

ANNO 2003

JAHR 2003

LEGGI E DECRETI

GESETZE UND DEKRETE

PROVINCIA AUTONOMA DI
BOLZANO - ALTO ADIGE

AUTONOME PROVINZ
BOZEN - SÜDTIROL

[S220030129685|S050|]

LEGGI PROVINCIALE 29 aprile 2003, n. 6

Linee guida di sviluppo per tedesco seconda lingua nelle scuole superiori italiane della Provincia di Bolzano

IL CONSIGLIO PROVINCIALE

ha approvato

IL PRESIDENTE DELLA PROVINCIA

promulga

la seguente legge:

Art. 1
Curricolo

1. Per le scuole superiori in lingua italiana della provincia di Bolzano è approvato il curricolo per l'insegnamento del tedesco seconda lingua di cui all'allegato A della presente legge.

2. Nelle scuole di cui al comma 1 l'insegnamento del tedesco seconda lingua è impartito secondo il monte ore annuale di cui all'allegato B della presente legge.

Art. 2
Abrogazione di disposizioni legislative

1. La legge provinciale 13 dicembre 1978, n. 64, e successive modifiche, è abrogata.

Art. 3
Entrata in vigore

1. Le disposizioni di cui all'articolo 1 trovano applicazione a decorrere dall'anno scolastico successivo a quello dell'entrata in vigore della presente legge.

[B220030129685|S050|]

LANDESGESETZ vom 29. April 2003, Nr. 6

Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen der Provinz Bozen

DER SÜDTIROLER LANDTAG

hat folgendes Gesetz genehmigt,

DER LANDESHAUPTMANN

beurkundet es:

Art. 1
Curriculum

1. Das Curriculum für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischsprachigen Schulen der Provinz Bozen wird gemäß Anlage A zu diesem Gesetz genehmigt.

2. Der Unterricht von Deutsch als Zweitsprache wird an den im Absatz 1 genannten Schulen gemäß dem Jahrestundenkontingent, das in der Anlage B dieses Gesetzes angeführt ist, erteilt.

Art. 2
Aufhebung von gesetzlichen Bestimmungen

1. Das Landesgesetz vom 13. Dezember 1978, Nr. 64, in geltender Fassung, ist aufgehoben.

Art. 3
In-Kraft-Treten

1. Die Bestimmungen gemäß Artikel 1 sind ab Beginn des Schuljahres anzuwenden, welches auf das In-Kraft-Treten dieses Gesetzes folgt.

La presente legge sarà pubblicata nel Bollettino Ufficiale della Regione. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge della Provincia.

Bolzano, 29 aprile 2003

IL PRESIDENTE DELLA PROVINCIA
L. DURNWALDER

Allegato A

(Articolo 1, comma 1)

LINEE-GUIDA DI SVILUPPO

Premessa

1. Principi generali e situazione di partenza

- 1.1 L'insegnamento del tedesco seconda lingua in una realtà mutata
- 1.2 L'insegnamento del tedesco seconda lingua nella realtà particolare della Provincia di Bolzano
- 1.3 L'insegnamento del tedesco seconda lingua a orientamento ermeneutico

2. Obiettivi

3. Principi didattici

- 3.1 La progressione ermeneutica
- 3.2 Il curriculum aperto
- 3.3 Insegnamento della lingua e apprendimento interculturale
- 3.4 La letteratura come insegnamento della lingua

4. Principi metodologici

- 4.1 Apprendimento olistico
- 4.2 Apprendimento per impulsi
- 4.3 Apprendimento per progetti
- 4.4 Apprendimento attraverso l'azione

5. Continuità del corso di studi

6. Valutazione

7. Implementazione

- 7.1 Manuale per l'insegnante
- 7.2 Laboratori didattici
- 7.3 Aggiornamento dei/delle docenti
- 7.4 Il profilo professionale del/della docente

Dieses Gesetz ist im Amtsblatt der Region kundzumachen. Jeder, dem es obliegt, ist verpflichtet, es als Landesgesetz zu befolgen und für seine Befolgung zu sorgen.

Bozen, den 29. April 2003

DER LANDESHAUPTMANN
L. DURNWALDER

Anlage A

(Artikel 1 Absatz 1)

ENTWICKLUNGSRICHTLINIEN

Vorwort

1. Grundlagen und Bedingungen

- 1.1 Der DaZ-Unterricht **in einer veränderten Wirklichkeit**
- 1.2 Der DaZ-Unterricht **in der besonderen Situation Südtirols**
- 1.3 **Der hermeneutisch orientierte DaZ-Unterricht**

2. Ziele

3. Didaktische Grundsätze

- 3.1 Die hermeneutische Progression
- 3.2 Das offene Curriculum
- 3.3 Sprachunterricht und interkulturelles Lernen
- 3.4 Literatur als Sprachlehre

4. Methodische Prinzipien

- 4.1 **Ganzheitliches Lernen**
- 4.2 **Impulsgesteuertes Lernen**
- 4.3 **Produktionsorientiertes Lernen**
- 4.4 **Handelndes Lernen**

5. Kontinuität des Lehrgangs

6. Evaluation

7. Implementierung

- 7.1 Handreichungen
- 7.2 Didaktische Werkstätten
- 7.3 Lehrerfortbildung
- 7.4 Lehrerprofil

8. Le linee-guida nel loro contesto generale

Appendice

Le qualificazioni chiave: diverse accezioni e conseguenze

Premessa

Le linee-guida per l'insegnamento hanno fondamentalmente il carattere di un appello. Stabiliscono infatti delle direttive per un orientamento di fondo, in quanto fissano i limiti entro i quali si deve svolgere l'azione didattica; esse intendono però essere uno stimolo per i/le docenti cui si rivolgono, onde lasciare che sia la loro flessibilità e la loro competenza a far procedere lo sviluppo di queste linee-guida.

In una realtà in rapida trasformazione, l'imperativo del "life-long-learning" come pure la capacità e la disponibilità alla cooperazione sono ormai una cosa ovvia. Coloro che insegnano la lingua tedesca sono visti quindi come partner nell'ambito di un rapporto di cooperazione, ed è a loro che si rivolgono le presenti linee-guida come invito a contribuire ciascuno con la propria professionalità ed esperienza allo sviluppo di questo processo di apprendimento. Dipenderà dalla prassi quotidiana se, in un insegnamento del tedesco che intenda essere aperto e nel contempo finalizzato a obiettivi ben definiti, questo sviluppo ci sarà davvero.

È per tale ragione che queste linee-guida presentano soltanto pochi principi basilari: essi risultano dal contesto della particolare realtà culturale, sociale e storica dalla quale nascono e dall'approccio didattico di fondo. Queste linee-guida dunque, per poter incidere davvero in modo concreto sulla realtà del fare scuola, hanno bisogno del sostegno energetico, costruttivo e creativo e della collaborazione, fino nei minimi dettagli, dei/delle docenti impegnati/e.

1. Principi generali e situazione di partenza

1.1 *L'insegnamento del tedesco seconda lingua in una realtà mutata*

I molteplici cambiamenti della realtà europea rappresentano una sfida particolare per ogni insegnamento moderno delle lingue straniere: assenza di frontiere, mobilità e possibilità multimediali comportano una intensificazione dei contatti tra persone di varie culture e di diverse origini geografiche e linguistiche. Il presupposto indispensabile perché ci si possa intendere in questa realtà è la competenza nelle lingue straniere. Va da sé perciò che l'educazione al plurilinguismo risulti essere la conseguenza necessaria di questa nuova realtà.

8. Die Entwicklungsrichtlinien im übergreifenden Kontext

Anhang

Schlüsselqualifikationen: Verständnisse und Konsequenzen

Vorwort

Entwicklungsrichtlinien haben vor allem Appellcharakter. Zwar geben sie Richtlinien zur grundsätzlichen Orientierung vor, indem sie den Rahmen unterrichtlichen Handelns abstecken, sie wollen aber weiterentwickelt werden durch die Flexibilität und Kompetenz der hier angesprochenen Lehrenden.

In einer sich rasch verändernden Wirklichkeit ist das Gebot lebenslangen Lernens selbstverständlich, ebenso aber die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation. Die Entwicklungsrichtlinien sprechen deshalb die Lehrenden der deutschen Sprache als kooperative Partner/Partnerinnen an, ihre jeweilige Professionalität und Erfahrung in die weitere Entwicklung einzubringen. Ihre Praxis entscheidet darüber, ob sich diese Richtlinien - im offenen und zugleich zielbestimmten Deutschunterricht - in der Tat weiterentwickeln.

Von daher fußen diese Entwicklungsrichtlinien auf wenigen Grundprinzipien, die sich aus dem besonderen Wirklichkeitskontext und dem grundlegenden didaktischen Ansatz ergeben. Sie brauchen, sollen sie konkret in die Unterrichtswirklichkeit einwirken, das energische, kreative und detaillierte Mitwirken der engagierten Lehrenden.

1. Grundlagen und Bedingungen

1.1 *Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Unterricht) in einer veränderten Wirklichkeit*

Die vielfältigen Veränderungen der europäischen Wirklichkeit sind eine besondere Herausforderung für jeden modernen Fremdsprachenunterricht: **Grenzenlosigkeit, Mobilität und die medialen Möglichkeiten führen zu einer Intensivierung von Kontakten zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen, sprachlicher und geographischer Herkunft. Fremdsprachliche Kompetenz ist die Voraussetzung solcher Verständigung. Von daher ergibt sich die Erziehung zu Mehrsprachigkeit als notwendige Konsequenz aus der veränderten Wirklichkeit von selbst.**

L'insegnamento moderno delle lingue straniere in tutta Europa si orienta quindi in tal senso. In futuro esso infatti inizierà *prima*, sarà *più intensivo* che in passato, offrirà *un numero maggiore* di lingue, impostate in misura crescente verso un uso strumentale. Nell'intenzione di dare ai/delle discenti una preparazione realmente rispondente a quanto la vita e il mondo del lavoro oggi richiedono, l'insegnamento delle lingue straniere nella Provincia di Bolzano si è rapportato a questa situazione complessivamente così cambiata e si sta organizzando di conseguenza.

Ciò vale anche per l'insegnamento del tedesco seconda lingua: infatti si incoraggia maggiormente rispetto a quanto fatto finora l'attività autonoma dei/delle discenti, vengono resi più intensivi i corsi con l'offerta di materiali aperti e ricchi, vengono incoraggiati l'incontro tra i gruppi linguistici e la presa di coscienza dell'influsso reciproco tra le rispettive sfere culturali e linguistiche.

1.2 *L'insegnamento del tedesco seconda lingua nella realtà particolare della Provincia di Bolzano*

Attualmente l'apprendimento scolastico in Provincia di Bolzano si muove tra le esperienze del passato e le sfide del futuro. Ciò influisce anche sull'insegnamento della seconda lingua che dipende dal contesto extrascolastico e lo influenza a sua volta. Data la presenza di conflitti linguistici ed etnici nel passato, la specifica storia regionale può risultare istruttiva per futuri modi di agire, se ci si apre realisticamente verso una dimensione europea. Il difficile rapporto tra nazione-stato e minoranza etnica assegna ad una didattica delle lingue straniere rivolta verso il futuro dei compiti particolari, ai quali si può far fronte solo se la prospettiva finora prevalentemente regionale si apre al contesto di una più ampia dimensione europea plurilingue e multiculturale. L'insegnamento della seconda lingua parte quindi dal presupposto della interdipendenza tra la conoscenza della propria storia e cultura e la competenza in una seconda lingua e in una cultura diversa.

La particolare situazione della Provincia di Bolzano del resto è vantaggiosa per l'apprendimento delle lingue e per un'educazione all'apertura interculturale. Se la pedagogia la sfrutta in modo congruo, l'esperienza quotidiana di una realtà plurilingue può divenire la base per esercitare e assimilare i comportamenti e le competenze che per il cittadino europeo/la cittadina europea del futuro sono indispensabili: "La conseguenza dell'integrazione di stranieri nella Comunità e della globalizzazione dei rapporti nell'ambito del commercio e delle comunicazioni è che nella Comunità la molteplicità di lingue e culture diviene una situazione normale nella società". (Parlamento Europeo PE 52 262/B, pag. 5).

Ed è a questa situazione assolutamente normale

Der moderne Fremdsprachenunterricht reagiert europaweit entsprechend: Er wird in Zukunft *früher* beginnen als bisher, er wird *intensiver* sein als in der Vergangenheit, er wird *mehr* Fremdsprachen als bislang anbieten und diese werden zunehmend als Arbeitssprachen verwendet werden. Der Fremdsprachenunterricht in Südtirol hat, weil er seinen Lernenden realistische Lebens- und Berufschancen vermitteln will, inzwischen auf die allgemein veränderte Situation reagiert und ist dabei, sich entsprechend zu entwickeln.

Das gilt auch für den DaZ-Unterricht. Zum Beispiel fördert er stärker als bisher die Eigentätigkeit der Lernenden, er intensiviert den Lehrgang durch das Angebot reichhaltiger und offener Materialien, er vertieft den Prozess einer Anerkennung der wechselseitigen Beeinflussung der Sprach- und Kulturkreise und fördert die Begegnung zwischen den Sprachgruppen.

1.2 *Der DaZ-Unterricht in der besonderen Situation Südtirols*

Gegenwärtig entwickelt sich schulisches Lernen in Südtirol im Schnittpunkt von Erfahrungen der Vergangenheit und den deutlichen Herausforderungen der Zukunft. Das beeinflusst auch den Zweitsprachenunterricht, der von seinem außerschulischen Kontext abhängig ist und in ihn hineinwirkt. Die spezifische regionale Geschichte kann gerade wegen ihrer sprachlichen und ethnischen Konflikte der Vergangenheit für zukünftiges Verhalten lehrreich sein, wenn sie sich realitätsnah für die europäische Dimension öffnet: Das schwierige Verhältnis von Staatsnation und ethnischer Minderheit gibt nämlich einer zukunftsorientierten Sprachdidaktik besondere Aufgaben, die erst durch die Öffnung einer bislang vornehmlich regionalen Perspektive auf den übergreifenden Zusammenhang des mehrsprachigen und multikulturellen Europa gelöst werden können. Der Zweitsprachenunterricht geht deshalb davon aus, dass das Wissen um die eigene Geschichte und Kultur und die zweitsprachliche und fremdkulturelle Kompetenz einander bedingen.

Die besondere Situation Südtirols ist für fremdsprachliches Lernen und für eine Erziehung zu interkultureller Offenheit im Übrigen vorteilhaft. Die alltägliche Erfahrung mehrsprachiger Wirklichkeit wird - wenn Pädagogik sie entsprechend nutzt - zur Grundlage einer Einübung in Verhaltensweisen und Kompetenzen, die der europäische Bürger/die europäische Bürgerin der Zukunft notwendig braucht: "Die Integration der Gemeinschaft und die Globalisierung der Handels- und Kommunikationsbeziehungen haben zur Folge, dass in der Gemeinschaft kulturelle und sprachliche Vielfalt zum gesellschaftlichen Normalfall wird." (Europäisches Parlament PE 52 262/B, S. 5).

Das Lernen einer Zweitsprache und der Erwerb

che l'apprendimento di una seconda lingua e l'acquisizione di un sapere relativo ad una cultura diversa mirano a preparare. Per il/la discente della Provincia di Bolzano che apprende una lingua straniera questa normalità è già presente con le caratteristiche di un caso quasi da manuale: lo specifico contesto extrascolastico plurilingue e multiculturale qui presente lo invita a mettere in pratica, nel suo modo di comportarsi nella vita di tutti i giorni, quanto ha appreso durante il processo di apprendimento. Nel contempo le esperienze tratte da quanto così applicato e sperimentato ricadono sul processo di apprendimento che si svolge a scuola. L'apprendimento scolastico e quello extrascolastico sono legati perciò da un rapporto di interdipendenza, dal quale la didattica delle lingue può trarre vantaggio, se lo tiene presente nell'organizzazione del corso di studi.

È ovvio pertanto che, nell'insegnamento della seconda lingua in Provincia di Bolzano, la vita e la sfera privata dei/delle discenti vengano tenuti in maggiore considerazione di quanto si faccia normalmente nell'insegnamento delle lingue, e che a tale scopo l'insegnamento parta dalle esperienze dei/delle discenti, utilizzandole per costruire le competenze linguistiche e sociali di cui hanno bisogno per essere preparati, a livello privato e professionale, ad una società senza frontiere.

1.3 *L'insegnamento del tedesco seconda lingua a orientamento ermeneutico*

L'ermeneutica (dottrina del comprendere) è sin dall'antichità il processo nel corso del quale ci si sforza di comprendere esattamente il discorso dell'altro che è estraneo.

D'altronde già l'esperienza quotidiana insegna che le abilità nella lingua straniera da sole non bastano per raggiungere questo "comprendere". In tutti i suoi procedimenti metodologici, l'insegnamento del tedesco seconda lingua a orientamento ermeneutico cerca perciò di insegnare al/alla discente un atteggiamento nei riguardi della possibilità di comprendere, che gli/le permetta di imparare a legittimare nella sua normalità, di volta in volta diversa, l'individuo che dal punto di vista linguistico e culturale gli/le risulta estraneo, piuttosto che a cercare di ridurlo a misura della propria ottica.

L'elemento estraneo finora non è mai stato visto come qualcosa di normale: è sempre stato ciò che si discostava dalla propria norma.

Per tradizione l'individuo estraneo è sempre stato un fenomeno singolare e fuori dal comune. Le sue caratteristiche gli sono sempre state ascritte da chi partiva dall'ottica della propria peculiarità. Raramente aveva occasione di parlare perché altri lo facevano per lui/lei dall'alto dell'autorità che si erano autoconferita, facendo in modo che i propri caratteri distintivi - repressi e latenti - venissero proiettati sulla persona estranea, in modo da farla divenire ancor più estranea.

fremdkulturellen Wissens richtet sich auf diesen Normalfall. Exemplarisch bildet er sich für den fremdsprachlichen Lerner/die fremdsprachliche Lernerin in Südtirol bereits ab: Der hier spezifische mehrsprachige und mehrkulturelle außerschulische Kontext hilft ihm/ihr, das im Lernprozess Erworbene unmittelbar in seinem/ihrer alltäglichen Verhalten in der Lebensrealität anzuwenden und zu erproben. Gleichzeitig fließen die Erfahrungen solcher Anwendung und Erprobung in den schulischen Lernprozess zurück. Schulisches und außerschulisches Lernen stehen so in Wechselbeziehung, von der die Sprachdidaktik profitiert, wenn sie den Lehrgang entsprechend einrichtet.

Von daher ist selbstverständlich, dass der Zweitsprachunterricht in Südtirol die gegebenen Voraussetzungen der privaten Lebenswelt seiner Lerner/Lernerinnen stärker berücksichtigt, indem er von ihren Erfahrungen und Erlebnissen ausgeht und diese zum Aufbau von sprachlichen und sozialen Kompetenzen nutzt, die sie brauchen, um für eine grenzüberschreitende Gesellschaft privat und beruflich vorbereitet zu sein.

1.3 *Der hermeneutisch orientierte DaZ-Unterricht*

Hermeneutik (= Verstehenslehre) ist seit jeher das Bemühen, die Rede eines fremden Anderen richtig zu verstehen.

