³

2 H. Ditton, S. Herrmann, P. Akkaya, *Das Bildungssystem in Deutschland*, in *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung*, Springer, Wiesbaden 2022, pp. 35-58.

3 Ivi, p. 37.



2. Quali sono i principi pedagogici che guidano maggiormente questo sistema, e quale ne è il background storico?

Il sistema educativo tedesco, così come si presenta all'inizio del XXI secolo, è il risultato di uno sviluppo avvenuto nei Paesi di lingua tedesca, in particolare dal XVIII secolo a oggi.⁴ Le idee dell'Illuminismo e del Nuovo Umanesimo sono state e sono determinanti per lo sviluppo e l'implementazione del concetto di educazione in esso rappresentato. Dopo il nazismo, gli obiettivi di educazione e istruzione sono stati radicalmente discussi, l'empatia ne è stata dichiarata il valore più importante. Oggi c'è un maggiore orientamento verso idee di gestione e ottimizzazione, che sposta l'attenzione dal concetto di educazione orientata al soggetto, al controllo dei risultati sotto forma di competenze verificabili.

Nello sviluppo storico degli ultimi 200 anni, la scuola si è affermata in tutto il mondo, anche nei Paesi di lingua tedesca, come istituzione pubblica per i processi di apprendimento di massa. Passi importanti in tal senso sono stati la proclamazione e infine l'applicazione dell'istruzione obbligatoria (Unterrichtspflicht), ossia l'obbligo di partecipare all'istruzione scolastica o privata, da distinguere dalla cosiddetta frequenza scolastica obbligatoria (Schulpflicht).⁵

Il primo tentativo di istituire legalmente l'istruzione obbligatoria in Prussia fu fatto da Federico Guglielmo I con l'editto del 1717, ma solo nel corso del XIX secolo questo obbligo fu rispettato in modo generalizzato.

L'attuazione dell'istruzione obbligatoria e l'istituzione di un sistema scolastico organizzato, finanziato e controllato dallo Stato nel corso del XIX secolo sono dovuti allo Stato prussiano. In Prussia e in tutto il territorio di lingua tedesca, l'istituzione di un sistema scolastico organizzato, finanziato e controllato dallo Stato nel corso del XIX secolo fu dovuta a tre fattori: (1) l'interesse statale (lo Stato prussiano usava la scuola come mezzo per sviluppare una coscienza nazionale e statale comune - funzione legittimante della scuola); (2) il crescente interesse economico e lo sviluppo dell'amministrazione statale (da promuovere attraverso la formazione di personale qualificato - funzione qualificante della scuola); (3) l'interesse emancipatorio dell'individuo, soprattutto della borghesia emergente (ampliare le proprie opportunità di vita attraverso il rendimento nel sistema educativo

in competizione con l'aristocrazia - funzione di selezione e assegnazione della scuola). Tuttavia, lo sviluppo del sistema educativo prussiano intorno al 1800, guidato dallo Stato, si concentrò inizialmente soprattutto sulle scuole "superiori" (scuole degli studiosi, scuole cittadine, accademie dei cavalieri e scuole di latino).⁶

Per riorganizzare questo sistema scolastico "superiore", fino ad allora confuso e qualitativamente inadeguato, furono emanati regolamenti sugli esami di maturità (Abiturreglements): nel 1788 fu introdotto l'Abitur come esame al termine delle scuole "superiori" per dimostrare l'idoneità agli studi, e nel 1834 l'Abitur divenne un requisito per quasi tutti i corsi universitari.⁷

Parallelamente all'istituzione del ginnasio, si sviluppò un programma di studi per questo tipo di scuola: influenzato dal Nuovo Umanesimo e dal suo rappresentante più importante Wilhelm von Humboldt (capo della "Sezione per la Cultura e l'Educazione" del Ministero degli Interni prussiano dal 1809 al 1810), questo piano di studi bandì praticamente le materie utilizzabili dall'istruzione scolastica generale a favore di un'"educazione generale dell'essere umano" (allgemeine Menschenbildung). Decisivo era qui il concetto educativo secondo cui l'individualità di ogni persona dev'essere sviluppata attraverso l'istruzione scolastica senza tener conto delle esigenze sociali e attuali. Anche la lingua, in particolare le lingue antiche, era al centro dell'idea neo-umanista di educazione generale, in quanto saperi che avrebbero permesso alla persona di raggiungere se stessa. Questo nuovo concetto umanista si distingueva chiaramente dalla pedagogia illuminista, orientata al pensiero utilitaristico.⁸

Con la metà del XIX secolo, la Prussia aveva sviluppato un sistema di istruzione superiore - riservato esclusivamente ai ragazzi - caratterizzato da un sistema di diritto all'accesso (accesso all'università come risultato di un esame finale statale), dall'idea del rendimento (prestazioni scolastiche in un esame come prerogativa per l'accesso all'istruzione superiore) e dal concetto di istruzione generale (Allgemeinbildung, in stretta distinzione da qualsiasi "istruzione speciale" professionalizzante).⁹

Ciò che si ottenne in questo modo fu la generazione e la

6 Ibid.

7 P. Lundgreen, M. Kraul, *Der Zugang zum Gymnasium: Selektivität in historischer Perspektive* in W. Helsper, H.-H. Krüger, (a cura di), *Auswahl der Bildungsklientel Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*, Springer, Wiesbaden 2015, pp. 373-404.

8 I. van Ackeren, K. Klemm, *op. cit.*

9 Ibid.

4 I. van Ackeren, K. Klemm, *op. cit.*, pp. 13-44.

5 Ibid.

garanzia di lealtà tra i funzionari pubblici che erano cresciuti attraverso l'istruzione, la prestazione e il controllo da parte dello Stato delle qualifiche degli strati dirigenti nelle istituzioni statali e la liberazione dai confini di classe fino ad allora ristretti, consentendo ai figli della borghesia (e non solo della nobiltà) di partecipare con successo all'istruzione superiore.¹⁰

Le linee guida stabilite per il Gymnasium in questo periodo della sua fondazione sono state decisive in molti modi per l'ulteriore sviluppo di questo tipo di scuola: specialmente l'allontanamento dai contenuti educativi "utili" che preparano direttamente gli studenti alla vita professionale vale ancora oggi.¹¹

Poiché l'istruzione popolare era considerata economicamente meno importante rispetto all'istruzione qualificata dei funzionari pubblici, inizialmente fu prestata meno attenzione al sistema scolastico "inferiore" (niederer Schulwesen). Esso era principalmente volto all'"interesse del sovrano" – a un' "educazione religiosa di soggetti cristiani in conformità con le regole" e rappresentava un'istituzione chiaramente separata dalla scuola superiore.¹²

Sulla base di questo concetto, la "scuola del popolo/scuola primaria" (Volksschule) prussiana della prima metà del XIX secolo era determinata dal principio della deliberata limitazione educativa (Bildungsbegrenzung): normalmente era monoclasse, comprendeva per lo più un massimo di tre anni di frequenza scolastica, impiegava insegnanti senza formazione accademica e si limitava, nei contenuti, all'aritmetica, alla lettura, alla scrittura e alla religione.¹³

Contemporaneamente al tentativo di rivoluzione borghese (1848), vennero formulati approcci a un programma scolastico per maggiori opportunità educative anche nel "sistema scolastico inferiore": patrocinio e controllo pubblico delle scuole, imposizione dell'obbligo scolastico, formazione accademica, assunzione a tempo indeterminato e retribuzione adeguata degli insegnanti, nonché allargamento della gamma di materie insegnate.¹⁴

Il carattere della Volksschule prussiana come scuola di limitazione educativa fu tuttavia nuovamente acuito dopo

il fallimento della rivoluzione borghese del 1848: nei tre regolamenti di Stiehl (1854) l'insegnamento della Volksschule fu ridotto alle tecniche culturali elementari e alla religione – un controprogetto all'educazione umanistica del Gymnasium.¹⁵

Tra i due concetti si collocavano i tentativi di creare un'istruzione "media" (mittleres Schulwesen), più orientata all'applicabilità. I primi piani di studio derivavano in gran parte dal pensiero illuminista del XVIII secolo, in particolare dalla concezione utilitaristica dell'istruzione: la matematica, la meccanica, l'economia e le lingue straniere moderne svolgevano un ruolo importante in questi programmi. Queste scuole costituirono la base istituzionale dello sviluppo delle Realschule nel XIX secolo e servirono la crescente domanda del sistema occupazionale, fortemente accelerata dal processo di industrializzazione.¹⁶

Tuttavia, il sistema educativo generale della Prussia (con le scuole elementari che miravano a limitare l'istruzione, le scuole secondarie che preparavano gli studenti a professioni borghesi ma non accademiche e i ginnasi maschili neo-umanisti orientati verso carriere accademiche nell'amministrazione pubblica) si dimostrò alla fine del XIX secolo non più adeguato agli attuali sviluppi sociali ed economici.¹⁷ Di conseguenza, sforzi di modernizzazione furono indirizzati: all'orientamento curricolare dei ginnasi con il loro carattere fortemente neo-umanista (modernizzazione curricolare del sistema scolastico superiore maschile), all'esclusione delle ragazze dall'istruzione superiore (collegamento dell'istruzione superiore femminile al sistema dei diritti), alla limitazione dell'istruzione nelle scuole primarie (riduzione della limitazione dell'istruzione nel sistema scolastico inferiore) e all'area dell'istruzione professionale (creazione di un sistema scolastico professionale indipendente, il sistema duale, per i giovani che imparavano una professione e non entravano direttamente nel mondo del lavoro).¹⁸

Con l'aumentare del confronto tra lavoratori e governo, lo Stato cercò modi per influenzare la popolazione e attribuirgli un ruolo importante alla scuola. Il Kaiser Guglielmo II realizzò in modo molto diretto l'obiettivo di combattere

10 Ibid.

11 Ibid.

12 Ibid.

13 J. Overhoff, H. Kemnitz, Ch. Ritzi (a cura di), *Die preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte*, Schneider Verlag Hohengehren 2005 (186 S.) [Rezension] in *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)* 5, 2006.

