


Ricerche ed Esperienze  
Inquire and Experiences





# Nicchie di apprendimento: la scuola nell'interazione fra sistemi e attori, spazio e tempo – una ricerca sulle piccole scuole abbandonate dell'Alto Adige

## Learning niches: school in the interaction between systems and actors, space and time. A research on South Tyrol's abandoned small schools

Annemarie Augschöll Blasbichler

Libera Università di Bolzano – Annemarie.Augschoell@unibz.it

Hans Karl Peterlini

Università di Klagenfurt (A) – HansKarl.Peterlini@aau.at

### ABSTRACT

This essay analyses the complex interaction between the socio-economic and socio-cultural conditions of learning in peripheral spaces, depicting the “life stories” of some abandoned south Tyrolean small schools. In addition to using the school-theoretical approach through the analysis of the interactions between the main actors at the different organisational levels (Fend, 2006), the research highlights the conceptual models referring to the theories about dominance and supremacy (Foucault, 1992), as well as the peculiarities of the small schools and their actual positioning in confined social surroundings (Lang 2007). Therefore, the closure of small schools allows the creation of a research field, promoting a pedagogic reflection on the interaction between time, space and actors and between the different organizational forms, historically developed and designed to generate formal learning, but connected to informal contexts.

Il presente saggio analizza la complessa interazione fra le condizioni socio-economiche e socioculturali dell'apprendimento negli spazi periferici attraverso le “storie di vita” di alcune piccole scuole altoatesine abbandonate. Oltre all'utilizzo dell'approccio scolastico-teorico nell'analisi delle interazioni fra i principali attori dei differenti livelli organizzativi (Fend, 2006), la ricerca mette in luce i modelli concettuali per la comprensione dei discorsi sul dominio e sulla supremazia (Foucault, 1992), così come le particolarità delle piccole scuole riscontrate nello studio della loro effettiva collocazione nel ristretto ambiente sociale (Lang, 2007). La chiusura delle piccole scuole permette così la creazione di un terreno d'analisi per una riflessione pedagogica sull'interazione fra tempo, spazio e attori e fra forme organizzative sviluppatesi storicamente e predisposte all'apprendimento formale, ma collegate ai relativi contesti informali.

### KEYWORDS

Small Schools in South Tyrol; Periphery and Institutionalised Learning; Learning Locations and Space Continuum; Small Schools and Their Actors; Abandonment of Small Schools.

Piccole Scuole in Alto Adige; Periferia e Apprendimento Istituzionalizzato; Luoghi di Apprendimento e Continuità Temporale; Piccole Scuole e i Loro Attori; Abbandono delle Piccole Scuole.

## Introduzione<sup>1</sup>

Il fondamento del presente saggio è costituito da un progetto di ricerca del *Centro di documentazione e di ricerca e sulla storia della scuola in Alto Adige* (Libera Università di Bolzano) (<https://www.unibz.it/it/faculties/education/eduspace-south-tyrol-educational-history/>), condotta dagli autori di questo contributo e focalizzato sull'abbandono delle piccole scuole in Alto Adige. Per selezionare i casi di studio, sono state studiate le "storie di vita" delle piccole scuole abbandonate, partendo dalla loro genesi spesso strettamente collegata al mondo politico ed ecclesiastico, fino alla loro fioritura e al lento declino terminante con la chiusura di una moltitudine di piccole scuole durante il XX e, in parte, anche durante il XXI secolo. Nel corso delle attività di ricerca, l'edificio scolastico delle piccole scuole abbandonate si è rivelato essere un punto di cristallizzazione, collegato a complesse interazioni. Allo stesso tempo, si è dimostrato che l'ambiente sociale del "vicinato" del luogo scolastico assume una rilevanza particolare, a sua volta connessa ai maggiori sviluppi dei tempi storici. La stessa interazione fra attori a livello micro, meso e macro (Fend, 2006) è stata indagata con l'ausilio dei modelli di comprensione dati dall'analisi dei discorsi e delle strutture di dominio (Foucault, 1992) e con le teorie degli spazi sociali e le condizioni socioeconomiche e socioculturali dell'apprendimento (Bourdieu/Passeron, 1971). Un ulteriore e importante approccio di analisi è stato quello riferito al modello di sistema e di mondo della vita (Habermas, 1981), utile alla ricerca delle influenze a livello macro sull'integrazione dei mondi di vita delle piccole scuole. Si sono altresì rivelati validi i concetti più recenti di *Spacing* (et al. Lang, 2007).

Le oltre 170 chiusure delle piccole scuole (in lingua tedesca) dal 1958 sono sì ampiamente documentate nelle liste degli enti scolastici, le tracce della loro apertura però si perdono di norma fra il XVIII e il XVII secolo. Al "certificato di morte" solo raramente si contrappone un "atto di nascita". Spesso la chiusura di una scuola coincide con la fine di una storia pluricentenaria difficilmente ripercorribile – nel passato più remoto – e rimane per lo più rintracciabile solamente nei suoi piccoli frammenti. Le cronache scolastiche, le vecchie annotazioni e gli antichi documenti, consentono di tracciare una linea che raramente riuscirà a ricreare un racconto che abbracci l'interezza delle esperienze. Le cronache scolastiche spesso cominciano con la descrizione del nuovo edificio scolastico, recuperano qualche memoria lontana ma solitamente riprendono il filo del discorso narrativo solo con gli inizi del XX secolo seguendo i racconti dei testimoni ancora in vita. Anche questo lavoro si limita alla riunione di pezzi di passato frammentari con le testimonianze di chi ancora "si ricorda della vecchia scuola". Molto spesso si tratta del passato recente o recentissimo. La ricerca però non si focalizza sulla storia della scuola o sulla stessa storia della scuola altoatesina, campi in cui già esiste una solida mole di pubblicazioni, ma si concentra sulle interazioni fra sviluppi sociali, economici e politici, fra spazi e attori che per secoli hanno contraddistinto l'avvenire delle singole scuole, fino a decretarne l'abbandono. Partendo quindi dal momento della loro chiusura, si sono ripercorse le dinamiche concorrenti al successivo abbandono, tentando di comprendere le interazioni che hanno via via creato le scuole, le hanno riempite di vita, le hanno rese oggetto di contesa politica e culturale, hanno accolto i bambini, creando dinamiche di esclusione e di-

1 Gli autori hanno fornito un eguale contributo alla realizzazione della ricerca e dell'articolo

scriminazione e, al contempo, consentendo l'accesso a una riuscita offerta formativa e a un'istruzione superiore.