Allerdings lehrt schon die Alltagserfahrung, dass fremdsprachliche Fertigkeiten allein zu diesem Verstehen nicht führen. Der hermeneutisch orientierte DaZ-Unterricht schult deshalb in allen seinen Methoden eine Verständigungshaltung, die den sprachlich und kulturell Fremden in seiner jeweils anderen Normalität anerkennen lernt und ihn nicht aus der je eigenen Perspektive vereinnahmt: Das Fremde war bisher nie das Normale; immer war es das Abweichende von der eigenen Norm.

Der Fremde war traditionell eine singuläre und außergewöhnliche Erscheinung. Aus der Perspektive des je Eigenen wurden ihm seine Merkmale zugeschrieben. Er kam selten zur Sprache, weil andere aus der eigen definierten Überlegenheit für ihn redeten und dabei auf diesen Fremden das verdrängte Eigene projizierten, um ihn erst recht zum Fremden zu machen.

L'insegnamento del tedesco seconda lingua a orientamento ermeneutico tiene presente che ormai la presenza dell'Altro come persona estranea non è più un fenomeno insolito, bensì quotidiano, e che l'occasione di incontrare l'estraneità nel proprio contesto è divenuta una cosa normale. Questa vicinanza diretta dell'estraneità nei suoi molteplici aspetti, richiede perciò una particolare disponibilità a comprendere: di tale disponibilità fanno parte la cautela nei confronti del proprio giudizio e una certa diffidenza di fronte a una comprensione troppo rapida e senza apparenti difficoltà.

Per l'insegnamento del tedesco seconda lingua nella Provincia di Bolzano sono indicati quindi procedimenti e materiali che da un lato sviluppano in modo intensivo la competenza di seconda lingua e che dall'altro intendano la comprensione di quanto è estraneo come un delicato processo di rispettoso avvicinamento reciproco, nel corso del quale vengano percepiti anche i limiti quantitativi e qualitativi del comprendere.

2. Obiettivi

Alla finalità generale*¹ comune a tutte le scuole della Provincia di Bolzano, che è quella di formare cittadini e cittadine competenti dal punto di vista linguistico e aperti/e nei confronti delle varie ottiche della visione del mondo, si informa anche l'insegnamento della seconda lingua.

Tale insegnamento addestra nell'uso della lingua tedesca e sviluppa la capacità di comprensione nei confronti delle culture di lingua tedesca in modo tale da porre le basi per la disponibilità all'apprendimento delle lingue straniere e per l'apertura nei confronti della molteplicità culturale. Successivamente quest'apertura e la disponibilità verso l'apprendimento linguistico vengono variamente consolidate e rafforzate.

L'insegnamento del tedesco:

- promuove la capacità di entrare in contatto intelligente per iscritto e oralmente con persone, istituzioni, imprese e mezzi di comunicazione di massa che usano la lingua tedesca, e di esternare nel corso di tale contatto la propria presa di posizione, motivandola ed esprimendola in modo comprensibile e differenziato;
- guida i/le discenti alla collaborazione responsabile nella gestione dei processi di apprendimento;
- trasmette tecniche di apprendimento e di lavoro che rafforzano e sviluppano sia l'autonomia dei/delle discenti che la capacità di sommare le varie competenze* all'interno del gruppo-classe o del gruppo di lavoro;

Der hermeneutisch orientierte DaZ-Unterricht berücksichtigt, dass der fremde Andere inzwischen nicht mehr außergewöhnliche, sondern alltägliche Erscheinung und die Fremderfahrung im eigenen Kontext zur Normalität geworden ist. Diese unmittelbare Nähe des vielfältig Fremden fordert deshalb eine besondere Verstehensbereitschaft: Sie schließt die Vorsicht vor dem eigenen Urteil und die Skepsis vor allzu schneller und reibungsloser Verständigung ein.

Der DaZ-Unterricht in Südtirol empfiehlt von daher Verfahren und Materialien, welche einerseits die zweitsprachliche Kompetenz intensiv aufbauen, andererseits das Verstehen des Fremden als behutsamen Prozess wechselseitiger Annäherung und Respektierung begreifen. Dabei werden auch die quantitativen und qualitativen Grenzen des Verstehens wahrgenommen.

2. Ziele

Dem übergreifenden Lernziel*¹ Südtiroler Schulen, sprachlich kompetente und für unterschiedliche Perspektiven der Welt offene Bürger/Bürgerinnen heranzubilden, ist auch der Zweitsprachunterricht verpflichtet.

Er schult die deutsche Sprache und die Verstehensfähigkeit für deutschsprachige Kulturen so, dass er die Bereitschaft für fremdsprachliches Lernen und die Offenheit für kulturelle Vielfalt grundlegt. Im fortgeschrittenen Lehrgang wird diese Bereitschaft verstärkt und diese Offenheit vielfältig gefestigt.

Der Deutschunterricht

- fördert die Fähigkeit, mündlich und schriftlich mit Deutsch sprechenden Bezugspersonen, Institutionen, Firmen und Medien in verstehenden Kontakt zu treten und dabei die eigene Stellungnahme selbstbewusst, verständlich, differenziert und begründet zu äußern,
- leitet zu Mitverantwortung und Mitgestaltung von Lernprozessen an,
- vermittelt Lern- und Arbeitstechniken, die sowohl die Eigenständigkeit als auch die Addition unterschiedlicher Kompetenzen* in der Lern- und Arbeitsgruppe bestärken und ausbauen,
- lehrt unterschiedliche Lernformen und führt so

¹ I termini contrassegnati dal simbolo (*) sono approfonditi nel manuale per l'insegnante. Begriffe, die mit diesem Zeichen (*) versehen sind, werden in den Didaktischen Handreichungen weiter ausgeführt.

- insegna diversi modi di apprendere e introduce così, a suo modo, al processo del *life long learning*, necessario ai suoi destinatari/alle sue destinatarie per orientarsi nella vita.

Le qualificazioni chiave² acquisite dai/dalle discenti al di là della specifica materia sono sia un presupposto dell'insegnamento che un obiettivo primario da conseguire.

L'insegnamento del tedesco inoltre:

- educa - prendendo come esempio le espressioni della cultura di lingua tedesca, - a rendersi conto che l'esistenza di diverse visioni del mondo è cosa normale e rende evidenti in tal modo anche i limiti delle possibilità di comprendere;
- dà il suo contributo perché si capisca e ci si convinca che la possibilità di intendersi tra vari modi di concepire la realtà e di assumere schemi normativi come parametro di riferimento implica un continuo sforzo di comprensione e che la tolleranza non si costituisce da sola soltanto per mezzo delle conoscenze di lingua e cultura straniera.

In particolare gli obiettivi linguistici e generali relativi al biennio e al triennio si possono descrivere in modo dettagliato nei seguenti profili di livello.

Profili dei livelli di competenza

Ascoltare

Gli alunni/le alunne sono in grado di:

biennio	triennio
1. comprendere le convenzioni essenziali del linguaggio quotidiano anche in presenza di differenti standard del parlato, colorature dialettali locali e diversità di accento più o meno evidenti;	1. comprendere convenzioni più complesse del linguaggio quotidiano anche in presenza di differenti standard del parlato, colorature dialettali e diversità di accento più o meno evidenti;

auf seine Weise in den für die Lebenstüchtigkeit seiner Adressaten/Adressatinnen notwendigen Prozess lebenslangen Lernens ein.

Dabei sind die über das Fach hinaus angestrebten Schlüsselqualifikationen² der Lernenden sowohl Voraussetzung als auch oberstes Ziel des Unterrichts.

Der Deutschunterricht

- erzieht - am Beispiel deutschsprachiger Kulturäußerungen - zur Einsicht in die Normalität von unterschiedlichen Weltansichten und macht dabei auch die Grenzen des Verstehens deutlich,
- leistet seinen Beitrag zu der Erkenntnis, dass Verständigung zwischen unterschiedlichen Wirklichkeitsentwürfen und Normierungen eine permanente Verstehensanstrengung bedeutet und sich Toleranz nicht schon durch fremdsprachliches und fremdkulturelles Wissen von selbst einstellt.

Im Einzelnen lassen sich die sprachlichen und übergreifenden Ziele von Biennium und Triennium in folgenden Stufenprofilen präzisieren.

Stufenprofile

Hören

Die Schüler/Schülerinnen können:

Biennium	Triennium
1. wesentliche Konventionen der Alltagssprache auch bei unterschiedlichen Sprechstandards, lokaler mundartlicher Färbung und unterschiedlich deutlicher Akzentuierung verstehen;	1. komplexere Konventionen der Alltagssprache auch bei unterschiedlichen Sprechstandards, mundartlicher Färbung und unterschiedlich deutlicher Akzentuierung verstehen;

² Per quanto concerne le diverse accezioni delle qualificazioni chiave e le loro conseguenze per le Linee guida si veda l'appendice dettagliata.

Zu den jeweiligen Verständnissen von Schlüsselqualifikationen und ihren Konsequenzen für die Entwicklungsrichtlinien siehe den ausführlichen Anhang.

2. riconoscere in espressioni orali semplici le sfumature essenziali (ad es. intonazione, timbro della voce, scelta lessicale ecc.) e dedurre comportamento, atteggiamento e reazioni degli interlocutori/delle interlocutrici;	2. riconoscere in espressioni orali più complesse le sfumature essenziali (ad es. intonazione, timbro della voce, scelta lessicale ecc.) e dedurre comportamento, atteggiamento e reazioni degli interlocutori/delle interlocutrici;	2. bei einfachen mündlichen Äußerungen wesentliche Nuancen (z.B. Intonation, Stimmstärke, Wortwahl usw.) erkennen und dabei Haltung, Einstellung und Betroffenheiten von Sprechern/Sprecherinnen erschließen;	2. bei komplexeren mündlichen Äußerungen wesentliche Nuancen (z.B. Intonation, Stimmstärke, Wortwahl usw.) erkennen und auf Haltung, Einstellung und Betroffenheit der Sprecher/Sprecherinnen schließen;
3. reagire a semplici indicazioni, istruzioni e, nei dialoghi, in maniera adeguata al destinatario/alla destinataria e al proprio ruolo;	3. reagire a indicazioni, istruzioni più dettagliate e, in dialoghi più impegnativi, in maniera adeguata al destinatario/alla destinataria e al proprio ruolo;	3. auf einfache Anweisungen, Handlungsempfehlungen und in Gesprächen adressaten- und rollengerecht reagieren;	3. auf ausführlichere Anweisungen Handlungsempfehlungen und in anspruchsvolleren Gesprächen adressaten- und rollengerecht reagieren;
4. comprendere semplici testi autentici nel loro significato globale e ricavarne le informazioni più importanti, anche se non riesce a decifrare in modo completo singoli passi e ragionamenti;	4. comprendere testi autentici di un certo livello nel loro significato globale e ricavarne le informazioni più importanti, anche se non riesce a decifrare in modo completo singoli passi e ragionamenti;	4. einfache authentische Hörtexte global verstehen und ihnen die wichtigsten Informationen entnehmen, auch wenn einzelne Passagen und Argumente nicht vollständig entschlüsselt werden können;	4. anspruchsvollere authentische Hörtexte global verstehen und ihnen die wichtigsten Informationen entnehmen, auch wenn einzelne Passagen und Argumente nicht entschlüsselt werden können;
5. ricavare informazioni dettagliate da semplici testi riguardanti tematiche note;	5. ricavare informazioni dettagliate da testi più impegnativi riguardanti tematiche non ancora note;	5. einfachen Hörtexten zu einem bestimmten schon bekannten Thema Detailinformationen entnehmen;	5. anspruchsvolleren Hörtexten zu einem bestimmten nicht schon bekannten Thema Detailinformationen entnehmen;
6. seguire una relazione esposta con una cadenza normale, nella quale viene presentata una tematica già nota nelle linee essenziali;	6. seguire una relazione esposta con una cadenza normale, nella quale viene presentata una tematica non ancora nota;	6. einem einfachen Vortrag, der ein im Wesentlichen schon bekanntes Thema präsentiert, im normalen Sprechtempo folgen;	6. einem einfachen Vortrag zu einem nicht bekannten Thema im normalen Sprechtempo folgen;
7. riconoscere fatti e opinioni nonché le diverse posizioni degli interlocutori/delle interlocutrici nell'ascolto di discussioni e descrizioni nel contesto di tematiche sostanzialmente note.	7. riconoscere fatti e opinioni nonché le diverse posizioni degli interlocutori/delle interlocutrici nell'ascolto di discussioni e descrizioni nel contesto di tematiche non note.	7. bei angehörten Diskussionen und Darlegungen im Kontext eines grundsätzlich vertrauten Themas Tatsachen und Meinungen unterscheiden und verschiedene Positionen erkennen.	7. bei angehörten Diskussionen und Darlegungen im Kontext eines nicht vertrauten Themas Tatsachen und Meinungen unterscheiden und verschiedene Positionen erkennen.

Parlare

Gli alunni/le alunne sono in grado di:

biennio	triennio
1. esporre in modo semplice ma comprensibile esperienze personali, partendo da un impulso;	1. esporre in maniera più complessa e differenziata esperienze personali, partendo da un impulso;
2. reagire in situazioni quotidiane (conversazioni telefoniche, informazioni, accordi, inviti) in maniera adeguata al contesto linguistico;	2. reagire in situazioni quotidiane (conversazioni telefoniche, informazioni, accordi, inviti), al di là del semplice adeguamento al contesto in maniera flessibile e con alcune variazioni;
3. accennare p. es. alle situazioni problematiche nella classe, descriverle e discuterle per sommi capi, proporre eventuali tentativi di soluzione;	3. accennare alle situazioni problematiche, descriverle in modo obiettivo, discuterle in maniera equilibrata e proporre eventuali tentativi di soluzione;
4. esprimere in semplici colloqui i propri pensieri in modo comprensibile e motivandoli e cercare di collegare i propri contributi alla discussione con quelli di altri;	4. esprimere in colloqui più complessi i propri pensieri, motivandoli e organizzandoli in modo comprensibile e più dettagliato, e cercare di collegare i ragionamenti-chiave dei propri contributi alla discussione con quelli di altri;
5. partecipare a discussioni personali e non, esporre in maniera semplice le proprie opinioni e posizioni e rispondere in modo comprensibile alle obiezioni di altre persone;	5. partecipare a discussioni, porre domande di approfondimento e proporre propri punti di vista, esporre in maniera comprensibile le proprie opinioni e posizioni e rispondere in modo comprensibile alle obiezioni di altre persone;

Sprechen

Die Schüler/Schülerinnen können:

Biennium	Triennium
1. eigene Erfahrungen und Erlebnisse, die durch einen Impuls ausgelöst werden, zwar einfach aber verständlich äußern;	1. eigene Erfahrungen und Erlebnisse, die durch einen Impuls ausgelöst werden, komplexer und differenzierter äußern;
2. in Alltagssituationen (Telefongespräch, Auskunft, Verabredung, Einladung, usw.) dem sprachlichen Kontext entsprechend reagieren;	2. in Alltagssituationen (Telefongespräch, Auskunft, Verabredung, Einladung, usw.) über die bloße Angemessenheit hinaus sprachlich flexibler und mit einigen Variationen reagieren;
3. die z. B. in der Klasse auftretenden Problemsituationen ansprechen, ansatzweise beschreiben und diskutieren, evtl. Lösungsversuche dazu vorschlagen;	3. auftretende Problemsituationen ansprechen, sachgerecht beschreiben, kontrolliert diskutieren und Lösungsversuche dazu vorschlagen;
4. in einfachen Gesprächen die eigenen Gedanken verständlich und begründet ausdrücken und ansatzweise eigene Beiträge mit denen anderer zu verknüpfen suchen;	4. in komplexeren Gesprächen die eigenen Gedanken verständlich, begründet und detaillierter ausdrücken und entscheidende Gedankengänge eigener Beiträge mit denen anderer verknüpfen;
5. sich an persönlichen und sachlichen Diskussionen beteiligen, die eigenen Ansichten und Standpunkte einfach darlegen und auf Einwände anderer verständlich reagieren;	5. sich an Diskussionen beteiligen, dabei weiterführende Fragen stellen und eigene Gesichtspunkte einbringen, die eigenen Ansichten und Standpunkte verständlich darlegen und auf Einwände anderer verständlich reagieren;

6. esporre per sommi capi e in maniera comprensibile tematiche dell'area di interesse scelta;	6. esporre in modo chiaro e più dettagliato tematiche dell'area di interesse scelta;	6. Themen des gewählten Interessengebietes in groben Zügen verständlich darstellen;	6. Themen des gewählten Interessengebietes klar und detaillierter darstellen;
7. spiegare con espressioni semplici procedure e progetti, confrontare a grandi linee i propri risultati con quelli di altre persone; formulare alcune proposte di valutazione relative al lavoro comune;	7. spiegare procedure e progetti in modo sufficientemente adeguato, confrontare i propri risultati con quelli di altre persone e formulare dettagliate proposte di valutazione relative al lavoro comune;	7. Arbeitsabläufe und Pläne in einfachen Ausdrücken erklären, eigene Arbeitsergebnisse ansatzweise mit anderen vergleichen, einige Evaluierungsvorschläge zur gemeinsamen Arbeit formulieren;	7. Arbeitsabläufe und Pläne ausreichend genug erklären, eigene Arbeitsergebnisse mit anderen vergleichen und detailliertere Vorschläge zur Evaluierung der gemeinsamen Arbeit formulieren;
8. ricavare le informazioni principali da tabelle, grafici, dati e misure e fornirle ad altre persone in modo comprensibile;	8. interpretare tabelle, grafici, dati e misure, fornire ad altre persone le informazioni essenziali e spiegarne i nessi basilari;	8. aus Tabellen, Graphiken, Daten und Maßen die wichtigsten Informationen entnehmen und verständlich weitergeben;	8. Tabellen, Graphiken, Daten und Maße interpretieren, daraus alle wesentlichen Informationen weitergeben und grundlegende Zusammenhänge erläutern;
9. prendere posizione riguardo a semplici testi letterari, mettendo in evidenza le proprie esperienze di lettura;	9. prendere posizione motivata riguardo a testi letterari, mettendo in evidenza le proprie esperienze di lettura e le relative conoscenze specifiche;	9. zu einfachen literarischen Texten Stellung nehmen, wobei die eigene Leseerfahrung zum Ausdruck kommt;	9. zu literarischen Texten begründet Stellung nehmen, wobei eigene Leseerfahrungen und entsprechendes Sachwissen zum Ausdruck kommen;
10. esporre una relazione su un semplice testo letterario o non letterario, riportandone il contenuto in maniera sostanzialmente esatta;	10. esporre una relazione su un testo letterario o non letterario più impegnativo, riportandone il contenuto in modo più completo e più dettagliato;	10. den Inhalt eines einfachen literarischen oder fachlichen Textes in einem Referat grundsätzlich richtig wiedergeben;	10. den Inhalt eines anspruchsvolleren literarischen oder fachspezifischen Textes in einem Referat vollständiger und detaillierter wiedergeben;
11. utilizzare in maniera corretta termini specifici basilari nei colloqui su argomenti settoriali.	11. utilizzare in maniera adeguata termini specifici corrispondenti al contesto nei colloqui su argomenti settoriali.	11. in Sachgesprächen wesentliche fachspezifische Termini richtig verwenden.	11. in Fachgesprächen dem jeweiligen Kontext entsprechend fachspezifische Termini sachgerecht verwenden.