14 I. van Ackeren, K. Klemm, *op. cit.*

15 Ibid.

16 Ibid.

17 H. Kemnitz, Ch. Ritzi (a cura di), *Die preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2005.

18 I. van Ackeren, K. Klemm, *op. cit.*

le idee socialiste e comuniste attraverso la scuola (1889) e promosse la scuola come un “luogo di lavoro comune, pianificato e ben ponderato nella comunità lavorativa”, che forniva “ordine e virtù civiche di devozione e autocontrollo”. In essa, “al servizio della collettività”, “le virtù civiche della cura, della coscienziosità, della diligenza e della perseveranza” dovevano essere trasformate in “virtù della moralità devozionale”.¹⁹

La Prussia e, analogamente, gli altri Stati tedeschi avevano un sistema scolastico relativamente moderno alla fine dell’Impero: l’istruzione obbligatoria veniva applicata e portata avanti nei ginnasi maschili o nei licei femminili, nelle scuole secondarie o in quelle elementari, i programmi di studio di queste scuole erano orientati alle esigenze della nascente società industriale e il sistema di formazione professionale duale preparava gli studenti alle qualifiche professionali richieste in quella società. Tuttavia la pedagogia era autoritaria e le scuole di istruzione generale avevano una struttura inequivocabilmente legata alle classi sociali.²⁰

Nel 1919 la Costituzione di Weimar (art. 145) introdusse l’“istruzione obbligatoria”, con lezioni e materiale didattico gratuiti nelle scuole elementari e secondarie.²¹

Nello Stato democratico furono introdotti un rinnovamento pedagogico e riforme strutturali: i cambiamenti curriculari, una democratizzazione quantomeno rudimentale della vita scolastica quotidiana e l’umanizzazione dell’interazione pedagogica rinnovarono la scuola dall’interno. La struttura di classe ereditata dall’Impero fu messa in discussione e fu avviata la transizione dal principio di classe al principio di realizzazione. Per quanto riguarda la divisione strutturale del sistema scolastico, fu deciso che alunni e alunne sarebbero stati istruiti/-e insieme durante i primi quattro anni (ad eccezione degli/delle “Hilfsschüler:innen”, come venivano chiamati/e all’epoca gli/le alunni/-e con bisogni educativi speciali), in modo che la divisione (basata sui risultati) in scuole inferiori, medie e superiori avvenisse solo dopo la quarta classe.²²

Sotto il nazionalsocialismo (1933-1945), l’ideologizzazione della scuola ha dominato.²³ La struttura ereditata

dalla Repubblica di Weimar fu integrata solo da due tipi di scuole particolarmente impegnate nell’ideologia nazionalsocialista e destinate a produrre “giovani leader” di influenza nazionalsocialista: i cosiddetti “Istituti di educazione politica nazionale” e le “Scuole Adolf Hitler” (Adolf-Hitler-Schulen). La politica scolastica nazionalsocialista si concentrò principalmente sul cambiamento dei contenuti delle strutture che erano state rilevate e rielaborò in senso nazionalsocialista i curricula democratici e i libri di testo dalla Repubblica di Weimar al 1939.²⁴ Il principio della selezione fu utilizzato per rafforzare l’ideologia del regime aggiungendovi un’ulteriore dimensione razzista, soprattutto attraverso l’espulsione degli/delle alunni/-e ebrei/-e dalle scuole. Il principio della limitazione dell’istruzione, strettamente legato alla selezione scolastica e non completamente abolito nella Repubblica di Weimar, non era diretto solo contro la popolazione ebraica, ma - soprattutto nei primi anni del governo nazionalsocialista - anche contro le bambine e le donne. La politica scolastica e universitaria nazionalsocialista fu poi modificata, non senza contraddizioni, a partire dal 1937, a favore degli incipienti preparativi per la guerra: le misure di limitazione dell’istruzione furono allentate, l’enfasi sulla funzione legittimante e non qualificante della scuola fu indebolita e le acquisizioni strutturali della Repubblica di Weimar furono modificate.²⁵

Dopo la fine della Seconda guerra mondiale, le potenze vincitrici imposero alle loro quattro zone di occupazione di democratizzare anche l’istruzione. L’Accordo di Potsdam stabiliva che l’istruzione in Germania dovesse essere supervisionata in modo tale da eliminare completamente gli insegnamenti nazisti e militaristi e rendere possibile uno sviluppo efficace delle idee democratiche.²⁶ I “Principi per la democratizzazione del sistema educativo tedesco” (Grundsätze für die Demokratisierung des deutschen Bildungswesens, 1947) del Consiglio di controllo alleato sollecitavano dal punto di vista economico il sostegno all’accessibilità di tutte le scuole per tutti/-e gli/le alunni/-e; dal punto di vista strutturale la creazione di un sistema educativo coerente (*comprehensive educational system*) per il periodo della scuola dell’obbligo; dal punto di vista contenutistico la revisione dei curricula, dei programmi, dei libri di testo, dei materiali didat-

19 Ibid.

20 Ibid.

21 Ibid.

22 Ibid.

23 M. Götz, *Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus* in J. Oelkers, F. Osterwalder, H. Rhyh, (a cura di), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokra-*

tie Beltz, Weinheim u.a. 1998, pp. 209-224; B. Schneider, *Die Höhere Schule Im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung Von Bildung Und Erziehung*, Böhlau Verlag, Köln – Weimar – Wien 2000.

24 I. van Ackeren, K. Klemm, *op. cit.*

25 Ibid.

26 Ibid.

tici e dei processi organizzativi per un' "educazione alla responsabilità civica e allo stile di vita democratico".²⁷

L'attuazione di questo orientamento di base fu completamente diversa nella zona orientale (dal 1949: Repubblica Democratica Tedesca) rispetto alle zone occidentali (dal 1949: Repubblica Federale Tedesca). Nella RDT, i diversi tipi di scuola vennero fusi in tre importanti leggi del 1946, del 1959 e del 1965 per formare gli istituti politecnici (Polytechnische Oberschulen, con insegnamento congiunto dal primo al decimo anno) e le scuole secondarie superiori avanzate (Erweiterte Oberschulen, con i gradi undici e dodici che preparavano agli studi universitari). L'insegnamento nella scuola unificata così formata era strettamente orientato all'ideologia socialista che caratterizzava la RDT. Nella RFT - anch'essa sotto l'impressione dell'emergente guerra fredda - non furono le pretese di riforma delle potenze occupanti a prevalere, ma la politica di ripristino del sistema scolastico diviso.²⁸

Sulla scia di un'ondata di dichiarazioni e crimini antisemiti nella RFT (1959) e nel corso del dibattito che seguì la conclusione dei processi di Auschwitz a Francoforte (1965), il filosofo Adorno intervenne attraverso un servizio radiofonico che iniziava con il postulato: "L'esigenza che Auschwitz non si ripeta si situa prima di ogni altra in campo educativo."²⁹ Questa richiesta fornì la parola chiave per un'intera generazione di educatori/-trici dopo il 1968 ed ebbe un'influenza duratura sull'orientamento dei valori educativi in Germania fino ad oggi: l'educazione dopo Auschwitz significa innanzitutto educazione all'empatia, al calore e all'autonomia.³⁰

In questo senso vanno lette anche le "Disposizioni di base di un nuovo concetto di educazione generale" (Grundbestimmungen eines neuen Allgemeinbildungsbegriffs³¹) di Klafki: i processi educativi devono essere orientati ad affrontare i "problemi chiave tipici dell'epoca" (epochaltypische Schlüsselprobleme, quei contesti problematici che caratterizzano l'epoca attuale) e a promuovere atteg-

giamenti e competenze come l'autodeterminazione, la partecipazione, la solidarietà, la disponibilità e la capacità di critica/autocritica, la disponibilità e la capacità di argomentare e l'empatia.