## 1. Le piccole scuole come vittima dell'accelerazione?

Un possibile riferimento teoretico che apre molte possibilità di interpretazione e di discussione pur riunendole fra loro, è la "*Neue Theorie der Schule*" (La nuova teoria della scuola) di Helmut Fend, che rinuncia coscientemente a una "netta rappresentazione e separazione di differenti paradigmi" a favore di una "ricca osservazione della realtà sociale del mondo dell'istruzione" (Fend, 2006, 178). Ciò non avviene tramite un'ecclettica arbitrarietà, ma utilizzando approcci integrativi che pongano "al centro dell'attenzione l'interazione fra le opportunità istituzionali, le condizioni materiali e le strutture concettuali culturali" (ibid.), con un ampliamento di prospettiva sulle strutture micro e i suoi attori. Una ulteriore dimensione che nasce dai temi "spazio e luogo scolastico" e "edificio scolastico" si verifica, considerando la teoria dello *Spatial-Turn* (Döring/Thielmann, 2009), con l'inclusione dello spazio come elemento per la riflessione pedagogica (Westphal, 2007): come nascono gli spazi sociali, come l'accelerazione della vita trasforma i luoghi in non-luoghi (Auge, 1994), addirittura conducendoli alla loro scomparsa (Schroer, 2009).

L'analisi spazio-temporale di Schroer assume tratti quasi augurali, quando si riferisce al destino delle piccole scuole: "lo spazio è in qualche modo vittima dell'accelerazione, l'esperienza cardine dell'era moderna. Società, storia, cultura, sì, la vita e il tempo stesso si accelerano a un ritmo forsennato. Nulla resta com'era. Ciò che non s'adatta alla velocità della vita moderna, viene sommerso, anche lo spazio" (ibid. 128). Se Luhmann indica come esempi di accelerazione il miglioramento delle strade e carrozze nel XVIII secolo, la creazione della rete ferroviaria nel XIX secolo, il volo nel XX e la telecomunicazione che nel XXI secolo sostituisce il viaggio fisico, per motivare la scomparsa delle scuole di montagna altoatesine è necessario analizzare un'interazione più dettagliata e complessa senza ricercarvi forzate causalità. Con l'ausilio di modelli teoretici che a volte si intersecano e a volte si distanziano fra loro, questo lavoro vuole osservare la dinamica e i limiti del contributo dell'istituzione scolastica nello sviluppo di spazi sociali, ma allo stesso tempo, non dimenticando la vita reale raccontata da queste scuole senza che venga surclassata dall'analisi teorica.

Utilizzando l'approccio multiprospettivo delle "descrizioni dense" (Geertz, 2002), riferite a singoli edifici e luoghi scolastici, si cerca di narrare i grandi cambiamenti attraverso i piccoli racconti. Con l'abbandono delle scuole, gli edifici via via demoliti, ricostruiti e destinati a nuovo uso, si perde una memoria che adesso è ancora possibile recuperare. Non si potrà fare su grande scala, ma ci si può concentrare su alcune aree ben precise, permettendo una più attenta descrizione dell'interdipendenza fra economia, struttura sociale, ordine sociale, vita culturale e spirituale con i relativi e differenti attori nei loro relativi e differenti spazi fisici e sociali. Ogni pretesa di completezza ed esaustività risulterebbe essere avventata, ma questo saggio vuole stimolare un'azione di riflessione e di recupero di memoria ovunque questa ancora non sia già stata avviata.

La chiusura di una scuola è sempre espressione di cambiamenti nell'intersezione culturale, sociale ed economica fra spazio e tempo, in cui anche gli attori – alunni/e, insegnanti, genitori, personale amministrativo e istituzioni – agiscono di conseguenza: un'interazione difficilmente decifrabile tra vari fattori, fra i quali si

possono citare esempi noti dal recente passato: il calo delle nascite in seguito alla commercializzazione della pillola contraccettiva e alla crescita del benessere percepito, il miglioramento della rete di trasporti, i tempi di percorrenza abbreviati, l'accessibilità di opportunità lavorative al di fuori dal luogo di residenza e la contemporanea perdita di offerta lavorativa nelle località più vicine, il calo dell'importanza dell'agricoltura nell'area montana e la fioritura dell'artigianato, dell'industria e del settore dei servizi nelle vallate e nei centri abitativi più grandi, la riconversione e l'incremento d'efficienza nel settore agricolo e nell'organizzazione della vita pubblica e, in alcune località, semplicemente le azioni pragmatiche di qualche autorità scolastica, senza alcun riguardo per gli effetti e le conseguenze sui destinatari del sistema scolastico, gli alunni. Così, le aree di raccolta del latte e della posta, prima collocate a monte dei ripidi sentieri di montagna, ora trasferite a valle, riflettono il destino del servizio di trasporto scolastico. Uno spazio prima isolato, fine a se stesso anche in senso educativo e culturale, si apre all'esterno demandando però immancabilmente anche molte delle sue funzioni sociali ai centri abitativi più grandi.

Con le scuole quindi scompare anche il relativo spazio sociale creatosi attorno all'istituzione: i tragitti dai masi remoti alla scuola, la vita che vi si svolgeva, il microcosmo creatosi attorno al personale insegnante trasferitosi in montagna, uno scambio spesso scarno, ma profondamente sociale e umano come, per esempio, tutto il sistema di piccoli servizi per la scuola come la *"Aufräumerin"* (letteralmente, la rassettrice, l'inserviente scolastica), la collaborazione fra contadini per il rifornimento di legna da ardere, le trattative con le istituzioni sul finanziamento, sulla continuazione, sulla chiusura o sulla ricollocazione della scuola. Ripercorrendo le testimonianze a disposizione, le scuole abbandonate si possono descrivere come luoghi aggreganti per le interazioni economiche, sociali, politiche e, non per ultimo, culturali in uno spazio sociale. Alcuni tratti si rispecchieranno nella microstruttura della scuola abbandonata, nel comportamento degli attori, nell'interazione fra condizioni sociali, economiche, culturali e politiche, mentre altri tratti se ne distanzieranno.