Leggere

Gli alunni/le alunne sono in grado di:

biennio	triennio
1. comprendere globalmente semplici testi letterari e non letterari;	1. comprendere globalmente testi letterari e non letterari più impegnativi;
2. ricavare informazioni basilari da testi letterari e non letterari;	2. ricavare informazioni dettagliate da testi letterari, non letterari e specifici;
3. comprendere semplici testi letterari e non letterari e ricavarne alcune affermazioni centrali;	3. comprendere testi letterari e non letterari più complessi e ricavarne alcune affermazioni centrali;
4. fissare in uno schema per punti gli esiti della lettura ed effettuare le relative classificazioni e attribuzioni;	4. fissare gli esiti della lettura in uno schema per punti, in una griglia o in una tabella;
5. riconoscere dalle loro caratteristiche alcuni tipi di testo;	5. riconoscere i vari tipi di testo in base alle loro caratteristiche;
6. riconoscere la struttura, l'articolazione e i collegamenti di pensieri e argomenti in semplici testi letterari e non letterari;	6. riconoscere la struttura, l'articolazione e i collegamenti di pensieri e argomenti in testi letterari e non letterari;
7. comprendere testi semplici, ma di non immediata comprensibilità, in maniera autonoma anche con l'aiuto del vocabolario;	7. decodificare testi di non immediata comprensione in maniera autonoma con l'aiuto del vocabolario;
8. leggere testi redatti dai compagni/dalle compagne e confrontarli nell'espressione e nella forma;	8. leggere in modo critico testi redatti dai compagni/dalle compagne, confrontarli nell'espressione e nella forma e cercare di valutarli qualitativamente;
9. ricavare alcune informazioni principali da dati, tabelle, grafici e riconoscerne i relativi nessi;	9. ricavare alcune informazioni dettagliate da dati, tabelle, grafici e riconoscerne i relativi nessi;
10. comprendere globalmente semplici opere intere e ricavarne le informazioni essenziali, con l'aiuto del/della docente o di sussidi pertinenti.	10. comprendere ampiamente e in maniera autonoma delle opere intere.

Lesen

Die Schüler/Schülerinnen können:

Biennium	Triennium
1. einfache literarische und sachliche Texte global verstehen;	1. anspruchsvollere literarische und sachliche Texte global verstehen;
2. literarischen und sachlichen Texten grundlegende Informationen entnehmen;	2. literarischen, sachlichen und fachspezifischen Texten detaillierte Informationen entnehmen;
3. einfache literarische und sachliche Texte verstehen und ihnen einige zentrale Aussagen entnehmen;	3. komplexere literarische, sachliche und fachspezifische Texte verstehen und ihnen die zentralen Aussagen entnehmen;
4. Leseergebnisse in Stichworten festhalten und erste Ordnungen und Zuordnungen herstellen;	4. Leseergebnisse in Stichworten, in einem Raster oder in einer Tabelle festhalten;
5. einzelne Textsorten an ihren Merkmalen erkennen;	5. Textsorten an ihren Merkmalen erkennen;
6. den Aufbau, die Gliederung und die Verknüpfung von Gedanken und Argumenten in einfachen literarischen und sachlichen Texten erfassen;	6. den Aufbau, die Gliederung und die Verknüpfung von Gedanken und Argumenten in literarischen und sachlichen Texten erfassen;
7. einfachere, aber nicht unmittelbar ganz verständliche Texte selbstständig auch anhand von Wörterbüchern sich verständlich machen;	7. nicht unmittelbar verständliche Texte selbstständig anhand von Wörterbüchern sich verständlich machen;
8. von Mitschülern/Mitschülerinnen verfasste Texte lesen und sie in Aussage und Form vergleichen;	8. von Mitschülern/Mitschülerinnen verfasste Texte kritisch lesen, sie in Aussage und Form vergleichen und im Ansatz qualitativ beurteilen;
9. Daten, Tabellen, Graphiken einige grundsätzliche Informationen entnehmen und Zusammenhänge zwischen ihnen erkennen;	9. Daten, Tabellen, Graphiken detaillierte Informationen entnehmen und Zusammenhänge zwischen ihnen erkennen;
10. einfache Ganzwerke grundsätzlich verstehen und ihre wesentlichen Aussagen mit Hilfen erschließen.	10. Ganzwerke weitgehend selbstständig erschließen.

Scrivere

Gli alunni/le alunne sono in grado di:

biennio	triennio
1. rispondere in modo creativo a impulsi per la scrittura e redigere i propri prodotti in base ad indicazioni;	1. rispondere in modo creativo a impulsi per la scrittura e redigere i propri prodotti in modo adeguato;
2. ridurre testi semplici ai loro concetti essenziali;	2. ridurre testi più impegnativi ai loro concetti essenziali;
3. articolare semplici testi con titoli e paragrafi;	3. articolare testi più complessi con titoli, paragrafi e note a margine;
4. descrivere a grandi linee i fatti desumendoli da un contesto che travalica gli ambiti di esperienza e di interesse personali;	4. descrivere in maniera adeguata sotto il profilo linguistico fatti più complessi desumendoli da un contesto che travalica gli ambiti di esperienza e di interesse personali;
5. descrivere concezioni differenti relative ad alcune tematiche note e motivarle in maniera comprensibile;	5. descrivere concezioni differenti in merito a tematiche diverse e motivarle sempre in maniera esaustiva;
6. prendere posizione in maniera personale in merito alle affermazioni essenziali dei testi;	6. prendere posizione in merito alle affermazioni essenziali dei testi esprimendo valutazioni in merito;
7. rendere comprensibile la propria posizione riguardo ad una circostanza controversa;	7. rendere comprensibile in maniera dettagliata la propria posizione riguardo ad una circostanza controversa;
8. utilizzare informazioni ricavate da altri testi per la realizzazione di testi propri;	8. inserire in maniera adeguata informazioni ricavate da varie fonti nella stesura di un testo proprio (ad es. riportare una citazione);
9. utilizzare la terminologia specifica di base nei relativi passi dei testi da loro realizzati;	9. utilizzare la terminologia specifica necessaria nei relativi testi attinenti e contesti in maniera corretta e adeguata;
10. prestare attenzione alle attese basilari dei destinatari/delle destinatarie nella produzione di testi propri.	10. strutturare in maniera corretta i propri prodotti conciliando modalità produttive e ricettive (rispettare le attese dei rispettivi destinatari/delle rispettive destinatarie, padroneggiare i relativi tipi di stile, ecc.).

Schreiben

Die Schüler/Schülerinnen können:

Biennium	Triennium
1. auf Schreibimpulse kreativ reagieren und die eigenen Produkte unter Anleitung redigieren;	1. auf Schreibimpulse kreativ reagieren und die eigenen Produkte sachgerecht redigieren;
2. einfachere Texte auf ihre wesentlichen Aussagen reduzieren;	2. anspruchsvollere Texte auf ihre wesentlichen Aussagen reduzieren;
3. einfacher gebaute Texte durch Abschnitte und Überschriften gliedern;	3. komplexere Texte durch Abschnitte, Überschriften, Randbemerkungen gliedern;
4. Sachverhalte aus einem über den eigenen Erfahrungs- und Interessensbereich hinausgehenden Zusammenhang im Ansatz darstellen;	4. komplexere Sachverhalte aus einem über den eigenen Erfahrungs- und Interessensbereich hinausgehenden Zusammenhang sprachlich angemessen darstellen;
5. zu einigen bekannten Themen unterschiedliche Auffassungen darstellen und verständlich begründen;	5. zu diversen Themen unterschiedliche Auffassungen darstellen und jeweils ausführlich begründen;
6. zu wesentlichen Aussagen von Texten persönlich Stellung nehmen;	6. zu wesentlichen Aussagen von Texten begründend Stellung nehmen;
7. zu einem kontroversen Sachverhalt die eigene Position verständlich machen;	7. zu einem kontroversen Sachverhalt die eigene Position verständlich und detailliert äußern;
8. einige aus anderen Texten beigezogene Informationen für die Erstellung eigener Texte nutzen;	8. die aus verschiedenen Quellen beigezogenen Informationen in die Erstellung ihres eigenen Textes sachgerecht einfügen (z.B. zitieren);
9. grundlegende sachspezifische Termini an entsprechenden Stellen ihrer Texte anwenden;	9. die für die entsprechenden Ko- und Kontexte notwendige Fachterminologie korrekt und adäquat anwenden;
10. bei der Produktion von eigenen Texten auf grundlegende Erwartungen bei Rezipienten/Rezipientinnen achten.	10. in dem Zusammenhang zwischen Produktions- und Rezeptionsweise ihre eigenen Produkte entsprechend normgerecht einrichten (beim Schreiben eigener Produkte die Erwartung des jeweiligen Rezipienten/der jeweiligen Rezipientin beachten, entsprechende Stilarten beherrschen, usw.).

3. Principi didattici fondamentali

Dalla mutata realtà europea, dalla particolare situazione della Provincia di Bolzano, dall'approccio ermeneutico e dai suoi obiettivi l'insegnamento del tedesco seconda lingua fa derivare i propri principi didattici. Sono essi a fornirgli l'orientamento di fondo.

3.1 La progressione ermeneutica

L'apprendimento di una lingua e l'apprendimento interculturale, più che seguire una progressione lineare e rispondente a determinate norme, ha uno sviluppo a forma di spirale: si tratta di un apprendimento attento

- a fissare quanto è stato appreso attraverso la ripetizione contestuale e la successiva applicazione ad altri contesti,
- a tenere in considerazione l'iniziativa personale dei/delle discenti e i loro progressi.

L'insegnamento di contenuti preconfezionati secondo un'organizzazione lineare e graduata in modo additivo, è in contraddizione sia con le diverse esperienze che con le diverse condizioni di partenza di apprendimento dei/delle discenti, come pure con una realtà di vita e un sapere che si modificano rapidamente.

Le abilità nella lingua straniera non conducono automaticamente né alla comprensione di quanto di volta in volta si presenta come estraneo né alla tolleranza nei confronti di esso.

La comprensione dell'altro, dal punto di vista sia linguistico che culturale, richiede uno sforzo consapevole in questa direzione, come insegnano le vicende della storia europea, regionale e privata. Si guarda una persona estranea partendo sempre dalla propria ottica, ristretta da preconcetti e pregiudizi. Il processo del comprendere si sviluppa solo partendo da un interrogativo rivolto contemporaneamente a quanto è estraneo e a quanto è proprio.

Perciò una didattica rivolta al futuro tiene seriamente conto delle prenoscenze dei/delle discenti e li/le stimola a porsi degli interrogativi. Il quesito di tipo didattico, come veniva posto finora nel corso dell'insegnamento delle lingue, era in genere una forma mascherata di direttiva nei confronti del/della discente perché riproducesse un contenuto immesso in precedenza. Ma la vera domanda non conosce in anticipo la risposta.

L'insegnamento di impronta ermeneutica è impostato fundamentalmente in maniera dialogica; poiché non sa quali siano le prenoscenze linguistiche e culturali dei destinatari/delle destinatarie, dà alla sua progressione una forma non lineare bensì a spirale: parte - e ciò può rivelarsi particolarmente fecondo nella situazione della Provincia di Bolzano - dalle conoscenze pregresse dei/delle discenti, li/le aiuta ad articolare le loro esperienze, il loro vissuto, le loro opinioni, le loro ottiche e i loro pregiudizi e a metter-

3. Didaktische Grundsätze

Aus der veränderten europäischen Wirklichkeit, der besonderen Situation Südtirols, dem hermeneutischen Ansatz und seinen Zielen leitet der DaZ-Unterricht seine didaktischen Prinzipien ab. Sie geben ihm seine grundsätzliche Orientierung.

3.1 Die hermeneutische Progression

Sprachliches und interkulturelles Lernen orientiert sich weniger an normgerechter und linearer Progression als an einem spiralförmigen Aufbau, der

- auf Sicherung des Gelernten durch immanente Wiederholung und Sprachanwendung in anderen Kontexten und
- Rücksichtnahme auf die Eigeninitiative der Lernenden und ihrer Fortschritte achtet.

Die additiv gestufte, lineare Lehrorganisation vorgefertigter Lerninhalte widerspricht sowohl den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Erfahrungen der Lerner/Lernerinnen als auch einer sich rasch verändernden Wissens- und Lebenswirklichkeit.

Fremdsprachliche Fertigkeiten führen nicht automatisch zum Verstehen des jeweils Fremden und zur Toleranz ihm gegenüber.

Das Verstehen des kulturell und sprachlich Anderen verlangt die bewusste Verstehensanstrengung, wie die Erfahrungen der europäischen, der regionalen und der privaten Lebensgeschichte lehren. Der Blick auf den Fremden geschieht immer aus der Eigenperspektive, die durch Vorverständnis und Vorurteil verengt ist. Verstehen entwickelt sich erst aus einer Frage, die sich auf das Eigene und das Fremde zugleich richtet.

Deshalb nimmt eine zukunftsorientierte Didaktik das Vorwissen der Lernenden ernst und provoziert ihre Fragehaltung. Die didaktische Frage im Fremdsprachenunterricht war in der Regel bislang die verschleierte Form einer Anweisung an den Lernenden/die Lernende zur Reproduktion des vorher eingegebenen Inhalts. Die echte Frage weiß aber ihre Antwort nicht voraus.

Hermeneutischer Unterricht ist deshalb grundsätzlich dialogisch angelegt. Weil er das individuelle sprachliche und kulturelle Vorwissen seiner Adressaten/Adressatinnen nicht kennt, gestaltet er seine Progression nicht linear, sondern spiralförmig: Er geht, und das kann sich gerade in der Südtiroler Situation als besonders fruchtbar erweisen, vom Vorwissen der Lerner/Lernerinnen aus, verhilft deren Erfahrungen, Erlebnissen, Ansichten, Perspektivierungen und Vorurteilen zur Artikulation und konfrontiert sie mit sich

li/le a confronto con manifestazioni di pensiero che si differenziano dalle proprie e che emergono sia nella conversazione in seconda lingua con partecipanti del gruppo-classe sia nei testi e nei materiali che vengono impiegati allo scopo. In questo modo il/la discente ritorna sempre di nuovo su se stesso, comprende quello che lo contraddistingue, in quanto coglie quanto gli/le è proprio come differenza dall'altro: poiché ha continuamente la possibilità di fare confronti, si rende conto di essere prevenuto/a e di compiere progressi nell'apprendimento.

Ciò vale sia per l'espressione linguistica che per la percezione di contenuti culturali estranei. Ogni gruppo classe si differenzia dall'altro per il suo modo di rapportarsi alla lingua e per il suo sapere del mondo, sempre che la singola persona abbia la possibilità di esprimersi come individuo e nella piena consapevolezza di sé, piuttosto che essere tenuta a riprodurre solo il diktat del libro di testo. Un corso di studi di tipo ermeneutico sfrutta queste differenze, in quanto fa in modo che diventino oggetto di discussione e riflessione: si rivolge al/alla discente come persona e non nel suo ruolo di discente. In questo contesto le difficoltà di comprensione e i malintesi sono fecondi per il processo di apprendimento. Le incomprensioni quindi non sono molesti ostacoli, bensì intralci necessari a impedire una comprensione altrimenti unilaterale. Pertanto sono questi fraintendimenti che fanno progredire il processo di comprensione, perché è solo da tali ostacoli che possono scaturire degli interrogativi.

Il dialogo ermeneutico, che nella lezione risulta dalla presa di coscienza della varietà dei modi di esprimersi e di vedere le cose, esercita continuamente il/la discente a concepire le difficoltà di comprensione come normali fenomeni nel dialogo e negli atteggiamenti in una lingua e in una cultura estranea: il fatto che si abitui a questa normalità già a scuola, lo/la prepara alla realtà quotidiana plurilingue del futuro, nella quale dovrà essere nel contempo consapevole della propria singolarità e aperto/a verso l'altro.

3.1 Il curriculum aperto*

In un mondo plurilingue e multiculturale, in continuo cambiamento, un curriculum chiuso, reso vincolante da una istanza a livello centrale e organizzato a scopo esclusivamente razionale, è in contraddizione con l'obiettivo di far crescere un individuo responsabile e consapevole di sé.

L'approccio ermeneutico perciò può svilupparsi solo in un curriculum aperto con un carattere di fondo esclusivamente orientativo. In un curriculum di questo genere il quadro di riferimento di tipo didattico viene determinato da un insieme costituito dalle sfide prevedibili nella realtà futura, dall'attività autonoma dei/delle discenti e da una concezione più ampia dell'apprendimento, in diretta relazione con le loro esperienze, nonché dalla ricchezza e varietà dei materiali, come pure dalla flessibilità e dall'impostazione ermeneutica del corso di studi.

davon unterscheidenden Äußerungen. Diese manifestieren sich sowohl im zweitsprachlichen Gespräch mit Teilnehmern/Teilnehmerinnen der Lerngruppe als auch in entsprechenden Texten und Materialien. Der Lerner/Die Lernerin kommt so immer wieder auf sich selbst zurück, versteht das Eigene in der erkannten Differenz zum Anderen, wird sich seiner/ihrer Voreingenommenheit und seiner/ihrer Lernfortschritte bewusst, weil er/sie ständig vergleichen kann.

Das gilt sowohl für den fremdsprachlichen Ausdruck wie für die Wahrnehmung fremdkultureller Inhalte. Unterschiedliches Sprachverhalten und Weltwissen differenzieren jede Lernergruppe, wenn sich der Einzelne selbstbewusst und persönlich artikulieren kann und nicht bloß das Diktat des Lehrbuchtextes reproduzieren muss. Der hermeneutische Lehrgang nutzt diese Unterschiede, indem er sie zur Sprache bringt: Er spricht den Lernenden/die Lernende nicht in seiner/ihrer Rolle, sondern in seiner/ihrer Person an. Dabei sind Verstehensschwierigkeiten und Missverständnisse für den Lernprozess fruchtbar. Sie sind deshalb nicht lästige Hindernisse, sondern notwendige Störungen einseitigen Verstehens, die den Verstehensfortschritt eben deswegen erst eigentlich in Gang setzen, weil sich an diesen Blockaden die Fragen entzünden.

Das hermeneutische Unterrichtsgespräch, das sich aus der erkannten Differenz sprachlichen Ausdrucks und abweichender Sichtweisen ergibt, übt den Lernenden/die Lernende permanent darin, Verstehensschwierigkeiten bereits im Unterricht als normale Erscheinungen fremdsprachlicher Dialoge und fremdkultureller Einstellungen zu begreifen und bereitet sie so auf die mehrsprachige Alltagswirklichkeit ihrer Zukunft vor, in der sie sich zugleich ihrer Eigenart bewusst und für das Andere offen sein müssen.

3.1 Das offene Curriculum*

Zweckrational organisierte, geschlossene und zentral vorgegebene Curricula widersprechen einer Heranbildung des selbstbewussten Individuums in einer sich ständig verändernden mehrsprachigen und multikulturellen Welt.

Der hermeneutische Ansatz kann sich daher nur in einem offenen Curriculum entwickeln, das lediglich grundsätzlich orientierenden Charakter hat. Der allgemein didaktische Bezugsrahmen wird dabei von den erkennbaren Herausforderungen zukünftiger Realität, von der Selbsttätigkeit des/der Lernenden, vom erweiterten Lernbegriff im Zusammenhang mit den Erfahrungen der Lernenden, von der Reichhaltigkeit der Materialien, von der Flexibilität und hermeneutischen Anlage des Lehrgangs bestimmt.