Negli anni '60, per ragioni economiche e per esigenze democratiche, nella Repubblica Federale Tedesca si è riaperto il dibattito su una riforma fondamentale del sistema educativo e sulla sua costituzione strutturale: gli sforzi principali erano quelli di aumentare la "produzione di istruzione" e di ridurre la disuguaglianza delle opportunità educative.³²

Nel 1969, il Consiglio per l'Educazione tedesco (Deutscher Bildungsrat) presentò una raccomandazione per l'istituzione di esperimenti scolastici con "scuole integrate" (Gesamtschulen), per sostituire il sistema scolastico secondario tripartito con un sistema comprensivo di scuole integrate. Si trattava di una continuazione dei dibattiti della prima Repubblica di Weimar, in cui non era stato possibile imporre l'istruzione comune di tutti/-e i/le bambini/e e i/le giovani fino alla fine della scuola dell'obbligo. Sebbene all'epoca le scuole comprensive fossero state istituite come scuole sperimentali in tutti gli Stati della Repubblica Federale, nessuno Stato si risolse a convertire tutte le scuole secondarie inferiori, gli istituti professionali/tecnici e i ginnasi esistenti in scuole comprensive. A livello nazionale, il 35% degli/delle studenti/-esse delle scuole secondarie inferiori frequenta attualmente i ginnasi, mentre meno del 10% frequenta le scuole integrate.³³

Il fallimento dell'accettazione di una riforma strutturale fondamentale del sistema scolastico portò a un aumento degli sforzi di riforma curricolare e strutturale all'interno del quadro strutturale del sistema scolastico esistente: in alcuni casi venne creata (al posto della scuola media inferiore, Volksschuloberstufe) la Hauptschule: una scuola secondaria inferiore indipendente accanto agli istituti tecnici/professionali e ai ginnasi. Nell'ambito ginnasiale vennero introdotti ginnasi "de-tipizzati" a scapito dei tipi ginnasiali esistenti (umanistico, di lingue moderne o scientifico): nei gradi superiori, queste scuole offrono agli/alle alunni/-e la possibilità di un profilo individuale, nell'ambito di un sistema di corsi di base e avanzati, con l'obiettivo di preparare meglio allo studio universitario.³⁴ Dopo il 1989, nel processo di unificazione dei due Stati tedeschi, i "nuovi Länder" (territorio dell'ex DDR) furo-

27 Ibid.

28 Ibid.

29 "Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung", Th.W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz, in Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969*, Frankfurt am Main, 1966-1970, pp. 92-109.

30 Cfr. I. Abram, *Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs und Arbeitsstelle (FAS) "Erziehung nach/über Auschwitz"*, 20, 1998.

31 W. Klafki, K.-H. Braun, F. Stübiger, H. Stübiger, *Schulreformen Und Bildungspolitik in Der Bundesrepublik Deutschland*, Frauke Stübiger Und Heinz Stübiger. 1st Ed. 2021. ed. Wiesbaden, 2021.

32 I. van Ackeren, K. Klaus, *op. cit.*

33 Ibid.

34 Ibid.

no assimilati e si adattarono, seppur con variazioni specifiche da Land a Land, al sistema scolastico della RFT.³⁵

3. Può descriverci qual è l'iter attuale per diventare insegnanti e che tipo di formazione obbligatoria o facoltativa ricevono, specialmente in merito al ruolo educativo e all'aspetto relazionale della loro professione? In generale, come è visto il ruolo degli insegnanti a livello sociale?

Chi vuole diventare insegnante in Germania deve affrontare una formazione in più fasi che consiste in un corso di studi per insegnanti (Lehramtstudium), che si conclude con un master o un esame di stato, e in un servizio preparatorio (Referendariat). La professione di insegnante è suddivisa in tre aree di studio: materie professionali, materie scolastiche ed educazione ai bisogni speciali. A queste aree di studio sono assegnati a loro volta diversi campi di studio che possono essere combinati tra loro. L'istruzione è una questione di competenza degli stati federali (Länder) e questo comporta regolamenti e concetti di formazione diversi nei 16 stati, ad esempio per quanto riguarda la scelta e la combinazione delle materie. Ciò che accomuna tutti gli stati è che il corso di formazione degli insegnanti dipende dal tipo di scuola scelta e che, di norma, devono essere studiate almeno due materie.

La Conferenza permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali dei Länder della RFT (Kultusministerkonferenz, KMK) ha stabilito i punti chiave per il riconoscimento reciproco dei titoli di studio dei corsi di formazione per insegnanti nei 16 stati. Ciò consente ai/alle laureati/-e di iniziare il loro servizio di preparazione in un Land diverso da quello in cui hanno completato il corso di formazione per insegnanti.

Per accedere a un corso di studi per l'insegnamento è necessario possedere un diploma di maturità o equivalente. Per alcune materie, come arte, musica e sport, e in alcuni casi anche per le nuove lingue straniere, è necessario superare un test attitudinale. I requisiti esatti dipendono dalla rispettiva università.³⁶

L'ambito di studio delle specializzazioni professionali abilita per l'insegnamento in scuole professionali, ad esempio scuole professionali, istituti tecnici o scuole professionali. Le materie di studio (ad es. economia

agricola, economia domestica, tecnologia dei media, infermieristica o educazione sociale) possono essere combinate tra loro. L'ambito di studio delle materie scolastiche abilita per l'insegnamento nei tipi di scuola: livello primario, secondario inferiore o secondario superiore. Le materie di studio (tra cui matematica, tedesco, inglese, biologia, musica, sport e politica, ma anche archeologia, psicologia, studi sociali) possono essere combinate tra loro. L'ambito di studio Educazione speciale o inclusiva abilita per l'insegnamento nelle scuole "speciali" (Förder- e Sonderschulen) o inclusive, per lavorare con alunni/-e con bisogni speciali o con problemi di sviluppo mentale, sociale, emotivo, fisico o motorio.³⁷

La KMK³⁸ definisce quattro aree di competenza per i/le futuri/-e insegnanti: insegnare, educare, valutare e innovare.³⁹ "Educare" implica i seguenti obiettivi per gli/le insegnanti: conoscere le condizioni di vita sociali, culturali e tecnologiche, i possibili svantaggi, le menomazioni e le barriere degli/delle alunni/-e e influenzare il loro sviluppo individuale nell'ambito della scuola; trasmettere valori e norme, un atteggiamento di apprezzamento e di riconoscimento della diversità; sostenere i giudizi e le azioni autodeterminate e riflessive degli alunni; trovare soluzioni adeguate all'età e allo sviluppo psicologico degli/delle alunni/-e per le difficoltà e i conflitti a scuola e nelle lezioni; contribuire a un'interazione fatta di stima e apprezzamento. Per queste competenze vengono formulati rispettivamente standard per la formazione teorica e per la formazione pratica.⁴⁰

Nel sistema scolastico tedesco il compito educativo svolge un ruolo importante molto più lungo (almeno fino alla fine della scuola secondaria inferiore) rispetto, ad esempio, a quello americano.⁴¹

Nel contesto della formazione universitaria degli/delle insegnanti il compito educativo è affrontato nei corsi con un focus pedagogico-psicologico; tuttavia, anche la didattica delle materie stesse svolge un ruolo di mediazione tra l'educazione e le discipline scientifiche, soprattutto nell'insegnamento della scuola primaria e nei gradi scolastici inferiori.

³⁷ cfr. *ibid.*

³⁸ Conferenza permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali dei Länder della RFT (*Kultusministerkonferenz*)

³⁹ Cfr. Kultusministerkonferenz. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: KMK, 2014.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Cfr. J. Scharfenberg, *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?. Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2020, p. 84.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ cfr. *ibid.*

La gestione della relazione pedagogica, definita come “Klassenführung” o “Classroom Management” è intesa come l’insieme delle azioni che gli/le insegnanti intraprendono per creare un ambiente che sostenga e faciliti l’apprendimento sia accademico che socio-emotivo⁴² e implica due compiti per gli/le insegnanti: stabilire e sostenere un ambiente ordinato in modo che gli/le alunni/-e studenti possano impegnarsi in un apprendimento accademico significativo e migliorare la loro crescita sociale e morale.

