INTER ALIA

Inter Alia 6
2018

# Linguaggi specialistici nell'ottica di alcuni progetti internazionali – pluralità di proposte e di approcci




## ATTI

### Convegno internazionale

### LSP: Opportunità e sfide nell'insegnamento e nella ricerca

Pubblicati dall'Associazione Docenti Sloveni dell'LSP

**Inter Alia 6**
**Linguaggi specialistici nell'ottica di alcuni progetti internazionali – pluralità di proposte e di approcci**

Zbornik 1. mednarodne konference *Tuji jeziki stroke: Priložnosti in izzivi poučevanja in raziskovanja* /
Atti del I Convegno internazionale *LSP: Opportunità e sfide nell'insegnamento e nella ricerca*

Urednica številke 6 / Atti numero 6 a cura di Nives Lenassi
Uredniški odbor / Comitato redazionale: Slavica Čepon, Mateja Dostal, Brigita Kacjan, Nives Lenassi
Vsi prispevki so šli skozi postopek dvojnega slepega recenziranja. / Tutti i contributi sono stati sottoposti alla revisione in doppio cieco.

Oblikovanje / Progettazione grafica: Saša Podgoršek
Slika na naslovnici / Immagine di copertina: Brigita Kacjan, https://www.wordclouds.com

Spletni naslov / Pagina web: www.interalia.si

Založilo in izdalo / Editore: Slovensko društvo učiteljev tujega jezika stroke / Associazione Docenti Sloveni dell'LSP
Za založbo / Per l'editore: Saša Podgoršek, predsednica SDUTSJ / Presidente SDUTSJ

Ljubljana 2018
Prva izdaja / Prima edizione

Publikacija je brezplačna / La pubblicazione è gratuita

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 4.0 Internazionale

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID=295744256
ISBN 978-961-91069-8-3 (pdf)

Inter Alia 6
2018

# Linguaggi specialistici nell'ottica di alcuni progetti internazionali – pluralità di proposte e di approcci

## ATTI

## del I Convegno Internazionale
## LSP: Opportunità e sfide nell'insegnamento e nella ricerca

a cura di Nives Lenassi

Pubblicati dall'Associazione Docenti Sloveni dell'LSP

Ljubljana, 2018

# Indice

Introduzione 7

*Mojca Kompara*
La preparazione del glossario terminologico di economia e turismo nella piattaforma Termania 9

*Silvia Serena*
Un quarto di secolo di curricoli di riferimento in dieci Paesi: l'insegnamento transfacoltà del tedesco e di altre lingue straniere tra passato e futuro 27

*Stéphane - Ahmad Hafez*
*Zeineb Ben Ghedahem*
Méthodes de français sur objectif universitaire (FOU) : compte-rendu d'une expérimentation dans deux contextes universitaires francophones 43

*Jacqueline Oven*
Rapport sur le projet CECOLang – groupe de travail FLE et marché du travail 53

Inter Alia
Pubblicato dall'Associazione Docenti Sloveni dell'LSP Volume 6, 2018, pp. 27–42

# Un quarto di secolo di curricoli di riferimento in dieci Paesi: l'insegnamento transfacoltà del tedesco e di altre lingue straniere tra passato e futuro

***Silvia Serena***
*Università Bocconi, Italia*

**Riassunto**

I curricoli di riferimento per l'insegnamento del tedesco in università, nati in dieci Paesi europei tra gli anni '90 e il 2015 in un progetto iniziato a Varsavia dopo la caduta del Muro, redatti in tedesco e tradotti nella lingua del Paese dei gruppi di lavoro, si riferiscono allo studio delle lingue straniere non per scopi speciali, bensì "studienbegleitend", cioè "accompagnando" gli studenti di facoltà e indirizzi varî nello sviluppo – trasversalmente alle aree di studio – di una competenza operativa nella lingua. L'approccio è olistico e mira a sviluppare attraverso la lingua competenze professionali, relazionali, affettive ed etiche.

Questi curricoli sono applicabili all'insegnamento di qualsiasi altra lingua a livello universitario, e potrebbero costituire una base utile per una collaborazione interlinguistica e internazionale transfacoltà, e condurre allo sviluppo di materiali in cui l'uso della lingua avvenga sì per un impiego accademico immediato, ma in prospettiva di una futura interazione professionale e interculturale.