Il curriculum aperto:

- si orienta secondo i risultati e le teorie correnti della ricerca pedagogica e linguistica;
- offre alla singola scuola e alla materia la possibilità di essere più incisive;
- formula elenchi di obiettivi con valore di dati di riferimento, i quali costituiscono la cornice da riempire in modo rispondente alle necessità della scuola e della vita quotidiana, aprendo quindi spazi di azione a docenti e discenti.

È ovvio che un corso di studi ermeneutico abbia bisogno di questi spazi, dato che il suo processo di insegnamento e apprendimento si fonda essenzialmente sul continuo utilizzo dell'esperienza dei/delle discenti.

Ne deriva che, per una didattica a orientamento ermeneutico, forme e modi di insegnamento e apprendimento che motivino e attivino i/le discenti, il lavoro a coppie, la molteplicità di procedimenti metodologici, la ricchezza e varietà dei materiali, l'apprendimento attraverso l'azione, i progetti, i dossier, le attività extrascolastiche e gli incontri autentici con l'altro non sono indicazioni tecnologiche di un programma imposto, bensì conseguenze naturali dell'approccio che sta alla base di tale impostazione didattica. E sono proprio queste conseguenze a costituire una sfida per l'insegnante.

3.3 *Insegnamento della lingua e apprendimento interculturale*

La lingua non è solo un mezzo per comunicare, ma anche per classificare. Il suo carattere comunicativo trasmette esperienze e modi di comprendere e crea occasioni d'incontro. Nel contempo però può essere strumento di potere, di vantaggio in situazione di concorrenza e mezzo per imporre i propri interessi. La sua forza creativa e connotativa, che va al di là della mera funzione comunicativa e strumentale, permette di trovare forme espressive individuali in grado di allontanarsi dalla norma convenzionale. Oltre a ciò la lingua rivela l'identità del singolo e del gruppo; essa contribuisce a determinare la nascita, lo sviluppo e la trasmissione di una cultura, e segna i confini e le differenze tra le culture. La possibilità di interagire sia nel proprio ambito culturale sia in un insieme interculturale dipende quindi in modo determinante dalle capacità dell'individuo di usare la lingua.

Di questa molteplicità di aspetti l'insegnamento della seconda lingua deve tenere conto in modo altrettanto molteplice nella formazione dei/delle discenti. Particolare importanza assume quindi il fatto di condurre i destinatari/le destinatarie in realtà che non trovano nel contesto di vita in cui usano la prima lingua. Già soltanto il fatto di sapere che esistono altre forme di definire il mondo può ampliare la capacità di percepire e giudicare, e lo sguardo gettato nella realtà di vita dell'altra comunità linguistica può ridurre l'assolutezza del proprio punto di vista.

Das offene Curriculum

- orientiert sich an laufenden Einsichten pädagogischer und sprachwissenschaftlicher Forschung,
- gibt der einzelnen Schule und dem Fach größeren Einfluss und
- formuliert Lernzielkataloge als Rahmendaten, die schul- und praxisnah entsprechend aufzufüllen sind: Sie öffnen Gestaltungsräume für Lehrende und Lernende.

Es ist selbstverständlich, dass der hermeneutische Lehrgang, der die Erfahrung der Lernenden immer wieder für seinen Lehr- und Lernprozess wesentlich nutzt, solche Räume notwendig braucht.

Von daher sind schüleraktivierende und -motivierende Formen des Lehrens und Lernens, Partnerarbeit, Methodenvielfalt, Reichhaltigkeit des Materials, Handlungsorientierung, Projekte und Dossiers, außerschulische Aktivitäten, authentische Fremdbeggnungen für die hermeneutisch orientierte Didaktik nicht unterrichtstechnologische Anweisungen eines verordneten Lehrplans, sondern natürliche Konsequenzen ihres Ansatzes. Diese Konsequenzen bedeuten vor allem auch eine Herausforderung für die Lehrenden.

3.3 *Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*

Sprache teilt Welt nicht nur mit, sondern auch ein. Ihr kommunikativer Charakter vermittelt Erfahrungen und Verständnisse und schafft Begegnungen. Gleichzeitig aber kann sie Herrschaftsinstrument, Wettbewerbsvorteil und Mittel der Durchsetzung eigener Interessen sein. Ihre über Mitteilungsfunktion und Werkzeug hinausgehende konnotative und kreative Kraft gibt die Fähigkeit zum individuellen und von der konventionellen Norm abweichenden Ausdruck. Sprache drückt darüber hinaus Identität des Einzelnen und der Gruppe aus; sie bestimmt Entstehung, Entwicklung und Tradierung einer Kultur mit und markiert die Grenzen und Unterschiede zwischen den Kulturen. Die Handlungsfähigkeit im eigenen Kulturraum und im interkulturellen Miteinander hängt deshalb entscheidend von den sprachlichen Fähigkeiten des Menschen ab.

Der Zweitsprachunterricht muss diesen vielfältigen Aspekten von Sprache in der Ausbildung von Lernern/Lernerinnen ebenso vielfältig Rechnung tragen. Besonderes Gewicht erhält er dadurch, dass er seine Adressaten/Adressatinnen in Wirklichkeiten führt, die sie in ihrem ersprachlichen Lebenskontext nicht finden. Wahrnehmung und Urteil können sich bereits durch das Wissen um andere Benennungen von Welt erweitern, Einblicke in die Lebenswirklichkeit der anderen Sprachgemeinschaft können eigene Standpunkte relativieren. Fremdsprachliche Verstän-

L'intendersi in una lingua diversa richiede lo sforzo consapevole di capire, sforzo che ha effetto solo nel corso di un continuo confronto dialettico tra ciò che è proprio e ciò che è estraneo-altro.

Perciò l'insegnamento della seconda lingua nell'Europa plurilingue e multiculturale è sempre anche un apprendimento interculturale nel senso di una educazione alla pace. L'apprendimento interculturale perciò non può più essere una reazione facoltativa alla mutata realtà e alle sfide di un prevedibile futuro: deve essere una reazione naturale. Esso non determina soltanto l'impostazione dell'insegnamento delle lingue straniere, bensì gli assegna anche un obbligo particolare di educazione alla tolleranza e alla pace, dato che la lingua è nel contempo espressione di identità e strumento per una possibile intesa tra identità diverse.

“Apprendimento interculturale” nell'insegnamento della seconda lingua - indipendentemente dai temi, dai quesiti, dai fenomeni da cui esso prende le mosse - significa sperimentare in primo luogo le differenti scelte di prospettiva per contemplare il medesimo mondo e comprendere che la propria visione del mondo è solo una delle tante possibilità di comunicare e classificare la realtà. L'apprendimento interculturale in una lingua diversa perciò permette di rendersi conto dello sforzo connesso con la comprensione reciproca e del rischio latente di disturbo al quale essa si trova esposta. Esso mette al riparo da un livellamento nel quale ogni cosa all'apparenza è simile all'altra, e abitua al fatto che la realtà, cioè l'estraneità culturale e linguistica autentica, può anche non corrispondere a quanto, pur con le migliori intenzioni, ci si attende. Tutti i procedimenti e i metodi utilizzati nell'insegnamento della seconda lingua favoriscono quindi l'esperienza di quanto siano normali le differenze e di quanto sia relativa la propria normalità.

3.3 La letteratura come insegnamento della lingua*

La prima esperienza linguistica di alterità e di estraneità che l'adolescente fa nella propria cultura avviene nella letteratura in lingua madre. Ad esempio nella favola, nella saga, nel componimento poetico e nel canto, nell'avventura di fantasia, nei romanzi e nel teatro per l'infanzia e la gioventù, l'adolescente vive come normale il fatto che nella lingua e nell'avventura venga travalicata la convenzione e la norma della vita quotidiana. A ragione quindi la letteratura è stata definita una lingua straniera.

La capacità che questa lingua straniera ha di distaccare il lettore/la lettrice dal suo mondo, prepara - se la didattica della seconda lingua la sfrutta in modo adeguato - la disponibilità ad accogliere un'estraneità di altro tipo, come quella che viene presentata dalla lingua straniera vera e propria. Perciò la letteratura in lingua straniera completa e amplia l'incontro con l'estraneità già avvenuto con la propria letteratura in

digung aber braucht die bewusste Verstehensanstrengung, die erst im Prozess einer dialektischen und dauernden Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden wirksam wird.

Zweitsprachunterricht im mehrsprachigen und mehrkulturellen Europa ist deshalb immer auch interkulturelles Lernen im Sinne einer Friedenserziehung. Interkulturelles Lernen ist von daher nicht länger beliebige, sondern selbstverständliche Reaktion auf die veränderte Wirklichkeit und die Herausforderungen einer absehbaren Zukunft. Es bestimmt nicht nur den Fremdsprachenunterricht, sondern gibt diesem auch eine besondere Verpflichtung zur Toleranz- und Friedenserziehung, weil Sprache zugleich Ausdruck von Identität und Mittel möglicher Verständigung zwischen unterschiedlichen Identitäten ist.

Interkulturelles Lernen im Zweitsprachunterricht erfährt - an welchen Themen, Fragen, Erscheinungen auch immer es sich entwickelt - vor allem die Unterschiede von Perspektivierungen der einen Welt und lässt die eigene Weltsicht als eine Möglichkeit der Einteilung und Mitteilung von Wirklichkeit begreifen. Fremdsprachliches interkulturelles Lernen führt von daher zur Einsicht in die Anstrengung und latente Gefährdung wechselseitigen Verstehens. Es schützt vor der Nivellierung im scheinbar Ähnlichen und gewöhnt daran, dass das Authentische des kulturell und sprachlich Fremden der selbst gut gemeinten eigenen Erwartungshaltung widersprechen kann. Alle Verfahren und Methoden des Zweitsprachunterrichts fördern deshalb die Erfahrung der Normalität von Verschiedenheit und die Relativität eigener Normalität.

3.3 Literatur als Sprachlehre*

In der eigenen Kultur erfährt der/die Heranwachsende den sprachlichen Ausdruck von Andersartigkeit und Fremdheit zunächst in der muttersprachlichen Literatur. Zum Beispiel im Märchen, in der Sage, in Lyrik und Lied, im fantastischen Abenteuer und im kind- und jugendgemäßen Roman und Theater erfährt er/sie die Normalität sprachlicher und erlebnishafter Grenzüberschreitung von Konvention und Norm des Alltags. Man hat deshalb Literatur mit Recht eine Fremdsprache genannt.

Die distanzierende Kraft dieser Fremdsprache bereitet - wenn Zweitsprachdidaktik sie entsprechend nutzt - die Aufnahmebereitschaft für andersartige Fremdheit vor, wie sie die authentische Fremdsprache anbietet. Fremdsprachliche Literatur ergänzt und erweitert so die muttersprachliche Fremdbegegnung mit der eigenen Literatur. Im Entwurfcharakter von Literatur erfährt der/die Lesende alternative Möglich-

madrelingua. Dato il carattere aperto della letteratura, il lettore/la lettrice conosce e sperimenta possibilità alternative di organizzazione della vita e di interpretazione del mondo: in tal modo si esercita e si prepara all'incontro concreto con la realtà culturale estranea.

La lettura in lingua straniera fa crescere il distacco tra testo e lettore/lettrice a causa della presenza della lingua straniera e del contesto estraneo che il testo tematizza: esso pone al lettore/alla lettrice domande diverse rispetto alla sua letteratura in lingua materna.

L'insegnamento della seconda lingua sfrutta questo stato di cose. Non costringe la letteratura in lingua straniera nella gabbia di un'interpretazione preconstituita, bensì sprona il/la discente ad articolare le sue reazioni, i suoi modi di comprendere e i suoi quesiti, facendoli entrare nel dialogo che si svolge nel gruppo: il dialogo in lingua straniera incentrato sulla letteratura, offre così modo di articolarsi in varie prese di posizione, stimola il confronto con altre opinioni e il controllo del proprio modo di vedere. La letteratura è insegnamento linguistico perché come voce singola provoca il giudizio personale del singolo. La letteratura è la forma nella quale la lingua pone domande: essa cerca il dialogo con il lettore/la lettrice sul proprio modo specifico di offrire la diversità. Alla possibilità di vivere esperienze concrete essa aggiunge l'offerta di un'altra realtà, quella creata con i suoi mezzi espressivi. L'insegnamento della seconda lingua fa emergere questo aspetto didascalico della letteratura in quanto promuove il dialogo tra differenti testi e diversi lettori/diverse lettrici, e intende la lettura di testi letterari come risposte che si articolano nel dialogo di gruppo.

La forza speculativa della letteratura favorisce inoltre l'apprendimento interculturale nell'insegnamento della seconda lingua: la letteratura non custodisce solo esperienze culturali, bensì anticipa anche possibilità non ancora esperite, supera i limiti imposti dal comportamento sociale proprio del momento in direzione di nuovi desideri, esigenze e obiettivi, e apre con ciò la strada ad esperienze future. È perciò ovvio che la letteratura ricopra un ruolo di rilievo, con un uso ampio e diversificato, nell'insegnamento della seconda lingua e che aiuti il/la discente a trovare la lingua individuale e creativa che gli/le serve per argomentare. Ancor più di prima il/la docente dovrà vedersi come lettore/lettrice che intende la letteratura come insegnamento linguistico, senza però prescrivere e fissarne la dottrina per il lettore/la lettrice discente.

4. Principi metodologici

Dai fondamenti, dalla situazione di partenza e dagli obiettivi dell'insegnamento della seconda lingua in Provincia di Bolzano, dal suo approccio ermeneuti-

keiten der Lebensgestaltung und Weltinterpretation: Er/Sie übt so auf besondere Weise die konkrete Begegnung mit kultureller Fremdwirklichkeit vor.

Fremdsprachliche Lektüre vergrößert die Distanz zum Leser/zur Leserin durch die fremde Sprache und den fremden Kontext, den sie thematisiert, und stellt entsprechend andere Fragen an den Leser/die Leserin als seine/ihre muttersprachliche Literatur.

Diesen Sachverhalt nutzt der Zweitsprachunterricht. Er schult die fremdsprachliche Literatur nicht ein durch vorgegebene Interpretation, sondern ermuntert den Lerner/die Lernerin, seine/ihre Reaktionen, Verständnisse und Fragen in den Gruppendialog einzubringen: Das fremdsprachliche Gespräch über Literatur artikuliert so verschiedene Stellungnahmen und provoziert Vergleiche mit anderen Meinungen und Kontrolle der eigenen Ansicht. Literatur ist deshalb Sprachlehre, weil sie als Einzelstimme das einzelne, persönliche Urteil herausfordert. Sie ist die Frageform der Sprache und will den Dialog mit dem Leser/der Leserin über ihr spezifisches Angebot von Andersartigkeit. Der Erfahrung von erlebbarer Wirklichkeit bietet sie die Möglichkeit anderer Realität, die sie durch ihren Ausdruck schafft. Zweitsprachunterricht arbeitet diese Lehre von Literatur heraus, indem er den Dialog unterschiedlicher Texte und unterschiedlicher Leser/Leserinnen fördert und dabei das Lesen von Literatur als Antworten begreift, die sich im Gruppengespräch artikulieren.

Interkulturelles Lernen im Zweitsprachunterricht wird weiter durch die spekulative Kraft der Literatur gefördert: Sie bewahrt nicht nur kulturelle Erfahrungen auf, sondern antizipiert auch bislang unverwirklichte Möglichkeiten. Sie erweitert den begrenzten Spielraum augenblicklichen gesellschaftlichen Verhaltens auf neue Wünsche, Ansprüche und Ziele und öffnet damit Wege zukünftiger Erfahrungen. Von daher ist selbstverständlich, dass Literatur im Zweitsprachunterricht reichhaltig und vielfältig zur Sprache kommt und dem Lerner/der Lernerin zur individuellen argumentierenden und kreativen Sprache verhilft. Stärker als bislang muss sich in diesem Zusammenhang der/die Lehrende selbst als Leser/Leserin begreifen, der/die die Literatur als Sprachlehre versteht, ihre Lehre aber nicht für den lernenden Leser/die lernende Leserin vorschreibt und festlegt.

4. Methodische Prinzipien

Aus den Grundlagen, den Bedingungen und den Zielen des Zweitsprachunterrichts in Südtirol, aus seinem hermeneutischen Ansatz und den sich daraus

co e dai principi didattici che ne derivano risultano, a livello di metodo, alcune ovvie conseguenze: in primo luogo il distacco dall'insegnamento frontale incentrato sul/sulla docente, in secondo luogo una molteplicità di procedimenti metodologici, i quali nelle singole fasi dei progressi dell'apprendimento

- rispettano in modo flessibile le condizioni di partenza, gli interessi e le esperienze dei/delle discenti,
- favoriscono la loro iniziativa individuale,
- rafforzano la loro autonomia.

L'elenco che segue si limita perciò ad enumerare solo i fondamenti di tali principi metodologici. L'ordine secondo il quale essi sono presentati non è da considerarsi gerarchico e non intende nemmeno avere un carattere normativo: la lista indica solo come le operazioni fondamentali a livello di metodo debbano e possano alternarsi nella progressione ermeneutica, completandosi a vicenda.

4.1 *Apprendimento olistico**

Nell'insegnamento della seconda lingua ci si rivolge ai/alle discenti nella globalità della loro persona. Le percezioni sensoriali diverse di ciascuno, le possibilità espressive individuali, verbali e non verbali, le differenti capacità specifiche di ognuno fanno emergere la gamma di differenze esistente tra i vari modi di articolare il pensiero e di agire, gamma che rende possibile il sommarsi delle differenti competenze solo nel momento del dialogo di classe e di gruppo.

L'insegnamento pilotato unilateralmente dal/dalla docente si rivolgeva in genere ai/alle discenti visti/e nel loro ruolo di allievi/e e costruiva una progressione lineare nell'ambito del rapporto tra input e output. I/Le discenti venivano ridotti/e al ruolo di "riproduttori/riproduttrici di sapere" senza che potessero uscire dai limiti imposti dagli schemi e dalle fasi di svolgimento della lezione fissati dal libro di testo e dai sussidi multimediali. Delimitazione rigida delle abilità linguistiche, correzione degli errori e riferimenti continui alla norma di correttezza della lingua, lasciavano poco spazio alla singola persona per agire individualmente nell'uso della lingua.

Il dialogo in situazione di apprendimento e nel quale ogni singolo intervento fa proseguire la conversazione, proprio perché è diverso dagli altri, ha bisogno del/della discente dialogante attraverso tutta la sua personalità. Del resto solo in questo modo può essere sperimentato quello che concretamente avverrà nella situazione reale in lingua straniera.

4.2 *L'apprendimento per impulsi**

Ogni corso di studi implica l'esistenza di una guida. Anche un insegnamento-apprendimento di tipo olistico, incentrato sul/sulla discente, non può fare a meno di qualche tipo di guida. Rispetto a una lezione preconfezionata e a un insegnamento programmato

ableitenden didaktischen Grundsätzen ergeben sich selbstverständliche methodische Konsequenzen: vor allem die Abkehr vom frontal gesteuerten, lehrerzentrierten Unterricht und eine Methodenvielfalt, welche in den einzelnen Phasen der Lernfortschritte

- die Voraussetzungen, Interessen und Erfahrungen der Lernenden flexibel berücksichtigt,
- ihre Eigeninitiative unterstützt und
- ihre Eigenständigkeit festigt.