Di conseguenza, gli/le insegnanti devono: sviluppare un rapporto con gli/le alunni/-e di supporto e premuroso; organizzare e implementare l’istruzione per permettere un accesso ottimale all’apprendimento; incoraggiare gli/le alunni/-e a impegnarsi nei compiti scolastici; sostenere e promuovere lo sviluppo delle abilità sociali e di autoregolazione degli/delle alunni/-e; utilizzare interventi appropriati per assistere alunni/-e con problemi comportamentali.⁴³

Anche l’impegno generale per una pedagogia che riconosca e valorizzi la diversità svolge un ruolo importante nella missione educativa degli insegnanti. Un concetto ampio di inclusione rivendica la stessa partecipazione a un’istruzione di qualità e allo sviluppo del potenziale per tutti/-e, a prescindere dai bisogni speciali di apprendimento, dal genere, dalle condizioni sociali ed economiche. Presuppone un’adeguata preparazione di tutti/-e i/le professionisti/-e dell’educazione e influisce sulle loro azioni didattiche e pedagogiche.

Questa concezione dell’inclusione richiede un riorientamento a livello di scuola e di classe, nonché una formazione degli insegnanti che colmi le antinomie tra il sostegno individuale e gli standard di rendimento: gli/le insegnanti devono imparare a ottenere un “output” dagli/dalle alunni/-e in linea con gli standard delle competenze, valorizzando la diversità della classe, sostenendo tutti/-e gli/le alunni/-e, cooperando all’interno del collegio e assumendosi la responsabilità della propria formazione continua. Le competenze professionali, sociali e personali sono quindi strettamente collegate e riflettono l’intreccio tra compito educativo e didattico.⁴⁴ Ciò richiede,

tra l’altro, la promozione di un orientamento alle capacità dei bambini, dell’empatia e della riflessione sul concetto di normalità.⁴⁵

Il prestigio/riconoscimento di una professione risulta da una serie di aspetti materiali (condizioni di lavoro, retribuzione, sicurezza) e immateriali (prestigio sociale).

Circa le condizioni di lavoro: in Germania agli/alle insegnanti viene solitamente assegnato un monte ore, ma non c’è un monte ore fisso da svolgere nell’edificio scolastico. Nei vari Länder, il numero di ore varia da 21 (per alcuni insegnanti di ginnasio) a 32 (per alcuni insegnanti di sostegno); nei gradi inferiori d’istruzione si hanno in genere più ore d’insegnamento. Le vacanze scolastiche sono a disposizione degli/delle insegnanti come ferie.⁴⁶

Lo stipendio degli/delle insegnanti statali in Germania varia da 44.860 a 73.709 € lordi annui, secondo un rapporto della Commissione europea del 2015/2016.⁴⁷ Tuttavia, la comparazione diretta di certi dati a livello internazionale è solo limitatamente possibile: va considerato che il rapporto tra stipendio lordo e stipendio netto annuale può essere diverso a causa delle diverse aliquote fiscali e contributive, nonché di eventuali normative speciali per i/le dipendenti statali; inoltre, anche il costo della vita varia tra i paesi. Per un confronto con altri mestieri in Germania: un(’) insegnante che guadagna circa 4000 € al mese si trova, nella scala tra dieci mestieri (da pilota a parrucchiere/a) di una ricerca dell’istituto statistico statale tedesco del 2022⁴⁸, circa nella media degli stipendi dei dieci mestieri considerati.

Per quanto riguarda la sicurezza professionale, già Adorno (1965⁴⁹) evidenziava una differenza tra le professioni accademiche indipendenti e quella dell’insegnante dipendente pubblico/a in Germania: gli/le insegnanti lavorano in un ambiente più regolamentato con limitate opportunità di sviluppo finanziario ma hanno, a differenza dell’altra classe di professioni, un impiego e stipendio garantiti dal servizio pubblico.

Il fatto che la professione d’insegnante sia socialmente poco riconosciuta è un luogo comune anche in Germania,

42 Cfr. C. M. Everston, C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 2006, p. 4.

43 Konzept Classroom Management. Uni-Duisburg-Essen. <https://www.uni-due.de/bif/identitaet/cm/konzept.php> (27.10.2023)

44 V. Faber, L., Fischer, N. Heinzl, F., *Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule: Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende*, in: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion, 2(3), 2019, pp. 88–101.

45 Ibid.

46 V. Scharfenberg, Jonas, *op. cit.*, pp. 84 e segg.

47 Ivi, p. 87.

48 Cfr. Statistisches Bundesamt. *Gehaltsvergleich 2022: Neben dem Beruf ist der Bildungsabschluss entscheidend* [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/05/PD23_200_62.html#:~:text=Wie%20das%20Statistische%20Bundesamt%20\(Destatis,damit%20rund%20700%20Euro%20weniger.](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/05/PD23_200_62.html#:~:text=Wie%20das%20Statistische%20Bundesamt%20(Destatis,damit%20rund%20700%20Euro%20weniger.) (27.10.2023)

49 Cfr. Adorno, in J. Scharfenberg, *op. cit.*, p. 90.

con una lunga e costante tradizione.⁵⁰ I media riflettono il discorso sulla professione dell'insegnante: Secondo studi fatti su pubblicazioni di due grandi riviste d'informazione (Spiegel e Focus) tra il 1990 e il 2004⁵¹, il tenore di base di 32 dei 42 reportage sul tema degli/delle insegnanti era negativo (venivano rappresentati/e come privi/-e di conoscenze, competenze e capacità, sovraccarichi/-e di lavoro, demotivati/-e, o non aggiornati/-e; circa il carico di lavoro dominavano reportage su insegnanti in congedo per malattia, in prepensionamento o frequentanti corsi d'aggiornamento per ridurre l'orario di lavoro, considerato basso già di per sé). Anche i buoni risultati in una scala di prestigio occupazionale del 2013⁵² non cambiano sostanzialmente l'immaginario: sebbene nella ricerca la professione d'insegnante sia stata classificata dal 41% delle persone intervistate tra le cinque professioni più apprezzate (battuta solo da medici/-che, infermieri/-e e poliziotti/-e), e sebbene essa sia certamente percepita come difficile, impegnativa e quindi significativa, l'immagine del/-la singolo/-a insegnante continua a essere negativa.⁵³ È quindi opportuno considerare separatamente l'insegnante come persona, la sua professione, il suo agire.⁵⁴

La valutazione è un aspetto complesso e delicato del processo educativo. Come è affrontato in Germania? Da chi, e secondo quali criteri, vengono valutati gli alunni e le loro competenze nell'arco del percorso scolastico?

Nelle pagine web dei Servizi educativi di Berlino-Brandeburgo si legge che “il feedback continuo e l'accompagnamento nell'apprendimento costituiscono la base per lo sviluppo della formazione individuale e rafforzano la volontà di apprendere”.⁵⁵ La valutazione del rendimento,

50 Cfr. M. Rothland, *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern*, Springer, Wiesbaden 2013, pp. 7-20.

51 Cfr. Blömeke (2005), in J. Scharfenberg, *op. cit.*

52 Cfr. IfD Allensbach, *Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer - Reputation von Hochschulprofessoren und Rechtsanwälten rückläufig*, Allensbacher Berufsprestige-Skala, 2013. https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/PD_2013_05.pdf (27.10.2023)

53 Ibid.

54 Cfr. M. Rothland, *op. cit.*

55 Il Server per l'educazione dei Länder Berlin-Brandenburg è un servizio dell'Istituto Statale per le Scuole e i Media di Berlino-Brandeburgo per conto del “Dipartimento del Senato per l'Istruzione, la Gioventù e la Famiglia” di Berlino e del “Ministero per l'Istruzione,

determinato sulla base di compiti orientati allo sviluppo delle competenze degli/delle alunni/-e, è vincolata a criteri che derivano dal programma didattico e dai regolamenti amministrativi e può avvenire in forma orale, scritta e pratica. Inoltre devono essere utilizzati formati di valutazione che considerino non solo i risultati, ma anche i processi dell'apprendimento e lo sviluppo progressivo delle competenze.⁵⁶ Le forme tradizionali di valutazione delle prestazioni (test in classe, esami, voti orali) servono a verificare i risultati dell'apprendimento, ma vengono promosse anche nuove forme di valutazione (diari di progetto, diari di apprendimento, portfolio ecc.). I criteri di valutazione devono essere comunicati in precedenza in modo trasparente e comprensibile; la valutazione delle prestazioni va concepita in modo tale da consentire agli/alle alunni/-e di acquisire informazioni sul proprio sviluppo formativo. Viene consigliato anche il coinvolgimento degli/delle alunni/-e nei processi di determinazione e valutazione delle prestazioni, per renderli/-e sempre più in grado di valutare se stessi/-e e gli/le altri/-e.⁵⁷

In Germania la regolamentazione della valutazione del rendimento, in quanto parte della legislazione scolastica, è di competenza dei Länder. I voti sono determinati dall'insegnante della rispettiva materia sulla base del rendimento valutato, tenendo conto della discrezionalità pedagogica. Il calcolo puramente aritmetico dei voti è espressamente indesiderato in alcuni Länder, non rendendo giustizia alla diversità degli/delle alunni/-e. Il rendimento scritto viene valutato attraverso un numero specifico di prove di classe o esami scritti annunciati. Le altre prestazioni comprendono la partecipazione orale in classe e tutte le altre prestazioni relative alla materia, ad esempio presentazioni, progetti, ecc. I compiti a casa non possono essere valutati, mentre il rifiuto di dare prove di rendimento viene valutato come insufficiente. In caso di risultati insufficienti in diverse materie, non è garantito il successo scolastico nel grado superiore e di solito l'anno scolastico deve essere ripetuto. Ogni Stato federale è autorizzato a emanare le proprie linee guida, ordinanze e leggi sulla valutazione del rendimento e segue regolamenti diversi in questo aspetto.