**Parole chiave:** curricolo-cornice di riferimento, competenza operativa nella lingua, insegnamento transfacoltà, insegnamento interdisciplinare della lingua, approccio pedagogico olistico, approccio "studienbegleitend"

**Abstract**

**A quarter-century of reference curricula in ten countries: the cross-faculty teaching of German and other foreign languages between the past and the future**

The reference curricula for teaching German at universities were created in ten European countries between the 1990s and 2015 during a project started in Warsaw after the fall of the Berlin Wall. Written in German and translated into the working groups' local languages, the curricula refer to foreign language courses not designed for special purposes, but as a companion program (Gr. *studienbegleitend*) for students of various faculties and departments in their development of an operational competence in the language across the study areas. The approach is holistic and aims to develop professional, relational, emotional, and ethical skills through learning the language.

These curricula are applicable to the teaching of any foreign language at the university level: they might provide a useful basis for interlinguistic and international cross-faculty collaboration and for the development of teaching materials in which the language is used both for immediate academic purposes and for professional and intercultural interaction.

**Key words:** framework curricula, operational competence in the language, cross-faculty teaching, interdisciplinary language teaching, holistic pedagogical approach, *studienbegleitend* approach

## 1 Introduzione

All'interno di un progetto universitario iniziato nel 1992 a Varsavia sono nati negli ultimi venti anni in dieci Paesi europei ad opera di gruppi di lavoro formati da docenti universitari di tedesco, dei "Rahmencurricula", cioè letteralmente dei "Curricoli-cornice" di riferimento, non normativi, da consultare per impostare e programmare i processi di insegnamento/apprendimento e orientarsi nella creazione e nella scelta di materiali didattici per l'insegnamento della lingua straniera a livello universitario. Essi vengono presentati in questa sede fondamentalmente per tre ragioni:

- la prima è che i principî, gli obiettivi, i contenuti e le strategie metodologiche e didattiche in essi esposti, per quanto redatti in lingua tedesca ad opera di docenti di tedesco, sono indipendenti dalla lingua di insegnamento e quindi applicabili ad altre lingue;
- la seconda è che pur essendo stati pubblicati in tedesco *e* in traduzione nella lingua dei vari Paesi nei quali hanno operato i gruppi di lavoro (cf. cap. 2), questi curricoli sono sconosciuti al di fuori delle piattaforme e delle pubblicazioni pedagogico-didattiche di lingua tedesca;
- la terza è che altrettanto sconosciuto è concetto della lingua oggetto di questo insegnamento: essa viene definita "studienbegleitend", cioè letteralmente una lingua che „accompagna" gli studenti, scortandoli nel loro percorso universitario come un binario parallelo, senza entrare nella specificità del corso di laurea o dell'indirizzo di studio, come fanno invece i corsi di lingua per scopi speciali: l'attenzione è focalizzata sulle competenze professionali e personali extralinguistiche, trasversali agli indirizzi di studio, da acquisirsi nella lingua e mediante la lingua straniera nel corso di un insegnamento della lingua transfacoltà.

L'obiettivo del presente contributo è da un lato di mettere in luce l'utilità delle numerose risorse reperibili in questi curricoli, dall'altro di attirare l'attenzione su un approccio olistico che, mediante questi curricoli, inserisce l'insegnamento della lingua in un ampio orizzonte pedagogico che considera il discente come persona nella sua interezza, cercando di fornirgli, mediante una competenza operativa nella lingua, lo strumento per affrontare le molteplici sfide poste dalla comunicazione in quel mondo globalizzato che oggi, più che mai, richiede la formazione e la cura della capacità e qualità comunicativa del singolo.

L'auspicio è che questa presentazione valga a incuriosire e a stimolare il desiderio di rendere questi curricoli fruibili in italiano e magari anche in una lingua di diffusione internazionale come l'inglese, affinché essi possano costituire uno strumento utile a docenti di varie lingue per una collaborazione nella programmazione di corsi e materiali didattici translinguistici, oltre che per l'aggiornamento e la formazione didattico-metodologica degli stessi docenti universitari di lingue.

Si presenteranno dapprima le origini del progetto all'interno del quale sono nati i curricoli (cap. 2), poi le parti costitutive (cap. 3) costanti in tutti i curricoli (il che ne fa un genere testuale a parte), concludendo con uno sguardo rivolto al futuro (cap. 4).