Die folgende Reihung der methodischen Prinzipien nennt deshalb lediglich Schwerpunkte dieser Methodenvielfalt. Sie ist nicht als additive Hierarchie mit Vorschriftencharakter zu verstehen, sondern weist auf Notwendigkeiten und Möglichkeiten, wie die grundlegenden methodischen Handlungen sich in der hermeneutischen Progression abwechseln und sich gegenseitig ergänzen.

4.1 *Ganzheitliches Lernen**

In der Vermittlung der zweiten Sprache werden die Lerner/Lernerinnen in ihrer Ganzheit als Person angesprochen. Ihre jeweils unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen, ihre individuellen verbalen und non-verbalen Äußerungsmöglichkeiten, ihre besonderen Fähigkeiten markieren jene Differenz unterschiedlicher Artikulationen und Handlungen, die im Klassen- und Gruppendialog die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen erst möglich macht.

Der einseitig vom Lehrer/von der Lehrerin gesteuerte Unterricht sprach den Schüler/die Schülerin in der Regel in seiner/ihrer Rolle an und baute die lineare Progression in dem Zusammenhang von *input* und *output* auf. Der Schüler als Reproduzent/Die Schülerin als Reproduzentin wurde auf seine/ihre Rolle im Rahmen der durch Lehrbuch und Medien bestimmten Schemata und Unterrichtsphasen reduziert. Streng abgegrenzte Fertigungsbereiche, ständige Fehlerkorrekturen und Hinweise auf korrekte Sprachnorm ließen dem individuellen, sprachlichen Handeln wenig Raum.

Der Lerndialog, in dem die Äußerung gerade durch seine Verschiedenheit von anderen Äußerungen das Gespräch vorantreibt, braucht aber den lernenden Teilnehmer/die lernende Teilnehmerin in seiner/ihrer Ganzheit. Im Übrigen wird nur so diese konkrete fremdsprachliche Situation der Realität vor-geübt.

4.2 *Impulsgesteuertes Lernen**

Jeder Lehrgang bedeutet Steuerung. Auch ganzheitliches, lernerorientiertes Lehren und Lernen kommt ohne Steuerung nicht aus. Geschieht diese Steuerung durch Impulse und Aufgaben, gibt sie den Lernenden einen größeren Freiraum zur individuellen

in anticipo fino nei dettagli delle singole fasi, una guida costituita da impulsi e dalla assegnazione di compiti, offre ai/alle discenti uno spazio di manovra più ampio e una maggiore libertà di articolare una reazione individuale. Spunti, impulsi e compiti non partono solo dall'iniziativa del/della docente; infatti materiali ricchi di stimoli, testi motivanti, lavori di gruppo fondati principalmente su compiti, avvenimenti concreti vissuti al di fuori del contesto scolastico, giochi di simulazione e contatti autentici, resi possibili anche dai moderni mezzi di comunicazione, offrono già da soli impulsi sotto forma di interrogativi, difficoltà, fraintendimenti, esigenze di chiarimento e lacune da colmare: i compiti partono quindi proprio da questi spunti e fanno riferimento ad essi.

Dall'apprendimento per impulsi e per compiti va distinto l'esercizio nel quale l'agire della singola persona è controllato più strettamente e la tolleranza degli errori, che è presente nell'apprendimento per impulsi, molto più limitata. Il corso di studi a orientamento ermeneutico utilizza ambedue le forme di apprendimento perché non può prescindere né dalla creatività individuale né dalla sicurezza nell'espressione, che deve risultare comprensibile - una sicurezza che è frutto di esercizio e di ripetizione.

Ciò vale anche quando ai/alle discenti vengono presentate strutture e norme di una lingua che inducono a una riflessione sui costrutti e sulle varianti possibili nell'espressione in seconda lingua. In questo caso i compiti e gli esercizi miranti a far riconoscere e applicare regole grammaticali si integrano a vicenda. Compiti di tipo analitico inducono a ricavare e comprendere delle regolarità grammaticali, esercizi di scorrevolezza offrono l'occasione per svolgere un training intensivo di quanto è stato colto ed esercizi liberi di composizione fissano l'uso sicuro di elementi che nella lingua hanno carattere di regolarità. In questo ambito potrebbero trovare la loro giusta collocazione anche esercizi di traduzione brevi e mirati.

Nel complesso vale come criterio di fondo che sulla base di impulsi motivanti, si stimoli quanto più possibile, partendo dal testo, la creatività nel processo di scoperta e di sviluppo di una regola e che successivamente avvenga la combinazione con una molteplicità di esercizi di fissaggio ricca di varianti.

4.3 *Apprendimento per progetti*

Un insegnamento incentrato sui/sulle discenti e un apprendimento olistico e guidato da impulsi hanno bisogno di spazi. I progetti di apprendimento si inseriscono in questi spazi e stimolano l'iniziativa e la creatività del singolo nonché la sua voglia di provare e di argomentare. L'apprendimento per progetti si nutre della varietà metodologica; il suo principio informatore è l'aderenza alla vita reale. Ciò significa che nei progetti l'occasione per usare la lingua e il contesto nel quale viene usata sono molto vicini all'autenticità sia per quanto riguarda l'argomento in sé che per la realizzazione linguistica, così per esempio risulta evidente nei gemellaggi fra scuole di lingue e culture diverse.

Reaktion als die vorgefertigte Lektion und der bis in die Einzelphase vorgeplante Unterricht. Impulse und Aufgaben gehen dabei nicht nur von dem/der Lehrenden aus: Reichhaltige Materialien, provozierende Texte, Gruppenarbeit mit grundsätzlichen Aufgabenvorgaben, konkrete Erlebnisse im außerschulischen Kontext, Planspiele und authentische Kontakte auch über moderne Kommunikationstechnologie geben von sich aus Impulse in Form von Fragestellungen, Schwierigkeiten, Missverständnissen, Erfordernissen und Lücken, die auf entsprechende Aufgaben hinweisen.

Vom impuls- und aufgabengesteuerten Lernen zu unterscheiden ist die Übung, die das einzelne Tun stärker kontrolliert und das Risiko der Fehlertoleranz, das dem impuls-gesteuerten Lernen immanent ist, stark einschränkt. Der hermeneutische Lehrgang nutzt beide Formen des Lernens, weil er sowohl auf die individuelle Kreativität als auch auf die sich in der wiederholenden Übung aufbauenden Sicherheit des verständlichen Ausdrucks angewiesen ist.

Das gilt auch dann, wenn den Lernenden Einsichten in Strukturen und Normierungen von Sprache vermittelt werden, die sie zu einer Reflexion über Bauformen und Ausdrucksvarianten der Zweitsprache führen. Aufgaben und Übungen zum Erkennen und zur Anwendung grammatischer Regeln ergänzen sich hier. Analytische Aufgaben leiten etwa zum Herausfinden und Verstehen grammatischer Regelmäßigkeiten an, Geläufigkeitsübungen bieten intensives Training des Erkannten, freie Gestaltungsaufgaben festigen den sicheren Gebrauch regelhafter Elemente der Sprache. Hier hätten auch dosiert eingesetzte Übersetzungsübungen ihren Stellenwert.

Insgesamt gilt, dass, vom Text ausgehend, so weit wie möglich kreatives Entdecken und Entwickeln einer Regel durch motivierende Impulse stimuliert und mit einer variantenreichen Vielzahl festigender Übungen in der Folge kombiniert wird.

4.3 *Produktionsorientiertes Lernen*

Lernerorientierung, ganzheitliches und impuls-gesteuertes Lernen braucht Freiräume. Projekte siedeln sich in diesen Freiräumen an und stimulieren Probehandeln, Eigeninitiative, Argumentation und Kreativität. Das Lernen in Projekten lebt von der Methodenvielfalt und richtet sich nach dem Prinzip der Lebensnähe. Hier sind Anlass und Kontext der Sprachverwendung sehr nahe der Authentizität von Sache und Äußerung, so z. B. sehr deutlich in Partnerschaften zwischen Schulen unterschiedlicher Sprachen und Kultur.

L'aderenza alla realtà della situazione del progetto, che fa in modo che in esso entri materiale extrascolastico e materiale di tipo interdisciplinare, permette l'incontro con il mondo plurilingue reale, non ridotto per uso didattico, nel quale i/le discenti sperimentano la complessità e addirittura la contraddittorietà che può esserci nelle affermazioni e nelle attribuzioni di valore. Nei progetti la progressione ermeneutica inizia sin dal singolo compito, si apre al progetto e, nel momento in cui si esaminano e si fissano i risultati, ritorna al punto di partenza: così fa in modo che in ogni momento ai/alle discenti torni ad essere evidente lo svolgersi della spirale ermeneutica di apprendimento, mettendo in rapporto i vari metodi nella loro molteplicità.

4.4 Apprendimento attraverso l'azione*

Un insegnamento attivo della lingua straniera intende sviluppare la capacità del/della discente a interagire sul piano linguistico. Al fine di ovviare quanto più possibile allo scollamento che per tradizione esiste tra la realtà scolastica e l'ambiente di vita extrascolastico, i vincoli propri dell'apprendimento scolastico (fortemente guidato, progressione dal semplice al complesso, artificialità, simulazione ecc.) devono perciò essere allentati perché l'insegnamento si apra verso situazioni reali e vicine alla vita reale, nelle quali ci si debba intendere e si debba interagire in lingua con altre persone.

Nell'impartire la seconda lingua, fin dai primi momenti, si rimedia all'artificialità delle situazioni simulate, fortemente guidate, tipiche dell'insegnamento tradizionale delle lingue straniere, facendo in modo che il processo di apprendimento sfrutti le molteplici occasioni di interagire in lingua straniera che si presentano già a scuola, vista come uno dei momenti centrali dell'esperienza dei/delle discenti.

È perciò fondamentale che avvengano nella seconda lingua:

- l'interazione nella vita scolastica quotidiana;
- la contrattazione per concordare interessi e bisogni;
- gli accordi sui compiti e sulle relative modalità di svolgimento;
- la programmazione e l'organizzazione di lavori di gruppo e individuali;
- la selezione e produzione di materiali di apprendimento.

Fraintendimenti ed errori costituiscono per i/le discenti un'esperienza importante perché si possano fare un'idea realistica dei limiti e dei fattori che condizionano l'interazione in lingua straniera.

Se così, fin dall'inizio del corso, i/le discenti fanno quanto più spesso possibile l'esperienza della seconda lingua come strumento per interagire, le fasi successive rafforzano questa esperienza attraverso

Die Realsituation des Projektes, das fächerübergreifendes und außerschulisches Material einbezieht, erlaubt Begegnungen mit der wirklichen, nicht didaktisch stilisierten mehrsprachigen Welt, in der die Lernenden die Komplexität oder selbst Widersprüchlichkeit von Äußerungen und Werthaltungen erleben. Die hermeneutische Progression beginnt hier bei der einzelnen Aufgabe, öffnet sich für das Projekt und kommt zur Sichtung und Sicherung der Ergebnisse auf den Ausgang zurück und verdeutlicht so den Lernenden immer wieder die hermeneutische Lernspirale selbst, welche die vielfältigen Methoden einander zuordnet.

4.4 Handelndes Lernen*

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht will die Fähigkeit der Lernenden zum fremdsprachlichen Handeln aufbauen. Die eingeschränkten Bedingungen schulischen Lernens (vom Einfachen zum Schwierigen, starke Steuerung, Künstlichkeit, Simulation, etc.) müssen daher für lebensnahe und reale Verständigungssituationen geöffnet werden, damit die traditionell gegebene Trennung von Schulwirklichkeit und Lebenskontext soweit wie möglich aufgehoben wird.

Der starken Steuerung und der Künstlichkeit simulierter Situationen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts wird im Zweitsprachenunterricht bereits am Anfang dadurch entgegengewirkt, dass der Lernprozess die Vielfalt von fremdsprachlichen Handlungsmöglichkeiten nutzt, die sich schon in der Schule selbst als einer zentralen Lebenswelt der Schüler/Schülerinnen ergeben:

- Die Interaktion in der Alltagswelt der Schule,
 - das Aushandeln von Interessen und Bedürfnissen,
 - die Verständigung über Aufgaben und Abläufe,
 - die Planung und Organisation von Gruppen- und Einzelarbeiten,
 - die Selektion und Produktion von Lernmaterialien
- geschieht also grundsätzlich in der Zweitsprache.

Dabei ist auch die Erfahrung von Missverständnissen und Fehlleistungen für die realistische Einsicht in Bedingungen und Grenzen fremdsprachlichen Handelns wichtig.

Erfahren die Lernenden auf diese Weise vom Beginn des Lehrgangs an die Zweitsprache möglichst oft als Instrument des eigenen sprachlichen Handelns, so verstärken die folgenden Phasen diese Erfahrung

compiti, che implicano un'attività autonoma e mirano all'acquisizione e all'esercizio di tecniche di apprendimento adatte allo scopo. I materiali aperti e ricchi di spunti offerti ai/delle discenti permettono approcci individuali, i cui frutti confluiscono nei colloqui di gruppo, vengono qui esaminati, confrontati, messi in ordine e utilizzati per il progresso nell'apprendimento comune.

La letteratura, l'arte e la musica si prestano particolarmente allo scopo perché la loro modalità di espressione di tipo estetico ha un modo del tutto particolare di lasciare spazio - in misura maggiore rispetto alle semplici riproduzioni della realtà - a una ricezione diversificata, permettendo quindi a chi riceve il messaggio di disporre di elementi più consistenti su cui fondare la propria opinione. I temi, i testi e i compiti impiegati devono essere talmente significativi per la vita reale dei/delle discenti da spingerli/le ad articolare in lingua la propria reazione concreta e a far entrare nel gioco linguistico le proprie esperienze e i propri interessi.

Fondamentalmente questa esigenza determina anche la scelta e l'offerta di testi non letterari che già di per sé hanno un rapporto più stretto con la realtà extratestuale rispetto ad espressioni di fantasia.

Questi testi sono espressione diretta della comunicazione e della interazione sociali e, per i/le discenti, una provocazione a esporre i propri punti di vista: in tale esposizione i/le discenti sono costretti/e a riportare i propri quesiti, problemi e prospettive con il modo in cui le cose obiettivamente si presentano nella realtà circostante, propria ed estranea. La comprensione di testi di questo genere quindi va al di là dell'enunciato specifico e richiede che il/la discente si renda conto della misura in cui le loro intenzioni informative o appellative scaturiscono di volta in volta dal contesto, del quale si deve quindi tener conto nell'analisi e nella valutazione della loro struttura e del loro enunciato.

L'apprendimento volto a far agire con la lingua e nella lingua si inserisce così nella concezione globale dell'insegnamento ermeneutico della lingua straniera, in quanto:

- sfrutta l'esperienza e le conoscenze pregresse dei/delle discenti;
- si fonda sul loro impegno e sulla loro attività;
- sviluppa il processo di apprendimento, facendo agire i/le discenti con e nella lingua in modo interattivo e nel rispetto della loro personalità globale;
- li/le emancipa dalla guida frontale e unilaterale del/della docente.

L'apprendimento attraverso l'azione impedisce così che l'apprendimento della lingua a scuola valga soltanto come esercizio per la situazione comunicativa reale futura: qui cioè viene già messa in moto quel-

l'apprendimento attraverso l'azione impedisce così che l'apprendimento della lingua a scuola valga soltanto come esercizio per la situazione comunicativa reale futura: qui cioè viene già messa in moto quel-

Hier bieten sich Literatur, Kunst und Musik besonders an, weil ihr ästhetischer Ausdruck auf besondere Weise mehr Raum für unterschiedliche Rezeption gewährt als bloße Wirklichkeitsabbildungen und so dem eigenen Urteil der Rezipienten/Rezipientinnen reichhaltigere Ansatzpunkte offerieren. Themen, Texte und Aufgaben müssen dabei so bedeutsam für die Lebenswirklichkeit der Lernenden sein, dass sie sprachliche Äußerungen als konkrete und individuelle Reaktionen provozieren und die jeweils eigenen Erfahrungen und Interessen der Lernenden ins Sprachspiel bringen.

Diese Forderung bestimmt grundsätzlich auch die Auswahl und das Angebot von Sachtexten, die in engerem Zusammenhang mit der außertextlichen Wirklichkeit stehen als fiktionale Äußerungen. Sie sind unmittelbarer Ausdruck gesellschaftlicher Kommunikation und Interaktion und provozieren Stellungnahmen der Lernenden, welche die Relation von Fragen, Problemen, Perspektiven mit Sachzusammenhängen des eigenen und fremden Umfelds berücksichtigen müssen. Das Verstehen solcher Texte geht also über ihre jeweils spezifische Aussage hinaus und verlangt Einsichten in die Abhängigkeit ihrer informativen oder appellativen Absichten vom jeweiligen Wirklichkeitskontext, der in die Analyse und Beurteilung der Struktur und Aussage dieser Texte einbezogen werden muss.

Handlungsorientiertes Lernen fügt sich so in das Gesamtkonzept des hermeneutischen Fremdsprachunterrichts ein, weil es

- die Erfahrung und das Vorwissen der Lernenden nutzt,
- ihr Engagement und ihre Aktivität braucht,
- den Prozess des Lernens durch interaktives und ganzheitliches Sprachhandeln entwickelt und
- die Lernenden von der frontalen und einseitigen Steuerung des Lehrers/der Lehrerin emanzipiert.

Handlungsorientierung verhindert so, dass schulisches Fremdsprachenlernen lediglich als Übung für die konkrete fremdsprachliche Verständigungssituation wirkt: Sie setzt die Kommunikationssituation be-

la comunicazione reale che l'insegnamento tradizionale si ripromette invece per un momento successivo.

Valgono quindi per tutte le fasi dell'apprendimento della lingua straniera i seguenti principi:

- i/le discenti vengono coinvolti/e nell'impostazione delle situazioni di apprendimento (temi, contenuti, forme di lavoro);
- in progetti graduati o nei collegamenti inter- e transdisciplinari dei compiti l'iniziativa autonoma, l'esperienza personale e l'attività creativa divengono naturali;
- il/la docente vede se stesso/a, almeno in parte, nel ruolo di moderatore/moderatrice, di aiuto, di esperto/a e anche di discente.

Nell'insegnamento attivo il/la discente viene olisticamente considerato/a in tutta la sua personalità e individualità.

5. Continuità del corso di studi

La crescita del/della discente nella lingua giova allo sviluppo globale della sua personalità. Questo processo di apprendimento non trascura le esperienze didattiche della scuola dell'obbligo, bensì prende inevitabilmente le mosse da esse. In vista di uno sviluppo a spirale nel costituirsi delle diverse competenze, è essenziale che ci sia un collegamento effettivo tra quanto si fa nell'ambito della scuola dell'obbligo e quanto viene poi richiesto ai/alle discenti nella scuola secondaria superiore.

Questa continuità si realizza da un lato nell'allacciarsi alle abilità linguistiche e alle qualificazioni-chiave di cui gli/le studenti già dispongono, dall'altro facendo in modo che, partendo dagli obiettivi sopra descritti, nel biennio vengano fissate le competenze fondamentali relative all'agire e al giudicare e che su questa base nel triennio avvenga la differenziazione, l'ampliamento e l'approfondimento di tali competenze.