Nella maggior parte degli Stati federali, il rendimento degli/delle alunni/-e non viene valutato con voti fino alla

la Gioventù e lo Sport” del Brandeburgo. Cfr. Bildungsserver Berlin Brandenburg. *Leistungsermittlung und Leistungsbewertung*. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leistungsermittlung-bewertung> (27.10.2023)

56 Ibid.

57 Ibid.

classe terza, ma il dibattito a favore e contro i voti continua: a Berlino, ad esempio, le scuole comunali (che vanno dalla classe prima alla decima) possono fare a meno dei voti fino all'ottava classe.⁵⁸

La valutazione del rendimento si basa sui seguenti livelli, che lo Stato Federale di Berlino ad esempio ha formulato nella sua legge scolastica⁵⁹ come segue: “molto buono” (voto: 1) se la prestazione soddisfa i requisiti in misura particolare; “buono” (voto: 2) se la prestazione soddisfa pienamente i requisiti; “soddisfacente” (voto: 3) se la prestazione soddisfa in generale i requisiti; “sufficiente” (voto: 4) se la prestazione presenta carenze ma soddisfa comunque i requisiti nel complesso; “carente” (voto: 5) se la prestazione non soddisfa i requisiti, ma dimostra che sono disponibili le conoscenze di base necessarie e che è possibile rimediare alle lacune nei tempi a disposizione; “insufficiente” (voto: 6) se la prestazione non soddisfa i requisiti e anche le conoscenze di base sono così incomplete che le lacune non possono essere colmate nei tempi a disposizione.

Alla valutazione delle prestazioni sono attribuite diverse funzioni: feedback, socializzazione, confronto, previsione, assegnazione, legittimazione, selezione. In genere (dati del 2001), il rendimento viene valutato dagli/dalle insegnanti sulla base di una combinazione di parametri di contenuto e media della classe.⁶⁰ La scelta della norma di riferimento viene oggi tematizzata e riflettuta nella formazione degli/delle insegnanti, in quanto legata agli obiettivi educativi: una norma criteriale o individuale promuove lo sviluppo della personalità e del comportamento sociale; una norma di riferimento sociale, invece, lo sviluppo della competizione e delle prestazioni basate su un confronto con gli/le altri/e. Una scuola inclusiva preferisce norme di riferimento criteriali/individuali.⁶¹

58 Cfr. F. Anders *Schulnoten – Ja oder Nein?* in Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung, 2021. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/schulnoten-ja-oder-nein/#ab-wann-gibt-es-notenzeugnisse-in-der-grundschule> (27.10.2023).

59 Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) Vom 26. Januar 2004 § 58 Lernerfolgskontrollen und Zeugnisse <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz/teil-v-schulverhaeltnis/abschnitt-iii-lernerfolgsbeurteilung-versetzung-pruefungen-erkennungungen/sect-58-lernerfolgskontrollen-und-zeugnisse.php> (27.10.2023).

60 Cfr. K. Ulich, *Einführung in die Sozialpsychologie*. Beltz-Verlag, Weinheim/ Basel, 2001.

61 Cfr. F. Rheinberg, S. Fries, *Bezugsnormorientierung* in D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Beltz, Weinheim 2010, pp. 61-67.

Scelga tre tra questi temi che reputa maggiormente significativi per il sistema scolastico tedesco, e ce ne parli brevemente.

Educazione inclusiva

Il consueto orientamento dei valori nei processi di cambiamento dei sistemi educativi nell'area di lingua tedesca, al di là di un puro approccio gestionale, è spesso direttamente o indirettamente legato alle idee dell'Illuminismo – almeno da una prospettiva educativa.⁶² Se, ad esempio, si trasferiscono le considerazioni della teoria dell'educazione nelle scienze umane di Klafki (2007⁶³) al cambiamento della scuola, allora i valori centrali per lo sviluppo della scuola possono essere caratterizzati dai termini capacità di autodeterminazione, di co-determinazione e di solidarietà. Questi valori corrispondono di fatto al significato di inclusione, intesa come cambiamento dell'istituzione scolastica nel senso di un contesto in cui tutti/-e i/le partecipanti, senza alcuna eccezione, indipendentemente dagli svantaggi di natura fisica, mentale o sociale, possano seguirne i valori e contribuire a modellarlo.⁶⁴

La necessità di uno sviluppo particolare della scuola per l'inclusione è stata oggetto di discussione nella RFT negli ultimi anni, riguardando vari livelli di argomentazione⁶⁵: quello normativo (in particolare in seguito alla Dichiarazione di Salamanca del 1994 e alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2009), quello teorico democratico (con l'idea di Dewey della scuola come “società embrionale” e con i valori illuministici di Klafki: “Una scuola democratica è una scuola inclusiva perché difende la capacità di ciascuno/a di autodeterminarsi, di codeterminarsi e di essere solidale”⁶⁶), quello economico (l'inclusione permette anche alle persone con bisogni speciali di ottenere qualifiche scolastiche superiori, anche se questo dato è controverso⁶⁷), quello educativo (l'etica umanistica dell'accoglienza di alunni/-e difficili in classi sempre più eterogenee, la presa di distanza dall'idea di prestazione e dalla visione deficitaria degli/delle alunni/-e, la consapevolezza che le

62 Cfr. E. Kiel, S. Weiß, *Schulentwicklung in der Inklusion*, in U. Heimlich, E. Kiel, *Studienbuch Inklusion*, Verlag Julius Klinkhardt, 2019, pp. 295-324.

63 Cfr. W. Klafki, (2007), in E. Kiel, Ewald; S. Weiß, *op. cit.*, pp. 305 e segg.

64 Cfr. E. Kiel, S. Weiß, *op. cit.*

65 Ivi, pp. 305 e segg.

66 Cfr. Klafki, Wolfgang, *Ibid.*

67 Cfr. E. Kiel, S. Weiß, Sabine, *op. cit.*, pp. 295-324.

persone con esigenze di sostegno traggono enormi benefici da un sistema inclusivo, sebbene i comportamenti di esclusione sociale aumentino paradossalmente in tali contesti) e quello demografico (tutte le persone che subiscono una qualche forma di discriminazione – a causa della situazione socioeconomica, dell’orientamento sessuale, dell’origine, dell’etnia, ecc. – beneficiano di un sistema inclusivo).⁶⁸

Tuttavia, la condizione iniziale per un sistema educativo inclusivo nella Repubblica Federale Tedesca è un “sistema scolastico speciale” (Sonderschulsystem) differenziato e unico a livello internazionale, con un tipo di “scuola speciale” per quasi ogni tipo di disabilità.⁶⁹ Nell’era della riforma dell’istruzione (inizio anni ‘70), avvennero i primi tentativi di insegnamento congiunto e di maggiore integrazione nel sistema educativo, anche su suggerimento del Consiglio tedesco per l’istruzione (Deutscher Bildungsrat) in diversi Stati federali (ad es. Berlino, Brema, Amburgo, Assia, Schleswig-Holstein, Saarland): si trattava di sperimentazioni (Modellversuche) che furono testate e valutate e che, nel 1994, ebbero un impatto sulle “Raccomandazioni sull’istruzione per i bisogni speciali nei Länder della RFT” della KMK⁷⁰, che promuovevano l’istruzione per i bisogni speciali nelle scuole generali e negli istituti professionali.⁷¹ Tuttavia, solo con la ratificazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità da parte della RFT (2009), si è potuto assistere a un ulteriore sviluppo di un sistema di educazione che tenga conto dei bisogni “speciali”: le competenze circa l’educazione dei bisogni speciali vengono ora sempre più trasferite alle scuole tradizionali. Nel sistema educativo inclusivo a cui si aspira, gli/le insegnanti di sostegno sono parte integrante del personale di una scuola tradizionale e sono pienamente coinvolti/-e nell’insegnamento e nella vita scolastica (come avviene da molti anni nei Paesi scandinavi); essi/-e sono coinvolti/-e nei processi di team-teaching così come nelle fasi di sostegno individuale e in piccoli gruppi; offrono servizi di consulenza e di supporto diagnostico (spiegati nei colloqui con genitori, insegnanti e alunni/-e) e si inseriscono nella pratica scolastica in modo cooperativo.⁷² Allo stesso tempo, a livello universitario vengono svi-

luppato modelli didattici per un insegnamento sensibile all’inclusione, al fine di sensibilizzare i futuri insegnanti e gli insegnanti praticanti all’insegnamento inclusivo.⁷³