## 2. Gli spazi della memoria dell'apprendimento

La creazione, lo sviluppo e la chiusura delle piccole scuole rappresentano un campo d'indagine fruttuoso per la riflessione pedagogica attraverso tempi, spazi e attori dell'apprendimento, perché rende comprensibile ed esemplarmente interpretabile la dinamica degli avvenimenti educativi attraverso i secoli. L'intersezione e la dissolvenza dei maggiori sviluppi storici immortalati attraverso le istantanee del microcosmo di una piccola scuola o una scuola di montagna, permettono l'inquadramento dei singoli casi esemplificativi nelle più grandi correnti storiche e pedagogiche. Allo stesso tempo, la chiusura delle scuole, in qualche modo, favorisce l'analisi probatoria delle ambizioni formative, delle strategie politiche e scolastico-strutturali in luoghi circoscritti e in tempi ben definiti. Nella scuola di montagna a 1500 metri d'altezza o nelle zone linguisticamente e culturalmente periferiche, nella piccola scuola ai margini della strada che improvvisamente viene risucchiata da una mobilitazione accelerata, nella scuola d'emergenza delle precarie aree impoverite e socialmente emarginate che tentano di affacciarsi al nuovo benessere con le sue promesse di modernizzazione – in tutti questi differenti, difficilmente paragonabili o generalizzabili scenari, la riuscita o la disfatta di uno sviluppo educativo dello spazio sono ben visibili.

Lì dove una piccola scuola è stata creata, spostata, ricostruita o reinvestita di nuove speranze e poi alla fin fine è stata chiusa comunque, la scomparsa dello spazio di apprendimento lascia in eredità una moltitudine di narrazioni di apprendimento e di vita. Le piccole scuole scomparse, spesso ancora presenti come meri edifici, talvolta invece trasformate in “altri luoghi” o “non-luoghi”, si possono intendere come luoghi della memoria della storia formativa e dello sviluppo educativo, integrati in una rete di sentieri della memoria attraverso spazi storici e sociali. Al persistente, ma spesso ancora sorprendentemente scarso interesse della pedagogia “agli spazi, in cui agisce” (Opp/Brosch, 2010, 7) viene conferito un impulso stimolante dagli approcci interdisciplinari, spesso fenomenologicamente orientati a una “pedagogia dello spazio” (Westphal, 2007). La pedagogia, le scienze culturali, l’architettura e la pianificazione formativa, in parte, ora sviluppano nuove visioni della “scuola come spazio vitale” (Link, 2010), “scuola come spazio pedagogico” (Brosch, 2010), pedagogia come “topografia” (Blömer, 2011) e sullo spazio come dimensione formativa (Schröteler-von Brandt et al., 2012), solo per citare alcuni esempi recenti della scoperta dello spazio come condizione di apprendimento. Lo *Spatial-Turn* (Döring/Thielmann, 2009) ha indirizzato il sinora prevalente focus sulle dinamiche intrapsichiche, in seguito più centrato sulle dinamiche interazionali e interpersonali, verso la comprensione di una “esperienza di spazio fisico-sensoriale” (Becker/Bilstein/Liebau, 1997, 13).



**Figura 1 - Sia gli insegnanti, sia i bambini delle piccole scuole alpine dovettero affrontare molti ostacoli**

Più di una scoperta dello spazio per la pedagogia, lo *Spatial-Turn*, adoperando i nuovi impulsi interdisciplinari, induce alla riscoperta di un ambito conosciuto. La rilevanza dello spazio come luogo in cui si verificano la trasmissione, l’accessibilità, l’assimilazione e la trasformazione di sapere, così come l’adeguamento, la

disciplina e l'insegnamento come forma di sottomissione, è da sempre stata riconosciuta e tematizzata nella riflessione su edifici e strutture di potere, come, per esempio, dal movimento dell'Educazione Nuova nel primo XX secolo (es. la *Odenwaldschule*, 1910-1934, collegio privato nella Germania rurale) e da simili tentativi di trasposizione edile di un pensiero pedagogico scevro da modelli padronali (Link, 2010) e dalla creazione di un "ambiente preparato" (Montessori, 1980, 72). L'analisi del discorso e della struttura di Foucault, applicata alle prigioni, alle caserme e agli istituti di igiene mentale – anche se con ritardo – diede un impulso decisivo anche alle scienze dell'educazione e della formazione per ripensare l'interazione fra gli edifici e gli individui tramite tecniche di disciplinamento e di individualizzazione (vedi Foucault, 1999, 182). Hartmann von Hentig scrisse dei *"Bielefelder Schulprojekte"* (progetti scolastici di Bielefeld), ispirati dall'attività del carpentiere, artista e pedagogo Hugo Kükelhaus e dal suo saggio critico *"Unmenschliche Architektur"* – "architettura disumana" (1973): "se apprendere significa fare esperienza e se l'esperienza deve includere l'autonoma scelta della percezione e della sperimentazione pratica dell'azione, allora è evidente che gli architetti devono fornire uno spazio adeguato, che apparirà certamente diverso da ciò che finora abbiamo definito come "scuola" (von Hentig, 1973, 82). Se da un punto di vista pedagogico sembrava ovvio trarre delle conclusioni sulle concezioni e sulle intenzioni di insegnamento dall'analisi dell'architettura ("l'edificio scolastico esprime ciò che intendiamo vi accada", von Hentig, 1993, 49), la critica sociologica di Bourdieu ha favorito la comprensione delle ineguaglianze strutturali dovute all'accesso all'istruzione. Nello spazio sociale, l'istruzione viene intesa come "fattore decisivo della differenziazione sociale" (Schultheis, 2004, 22), visto che la possibilità di posizionamento degli attori in questo campo di forza e di battaglia è influenzata da una divisione ineguale. Così, lo spazio sociale viene ulteriormente definito dall'inclusione o dall'esclusione (Bourdieu, 1997, 160).