La capacità di orientarsi in altre culture, di capire retroscena e sottintesi, di cogliere quel che sta dietro la facciata di modelli esplicativi e offrirne di propri, viene sistematicamente riattivato, fissato e ampliato riprendendo i temi dentro la logica della spirale ermeneutica, tenendo ovviamente conto anche della diversità tra scuole e indirizzi di studio. Nell'ambito di tale procedere spiralforme vengono applicate, sviluppate, raffinate e messe in collegamento tra loro le competenze parziali raggiunte di volta in volta nei singoli stadi: a tal fine il manuale per l'insegnante offre proposte concrete di tematiche e possibili attività da far svolgere ai/alle discenti.

reits in Gang, welche der traditionelle Fremdsprachenunterricht erst für später verspricht.

Für alle Phasen des fremdsprachlichen Lernens gilt also,

- dass die Lernenden in der Gestaltung der Lernsituationen (Themen, Inhalte, Arbeitsformen) einbezogen werden,
- dass in gestuften Unterrichtsprojekten oder fächerübergreifenden Aufgabenzusammenhängen Eigeninitiative, persönliche Erfahrung und kreative Aktivität selbstverständlich werden und
- dass sich der/die Lehrende wenigstens teilweise als Moderator/Moderatorin, Helfer/Helferin, Experte/Expertin und Lernender/Lernende begreift.

Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht wird der/die Lernende in seiner/ihrer Ganzheit und in seiner/ihrer Individualität ernst genommen.

5. Kontinuität des Lehrgangs

Der ganzheitlichen Ausbildung der Persönlichkeit dient das sprachliche Wachstum der Lernenden. Dieser Lernprozess lässt die didaktischen Erfahrungen der Pflichtschule nicht außer acht, sondern geht notwendigerweise davon aus. Eine wirksame Verbindung zwischen Pflichtschulbereich und den Anforderungen in der Oberschule ist im Sinne eines spiralförmigen Aufbaus der verschiedenen Kompetenzen erforderlich.

Die Kontinuität verwirklicht sich einerseits im Anknüpfen an die sprachlichen Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen der Lernenden; andererseits erfolgen, ausgehend von den oben genannten Lernzielen, im Biennium die Festigung grundlegender Handlungs- und Urteilskompetenzen und im Triennium die darauf aufbauende Differenzierung, Erweiterung und Vertiefung derselben.

Die Fähigkeit sich in anderen Kulturen zu orientieren, Hintergründe zu verstehen, Erklärungsmuster zu durchschauen und selbst anzubieten, wird themenbezogen im Sinne der hermeneutischen Spirale reaktiviert, gefestigt und ausgebaut, wobei auch schul-, bzw. fachrichtungsbezogen differenziert wird. Dabei werden die entsprechenden Teilkompetenzen angewandt, entwickelt, verfeinert und miteinander in Zusammenhang gebracht. In dieser Hinsicht geben die Handreichungen konkrete Vorschläge für Themen und mögliche Lerneraktivitäten.

6. Valutazione*

La moderna didattica delle lingue straniere vede nel controllo del successo formativo e dei risultati dell'apprendimento prima di ogni altra cosa uno strumento per l'ottimizzazione dell'apprendimento e dell'insegnamento. Tale controllo:

- documenta regolarmente il rendimento dei/delle discenti in rapporto agli obiettivi da raggiungere;
- dà informazioni sui processi di apprendimento e sulle difficoltà dei/delle discenti;
- offre al/alla docente una verifica dell'efficienza del proprio insegnamento;
- permette quindi un giudizio sull'adeguatezza e sui risultati di metodi e contenuti di apprendimento.

Da queste quattro funzioni essenziali del moderno controllo dei risultati dell'apprendimento discendono i due principi di base della valutazione:

- il profitto viene misurato prendendo come parametro di riferimento una norma: tale misurazione di tipo normativo è indispensabile, dati il ruolo della scuola e gli obiettivi del corso di seconda lingua;
- la misurazione di tipo normativo viene ampliata in modo da divenire uno strumento di informazione continua per il/la docente sui progressi e sugli ostacoli nell'apprendimento e quindi un mezzo per favorire la progressione dell'apprendimento in base alle necessità individuali dei/delle discenti.

a) La valutazione di tipo normativo

La valutazione di tipo normativo presenta per es. le seguenti caratteristiche:

nella verifica orale del profitto

- prende in considerazione i progressi individuali dei singoli/delle singole discenti;
- nella correzione degli errori dà fondamentale peso maggiore alla comprensibilità;
- riconosce e sostiene l'importanza dell'interlingua;

- accerta in itinere le competenze parziali;

- nella verifica scritta del profitto
- controlla i progressi individuali;

- accerta in itinere le competenze parziali;

- dà spazio all'individualità per mezzo della diversificazione* dei compiti all'interno del gruppo;
- pone di volta in volta l'accento su determinate tipologie di errori.

b) La valutazione di tipo informativo:

- offre indicazioni sui progressi e sugli ostacoli nell'apprendimento;
- promuove una progressione individualizzata inserendo regolarmente delle fasi di riflessione su determinate sezioni di quanto appreso;

6. Evaluation*

Moderne Fremdsprachendidaktik sieht in der Lernerfolgsüberprüfung vor allem ein Instrument der Optimierung des Lernens und Lehrens.

- Sie dokumentiert die Leistungen der Lernenden im Hinblick auf die angestrebten Lernziele regelmäßig.
- Sie gibt Auskunft über Lernprozesse und Schwierigkeiten der Lernenden.
- Sie liefert den Lehrenden Rückmeldung über die Effizienz ihres Unterrichts.
- Sie lässt von daher ein Urteil zu über die Angemessenheit und Wirkung von Lerninhalten und Methoden.

Aus diesen vier wesentlichen Funktionen moderner Lernerfolgsüberprüfung ergeben sich die beiden Grundprinzipien der Evaluation:

- Die normorientierte Leistungsmessung, die vom Auftrag der Schule und von den Zielen des zweisprachlichen Lehrgangs nicht abzulösen ist, wird erweitert zur
- fortlaufenden Information über Lernfortschritte und -hemmungen und damit zum Instrument einer besseren Förderung individueller Lernprogression.

a) Normorientierte Evaluation

Diese ist z. B. durch die folgenden Merkmale charakterisiert:

Die mündliche Überprüfung der Lernleistungen

- beachtet die individuellen Lernfortschritte einzelner Lernender;
- gibt bei der Fehlerkorrektur grundsätzlich der Verständlichkeit Vorrang;
- erkennt und fördert die Bedeutung der Interimsprache;
- misst laufend Teilkompetenzen.

- Die schriftliche Überprüfung
- kontrolliert individuelle Fortschritte schriftlicher Leistungen;

- fragt laufend Teilkompetenzen ab;

- gibt durch Binnendifferenzierung* in der Aufgabenstellung der Individualität Raum;
- legt wechselweise Akzent auf die Markierung bestimmter Fehlertypen.

b) Evaluation als Information:

- Sie liefert Erkenntnisse über Lernfortschritte und -hemmungen.
- Sie fördert die individuelle Lernprogression durch regelmäßige Reflexionsphasen über bestimmte Teilabschnitte des Lernens.

- verifica il progresso all'interno delle varie fasi di apprendimento;
- induce i/le discenti a rendersi conto dei procedimenti rivelatisi più fruttuosi, passando in rassegna quanto svolto e pianificando insieme a loro;
- rende trasparente il rapporto tra impulso e successo formativo.

7. Implementazione

Il carattere di appello proprio delle presenti linee-guida richiede quindi da parte del/della docente cui si rivolgono, un'attività varia ed articolata, per lo svolgimento della quale il relativo manuale per l'insegnante offre una ampia gamma di sussidi, e i laboratori didattici svolgono una funzione di sostegno sotto forma di "forum" di discussione e di dialogo. Inoltre, nel corso di questo processo di concretizzazione dei principi delle linee-guida, che si attua attraverso il manuale per l'insegnante e attraverso il dialogo, si sviluppa anche un aggiornamento immanente e continuo dei/delle docenti, che in questo modo definiscono in forma sempre più chiara il profilo professionale dell'insegnante di seconda lingua che segua l'approccio ermeneutico.

7.1 Manuale per l'insegnante

Il manuale offre all'insegnante un ventaglio di proposte pratiche e ricche di spunti: esso chiarisce in modo paradigmatico, evitando definizioni astratte, i concetti-chiave delle linee-guida, spiegando in maniera esemplificativa significato e conseguenze dei principi-cardine.

Così mostra esempi dei molteplici aspetti dell'interrelazione fra sequenze didattiche e valutazione nel rispetto della struttura dell'esame di stato. Esso presenta inoltre una raccolta di materiali che costituiscono il campione sulla base del quale vengono illustrate le tematiche e le attività eventualmente possibili per il/la discente. I materiali comprendono una raccolta di testi scelti, tratti dalla letteratura glottodidattica di maggiore rilievo, ma di cui è indispensabile la conoscenza per garantire l'efficienza nella prassi didattica. Tale scelta viene integrata da riferimenti ad opere scelte dalla letteratura specialistica che dovrebbe formare il nucleo di base per costituire una biblioteca di consultazione in dotazione alla scuola.

7.2 Laboratori didattici*

I laboratori didattici sono i mediatori tra la concezione teorica che costituisce il fondamento delle linee-guida da un lato e il progredire della loro crescita nella concreta prassi didattica dall'altra. Il carattere aperto delle linee-guida non solo permette, bensì addirittura esige una cooperazione continua tra i/le

- Sie kontrolliert den Lernfortgang durch fortlaufende Standortbestimmung innerhalb einzelner Lernphasen.
- Sie lässt durch die gemeinsame Rückschau und Planung lernfördernde Methoden erkennen.
- Sie macht den Zusammenhang von Impuls und Lernerfolg transparent.

7. Implementierung

Der Appellcharakter der Entwicklungsrichtlinien braucht die vielfältige Aktivität des angesprochenen Lehrers/der angesprochenen Lehrerin. Entsprechende Handreichungen bieten dafür vielfältige Hilfen an, die didaktischen Werkstätten wirken als unterstützendes Dialogforum. In diesem Prozess einer Konkretisierung der Prinzipien der Entwicklungsrichtlinien durch Handreichungen und Dialog entwickelt sich darüber hinaus eine immanente und laufende Fortbildung des/der Lehrenden, die das Profil des/der hermeneutisch orientierten Zweitsprachlehrers/Zweitsprachlehrerin immer klarer bestimmen.

7.1. Handreichungen

Die Handreichungen formulieren dem/der Lehrenden reichhaltige praxisnahe Angebote: Sie klären die Schlüsselbegriffe der Richtlinien, indem sie - unter Vermeidung abstrakter Definitionen - Bedeutung und Wirkung zentraler Konzeptionen beispielhaft erläutern.

So zeigen sie beispielsweise die Vielfältigkeit im Zusammenhang von Unterrichtssequenz und Evaluation und nehmen dabei Rücksicht auf geltende Abschlussprüfungsstrukturen. Sie bieten eine Sammlung von Materialien, an denen Themen und mögliche Lerneraktivitäten exemplarisch umschrieben werden. Die Materialien stellen dem/der Lehrenden Ergebnisse relevanter fachdidaktischer Literatur zusammen, deren Kenntnis für die Effizienz seiner/ihrer praktischen Arbeit unerlässlich ist. Erweitert wird dieses Angebot durch bibliographische Hinweise auf Fachliteratur als Grundbestand einer Lehrer-Handbibliothek in der Schule.

7.2 Didaktische Werkstätten*

Die didaktischen Werkstätten sind die Mittler zwischen der grundlegenden theoretischen Konzeption der Entwicklungsrichtlinien und ihrer Weiterentwicklung in der konkreten Unterrichtspraxis. Der offene Charakter der Entwicklungsrichtlinien erlaubt nicht nur, sondern fordert geradezu den permanenten

docenti, sotto forma di scambio permanente di esperienze e informazioni. Il dialogo ermeneutico che si svolge permanentemente in classe deve anche riflettere il dialogo ermeneutico che informa l'attività dei/delle docenti, ove essi/esse:

- si interrogano insieme sulla propria prassi didattica;
- insieme fanno da forza motrice per lo sviluppo e il perfezionamento delle linee-guida;
- si informano vicendevolmente sulle strategie di insegnamento/apprendimento riuscite e su quelle fallite;
- fanno riferimento nel dialogo tra colleghi/e alla doppia funzione del controllo del rendimento - visto cioè da un lato come controllo di tipo normativo e dall'altro come controllo di tipo informativo.

In questo modo nella riflessione continuativa sulla prassi dell'insegnamento ermeneutico della seconda lingua confluiscono ogni volta impulsi nuovi derivanti dall'esperienza individuale di insegnanti sempre diversi/e; disponendo di queste linee-guida d'altro canto, i laboratori didattici hanno la possibilità di strutturare la discussione facendola partire e articolandola intorno ad una piattaforma chiaramente definita.

7.3 Aggiornamento dei/delle docenti

All'interno di un rapporto di correlazione tra linee-guida, indicazioni del manuale per l'insegnante e laboratori didattici, l'aggiornamento dei/delle docenti viene inteso in modo diverso da come normalmente lo si intende per tradizione:

il parallelismo tra il dialogo a orientamento ermeneutico che si svolge nel corso dell'insegnamento e il dialogo che si svolge tra colleghi/e nasce fondamentalmente dal fatto che di volta in volta l'opinione diversa - anche il contrasto estremo - rende sempre di nuovo evidente a discente e docente il limite della propria prospettiva. Sommare competenze differenti è quindi un mezzo del tutto ovvio per far entrare le capacità e abilità di cui ciascuno dispone, in un processo di reciproca formazione e informazione. L'aggiornamento dei/delle docenti quindi non si intende qui solamente come risultato dell'influsso di un esperto proveniente dall'esterno, bensì come effetto di una sinergia tra il carattere appellativo delle linee-guida, i sussidi concreti del manuale e le occasioni di formazione e informazione offerte dal carattere pratico dei laboratori didattici.

7.4 Il profilo professionale del/della docente

Sulla base di una solida formazione di fondo del/della docente, lo sviluppo del suo profilo professionale progredisce nel corso di un processo nel quale vari fattori si influenzano reciprocamente: il profilo professionale trae vantaggio

kooperativen Austausch von Erfahrungen und Informationen unter den Lehrenden. Das hermeneutische Unterrichtsgespräch muss auch Abbild für den hermeneutischen Dialog sein, in welchem

- die Lehrenden die eigene Praxis miteinander hinterfragen,
- den weiteren Ausbau der Entwicklungsrichtlinien gemeinsam vorantreiben,
- sich über erfolgreiche und gescheiterte Lehr- und Lerntechniken gegenseitig unterrichten und
- die doppelte Funktion der normorientierten und der informativen Leistungsüberprüfung im kollegialen Gespräch nutzen.

So erhält die kontinuierliche Reflexion über die Praxis des hermeneutischen Zweitsprachunterrichts einerseits immer wieder neue Impulse aus der individuellen Erfahrung unterschiedlicher Lehrender; andererseits bieten durch diese Vorgaben die didaktischen Werkstätten eine deutlich strukturierte Gesprächsplattform.

7.3 Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung wird im Gesamtzusammenhang von Richtlinien, Handreichungen und didaktischen Werkstätten anders als traditionell üblich verstanden:

Die Parallelität von hermeneutisch orientiertem Unterrichtsgespräch und kollegialem Dialog ergibt sich vor allem daraus, dass die jeweils andere Meinung - selbst der extreme Widerspruch - dem/der Lernenden wie dem/der Lehrenden die Begrenzung der eigenen Perspektive immer wieder deutlich macht. Die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen ist also ein ganz selbstverständliches Mittel, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Prozess gegenseitiger Aufklärung einzubringen. Lehrerfortbildung versteht sich hier also nicht nur als Ergebnis der Einwirkung einer von außen kommenden Fachautorität, sondern wird auch herbeigeführt durch das Zusammenwirken vom Appellcharakter der Entwicklungsrichtlinien, den konkreten Hilfen der Handreichungen und den aufklärerischen praxisorientierten Möglichkeiten der didaktischen Werkstätten.

7.4 Lehrerprofil

Auf der Basis einer soliden Lehrerausbildung entwickelt sich das Lehrerprofil weiter im Prozess wechselseitiger Beeinflussung: Es profitiert von den vielfältigen Einflüssen

- dai molteplici effetti della collaborazione alle linee-guida,
- dalle esperienze tratte dalla loro applicazione nella prassi didattica,
- dai colloqui con i colleghi/le colleghe nei laboratori didattici,
- dal dialogo tra colleghi/e,
- dall'osservazione dei progressi nell'apprendimento di ciascuno.

Accanto alla competenza, di per sé ovvia, afferente alla specificità della materia di insegnamento (adeguata sicurezza a livello linguistico, metodologico e didattico), nel profilo professionale del/della docente di seconda lingua rientra anche la disponibilità ad accogliere quanto è nuovo, l'apertura di fronte a quanto è estraneo e la flessibilità nei riguardi dei cambiamenti sociali e scolastici. Il/La docente manifesta questo profilo professionale in quanto per esempio offre a ogni discente l'occasione di esprimersi secondo il proprio modo di intendere, diverso da individuo a individuo. L'atteggiamento fondamentale dell'insegnante di seconda lingua è quindi caratterizzato dal suo interesse per approcci e metodi sempre diversi e dal suo fondamentale atteggiamento di tolleranza.

Sulla base di tutto ciò il/la docente di seconda lingua riconosce la necessità di mettere in discussione il proprio operato e di riflettere in modo critico sulla propria prassi di insegnamento. Del resto tali caratteristiche costituiscono anche i presupposti di un comportamento aperto alla cooperazione. Il sommarsi e l'integrarsi delle varie competenze dei/delle docenti rende più efficiente sia il lavoro singolo del/della docente di seconda lingua sia la collaborazione con altri nell'ambito del corso di studi a impostazione ermeneutica.

La tolleranza così praticata nei riguardi delle diverse opinioni dei singoli/delle singole discenti come pure nei confronti di approcci e metodi alternativi o di idee e proposte dei colleghi/delle colleghe si addice a quel carattere di tolleranza che contraddistingue quale mediatore culturale il docente di seconda lingua in Provincia di Bolzano.

8. Le linee-guida nel loro contesto generale

L'approccio informatore delle linee-guida ha bisogno, se si vuole che conduca realmente a risultati, del sostegno da parte di un contesto globale che va al di là della singola disciplina, della singola classe o della singola scuola.

Prima di tutto l'insegnamento del tedesco seconda lingua come disciplina scolastica ha bisogno della disponibilità e del sostegno dei colleghi/delle colleghe di tutte le materie e non soltanto di quelli della stessa disciplina. Offrire una seconda lingua in un contesto come quello della Provincia di Bolzano non significa

- aus der aktiven Mitarbeit an den Entwicklungsrichtlinien,
- aus den Erfahrungen ihrer unterrichtlichen Praxis,
- aus den Arbeitsgesprächen in den didaktischen Werkstätten,
- aus dem kollegialen Dialog und
- aus den Beobachtungen der jeweiligen Lernfortschritte.