Il diritto a un’istruzione scolastica inclusiva, come stabilito dalle norme internazionali, non è ancora sufficientemente preso in considerazione nell’attuale vita scolastica quotidiana degli/delle alunni/-e con disabilità in Germania. Oltre a diverse condizioni di contesto sfavorevoli, la mancanza di consapevolezza tra gli/le insegnanti e la difficoltà di richiedere e ottenere finanziamenti per gli ausili sono i principali ostacoli a un’inclusione scolastica di successo. La conseguente necessità di agire pone l’accento sia sui/sulle responsabili politici/-che che sugli/sulle educatori/-trici.⁷⁴

Interdisciplinarietà

In vista di crescenti sfide sociali, da alcuni anni è stata formulata la richiesta di un’implementazione scolastica di “compiti interdisciplinari” (überfachliche Querschnittsaufgaben). Sebbene l’integrazione di questi compiti possa essere giustificata in riferimento alla tradizionale istruzione generale del ginnasio, la definizione del curriculum e l’attuazione pratica sono limitate dai regolamenti d’esame specifici per ogni materia, soprattutto nell’ultimo triennio di qualificazione ginnasiale.⁷⁵ In questo senso, la scuola dell’età moderna, in quanto costruzione statale, è un’istituzione che, da un lato, rende possibile il diritto di tutti/-e a un’istruzione generale, ma che, dall’altro, ha una funzione di qualificazione – e quindi selezione e legittimazione. In altre parole, è un sistema che pone ripetutamente dei limiti formali proprio a quegli aspetti che rendono possibile l’istruzione generale.⁷⁶

Nell’ottica della teoria educativa tradizionale, si dovrebbe affermare che un’educazione generale approfondita

73 Cfr. J. Frohn, *Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen*, in J. Frohn (a cura di), *FDQI-HU-Glossar*, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2017. <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-hu/medien/schrift/literatur/das-didaktische-modell-fuer-inklusive-lehren-und-lernen.pdf> (27.10.2023).

74 Cfr. K. Fromm, *Das Recht auf Bildung–Inklusion aus Schüler:innenperspektive*, in *Digitale NAWI-gation von Inklusion: Digitale Werkzeuge für einen inklusiven Naturwissenschaftsunterricht*, Springer, Wiesbaden 2022, pp. 21-30.

75 Cfr. A. Biehl, M. Heinrich, *Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe*, in “WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht Forschungs- Und Entwicklungsplan Der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Der Universität Bielefeld”, 5(1), 2022, p. 64.

76 Ivi, p. 65.

68 Ibid.

69 Cfr. U. Heimlich, E. Kiel, (2019), *Schulentwicklung in der Inklusion*, in U. Heimlich, E. Kiel (a cura di), *Studienbuch Inklusion*, Verlag Julius Klinkhardt. 2019, p. 135.

70 Conferenza permanente dei Ministri dell’Istruzione e degli Affari Culturali dei Länder della RFT (*Kultusministerkonferenz*)

71 Cfr. U. Heimlich, E. Kiel, *op. cit.*

72 Ibid.

non può rischiare le solite critiche (l'essere avulsa dalla vita, l'"idiotismo delle specializzazioni" ecc.).⁷⁷ D'altra parte, una formazione generale approfondita dovrebbe essere caratterizzata dalla capacità di rappresentare la dialettica tra sé e il mondo, come indicato nel concetto di educazione generale di Humboldt⁷⁸: ciò significa che non deve comprendere solo una dimensione di conoscenza, bensì, alla luce di una teoria critica delle scienze dell'educazione, anche l'idea di responsabilità sociale.⁷⁹

Nel sistema scolastico tedesco, tali aspetti dell'istruzione generale socialmente rilevante, che in molti casi non possono essere chiaramente ricondotti a una materia specifica, sono spesso definiti "compiti trasversali" (*Querschnittsaufgaben*⁸⁰). Questi ultimi sono caratterizzati dalla tipica concentrazione su fenomeni tanto complessi che il riferimento a una sola materia risulta insufficiente: fenomeni che esigono una visione più ampia che trascenda e si svincoli dai confini delle materie. Alla luce di questa complessità, i temi nominati nei 'compiti trasversali' sono spesso proprio quelli che caratterizzano fenomeni socialmente particolarmente rilevanti. Esiste dunque un discorso sull'interdisciplinarietà a scuola; tuttavia, sorgono numerosi problemi, come ad esempio la questione della compatibilità (dell'interdisciplinarietà) con il sistema di una maturità statale fortemente strutturata in corsi: l'attenzione al fenomeno deve, da un lato, corrispondere ai rispettivi standard disciplinari e, al contempo, non può essere dilettantesca di fronte al fenomeno.⁸¹ E nella realtà, solo due terzi degli/delle insegnanti ritiene che ci sia un'intensa collaborazione in gruppi di lavoro specializzati per materia e che si lavori in modo trasversale su argomenti comuni.⁸²

Tuttavia, non solo dal punto di vista dell'educazione generale e della multiprospettività degli argomenti socialmente rilevanti, ma anche dal punto di vista dell'inclusione, la necessità di un insegnamento interdisciplinare è pressante.

L'inclusione stessa richiede il superamento di un insegnamento frammentato in materie che non hanno nulla a che fare l'una con l'altra in termini di contenuti a fa-

vore di progetti, il superamento delle classi suddivise per età e di altri aspetti organizzativi e normativi che identifichiamo con la scuola e l'insegnamento, ma che non hanno nulla a che fare con l'apprendimento che induce allo sviluppo⁸³: in quest'ottica i contenuti/temi/argomenti ecc. – finora punto di partenza dell'insegnamento e suo (spesso unico) fulcro – diventano terziari. Il motivo: i contenuti sono al servizio della formazione di conoscenza e personalità dei/delle discenti, non questi/-e ultimi/-e a servizio di un contenuto (peraltro difficilmente ricordato più a lungo del prossimo compito in classe, per poi perdere il suo significato soggettivo e quindi anche il suo significato culturale e quindi venir dimenticato). L'insegnamento, inteso come uno spazio di possibilità per lo sviluppo della personalità nella e attraverso la "cooperazione attorno a un progetto comune" (*Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand*), è da orientare a un'idea più alta, rivolta a un obiettivo e/o un prodotto sensato e significativo per ciascuno/-a nelle più diverse dimensioni del suo livello di sviluppo individuale.⁸⁴

I filoni fortemente favoriti della didattica disciplinare oggi non solo sono sovra-rappresentati; senza solide competenze in didattica generale essi portano piuttosto a un restringimento ricettivo, che per l'insegnamento – del tutto erroneamente chiamato "didattica" – ha al massimo un carattere di istruzioni metodologiche.⁸⁵ Ciò riguarda in modo particolare la questione della formazione adeguata degli insegnanti. Ci sono proposte di organizzarla come corso di studi progettuale inclusivo (interdisciplinare, in forma modulare, orientato alla transdisciplinarietà e svolto in modo multiprofessionale) e d'integrare in esso tutte le componenti di natura pedagogica e terapeutica (ricerca, prestazione, pratica ed esame) nonché tutte le altre componenti disciplinari.⁸⁶

Tuttavia, soprattutto nei livelli superiori di istruzione, la sfida rimane quella di conciliare questo insegnamento trasversale, orientato al presente e al futuro⁸⁷, con i moderni requisiti di orientamento alle competenze, garanzia degli standard e assicurazione della qualità.⁸⁸

77 Cfr. Vogel, *ivi*, p. 66.

78 Cfr. Humboldt (1960/1794), in *Ivi*.

79 *Ibid.*

80 G. Bieber, *Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen*, in "DDS – Die Deutsche Schule", 108(3), 2016, pp. 278–286.

81 *Ibid.*

82 Cfr. D. Richter, H. A. Pant, *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*, 2018-04, p. 20.

83 G. Feuser, G., *Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon*, in G. Banse, B. Meier (a cura di), *Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich*, Frankfurt am Main, 2013, pp. 25-41.