### 3. Lo spazio come "terzo pedagogo"

Secondo Helmut Fend gli attori in ambito scolastico agiscono, negli ordinamenti sociali, concepiti da Max Weber come campi creati e rafforzati da regolamenti, accordi e leggi, con l'apparato costrittivo – da intendere non come entità fisico-architettonica, ma come realtà social-relazionale – della *"Anstalt"*, dell'istituto, come espressione riassuntiva e comprensiva (Fend, 2006, 140). La categoria analitica che differenzia l'azione individuale e sociale degli attori del sistema formativo fra livello macro, meso e micro (ibid. 166) è un modello utile. Al livello macro, le decisioni politico-formative e le condizioni strutturali conducono a direttive programmatiche la formazione, l'organizzazione scolastica, fino alla pianificazione delle lezioni, a livello meso segue l'implementazione delle direttive istituzionali nella scuola come comunità pedagogica, mentre a livello micro si incontra il personale insegnante e gli alunni (ibid. 167). Tuttavia, le capacità di influenza e di azione sono suddivise in maniera differente: "una ministra o un ministro hanno una maggiore forza creativa rispetto alla rappresentante dei genitori di una scuola, di un'insegnante, di un alunno o di un'alunna" (ibid. 166). In aggiunta, si potrebbe replicare che in realtà la scuola si fa a livello micro e che prende forma nell'incontro e nella relazione fra insegnanti e alunni, in un ambiente sociale, al quale le condizioni culturali, economiche e strutturali appartengono tanto quanto lo spazio, che diviene, in senso stretto, un "terzo pedagogo/educatore" (Blömer, 2011, 19). Nella piccola scuola, un livello micro in senso radicale, s'incontrano tutte que-

ste forze e tutti gli attori dello spazio sociale. La politica scolastica si esprime nell'edificio scolastico esattamente come le strategie di trasporto pubblico condizionano il tragitto verso la scuola. L'azione del personale insegnante rivela tramandamenti culturali, esperienze e idee personali, visioni del mondo così come la programmazione formativa, i sistemi educativi o i regolamenti su stipendi e pensioni. L'azione di apprendimento degli alunni rivela la loro provenienza sociale, la comprensione del mondo e l'approccio alla formazione dei genitori, il loro passato e le aspettative sul futuro, la suddivisione delle forme di capitale di Bourdieu così come le "risorse soggettive" di Delcroix.

Ripercorrendo le relative tappe fra la sua inaugurazione e la sua chiusura, la piccola scuola si può così intendere come un punto di cristallizzazione per le condizioni di apprendimento negli spazi sociali. Ed è qui che, in maniera chiara e visibile – ma come per ogni forma di apprendimento e per ogni esperienza, non esiste una certezza ultima – nell'interazione fra gli attori a tutti i livelli, si riflettono la precaria riuscita e il radicale fallimento delle strategie formative istituzionali.



**Figura 2 - Fino agli anni 80, la precarietà degli edifici scolastici dei piccoli paesi altoatesini rappresentava la carenza della formazione formale e istituzionale. In alternativa, le ore di insegnamento si svolgevano nelle case private**

Dalle ricerche fin qui attuate, la conquista e la creazione di spazi sociali attraverso le strutture formative nell'area dell'antico Tirolo si rivela dapprima con l'ingresso di un attore con la forte intenzione di trasmettere la propria idea nel mondo. In questo periodo, la chiesa interpreta la formazione, in senso letterale e figurativo, come una "missione". Sembra essere un approccio che differisce da quello delle scuole dell'antichità, sia greche, sia romane, organizzate privatamente dalle cerchie abbienti oppure create appositamente per la formazione dei soldati e delle élites. Il proselitismo ecclesiastico non si limita alla formazione delle élites nelle scuole monastiche, ma mira alla penetrazione dello spazio, in modo da rag-



giungere ogni singolo individuo. Le rivendicazioni di potere e dominio erano mescolate, e quindi difficilmente isolabili, alla convinzione di essere in possesso di un messaggio salvifico da dover recapitare agli esseri umani.

Nel modo in cui gli ambienti di vita, occupati da chiese e parrocchie, reagiscono alla loro colonizzazione, si mostra una dimensione del modello di Habermas, di frequente ignorata nelle spesso dicotomiche contrapposizioni fra mondo della vita e mondo sistemico, cioè la produttiva interazione fra interventi sistemici e soluzioni comunicative nel mondo della vita (vedi Peterlini, 2012, 17). Attorno agli avamposti dell'evangelizzazione si creano spazi di apprendimento che – nonostante la resistenza e la spesso conseguente, crudele sottomissione – interagiscono con il sistema. Il messaggio viene recepito e interiorizzato, divenendo – come direbbe Bourdieu – un capitale culturale e simbolico incorporato.

L'obbiettivo strategico della Chiesa di appropriarsi dello spazio per penetrarlo con la propria idea, per secoli è stato indubbiamente raggiunto. Congiunto al potere secolare, come sistema politico, il dominio viene esteso spazialmente e protetto militarmente. Gradualmente, sono i "vicinati", gli abitanti di borghi e assembramenti di masi a desiderare un parroco che porti anche a loro una scuola. Ne fanno richiesta presso l'episcopato, cercano strumenti e risorse, raccolgono denaro, convincono i preti ad assumere un incarico presso la loro parrocchia o curia. La colonizzazione come intervento sistemico ha messo in moto dei processi che – in tempi diversi, per vie traverse, adattati alle esigenze del mondo della vita – si attivano, pretendono e sviluppano un'azione comunicativa. Spesso proprio il mondo della vita sfida l'inerzia e l'indolenza dei sistemi in un gioco di effetti di ripercussione e richiede la rappresentanza ecclesiastica, anche dove non era presente o era già in ritirata, pensando alla presenza di un parroco che potesse garantire un servizio scolastico.