Neben der selbstverständlichen fachspezifischen Kompetenz (entsprechende sprachliche, methodische und didaktische Sicherheit) gehört zum Profil des Zweitsprachlehrers/der Zweitsprachlehrerin die Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem, die Offenheit gegenüber Fremdem und die Flexibilität im Hinblick auf gesellschaftliche und schulische Veränderungen. Dieses Profil wirkt sich im Unterricht z. B. dadurch aus, dass der/die Lernende in seiner/ihrer jeweils anderen Verstehensweise zu Wort kommt. Die grundlegende Haltung des Zweitsprachlehrers/der Zweitsprachlehrerin ist deshalb geprägt durch sein/ihr Interesse für jeweils andere Ansätze und Methoden und durch seine/ihre grundlegende Haltung zur Toleranz.

Der Zweitsprachlehrer/Die Zweitsprachlehrerin erkennt vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit, eigenes Handeln in Frage zu stellen und die eigene Unterrichtspraxis kritisch zu reflektieren. Diese Eigenschaften sind im Übrigen Voraussetzungen für kooperatives Verhalten. Durch die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen wird sowohl die einzelne Arbeit des Zweitsprachlehrers/der Zweitsprachlehrerin als auch die Zusammenarbeit mit anderen im hermeneutischen Lehrgang effizienter.

Die so praktizierte Toleranz im Umgang mit der anderen Meinung einzelner Lernender, mit alternativen Ansätzen und Methoden, mit den Ideen und Vorschlägen aus dem kollegialen Umfeld passt zu jener Eigenschaft von Toleranz, die den Zweitsprachlehrer/die Zweitsprachlehrerin in Südtirol als Vermittler/Vermittlerin zwischen Kulturen auszeichnet.

8. Die Entwicklungsrichtlinien im übergreifenden Kontext

Der Ansatz der Entwicklungsrichtlinien braucht, will er zur eigentlichen Wirkung kommen, die Unterstützung durch einen Kontext, der das einzelne Fach, die einzelne Klasse und die einzelne Schule selbst übersteigt.

Zunächst braucht das Fach Deutsch als Zweitsprache das grundlegende Verständnis und die kollegiale Bereitschaft nicht nur der unmittelbaren Fachkollegen/Fachkolleginnen. Das Angebot der Zweitsprache im Südtiroler Kontext bedeutet ja nicht nur eine rein fachliche Addition zum Kanon der etablier-

aggiungere semplicemente qualcosa al canone delle materie scolastiche istituzionali: tale insegnamento può influire infatti, se viene preso sul serio, sull'intera impostazione pedagogica di una scuola.

L'insegnamento di una seconda lingua impostato in modo ermeneutico mira a tutti i livelli alla cooperazione con coloro che hanno opinioni diverse. È per questo che un insegnamento di questo tipo non è riducibile entro i limiti di un ambito solamente specialistico disciplinare. L'impulso innovativo che scaturisce da un insegnamento del genere richiede, come fondamento generale, una pedagogia che venga incontro ai/alle discenti, dimostri fiducia in loro e li/le aiuti a sviluppare e consolidare in modo sistematico e continuativo la fiducia in se stessi/e. Va da sé che l'approccio sul quale si fondano queste linee-guida è condannato al fallimento nella pratica se il suo impegno nell'ambito disciplinare resta isolato dall'insegnamento di tutte le altre materie.

A questo scopo la singola scuola potrà sfruttare con la massima decisione tutte le opportunità che l'autonomia scolastica le offre per superare i limiti attuali, ad esempio nell'organizzazione degli orari, delle classi aperte, ecc.

Per il processo aperto di uno sviluppo progressivo in questa direzione divengono rilevanti:

- nell'ambito specifico dell'insegnamento linguistico, la tendenza a livello europeo verso il plurilinguismo nella scuola, che diviene stimolante proprio per il futuro delle scuole in Provincia di Bolzano;
- in ambito pedagogico più generale i frutti delle grandi possibilità offerte dai collegamenti multimediali e dalla cooperazione - al di là dei confini delle singole materie e delle singole scuole - tra istituzioni pedagogiche di tutti i tipi.

Anche nell'ambito politico-culturale e, più in generale, in quello sociale l'insegnamento a orientamento ermeneutico della seconda lingua ha bisogno di sostegno: genitori, presidi e direttori/direttrici, organi collegiali, responsabili in ambito politico-culturale e sociale possono essere di grande aiuto se sono fondamentalmente convinti/e della necessità che le competenze nelle lingue straniere non sono riducibili solo ad abilità linguistiche o tecniche della comunicazione.

Le prospettive future dei/delle giovani nella Provincia di Bolzano, in un'Europa plurilingue, multiculturale e priva di frontiere, dipendono essenzialmente da una cosa: se la scuola saprà trasmettere loro - al di là della singola disciplina - fiducia nelle proprie capacità, rispetto delle opinioni altrui e flessibilità nelle diverse situazioni della vita. L'insegnamento a orientamento ermeneutico della seconda lingua in Provincia di Bolzano offre il suo contributo al raggiungimento di questa fondamentale meta educativa, in collaborazione con la realtà scolastica nel suo complesso.

ten Schulfächer, sondern kann, wird es als Anstoß zu Veränderung von Lehrer-/Lehrerinnen- und Lerner-/Lernerinnenverhalten ernst genommen, das gesamte pädagogische Konzept einer Schule beeinflussen.

Der hermeneutisch orientierte Zweitsprachunterricht zielt grundsätzlich auf allen Ebenen auf Kooperation mit Andersdenkenden. Er lässt sich deshalb nicht in einen bloß fachspezifischen Rahmen zwingen. Der innovative Impuls, der von ihm ausgeht, braucht deshalb die allgemeine Grundlage einer Pädagogik, die dem/der Lernenden Zutrauen entgegenbringt und sein/ihr Selbstvertrauen kontinuierlich aufbaut und festigt. Von daher versteht sich von selbst, dass der Ansatz der Entwicklungsrichtlinien in der Praxis scheitern muss, wenn er in seinen fachspezifischen Bemühungen isoliert bleibt.

Hier bietet sich z.B. an, dass die einzelne Schule alle Möglichkeiten der Schulautonomie energisch nutzt, indem sie etwa in der Organisation von Stundenplänen, von offenen Klassen etc. hergebrachte Grenzen überwindet.

Für den offenen Prozess einer insgesamten Weiterentwicklung in diese Richtung

- wird etwa im fachspezifischen Bereich die europäische Schultendenz zur Mehrsprachigkeit in Zukunft gerade für Südtiroler Schulen interessant;
- im allgemeinen pädagogischen Bereich werden die großen Möglichkeiten medialer Verbunde und der fach- und schulübergreifenden Kooperation von pädagogischen Institutionen unterschiedlicher Art fruchtbar werden.

Im bildungspolitischen und gesellschaftlich übergreifenden Rahmen braucht darüber hinaus der hermeneutisch orientierte Zweitsprachunterricht ebenso Unterstützung: Eltern, Schulleiter/Schulleiterinnen, Kollegialorgane, Entscheidungsträger/Entscheidungsträgerinnen im bildungspolitischen und gesellschaftlichen Bereich helfen dabei mit ihrem grundlegenden Verständnis für die Notwendigkeit fremdsprachlicher Kompetenzen, welche sich nicht auf bloße Sprechfertigkeiten oder Kommunikationstechniken reduzieren lassen.

Die Zukunftschancen Südtiroler Kinder in einem mehrsprachigen, multikulturellen und grenzenlosen Europa hängen wesentlich davon ab, ob ihnen die Schule - über das einzelne Fach hinaus - Vertrauen in das eigene Können, Respekt vor dem anderen Meinen und Flexibilität in unterschiedlichen Lebenssituationen vermittelt. Der hermeneutisch orientierte Zweitsprachunterricht in Südtirol leistet in Kooperation mit seinem Umfeld seinen Beitrag zu diesem grundlegenden Erziehungsziel.

Appendice

Qualificazioni chiave

1. Definizione delle qualificazioni chiave

Il termine qualificazioni chiave è stato coniato nel 1974 da Dieter Mertens nell'ambito della ricerca sul mercato del lavoro: a causa dei rapidi cambiamenti all'interno del mondo del lavoro, dell'esplosione delle conoscenze, della rapida obsolescenza del sapere acquisito e dell'insicurezza su future richieste nel mondo del lavoro non si poteva più ampliare arbitrariamente il sapere specifico relativo alle varie discipline. Si doveva cercare una soluzione che evidenziasse le affinità strutturali tra i vari saperi specialistici e che rendesse capaci di affrontare con successo futuri problemi e future esigenze. Mertens vide la soluzione del problema nel concetto di qualificazioni chiave.

Egli definì **qualificazioni chiave** le "conoscenze, capacità e abilità che non sono in rapporto diretto e circoscritto a diverse attività pratiche ben definite, ma che assicurano piuttosto

- a) l'idoneità per un gran numero di posizioni e funzioni come opzioni alternative contemporanee,
- b) l'idoneità per poter affrontare nel corso della vita la sequenza dei cambiamenti delle esigenze il più delle volte imprevedibili" (Orth, 1999, pag. 7).

Egli divise il concetto di qualificazioni chiave in (cfr. Belz e Siegrist, 2000, pag. 7):

- a) **qualificazioni base**: operazioni mentali basilari che costituiscono il presupposto per affrontare a livello cognitivo le più diverse situazioni ed esigenze;
- b) **qualificazioni orizzontali**: assumere, comprendere ed elaborare nuove informazioni;
- c) **elementi di grande diffusione**: saperi di base a livello di tecniche culturali fondamentali e di conoscenze di rilevanza professionale;
- d) **fattori vintage**: compensare carenze del sapere di fronte a nuove conoscenze.

Le qualificazioni chiave non rappresentano perciò un ampliamento di conoscenze disciplinari che il lavoratore/la lavoratrice deve imparare, "non sono un'alternativa alle conoscenze disciplinari, ma sono metaconoscenze per trattare le conoscenze disciplinari" (Witt, 1990, pag. 95).

Partendo da questo punto di vista le qualificazioni chiave sono state applicate ad altri ambiti scientifici (vedi Orth, 1999) come per esempio alla pedagogia e alla psicologia, nonché alla scuola.

Anhang

Schlüsselqualifikationen

1. Definition Schlüsselqualifikationen

Der Begriff Schlüsselqualifikationen wurde 1974 von Dieter Mertens in der Arbeitsmarktforschung geprägt: Aufgrund des raschen Wandels innerhalb der Arbeitswelt, der Wissensexplosion und der schnellen Veraltung des erworbenen Wissens sowie der Unsicherheit über zukünftige Anforderungen in der Arbeitswelt konnte spezielles Fachwissen nicht mehr beliebig erweitert werden. Es musste eine Lösung gefunden werden, die die strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Spezialwissen sichtbar machte und die Menschen dazu befähigte, zukünftige Probleme und Anforderungen zu meistern. Mertens sah hierzu die Lösung im Begriff der Schlüsselqualifikationen.

Er definierte **Schlüsselqualifikationen** als „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, separaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens sicherstellen" (nach Orth, 1999, S. 7).

Er spaltete den Begriff Schlüsselqualifikationen auf in (vgl. Belz und Siegrist, 2000, S. 7):

- a) **Basisqualifikationen**: grundlegende Denkopoperationen als Voraussetzung für die kognitive Bewältigung der unterschiedlichsten Situationen und Anforderungen,
- b) **Horizontalqualifikationen**: neue Informationen gewinnen, verstehen und verarbeiten,
- c) **Breitenelemente**: grundlegendes Wissen auf der Ebene fundamentaler Kulturtechniken und berufsrelevanter Kenntnisse,
- d) **Vintagefaktoren**: Wissensdefizite angesichts neuer Erkenntnisse ausgleichen.

Schlüsselqualifikationen stellen also keine beliebige Verbreiterung des Fachwissens dar, die der Arbeitnehmer/die Arbeitnehmerin zu lernen hat, sind also „keine Alternativen zum Fachwissen, sondern **Metawissen** für den Umgang mit Fachwissen“ (Witt, 1990, S. 95).

Von dieser Warte aus wurden Schlüsselqualifikationen auf verschiedene andere Wissenschaftszweige übertragen (siehe Überblick bei Orth, 1999), zum Beispiel auf die Pädagogik und Psychologie und auch auf die Schule.

2. Approcci al concetto di qualificazioni chiave

È molto difficile riempire di contenuti il termine qualificazioni chiave perché è molto vago e si presta alle più differenti interpretazioni.³

Secondo Beck le qualificazioni chiave sono "per le capacità dell'uomo ciò che il sangue, il sistema nervoso ed il tessuto connettivo sono per il suo corpo, mentre la qualificazione disciplinare in questo quadro sarebbe da paragonare ai muscoli ed alle ossa." (Beck, 1997, pag. 16). Il paragone dovrebbe indicare che le qualificazioni chiave e le qualificazioni disciplinari hanno funzioni differenti ma che comunque solo insieme possono acquistare efficacia.

Reetz definisce qualificazioni chiave „la capacità generale di produrre oppure di attualizzare concrete azioni (fare, parlare, pensare) in maniera sempre nuova e adattate alla situazione“ (Reetz, 1990, pag. 17). In questo modo con qualificazioni chiave si intende la più ampia e professionale capacità di azione della personalità: la personalità del/della discente è in primo piano; non si tratta soltanto di fargli/le acquisire conoscenza dei fatti ma di abilitarlo/a ad agire in modo maturo a un livello superiore in situazioni nuove.

Secondo Orth le qualificazioni chiave sono "capacità generali, atteggiamenti, strategie ed elementi di conoscenze che si possono acquisire e che sono utili per la soluzione di problemi e per l'acquisizione di nuove competenze nel maggior numero possibile di ambiti operativi. In questo modo si sviluppa una capacità d'agire che rende possibile soddisfare sia le esigenze individuali che le richieste della società." (Orth, 1999, pag. 107)

Belz e Siegrist intendono con qualificazioni chiave un processo di apprendimento individuale perenne che serve allo sviluppo della personalità e che aumenta di conseguenza la competenza nell'azione individuale del/della discente. (cfr. Belz e Siegrist, 2000).

Con **competenza individuale nell'azione** si intende l'insieme risultante dalla competenza sociale, dalla competenza individuale e dalla competenza metodologica. A queste competenze sono associate, a livello subordinato, diverse capacità:

- a) alla **competenza sociale** si associano: la capacità di lavorare in équipe, la capacità di collaborazione, la capacità di sostenere conflitti e la capacità di comunicazione; si sottolineano perciò tutte quelle capacità che consentono di avere un competente rapporto con altre persone, siano esse colleghi/e, clienti o superiori;

2. Zugänge zum Konzept Schlüsselqualifikationen

Den Begriff Schlüsselqualifikationen inhaltlich aufzufüllen ist ein sehr schwieriges Unterfangen, da er sehr vage ist und deshalb die unterschiedlichsten Vorstellungen zulässt.³

Für Beck sind Schlüsselqualifikationen „für die Fähigkeit eines Menschen etwas Ähnliches wie das Blut, die Nerven und das Bindegewebe für seinen Körper, während die fachliche Qualifikation in diesem Bild mit den Muskeln und Knochen zu vergleichen wäre.“ (Beck, 1997, S. 16). Der Vergleich soll andeuten, dass die Schlüsselqualifikationen und die Fachqualifikationen unterschiedliche Funktionen haben, aber vielfach doch nur zusammen wirksam werden können.

Reetz versteht unter Schlüsselqualifikationen „die allgemeine Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken) jeweils neu situationsgerecht zu generieren (erzeugen), bzw. zu aktualisieren“ (Reetz, 1990, S. 17). Damit ist unter Schlüsselqualifikationen die erweiterte berufliche Handlungsfähigkeit der Persönlichkeit zu verstehen: Die Persönlichkeit des/der Lernenden steht im Vordergrund, es geht also nicht nur darum Faktenwissen zu erwerben, sondern den Menschen auf einer höheren Stufe zum reifen Handeln in neuen Situationen zu befähigen.

In Anlehnung an Orth sind Schlüsselqualifikationen „**erwerbbarer allgemeine Fähigkeiten**, Einstellungen, Strategien und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“ (Orth, 1999, S. 107).

Belz und Siegrist verstehen unter Schlüsselqualifikationen einen **lebenslangen individuellen Lernprozess**, der der Persönlichkeitsentwicklung dient und so die individuelle Handlungskompetenz des/der Lernenden erhöht (vgl. Belz und Siegrist, 2000).

Unter **individueller Handlungskompetenz** wird die Schnittmenge aus Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz verstanden. Diesen Kompetenzen sind auf einer untergeordneten Ebene verschiedene Fähigkeiten zugeordnet:

- a) Unter Sozialkompetenz wird Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit verstanden; es werden also alle diejenigen Fähigkeiten betont, die einen kompetenten Umgang mit anderen Menschen, seien es Kollegen/Kolleginnen, Kunden/Kundinnen oder Vorgesetzte, ermöglichen.

³ Proprio l'ampiezza e l'indeterminatezza della definizione può essere la causa del fatto che le qualificazioni chiave coincidono con le richieste da parte dei lavoratori/delle lavoratrici, dei datori/delle datrici di lavoro, dell'industria, della scuola e dei genitori. Gerade diese Unschärfe des Begriffes mag Ursache für die breite Übereinstimmung bezüglich der Forderung nach Schlüsselqualifikationen von Seiten der Arbeitnehmer/Arbeitnehmerinnen und Arbeitgeber/Arbeitgeberinnen, von Industrie, Schule und Eltern sein.

- b) la competenza personale comprende la capacità di avere un rapporto competente e riflessivo verso se stessi/e, la capacità di sviluppare consapevolmente propri valori ed un'immagine dell'uomo, nonché la capacità di giudicare e di evolversi;
- c) la competenza metodologica indica la capacità di procedere in modo sistematico (applicazione programmata e mirata di conoscenze disciplinari), la capacità di produrre soluzioni creative e poco ortodosse, nonché la capacità di strutturare e classificare nuove informazioni. Inoltre si dovrebbe essere capaci di riconoscere il contesto, analizzare criticamente i fatti e soppesare opportunità e rischi.

Belz e Siegrist sono dell'opinione che queste capacità si lascino scomporre in diverse abilità (skills) che si possono poi allenare e verificare singolarmente. L'abilità di "evitare fraintendimenti" viene associata, per esempio, alla capacità di comunicazione e può essere attivata attraverso l'esercizio di "ascolto attivo" (cfr. Belz e Siegrist, 2000, Cap. IV, pag. 42).

3. Qualificazioni base e insegnamento della seconda lingua/ delle lingue straniere a orientamento ermeneutico

Proprio l'insegnamento della seconda lingua o delle lingue straniere si presta in modo eccellente a trasmettere qualificazioni chiave, poiché l'insegnamento linguistico non si può concentrare unicamente sulla sola acquisizione di conoscenze linguistiche. Per accettare e comprendere almeno in linea di principio la cultura straniera e la persona estranea che ci sta di fronte servono delle qualificazioni chiave, come per esempio la capacità di comunicazione e collaborazione oppure la capacità di sostenere conflitti. Se queste capacità vengono trasmesse nell'insegnamento della seconda lingua o delle lingue straniere si riuscirà ad avere un dialogo con l'altro.