84 *Ibid.*

85 *Ibid.*

86 *Ibid.*

87 Cfr. W. Klafki, *Kategoriale Bildung*, in "Zeitschrift für Pädagogik", 5(4), 1959, pp. 386-412.

88 Cfr. G. Bieber, *op. cit.*

Sostenibilità e socialità

Oltre alle controversie scientifiche sulla concettualizzazione normativa e sulla funzione sociale dell'educazione allo sviluppo sostenibile (abbr.: EaSS), la questione è se e come l'EaSS viene attuata nel sistema scolastico tedesco.⁸⁹

Per la Germania è stato sviluppato il programma “Dal progetto alla struttura” per radicare l'EaSS nell'intero sistema educativo, a partire dall'esperienza di un gran numero di progetti inizialmente spesso portati avanti soprattutto all'interno della società civile nei settori dell'educazione ambientale, dell'educazione allo sviluppo e dell'apprendimento globale – in seguito spesso riuniti sotto la voce “Educazione allo sviluppo sostenibile”.⁹⁰

Dal 2015, il processo di EaSS, dapprima sostenuto e auto-organizzato perlopiù dalla società civile, è coordinato dal Ministero federale dell'Istruzione e della Ricerca (BMBF).⁹¹ In un ampio processo multiattoriale con la partecipazione di organizzazioni dell'amministrazione dei vari livelli politici, della pratica educativa, della società civile, delle imprese e della scienza, è stato sviluppato per la prima volta il Piano d'azione nazionale “Educazione allo sviluppo sostenibile”⁹²: questo affronta obiettivi e misure per rafforzare l'EaSS in tutti i settori dell'istruzione. Il processo è accompagnato da un monitoraggio indipendente da parte dell'ufficio del/-la consulente scientifico/-a della Piattaforma nazionale.⁹³

Nella tendenza longitudinale, l'EaSS è presa in considerazione in modo più marcato, anche se non sufficiente, a livello di fondamenti e prerequisiti per i processi

educativi degli/delle alunni/-e.⁹⁴ Pertanto, i documenti centrali del sistema scolastico tedesco mostrano una leggera tendenza ad ancorare la sostenibilità, lo sviluppo sostenibile e l'EaSS, nonché i concetti educativi correlati, sebbene con ampie variazioni rispetto agli Stati federali e alle singole materie.⁹⁵ Sono tuttora perlopiù le materie particolarmente affini alla sostenibilità (geografia e Sachunterricht⁹⁶), ad adottare l'EaSS in modo più sistematico rispetto ad altre materie con, peraltro, più ore di lezione. L'ancoraggio dell'EaSS nei curricula di singoli Stati federali (Baden-Württemberg, Sassonia, Renania Settentrionale-Vestfalia) è piuttosto trasversale a tutte le materie e varia nella qualità di questo ancoraggio. La KMK⁹⁷ e il BMZ⁹⁸ forniscono informazioni essenziali per la concretizzazione specifica delle materie.⁹⁹

Singole iniziative a livello statale mostrano anche un tentativo di collegare l'EaSS con gli aspetti dello sviluppo scolastico attraverso il livello di controllo degli input.¹⁰⁰ Un'area di ulteriore sviluppo è l'ancoraggio dell'EaSS nella formazione e nel perfezionamento del personale pedagogico. A questo proposito, spicca la formazione degli/delle insegnanti nelle università: pur non essendoci ancora un'inclusione sistematica dell'EaSS nei programmi di formazione degli/delle insegnanti delle varie università dei diversi stati federali, alcune università stanno assumendo un ruolo pionieristico in questo senso.¹⁰¹

Il Quadro di orientamento per l'educazione allo sviluppo globale nel contesto dell'EaSS nomina tre competenze centrali: Riconoscere, Valutare e Agire.¹⁰²

Una ricerca quantitativa di monitoraggio¹⁰³ ha dimostrato

89 M. Singer-Brodowski, H. Kminek, *Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem*, in “DDS–Die Deutsche Schule”, 115(2), 2023, p. 97.

90 Ibid.

91 Cfr. Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. https://www.bne-portal.de/bne/de/home/home_node.html (27.10.2023).

92 Cfr. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung Referat Bildung in Regionen; Bildung für nachhaltige Entwicklung, *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*, 2017. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?blob=publicationFile&v=1 (27.10.2023).

93 J. Holst, A. Brock, *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schule: Strukturelle Verankerung in Schulgesetzen, Lehrplänen und der Lehrerbildung: Kurzbericht zu Beginn des UNESCO BNE-Programms “ESD for 2030”, 2022.*

94 M. Singer-Brodowski, H. Kminek, *op. cit.*

95 Cfr. J. Holst, A. Brock, *op. cit.*, p. 6.

96 Il Sachunterricht è una materia insegnata nella scuola elementare (propedeutica alle materie geografia, storia, educazione civica, biologia, fisica e chimica), che ha come obiettivo primario l'aiutare nella costruzione di una visione del mondo, nell'esplorazione di questo e nell'orientamento nel mondo in modo metodicamente mirato.

97 Conferenza permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali dei Länder della RFT (Kultusministerkonferenz).

98 Ministero federale per la Cooperazione e lo Sviluppo economico (*Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*).

99 H. Siege, J. R. Schreiber, *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*, Berlin, Bonn 2016.

100 Cfr. M. Singer-Brodowski, H. Kminek, *op. cit.*, p. 98.

101 Ivi, pp. 98 e segg.

102 Cfr. H. Siege, J. R. Schreiber, *op. cit.*, p. 18.

103 Cfr. M. Singer-Brodowski, H. Kminek, Helge, *Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem*, in “DDS”, 115. Jg., 2, 2023, pp. 100 e segg.

che i/le giovani che hanno sperimentato l'EaSS nelle loro istituzioni scolastiche riportano un maggior numero di azioni autodichiarate legate alla sostenibilità. Allo stesso tempo, solo meno di un quarto degli/delle intervistati/-e ritiene che le istituzioni scolastiche li/le abbiano resi/-e competenti nel contribuire efficacemente alla soluzione dei problemi di sostenibilità. Sia per gli/le insegnanti che per gli/le alunni/-e, tuttavia, l'importanza della sostenibilità è aumentata negli ultimi anni ed entrambi i gruppi vorrebbero che venisse dedicato molto più tempo all'EaSS in classe.

In sintesi, si può affermare che, negli ultimi anni, nel sistema scolastico tedesco sono aumentati sia i prerequisiti curricolari sia la volontà degli/delle insegnanti di attuare l'EaSS; allo stesso tempo, i requisiti contenutistici, metodologici e didattici del programma educativo sono impegnativi. Il miglioramento delle condizioni contestuali per la necessaria professionalizzazione degli/delle insegnanti sembra essere un compito essenziale per i prossimi anni.¹⁰⁴

In definitiva, quali sono secondo lei i punti di forza e quali punti di debolezza del sistema scolastico tedesco?

Un punto di forza del sistema scolastico tedesco è sicuramente l'alto valore attribuito all'esperienza pratica.

Già nella scuola si fa una distinzione di base tra: (1) pre-tirocinio come prerequisito per l'accesso alla formazione professionale, (2) tirocinio per l'orientamento professionale, (3) tirocinio per l'approfondimento delle conoscenze specifiche della materia e (4) tirocinio come componente della formazione nell'ambito di una qualifica professionale.

Molte scuole di istruzione generale offrono, nei gradi superiori, l'opportunità di conoscere meglio le professioni e il mondo del lavoro attraverso un tirocinio in un'azienda (ad esempio come parte di un orientamento professionale o di studio presso i ginnasi). Nelle scuole secondarie inferiori (Hauptschulen) e negli istituti professionali o tecnici (Realschulen) lo stage si svolge solitamente nella 9^a classe, a volte anche in 8^a; nei ginnasi in 9^a, 10^a o 11^a. Anche i/le minori di 14 anni possono completare uno stage.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Ivi, p. 101.

¹⁰⁵ Cfr. Deutscher Industrie- und Handelskammertag; Gemeinsam Ausbilden, *Schülerpraktikum. Ein Leitfadens für Unternehmen*. Berlin: DIHK Service GmbH, 2019. <https://www.dihk.de/resource/blob/7770/3b298d89762c5fe4507370c860dd1f13/leitfaden-schue>

Il sistema duale di istruzione e formazione professionale è un pilastro importante anche per soddisfare la domanda di -lavoratori/-trici qualificati/-e: più della metà di una coorte di età sceglie il percorso di formazione duale come ingresso in un'occupazione qualificata o in un lavoro retribuito. Il sistema è chiamato duale perché la formazione si svolge in due luoghi di apprendimento: in azienda e nella scuola professionale. L'istruzione e la formazione professionale mirano a fornire le competenze e le qualifiche necessarie per svolgere un lavoro qualificato acquisendo familiarità con il mondo del lavoro in continua evoluzione e facendo la necessaria esperienza lavorativa. La formazione duale in azienda svolge in Germania un ruolo maggiore rispetto ai sistemi più fortemente statalisti e organizzati su una base scolastica a tempo pieno¹⁰⁶, ed è (così si presume) all'origine del basso tasso di disoccupazione giovanile rispetto agli standard europei. Anche per questo alla formazione duale (a lungo sottovalutata nei confronti internazionali) viene riconosciuta un'importanza particolare per il mercato del lavoro.¹⁰⁷

La richiesta di sicurezza occupazionale, la copertura di lavoratori/-trici qualificati/-e e una maggiore interconnessione tra forme di apprendimento accademico e pratico hanno portato all'emergere anche di un modello di studio (accademico) cooperativo analogo al sistema di formazione duale in Germania, che cerca di interconnettere conoscenza accademica ed esperienza professionale. Secondo l'interpretazione della KMK¹⁰⁸, un programma di studio è considerato duale se i luoghi di apprendimento dell'università e del partner pratico (azienda, impresa, istituzione sociale ecc.) sono collegati in modo strutturato in termini di contenuto e organizzazione.¹⁰⁹ Oltre alle università di scienze applicate (Fachhochschulen) e alle università di educazione cooperativa (Berufsakademien), anche altre università offrono corsi di studio duali.¹¹⁰

lerpraktikum-data.pdf (27.10.2023).