#### **4. L'interazione fra sistema e mondo della vita**

Applicare i modelli di Habermas e Fend operando un processo di dissolvenza, può essere illuminante. Nel modello di Habermas gli attori non sono classificabili in maniera netta, visto che si muovono sempre – a seconda dei casi, più in una che in un'altra – in entrambe le dimensioni dell'esistenza. Il figlio di contadini che si reca a scuola, è integrato in un proprio mondo della vita, anche se allo stesso tempo è oggetto di tutte quelle influenze attribuite ai sistemi – le trasmissioni religiose, politiche, linguistiche e culturali, le inclusioni ed esclusioni economiche, le influenze della memoria storica, condensata nei racconti, nei rituali, nelle canzoni e nelle usanze (Assmann, 2002, 101). Il maestro o parroco che insegna ai bambini è al servizio di sistemi di credo o di Stato, dipende dalle istituzioni, è integrato in un sistema normativo ed è allo stesso tempo immerso in un proprio mondo della vita, di cui conosce le esigenze, ha un rapporto (migliore o peggiore) con i bambini e con i genitori, lui stesso è stato un bambino che aveva dei genitori. Una situazione simile viene vissuta anche dagli attori delle istituzioni. Le loro azioni sono sì determinate fortemente dall'istituzione stessa, ma fra la mera esecuzione di decisioni e ordinanze e la loro messa in pratica, si creano pur sempre degli spazi di manovra che permettono un'implementazione inasprita o smorzata, ferma o morbida. Il ministro o la ministra agiscono a un livello sistemico, ma anche le loro azioni – con processi di negoziazioni più o meno forti – sono influenzate da esperienze del mondo della vita.

Si apre così una visione caleidoscopica della comprensione del mondo scola-

stico attraverso degli esempi selezionati. Esistevano gli insegnanti dal polso fermo che allo stesso tempo erano molto amati perché provenivano dal proprio mondo della vita e ne conoscevano i codici comunicativi, erano più vicini al *habitus* dei bambini di quanto il loro ruolo istituzionale riuscisse a celare. C'erano insegnanti che – insigniti di autorità statale – ottenevano il loro riconoscimento aderendo al mondo della vita locale. Probabilmente la particolarità delle piccole scuole stava proprio nella quasi continua integrazione sociale e spaziale nel mondo della vita di bambini e genitori. Comunque, l'obbligo scolastico rimaneva pur sempre la rappresentazione di un intervento sistemico atto a fornire un'istruzione e a ottenere un adeguamento alle relative e prevalenti esigenze di dominio (inteso anche come un sistema politico, sociale ed economico). Lo stesso obbligo scolastico veniva però imposto lì dove le condizioni sociali e spaziali non permettevano altre strategie e si implementava portando la scuola dai bambini, invece che al contrario, una procedura ben visibile nel tentativo di Tschiederer di istituire le "*wandernden Schulen*", le "scuole erranti".

Questa immediata vicinanza, anzi, la reciproca integrazione fra mondo dell'apprendimento e mondo della vita termina con la conquista dei borghi e dei paesi più remoti. Se da un lato viene a mancare la giustificazione per la costruzione di una piccola scuola, cioè il fatto che i bambini non sono altrimenti raggiungibili, dall'altro lato la creazione di una nuova accessibilità dei centri, esercita una decisa forza di trazione nei confronti delle periferie. La chiusura delle piccole scuole rappresenta quindi la ritirata della scuola dal mondo della vita più prossimo degli attori locali, l'unità fra mondo della vita e mondo dell'apprendimento è soppressa da una divisione fra luogo di vita e luogo di apprendimento.

## 5. La piccola scuola e il continuum del apprendimento

Indubbiamente, gli spazi remoti conquistati dall'istituzione di una scuola sono da sempre, in maniera non formale o informale (Chisholm/Peterlini, 2012, 102) spazi di apprendimento, indirizzati alle necessità di vita e sopravvivenza nella e con la natura e basati sulle regole della comunità contadina con il proprio sistema di gerarchie e di valori. Dove era prevista una cura delle anime, anche prima della scuola formalizzata, esisteva un sistema di insegnamento e di apprendimento di canzoni e di contenuti religiosi, uno dei primari obiettivi della penetrazione ecclesiastica dello spazio, confermato dalla più alta adesione e valorizzazione del servizio da organista rispetto a quello scolastico. Con la graduale applicazione dell'obbligo scolastico, l'apprendimento fu oggetto di un processo di formalizzazione e di istituzionalizzazione che ebbe come risultato – fino ad oggi e progressivamente – una continuativa costruzione ed espansione di sistemi educativi formali (asili, scuole di ogni ordine e grado, scuole professionali, università, istituzioni per la formazione continua). Questo processo "portò – assieme alla crescente rilevanza di certificazioni formali nel mercato del lavoro, associati a insegne di status, rapidamente al declino e alla mancanza di stima nei confronti di altri contesti di insegnamento e di apprendimento e del loro potenziale, ovvero dell'effettivo rendimento formativo" (ibid. 100). Il concetto del "continuum dell'apprendimento" invece (Chisholm, 2008a, b), pone l'accento sui processi e sulle forme di apprendimento e di formazione non-formali e informali che sono sempre esistite indipendentemente dalla presenza o meno di una scuola. Per una riflessione pedagogica efficace è importante pensare al fatto che l'apprendimento è tanto più efficace, quando connesso ai differenti campi, formali, non-formali e

informali ed è capace di crearvi delle sinergie (Chisholm/Fennes 2008, 181).