Alla base del collegamento fra insegnamento qualificato della lingua e promozione di qualificazioni chiave ci deve essere un approccio teorico che non miri soltanto al raggiungimento a piccoli passi di obiettivi linguistici minimi, ma che postuli il raggiungimento di qualificazioni chiave come obiettivo didattico generale di ordine superiore. L'insegnamento della seconda lingua o delle lingue straniere a orientamento ermeneutico soddisfa questa richiesta: competenza individuale nell'azione, competenza sociale, competenza personale e competenza metodologica possono essere trasmesse ed acquisite a pari dignità dell'obiettivo della competenza linguistica. Nell'insegnamento della seconda lingua o delle lingue straniere a orientamento ermeneutico i/le discenti

- b) Selbstkompetenz beinhaltet die Fähigkeit zum kompetenten und reflexiven Umgang mit sich selbst, die Fähigkeit zur bewussten Entwicklung eigener Werte und eines Menschenbildes, sowie die Fähigkeit zu beurteilen und sich selbst weiterzuentwickeln.
- c) Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit zu systematischem Vorgehen (geplantes, zielgerichtetes Umsetzen von Fachwissen), die Fähigkeit, kreative und unorthodoxe Lösungen herzubringen, sowie die Fähigkeit, neue Informationen zu strukturieren und zu klassifizieren. Darüber hinaus sollte man Zusammenhänge erkennen, Fakten kritisch hinterfragen, und Chancen und Risiken abwägen können.

Laut Belz und Siegrist können diese Fähigkeiten in verschiedene Fertigkeiten (skills) zerlegt werden, die dann einzeln trainiert und überprüft werden können. Die Fertigkeit „Missverständnisse vermeiden“ ist zum Beispiel der Kommunikationsfähigkeit zugeordnet; dies kann durch die Übung „aktives Zuhören“ vermittelt werden (vgl. Belz und Siegrist, 2000, Kap. IV, S. 42).

3. Schlüsselqualifikationen und hermeneutisch orientierter Zweitsprach/Fremdsprachenunterricht

Gerade der Zweitsprach/Fremdsprachenunterricht eignet sich hervorragend für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, da sich Sprachunterricht nicht nur auf den bloßen Erwerb von Sprachkenntnissen konzentrieren kann. Um die fremde Kultur und das fremde Gegenüber akzeptieren und zumindest ansatzweise verstehen zu können, bedarf es Schlüsselqualifikationen wie z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit oder Konfliktfähigkeit. Wenn diese im Zweitsprach-/Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, gelingt es, mit dem Fremden in Dialog zu treten.

Die Verbindung von qualifizierter Sprachvermittlung mit der Förderung von Schlüsselqualifikationen verlangt einen theoretischen Ansatz, der nicht nur auf die Erreichung von kleinschrittigen Sprachzielen aus ist, sondern als **allgemein übergeordnetes Lernziel** die Erreichung von Schlüsselqualifikationen postuliert. Der hermeneutisch orientierte Zweitsprach-/Fremdsprachenunterricht erfüllt diese Forderung: Individuelle Handlungskompetenz, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz können so als gleichrangige Ergebnisse neben dem Ziel der Sprachkompetenz vermittelt und erworben werden. Die Lernenden erwerben im hermeneutisch orientierten Zweitsprach-/Fremdsprachenunterricht Schlüsselqualifikationen, die für sie Lebenschancen darstellen, um sich im

acquisiscono qualificazioni chiave che rappresentano per essi/esse la possibilità esistenziale di orientarsi meglio nella vita del terzo millennio caratterizzato da rapidi cambiamenti.⁴

I **principi metodologici** (apprendimento olistico, apprendimento per impulsi, apprendimento per progetti, apprendimento attraverso l'azione) sono il fondamento irrinunciabile per la creazione di un'atmosfera che generi nel/nella discente la disponibilità all'apprendimento e produca quindi un progetto didattico orientato all'azione e finalizzato allo sviluppo della personalità del/della discente. In questo contesto le qualificazioni chiave del/della discente sono sia il presupposto che il più alto obiettivo dell'insegnamento e perciò devono essere sviluppate, incentivate, approfondite e applicate.

Anche i/le docenti devono essere consapevoli delle proprie competenze. Tale consapevolezza si rafforza anche trasmettendo ai/alle discenti nel corso di studi determinate competenze e, facendo ciò, acquisiscono essi stessi/esse stesse qualificazioni chiave attraverso un rapporto di collaborazione con i/le discenti.

Competenza sociale, competenza personale e competenza metodologica sono i presupposti indispensabili per la riuscita dell'insegnamento della seconda lingua o delle lingue straniere a orientamento ermeneutico:

- a) per poter reggere la tensione fra comprendere e non comprendere, c'è bisogno della capacità di sostenere conflitti, della competenza personale e della capacità di fare analisi critiche;
- b) per non ridurre l'altro, nella sua estraneità, a propria misura, si deve essere capaci di cooperare e dimostrare altresì un rapporto competente con se stessi/e;
- c) la letteratura come insegnamento della lingua non solo presuppone le abilità fondamentali (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) ma ne ha bisogno nello stesso tempo come base per lo sviluppo di qualificazioni chiave.

I materiali ricchi di spunti, la capacità di sommare le varie competenze, l'indeterminatezza degli obiettivi (necessariamente relativa nell'insegnamento incentrato sui/sulle discenti), gli elementi cioè che caratterizzano il procedimento ermeneutico a spirale nell'insegnamento, permettono di trasmettere e di sostenere le qualificazioni chiave meglio dell'insegnamento tradizionale.

schnell verändernden dritten Jahrtausend zurecht finden zu können.⁴

Die **methodischen Prinzipien** (ganzheitliches Lernen, impulsgesteuertes Lernen, produktionsorientiertes Lernen, handelndes Lernen) sind unverzichtbare Grundlage für die Schaffung einer Lernatmosphäre, die beim Lernenden/bei der Lernenden Lernbereitschaft erzeugt und somit ein handlungsorientiertes Lernkonzept hervorbringt, das auf die Persönlichkeitsentwicklung des/der Lernenden abzielt. In dieser Situation sind die Schlüsselqualifikationen der Lernenden sowohl Voraussetzung als auch oberstes Ziel des Unterrichts. Diese gilt es zu entwickeln, zu fördern, zu vertiefen und anzuwenden.

Die Lehrenden müssen sich ebenfalls ihrer Kompetenzen bewusst sein. Dieses Bewusstsein verstärkt sich auch dadurch, dass sie im Lehrgang bestimmte Kompetenzen entsprechend vermitteln und so im partnerschaftlichen Umgang mit den Lernenden selbst Schlüsselqualifikationen erwerben.

Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz sind unabkömmliche Voraussetzungen für das Gelingen des hermeneutisch orientierten Zweitsprach-/Fremdsprachenunterrichts:

- a) Um die Spannung zwischen Verstehen und Nichtverstehen aushalten zu können, bedarf es Konfliktfähigkeit, Selbstkompetenz und der Fähigkeit kritisch zu hinterfragen.
- b) Um den Fremden in seiner Andersartigkeit nicht zu vereinnahmen, muss der/die Lernende zur Kooperation fähig sein, aber auch einen kompetenten Umgang mit sich selbst beweisen.
- c) Die Literatur als Sprachlehre setzt die Grundfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) nicht nur voraus, sondern benötigt diese gleichzeitig als Basis für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen.

Die Reichhaltigkeit des Materials, die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen, die notwendig relative Unbestimmtheit der Ziele durch die konsequente Lernerorientierung, also das hermeneutische spiralförmige Vorgehen im Unterricht, führen dazu, dass Schlüsselqualifikationen besser als im herkömmlichen Unterricht vermittelt und gefördert werden können.

⁴ Quindi questo approccio è in sintonia con le richieste espresse nel *Libro Bianco sulla formazione generale e professionale "Insegnare e apprendere"* pubblicato dalla Commissione Europea (1995).
Somit steht dieser Ansatz im Konsens zu den im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen“* der Kommission der Europäischen Gemeinschaft (1995) aufgestellten Forderungen.

4. Esempi di qualificazioni chiave nel biennio

Prendendo come esempio il **biennio** si analizzeranno di seguito più a fondo le quattro abilità, contenute nei profili dei livelli di competenza riguardo al loro potenziale per lo sviluppo e l'acquisizione di qualificazioni chiave.

a) ASCOLTARE:

Secondo uno dei profili dei livelli di competenza gli alunni/le alunne sono in grado di ricavare informazioni dettagliate da semplici testi riguardanti tematiche note, p. es. da una trasmissione radiofonica sul tema dell'inquinamento ambientale.

Questo richiede **competenza metodologica**, e cioè imparano a utilizzare e analizzare conoscenze disciplinari già esistenti (conoscenze pregresse) sul tema dell'ambiente; inoltre acquisiscono la capacità di strutturare e classificare nuove informazioni, nonché di metterle in un contesto e di riconoscerne la connessione.

b) PARLARE:

Secondo uno dei profili dei livelli di competenza gli alunni/le alunne sono in grado di partecipare a discussioni personali e non, esporre in maniera semplice le proprie opinioni e posizioni e rispondere in modo comprensibile alle obiezioni di altri, p. es. presentando un lavoro di gruppo sul tema "Difesa dell'ambiente - noi offriamo aiuto".

In questo caso gli alunni/le alunne hanno bisogno di un insieme di competenza sociale, personale e metodologica, cioè di una **competenza individuale nell'azione: nel rapporto competente e riflessivo con se stessi/e i/le discenti devono rendersi conto delle proprie opinioni e posizioni (competenza personale), devono strutturarle, classificarle e analizzarle criticamente (competenza metodologica) nonché formularle e presentarle (competenza sociale).**

c) LEGGERE:

Durante la lettura si manifestano, p. es. le capacità proprie della **competenza metodologica**: gli alunni/le alunne possono dimostrare la loro capacità di apprendere e di pensare, p. es. analizzando, classificando e strutturando nuovi contenuti. Imparano così a comprendere testi letterari e non letterari e a ricavarne alcune affermazioni centrali; contemporaneamente vengono applicate conoscenze pregresse a nuove informazioni, p. es. se si tratta di riconoscere alcuni tipi di testo dalle loro caratteristiche.

d) SCRIVERE:

Secondo uno dei profili dei livelli di competenza gli alunni/le alunne sono in grado di prendere posizione dal punto di vista personale in merito alle affermazioni essenziali dei testi. Come primo passo leggono il testo per comprenderlo globalmente e per estrarne, selezionandole, alcune affermazioni centrali

4. Zu Schlüsselqualifikationen im Biennium

Am Beispiel des **Bienniums** sollen die in den Stufenprofilen dargestellten vier Fertigkeiten hinsichtlich ihres Potenzials für die Entwicklung und den Erwerb von Schlüsselqualifikationen genauer untersucht werden.

a) HÖREN:

Laut dem entsprechenden Stufenprofil entnehmen die Schüler/Schülerinnen einfachen Hörtexten zu einem bestimmten schon bekannten Thema Detaillinformationen, z.B. aus einer Radiosendung zum Thema Umweltverschmutzung.

Dies verlangt **Methodenkompetenz**, d.h. sie lernen ihr bereits vorhandenes Fachwissen (Vorwissen!) zum Thema Umwelt anzuwenden und zu analysieren; sie erwerben die Fähigkeit, neue Informationen zu strukturieren und klassifizieren sowie diese in einen Kontext zu setzen und Zusammenhänge zu erkennen.

b) SPRECHEN:

Laut dem entsprechenden Stufenprofil beteiligen sich die Schüler/Schülerinnen an persönlichen und sachlichen Diskussionen, legen die eigenen Ansichten und Standpunkte einfach dar und reagieren auf Einwände anderer verständlich, z.B. stellen sie eine Gruppenarbeit zum Thema „Umweltschutz - wir helfen mit!“ vor.

Dazu benötigen die Schüler/Schülerinnen die Schnittmenge aus Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz, nämlich **individuelle Handlungskompetenz**: Im reflexiven und kompetenten Umgang mit sich selbst müssen sich die Lernenden ihrer eigenen Ansichten und Standpunkte bewusst werden (Selbstkompetenz), diese strukturieren, klassifizieren und kritisch hinterfragen (Methodenkompetenz) sowie in einem weiteren Schritt formulieren und präsentieren (Sozialkompetenz).

c) LESEN:

Beim Lesen kommen z. B. die Fähigkeiten der **Methodenkompetenz** zum Tragen: Die Schüler/Schülerinnen können ihre Lern- und Denkfähigkeit unter Beweis stellen; es geht hier z.B. um das Analysieren, Klassifizieren und Strukturieren neuer Inhalte. Sie lernen so etwa einfache literarische und sachliche Texte verstehen und ihnen einige zentrale Aussagen entnehmen; dabei wird auch Vorwissen auf neue Informationen angewendet, z.B. wenn Textsorten an ihren Merkmalen erkannt werden sollen.

d) SCHREIBEN:

Laut Stufenprofil sollen die Schüler/Schülerinnen zu wesentlichen Aussagen von Texten persönlich Stellung nehmen können. In einem ersten Schritt lesen sie den Text, um ihn global zu verstehen und einige zentrale Aussagen herauszufiltern (**Methodenkompetenz**); in einem zweiten Schritt stellen sie etwa

(**competenza metodologica**); in un secondo momento, per dimostrare la loro **competenza personale**, riflettendo sulle affermazioni centrali del testo in rapporto alla propria vita.

Nel triennio le abilità acquisite nel biennio e le qualificazioni chiave che si basano su di esse verranno ripetute nella progressione a forma di spirale, e nel contempo ampliate e approfondite così che i/le discenti, esercitandosi, sviluppano un atteggiamento mentale aperto, che li/le abilita a vivere in maniera autonoma e competente.

Bibliografia

- Beck, Herbert. *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers Verlag, 1997.
- Belz, Horst und Siegrist, Marco. *Kursbuch Schlüsselqualifikationen. Ein Trainingsprogramm*. Freiburg: Lambertus, 2000.
- Commissione della Comunità europea. *Libro bianco su istruzione e formazione*. Insegnare e apprendere. Brüssel, 1995.
- Orth, Helen. *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Krefeld: Luchterhand, 1999.
- Reetz, Lothar. "Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung". In: Reetz, Lothar und Reitmann, Thomas (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen*. Hamburg: Feldhaus, 1990.
- Witt, Ralf. "Schlüsselqualifikationen als Inhaltsproblem". In: Reetz, Lothar und Reitmann, Thomas (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen*. Hamburg: Feldhaus, 1990.

Allegato B

(Articolo 1, comma 2)

Monte ore annuale

Biennio:

1. classe: 204 ore
2. classe: 204 ore

Triennio:

1. Classe: 170 ore
2. Classe: 136 ore
3. Classe: 136 ore

N.B: Il monte ore annuale è comprensivo della quota obbligatoria di base e della quota obbligatoria a disposizione della scuola.

ihre **Selbstkompetenz** unter Beweis, indem sie über die zentralen Aussagen des Textes in Bezug auf ihr eigenes Leben reflektieren.

Im **Triennium** werden die im Biennium erworbenen Fertigkeiten und die darauf aufbauenden Schlüsselqualifikationen spiraling wiederholt, dabei erweitert und vertieft, so dass die Lernenden eine **umfassende Denkhaltung** einüben, die sie zu selbstständigem und kompetentem Leben befähigt.

Literatur

- Beck, Herbert. *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers Verlag, 1997.
- Belz, Horst und Siegrist, Marco. *Kursbuch Schlüsselqualifikationen. Ein Trainingsprogramm*. Freiburg: Lambertus, 2000.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen*. Brüssel, 1995.
- Orth, Helen. *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Krefeld: Luchterhand, 1999.
- Reetz, Lothar. "Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung". In: Reetz, Lothar und Reitmann, Thomas (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen*. Hamburg: Feldhaus, 1990.
- Witt, Ralf. "Schlüsselqualifikationen als Inhaltsproblem". In: Reetz, Lothar und Reitmann, Thomas (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen*. Hamburg: Feldhaus, 1990.

Anlage B

(Artikel 1 Absatz 2)

Jahresstundenkontingent

Biennium:

1. Klasse: 204 Stunden
2. Klasse: 204 Stunden

Triennium:

1. Klasse: 170 Stunden
2. Klasse: 136 Stunden
3. Klasse: 136 Stunden

N.B: Das Jahresstundenkontingent besteht aus der verbindlichen Grundquote und der Pflichtquote, die den Schulen zur Verfügung steht.

ANNOTAZIONI*Avvertenze*

Il testo delle note qui pubblicato è stato redatto ai sensi dell'articolo 29, commi 1 e 2, della legge provinciale 22 ottobre 1993, n. 17, al solo fine di facilitare la lettura delle disposizioni di legge modificate o alle quali è operato il rinvio. Restano invariati il valore e l'efficacia degli atti legislativi qui trascritti.

Note all'art. 2

Con la legge provinciale 13 dicembre 1978, n. 64, che viene abrogata, erano stati approvati i programmi d'insegnamento del tedesco come seconda lingua per le scuole dell'obbligo e secondarie superiori con lingua d'insegnamento italiana.

ANMERKUNGEN*Hinweis*

Die hiermit veröffentlichten Anmerkungen sind im Sinne von Artikel 29 Absätze 1 und 2 des Landesgesetzes vom 22. Oktober 1993, Nr. 17, zum einzigen Zweck abgefasst worden, das Verständnis der Rechtsvorschriften, welche abgeändert wurden oder auf welche sich der Verweis bezieht, zu erleichtern. Gültigkeit und Wirksamkeit der hier angeführten Rechtsvorschriften bleiben unverändert.

Anmerkungen zu Art. 2

Mit dem Landesgesetz vom 13. Dezember 1978, Nr. 64, welches abgeschafft wird, wurden die Lehrpläne für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache an italienischen Pflicht- und Oberschulen.

**DELIBERAZIONI, DISPOSIZIONI
E COMUNICATI****PROVINCIA AUTONOMA DI
BOLZANO - ALTO ADIGE**

[S220030129686|S050|]
DELIBERAZIONE DELLA GIUNTA PROVINCIALE
7 aprile 2003, n. 1056

Formazione professionale (ripartizioni 20, 21, 22): determinazione di nuovi requisiti d'accesso per le materie ed i raggruppamenti di materie insegnate

omissis

LA GIUNTA PROVINCIALE

delibera

1. L'elenco allegato delle materie oppure raggruppamenti di materie con i rispettivi requisiti d'accesso forma parte integrante della presente delibera ed è approvato.
2. Per le scuole professionali, agrarie, forestali e di economia domestica l'elenco allegato nell'anno scolastico 2003/04 viene applicato limitatamente alle materie "Deutsch, Geschichte, Gemeinschaftskunde", „Italiano, storia ed educazione sociale“,

**BESCHLÜSSE, BESTIMMUNGEN
UND MITTEILUNGEN****AUTONOME PROVINZ
BOZEN - SÜDTIROL**

[B220030129686|S050|]
BESCHLUSS DER LANDESREGIERUNG
vom 7. April 2003, Nr. 1056

Berufsbildung (Abteilungen 20, 21, 22): Festlegung neuer Zugangsvoraussetzungen für die unterrichteten Fächer und Fächergruppen

.....

beschließt

DIE LANDESREGIERUNG

1. Das beigefügte Verzeichnis der Fächer bzw. Fächergruppen mit den jeweiligen Zugangsvoraussetzungen ist wesentlicher Bestandteil dieses Beschlusses und ist genehmigt.
2. Das beigefügte Verzeichnis wird für die Landesberufsschulen und die Fachschulen für Land-, Forst- und Hauswirtschaft beschränkt auf die Fächer „Deutsch, Geschichte, Gemeinschaftskunde“, „Italiano, storia ed educazione sociale“, „Un-