¹⁰⁶ Cfr. M. Busemeyer, *Bildungspolitik im internationalen Vergleich*, Vol. 4409, Konstanz – München, UVK, 2015.

¹⁰⁷ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung.html> (27.10.2023).

¹⁰⁸ Conferenza permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali dei Länder della RFT (Kultusministerkonferenz).

¹⁰⁹ Cfr. T. Johannsen, T. Philipp, *Duales Studium*, in "Handbuch Transdisziplinäre Didaktik", 1, 2021, p. 79.

¹¹⁰ Cfr. D. Frommberger, *Das duale Studium in Deutschland. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich*, 2019. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13_Chance_Ausbildung/pdf_Durchlaessigkeit/Fallstudie_Deutschland.pdf (27.10.2023).

Nel contesto dell'attuale dibattito sull'istruzione e sulla scuola vengono spesso citate parole d'ordine come riforme educative, acquisizione di competenze, economizzazione dell'istruzione, che rivelano un lato controverso del discorso politico sull'istruzione in Germania: Il cosiddetto 'shock PISA' del 2000¹¹¹ ha provocato, da un lato, l'introduzione di nuovi programmi per implementare l'acquisizione di competenze e standard educativi e, dall'altro, un riorientamento della valutazione e del controllo educativo dall'interno del sistema scolastico. Ciò ha portato a un significativo passaggio dal controllo degli input (contenuti educativi e forme di insegnamento) a quello degli output (esiti dell'istruzione, risultati misurabili dei processi educativi).¹¹²

In questo contesto, si sono levate voci critiche che hanno denunciato l'economizzazione dell'istruzione, ovvero il suo orientamento verso le esigenze economiche di una globalizzazione neoliberista: dalla maturità e autonomia degli/delle alunni/-e il valore dell'educazione viene spostato sulla fruibilità degli/delle stessi/-e nel contesto sociale sulla base del loro rendimento – in altre parole viene accusata la contraddizione tra l'intenzione del concetto d'istruzione e la sua reale attuazione.¹¹³ Inoltre viene sottolineato, sullo sfondo della responsabilità sociale insita in un concetto di educazione orientato al soggetto, il carattere illusorio del concetto di controllo dell'output sotto forma di competenze verificabili.¹¹⁴

Da un punto di vista socio-politico, la grande debolezza del sistema educativo tedesco è e resta purtroppo evidente (come rivelato in modo nuovo da PISA 2001 e dalla

pandemia CoViD-19¹¹⁵): il successo scolastico in Germania dipende fortemente dalla provenienza sociale.¹¹⁶

Nonostante i progressi compiuti negli ultimi anni in materia di equità educativa, di recente il legame tra contesto socio-economico e successo scolastico è tornato a rafforzarsi¹¹⁷ e viene ricondotto, tra l'altro, all'aumento dell'immigrazione di persone con uno status socio-economico basso. Questo perché le opportunità d'istruzione dei/delle bambini/-e sono determinate in misura considerevole dai loro genitori.¹¹⁸

In molti Stati federali, negli ultimi anni soprattutto i genitori con un background educativo accademico hanno aumentato gli investimenti materiali e immateriali per offrire ai/alle propri/-e figli/-e buone opportunità di partenza. Al fine di equiparare le disuguaglianze di partenza che ne derivano, il sostegno alla prima infanzia e l'istruzione scolastica sono di grande importanza. Tuttavia, è necessario apportare ulteriori miglioramenti qualitativi e quantitativi in questi settori per aumentare in modo significativo le opportunità educative di tutti/-e i/-le bambini/-e.¹¹⁹ La già citata pandemia ha avuto un forte impatto sull'equità dell'istruzione, in quanto le diverse modalità in cui i genitori potevano sostenere i/le propri/-e figli/-e nell'homeschooling sono diventate ancora più importanti. Questo a sua volta ha esacerbato la disuguaglianza delle opportunità educative.

Gli studi parlano anche dell'esistenza, nel sistema scolastico tedesco, di effetti primari e secondari dell'origine¹²⁰: i/le bambini/-e provenienti da famiglie socialmente svantaggiate hanno prestazioni scolastiche più scarse, ma anche a parità di prestazioni nei test ricevono valutazioni più scarse da parte degli/delle insegnanti (voti e raccomandazioni per la carriera scolastica) e, a parità di prestazioni nei test e di voti scolastici e di raccomandazioni,

111 Nel 2000, la ricerca del PISA (Programme for International Student Assessment) rivelò che il rendimento degli/delle alunni/-e tedeschi/-e era inferiore alla media OCSE in lettura, matematica e scienze, che il rendimento era fortemente correlato al background socio-economico e che gli/le alunni/-e con un background migratorio ottenevano risultati relativamente scarsi. Questo "shock PISA" provocò un'ondata di proteste nell'opinione pubblica e diede il via a un dibattito sulla politica educativa dominante i media del Paese per mesi e che infine fornì l'impulso per profonde riforme.

112 Cfr. J. Grünkorn, E. Klieme, P. Stanat, *Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung*, in O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß, K. Zimmer, *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*, UTB, 2019, pp. 263-298.

113 Cfr. K. Seitz, *Der schiefe Turm von PISA - nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme*, in "ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik" 26, 1, 2003, pp. 2-8.

114 Cfr. H. Deckert-Peaceman, G. Scholz, *Vom Kind Zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen Zum Schulanfang Und Ihre Bedeutung Für Die Theorie Der Grundschule*, Book Series Publisher, 2016, p. 244.

115 Cfr. Y. Kaya, *Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in Zeiten der Covid-19-Pandemie – Eine Erhebung: Chancen und Herausforderungen im deutschen Bildungssystem*, in C. Deichmann, M. Partetzke, (a cura di) *Demokratie im Stresstest. Politische Bildung*, Springer, Wiesbaden, 2021.

116 Cfr. G. Boesken, A. Krämer, T. Matthiesen, J. A. Panagiotopoulos, J. Springob, *Zukunft Bildungschancen – Ergebnisse Und Perspektiven Aus Forschung Und Praxis*, Waxmann, 2023.

117 Cfr. C. Anger, A. Plünnecke, *Bildungsgerechtigkeit: Herausforderung für das deutsche Bildungssystem*, "IW-Analysen", n. 140, 2021.

118 Ibid.

119 Ibid.

120 Cfr. H. Dumont, K. Maaz, M. Neumann, M. Becker, *Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie Forschungsstand, Interventions-und Fördermöglichkeiten*, in K. Maaz, M. Neumann, J. Baumert (a cura di), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*, ZfE, 2014, pp. 141-165.

passano più spesso a forme scolastiche inferiori.¹²¹

In termini di equità educativa, anche la decisione precoce sulla carriera scolastica individuale all'interno del sistema scolastico tedesco, rispetto ad altri Paesi, va considerata in modo critico ed è molto discussa: già alla fine della scuola primaria (cioè dopo la quarta o la sesta elementare), nella RFT viene raccomandata una carriera scolastica per il livello secondario sulla base dei voti scolastici (ed eventualmente di altri criteri come il comportamento nell'apprendimento e nel lavoro). Nella maggior parte dei Länder questa non è vincolante, ma se gli/le alunni/-e scelgono un tipo di scuola non raccomandato, di solito devono sostenere un esame di ammissione e/o superare un periodo di prova nella scuola scelta, a seconda del Land. L'interesse dello sviluppo scolastico dovrebbe invece essere quello di rafforzare i/le bambini/-e e la loro partecipazione, ridurre gli effetti negativi del passaggio a scuole di ordine superiore o abolirla del tutto: l'attuale procedura crea piuttosto un punto di rottura programmato e prevedibile, soprattutto per i/le bambini/-e con bisogni educativi speciali¹²², ma anche bambini/-e con tedesco come L2, provenienti da famiglie con basso status socio-economico e/o con altre dimensioni di eterogeneità.¹²³

121 Ivi; cfr. K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, N. McElvany, *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bundesministerium für Bildung u. Forschung, Bonn 2010, p. 34.

122 Cfr. B. Kottmann, *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-) Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens?*, in "Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung", Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2022, p. 165.

123 Cfr. M. Vock, A. Gronostaj, *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Abt. Studienförderung*, Friedrich-Ebert-Stiftung 2017.