Con la scuola collocata nell'immediato mondo della vita dei bambini, la piccola scuola creò un continuum di apprendimento verosimilmente intatto, anche se il baratro fra i contenuti di apprendimento formale e le nozioni informali dei figli di contadini e braccianti era indiscutibilmente profondo. Ricorrendo alle più recenti narrazioni provenienti dalle scuole di montagna, è possibile rintracciare un ampio utilizzo dell'ambiente di apprendimento e dei processi di apprendimento informali in loco, per esempio quando i cuccioli di coniglio appena nati diventano oggetto delle lezioni di storia naturale e alla fine dell'anno scolastico possono essere portati a casa dagli alunni. Il personale insegnante racconta di come letteralmente raccoglieva il materiale didattico, come pigne e foglie, davanti all'ingresso della scuola. Il mondo della vita era così vicino che il maestro poteva essere richiamato da scuola per aiutare i contadini a far nascere i vitelli. In una scuola di montagna della Val Pusteria pare sia successo che gli alunni assistettero al parto di una contadina nella *Stube* accanto all'aula. L'atto di una madre che afferra i suoi ragazzi dopo la festa scolastica per mandarli a lavorare a casa, allo stesso tempo, rende evidente quanto l'educazione scolastica nel tempo fu sì accettata, ma pur sempre subordinata alla forma di apprendimento legata alle necessità di vita. L'allevamento del bestiame, il raccolto autunnale e il lavoro primaverile nei campi erano ritenuti più importanti.

L'offerta di educazione formale, da recepire obbligatoriamente, può anche essere vista come una – necessaria e produttiva – interruzione del continuum di apprendimento, che, anche se integrato nel mondo della vita dei bambini, lo contrastava. A seconda della sensibilità e del tatto pedagogici, questo aspetto poteva fungere da ponte pedagogico per raggiungere i bambini e facilitarne l'apprendimento. L'obiettivo era quello di educare i bambini secondo le direttive degli attori a livello macro, incorporandoli nelle esigenze dei sistemi più grandi, che fossero la religione, la politica o il sistema economico preponderante.

Nel contesto delle piccole scuole è difficile rilevare una semplice causalità fra l'offerta e il successo formativi, perché l'interazione fra le esigenze dello spazio sociale sembra essere troppo complessa. Analizzando le biografie formative spesso i casi fortuiti si presentano come possibilità di avanzamento o come barriere che, per vie traverse, devono essere superate (Peterlini, 2013), mentre in altri casi non bastano neanche gli incentivi pedagogici e il talento. Di norma, molto dipendeva dalla presenza della chiesa come tramite di capitale culturale, economico, sociale e simbolico, "scoprendo" un bambino, ma anche in quel caso, le esigenze lavorative del maso contadino potevano rimanere preponderanti.

## 6. Dal calore del nido all'esclusione: dalla *Stube* alla città globale

Riparati dallo spazio sociale che li riforniva del calore di un nido, i bambini delle piccole scuole, allo stesso tempo, erano esclusi dalle offerte formative e dalle possibilità di ascesa sociale del mondo esterno. Il prolungamento del periodo scolastico elementare sino al quattordicesimo anno di età rimase una prassi abituale anche dopo dieci anni dall'introduzione della scuola media obbligatoria. Questa privazione di una formazione adeguata all'età mostra l'altro lato della medaglia degli spazi sociali che offrono sì inclusione, determinando però un'esclusione. Nei luoghi in cui invece furono implementati gli standard formativi e i genitori furono obbligati a permettere ai bambini la frequentazione di una scuola media, le piccole scuole registrarono un forte calo di iscrizioni, mettendo così in discus-

sione la legittimità della loro esistenza, appena il miglioramento della rete stradale permise una maggiore accessibilità di una scuola più grande e vicina. Lo status della piccola scuola dipende quindi dall'isolamento spaziale e dall'esclusione dei bambini. Se, ponendo il caso, si mantenesse lo stesso isolamento, permarrrebbe anche l'esclusione. Prima che le località scolastiche remote fossero rese raggiungibili da una nuova strada, le famiglie o si appellavano a parenti residenti nei paesi più grandi in cui si istituivano le scuole oppure erano costretti a provvedere al mantenimento fuorisede dei bambini. La situazione di esclusione e di isolamento dei ragazzi ostacolava ancor più il loro eventuale accesso a una scuola superiore o all'università, possibilità di cui fruire solo nel caso in cui la chiesa offriva il necessario sostegno e, più tardi, se erano destinatari di borse di studi.

In questa maniera, le condizioni d'esclusione crearono sì dei mondi di apprendimento tutelati e riparati nell'immediato mondo della vita dei bambini, ma la stessa esclusione ne condizionò altrettanto il precariato economico, l'ambiente ruvido, i pericolosi tragitti verso scuola e le discriminazioni inerenti all'ambito formativo e professionale. La rimozione dell'esclusione pertanto non determinò solo un'apertura, ma anche una sospensione dei mondi di vita e di apprendimento sinora conosciuti e l'esposizione alle dinamiche accelerate della vita moderna e della sua azienda educativa.



**Figura 3 - La Stube, l'unico luogo riscaldato delle case contadine, veniva lasciato a disposizione di maestri e alunni per alcune ore di lezione mattutine e pomeridiane**

In rapporto alla riflessione pedagogica e alla nuova consapevolezza architettonica, adoperata – proprio sulla scia dello *Spatial-Turn* – per la costruzione dei nuovi edifici scolastici, le scuole dei piccoli borghi e dei paesi rimangono come testimoni di povertà e di negligenza strutturale e logistica. Tuttavia non è possibile elaborare delle semplificazioni causali fra l'architettura scolastica e la qualità del-

l'apprendimento. Sia nel caso degli approcci orientati alla Educazione Nuova, sia per le sue più contemporanee riprogettazioni, mancano degli elementi di prova convincenti che giustifichino l'idea di una diretta correlazione fra l'architettura scolastica e i processi e risultati scolastici (vedi Blömer 2011, 12). Di conseguenza, si rafforza la richiesta di una più decisa professionalizzazione del personale insegnante, alla cui azione anche lo studio Hattie attribuisce una maggiore rilevanza nella riuscita dei processi di apprendimento (Hattie, 2009, 22 segg., vedi anche Steffens/Höfer, 2011). Partendo da questa disillusa consapevolezza, Michael Schratz sovrappone il concetto dello spazio sociale anche allo spazio scolastico e alla sua sfera d'azione: "visto che la maggioranza degli/delle insegnanti non ha la possibilità di interagire con la costruzione di una nuova scuola che segua dei concetti pedagogici innovativi, la sfida si ripresenta nella configurazione di un'architettura sociale efficace" (Schratz, 2008, 9).

La spesso enunciata preoccupazione che la chiusura delle piccole scuole determini la morte di un paese, non si può confermare con i risultati di questo studio e di altre ricerche simili. Per lo più, la chiusura della scuola sembra essere il "segno di una recessione preesistente della popolazione nella località in cui si trova la scuola e quindi del declino della vitalità di un paese" (Rubatscher/Zangerle, 1992, 16). Quindi la chiusura della scuola non è la motivazione, ma è piuttosto il sintomo, anche se non in maniera vincolante, di un possibile declino del paese. La recente accessibilità ha immerso le prima remote località nel vortice di un tempo esterno accelerato, legato ai posti di lavoro esterni, ai luoghi d'acquisto esterni, ai luoghi d'intrattenimento esterni, una condizione che però allo stesso tempo le ha fortificate in una nuova posizione di spazio di vita per pendolari che altrimenti si trasferirebbero. Si è però perso il punto di cristallizzazione politico-formativo, culturale e spesso sociale rappresentato dalla scuola. In numerosi casi di studio, il vuoto fisico creatosi con la chiusura, è stato riempito dall'istituzione di un reparto antincendi dei vigili del fuoco o di simili attività associative. In molti casi, gli antichi luoghi d'apprendimento si sono trasformati in non-luoghi, spazzati via o inghiottiti da una galleria come nella località di Mezzavia – un pressoché conclamato annientamento dello spazio per mano della velocità. La cubatura della scuola migrò, un fatto interpretabile in modo altrettanto simbolico, nelle località centrali e fu sostituita dagli edifici residenziali.

Con la connessione dei mondi della vita remoti ai centri più grandi, lo spazio vitale, prima oggetto dell'opera missionaria della chiesa, poi della sfera pubblica, è stato spesso nuovamente privatizzato, ristabilendo la separazione fra spazio privato e spazio pubblico. La vita pubblica e sociale si esternalizza: per lavorare, imparare, ballare e praticare degli sport, ci si reca in centro. I paesi e i borghi non muoiono finché è garantita la loro accessibilità, finché si garantisce la possibilità di una seconda attività lavorativa per i contadini e finché l'isolamento sospeso permette ai giovani contadini di trovare mogli che rimangano nelle loro aziende agricole. Se persistono le condizioni sopra elencate, le località remote diventano un intimo luogo di ritiro per una tranquilla vita immersa nella natura, dalla quale poter raggiungere ogni offerta di vita pubblica in un tempo massimo di venti minuti.

Al contrario, i moderni paesaggi formativi rispecchiano le tendenze all'isolamento della città globale: "i quartieri residenziali sono il centro ambientale dal quale raggiungere le altre "isole" funzionali (come l'asilo, la scuola, la cameretta di un amico residente in un altro quartiere cittadino). Le distanze fra le singole isole vengono superate con l'utilizzo di un'automobile o di altri mezzi di trasporto. Lo spazio che divide le isole scompare e non viene così percepito dai bambini"

(Deinet 2012, 46). Attraverso la differente appropriazione di spazi sociali, viceversa, si aprono possibilità di apprendimento e di interconnessione proprio lì, dove la frammentazione tra il privato e il sociale è meno marcata, come, in particolare, nei mondi di vita degli adolescenti e dei bambini dal passato migratorio, residenti nelle città europee (Lang, 2007, 166). Se ai bambini e agli adolescenti della classe media si offrono dei singoli e separati spazi isolati, perché risiedono in un luogo, giocano a calcio in altri spazi, frequentano corsi di musica o ballo in altri spazi e visitano gli amici in altri luoghi ancora, per lo più accompagnati in macchina dai genitori, i bambini e gli adolescenti dal passato migratorio invece devono utilizzare gli spazi di vita nel loro immediato circondario ed è lì che creano le loro reti e i loro giochi sociali, sviluppando le risorse soggettive che Delcroix (2001; cit. in Lang, 2007, 163) aggiunge al modello della discriminazione sociale elaborato da Bourdieu. Allo stesso tempo, la loro interculturalità, tramite l'ausilio di telefoni e internet, li porta a relazionarsi con spazi fra loro anche molto distanti. Nella città globale quindi, sia la vita, sia l'apprendimento si ritrovano nello stesso ambiente che caratterizza le piccole scuole, come, allo stesso modo, si ritrovano anche l'isolamento e la mobilitazione che ne hanno decretato la fine.

## 7. La piccola scuola e la scuola centrale – un'ambivalenza sospesa

L'abolizione dei mondi dell'apprendimento remoti a favore delle scuole centrali ha però da un lato ampliato gli orizzonti e inaugurato nuove vie e possibilità di apprendimento, non accelerando solamente i tragitti verso le scuole e frammentando i mondi di vita in maniera insulare, ma ha anche superato la chiusura di spazi sociali, riducendo l'esclusione dall'offerta formativa e dalla vita pubblica, pagando il prezzo della perdita di calore sociale, di condizioni concorrenziali più dure e di velocità più elevate, comportando una crescita dei livelli di pressione e di stress. Se con le più recenti riforme in materia di riorganizzazione scolastica, competenza didattica e pianificazione oraria (Baur/Peterlini, 2012), la "decelerazione" ha portato a una travolgente pretesa nei confronti del personale insegnante e direttivo, vi si può ritrovare il memento mori della chiusura delle piccole scuole.

Allo stesso tempo, si possono riscontrare i primi segnali di una ricontestualizzazione pedagogica dei luoghi d'apprendimento abbandonati, anche se sotto diversi auspici. Nel dialogo pedagogico fra architettura e formazione, lo "spazio ecclesiastico come spazio di apprendimento extra-scolastico" si contestualizza in modo differente (Riegel/Kindermann 2012), visto che le scuole non solo si sono staccate dal dominio ecclesiastico, ma sono anche fisicamente separate dalle parrocchie. Nella piccola località di Hinterkirch/Grub a Vallelunga, dopo l'abbandono della scuola locale, nel 2007 è stata fondata la *Erlebnisschule* (<http://www.ssp-graun.it/erlebnisschule/>), la scuola d'avventura, in cui i bambini possono venire a contatto con il mondo contadino montano, toccandolo con mano, attraverso le varie attività che vanno dalla mungitura alla realizzazione di feltri e alla panificazione. Anche l'ufficio informazioni del parco naturale Monte Corno pone l'accento sul potenziale dei mondi di vita connessi al mondo naturale. Con la presentazione al pubblico del concetto di "agricoltura sociale" nell'estate del 2013, si è sottolineata la necessità che i territori montani non debbano più soltanto offrire le "vacanze in fattoria", ma che debbano adoperarsi per creare servizi sociali e possibilità di apprendimento come "l'accudimento dei bambini in fattoria, la residenza assistita per gli anziani e i laboratori per disabili" (notiziario del canale Rai

Alto Adige, 26/07/2013). Pur essendo la maggioranza dei progetti ancora in fase di progettazione, sono proprio i mondi di vita contadini delle scuole abbandonate a confermare le proprie competenze, atte alla creazione di luoghi di insegnamento e di apprendimento.

## Riferimenti bibliografici

- Assmann, J. (2002). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 4. Auflage. München: Verlag Ch. Beck.
- Augé, M. (1994). *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt: Fischer.
- Baur, S. & Peterlini, H.K. (2012). *Pilotstudie zur Implementation der Rahmenrichtlinien für die Oberstufe der Südtiroler Schulen im Schuljahr 2011/2012. Forschungsbericht für das Deutsche Schulamt der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol*; non pubblicato.
- Becker, G. & Bilstein, J. & Liebau, E. (Eds.) (1997). *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Blömer, D. (2011). *Topographie der Gesamtschule. Zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Bourdieu, P. (1997). Ortseffekte. In P. Bourdieu et al., *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Chisholm, L. (2008a). *Das Lernkontinuum und Kompetenzorientierung: neue Schnittmengen zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* [http://www.bwpat.de/ATspezial/chisholm\\_atspezial.shtml](http://www.bwpat.de/ATspezial/chisholm_atspezial.shtml), ultimo accesso 20.03.2020.
- Chisholm, L. (2008b). Re-contextualising learning in second modernity. *Research in Post-Compulsory Education*, 13 (2), 139-147.
- Chisholm, L. & Peterlini, H. K. (2012). *Aschenputtels Schuh. Jugend und interkulturelle Kompetenz in Südtirol/Alto Adige. Forschungsbericht über einen verkannten Reichtum*. Meran: Alpha Beta Verlag.
- Chisholm, L. & Fennes, H. (2008). Lernen in der zweiten Moderne: neue Zusammenhänge denken und erkennen. In P. Resinger e M. Schratz (Eds.), *Schule im Umbruch. 2. Innsbrucker Bildungstage* (pp. 165-186). Innsbruck: (IUP).
- Deinet, U. (2012). Rauman eignung von Jugendlichen. Öffentliche Räume und die sozial-räumliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen. In Schröteler-von Brandt et al, *Raum für Bildung* (pp. 43-52). Bielefeld: transcript.
- Döring, J. & Thielmann, T. (2009). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Erlebnisschule Langtaufers <http://www.ssp-graun.it/erlebnisschule/> ultimo accesso 30.03.2020.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 10. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1999). Die Maschen der Macht. In J. Engelmann (Eds). *Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien* (pp. 172-186). Stuttgart: DVA.
- Geertz, C. (2002). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns (I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge, Zusammenfassung in deutscher Sprache u.a. [http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie\\_studie.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf), ultimo accesso 30.03.2020.

- Hentig, H. von (1973). *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Kükelhaus, H. (1973). *Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt*. Köln: Gaia.
- Lang, S. (2007). 'Spacing' als transkulturelle Praxis. Zur Konstitution von Bildungsräumen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In K. Westphal, *Orte des Lernens* (pp. 161-172). Weinheim: Juventa.
- Montessori, M. (1980). *Die Entdeckung des Kindes*. 6. Auflage. Freiburg: Herder.
- Opp, G. & Brosch, A. (Eds.) (2010). *Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen – gestalten – entwickeln*. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Peterlini, H. K. (2012). Die Subversivität des Lernens. Weiterbildung zwischen individuellen Möglichkeiten und strukturellen Bedingungen – Auslotungen des „Modells Südtirol“ im internationalen Long-Life-Learning-Diskurs. In M. Peer, H. K. Peterlini, Hans Karl (Eds.), *Qualität des Lernens. Das System der Weiterbildung in Südtirol von den Pionierzeiten zu EFQM* (pp. 9-25). Meran: Alpha Beta.
- Riegel, U. & Kindermann, K. (2012). Der Kirchenraum als außerschulischer Lernort. In H. Schröteler-von Brandt et al., *Raum für Bildung* (pp. 123-132). Bielefeld: transcript.
- Rubatscher, S. & Zangerle, R. (1992). *Die niederorganisierte Schule in Südtirol – mehr als eine Notlösung!* Diplomarbeit: Univ. Innsbruck.
- Schratz, M. (2008). *Pädagogik und Architektur*. In: *Journal für Schulentwicklung*, 12 Jg. Heft 3, 27-29.
- Schroer, M. (2009). Bringing spaces back in - Zur Relevanz des Raumes als soziallogische Kategorie. In J. Döring e T. Thielmann (Eds.), *Spatial Turn* (pp. 125-148). Bielefeld: transcript.
- Schröteler-von Brandt, H. & Coelen, Th. & Zeising, A. & Ziesche, A. (Eds.) (2012). *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Bielefeld: transcript.
- Schultheis, F. (2004). Das Konzept des sozialen Raums. Eine zentrale Achse in Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie. In G. Mein e M. Rieger-Ladich (Eds.), *Über den strategischen Gebrauch von Medien* (pp. 15-26). Bielefeld: transcript.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2011). Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. In *Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz*. 16 (11), 294-298; [http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/07/Hattie\\_Veroeff\\_Erg\\_4a\\_Grundl\\_2011-09-11.pdf](http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/07/Hattie_Veroeff_Erg_4a_Grundl_2011-09-11.pdf), ultimo acceso 30.2.2020.
- Westphal, K. (Ed.) (2007). *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim/München: Juventa.