## 2 Origini e sviluppi dei Curricoli di riferimento

Nel 1992, nel Goethe-Institut di Varsavia da poco fondato, un gruppo di docenti universitari si presentò a Dorothea Lévy-Hillerich, allora incaricata dell'aggiornamento degli insegnanti di tedesco, perché preoccupati – dopo l'improvvisa apertura delle frontiere in seguito alla caduta del Muro – di non essere in grado di preparare i loro discenti a una mobilità in dimensione europea sconosciuta prima di allora, e di non saper fornire gli strumenti linguistici necessari per comunicare, orientarsi e acquisire le competenze indispensabili per vivere in un mondo soggetto a mutamenti radicali e imprevedibili. La riflessione su ciò che gli studenti devono sapere e saper fare in una lingua, e su ciò che quindi la formazione istituzionale deve fornire con specifiche modalità, tempi e strumenti, condusse

nel 1998 un gruppo di docenti, sotto la guida di D. Lévy-Hillerich, alla redazione di quello che sarebbe divenuto il primo nucleo di un progetto più che ventennale, vale a dire del primo "Rahmencurriculum": esso fu pubblicato bilingue polacco-tedesco come raccolta di indicazioni su principî, obiettivi, contenuti e metodi per l'insegnamento del tedesco a studenti universitari, indipendentemente dalle facoltà di provenienza. Successivamente si costituirono altri due gruppi di lavoro e furono pubblicati sotto forma di fascicolo stampato i Curricoli rispettivamente per le università ceche (nel 2000) e slovacche (nel 2002); contemporaneamente, dalla collaborazione dei tre gruppi di lavoro nacque anche, quale traduzione in pratica di quanto esposto nei curricoli, il primo libro di testo dal titolo significativo *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*[1] (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewiecz, 2004). Il titolo è programmatico, in quanto presenta i tre pilastri dell'approccio "studienbegleitend", trasversale agli indirizzi di studio e rivolto alla capacità di stare in Europa: si tratta infatti di apprendere la lingua

- per *studieren*, acquisendo cioè le competenze professionali da sperimentare già durante la carriera accademica, sia nella propria università che in quella di destinazione durante lo scambio in vari Paesi d'Europa nell'ambito di una finora sconosciuta mobilità,
- per *arbeiten*, cioè "lavorare" con il tedesco, trasferendo in situazioni di lavoro le competenze comunicative acquisite, e
- per *leben*, cioè "vivere", applicandole nella vita e nella comunicazione interpersonale.

Nel 2006 la revisione dei tre curricoli alla luce del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) condusse a una fusione in una versione unica, pubblicata in formato cartaceo (cf. illustrazione 1) e scaricabile anche dal sito del Goethe-Institut di Cracovia.[2]




Illustrazione 1: *Copertina del curricolo di riferimento per il tedesco come lingua straniera nell'insegnamento curricolare delle lingue che accompagnano i corsi di studi universitari (insegnamento "studienbegleitend") nelle università di Polonia, Slovacchia e Cechia (2006)*

Seguì la nascita di altri gruppi di lavoro e la pubblicazione di altri curricoli, costruiti su una base comune, ma diversificati secondo le esigenze del singolo Paese:

- Ucraina (2006: nuova edizione 2014, pubblicazione a stampa e scaricabile dal sito del Goethe-Institut di Kiev)
- Croazia (2007: edizione stampata)
- Serbia (2010: solo scaricabile dal sito del Goethe-Institut di Belgrado)

1 Il libro-insegnante (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewiecz, 2005) non solo contiene indicazioni sull'applicazione dei principi dei curricoli, ma fornisce anche – novità assoluta a quei tempi – materiali pronti da fotocopiare.

2 http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf

- Bosnia ed Erzegovina (2011: edizione stampata e scaricabile dal Goethe-Institut di Sarajevo)
- Macedonia (2013: edizione stampata e scaricabile dal Goethe-Institut di Skopje).

Inoltre, dal 2004 esiste un curricolo in Bielorussia (dal 2012 tradotto anche in russo), e dal 2006 anche uno in Romania, ma ambedue per vicissitudini varie non sono ancora stati pubblicati.

I curricoli e il primo libro di testo furono realizzati all'interno di una prima fase del Progetto diretto da D. Lévy-Hillerich (1994/95–2004)[3] – fase nella quale erano coinvolte soltanto la Polonia, la Repubblica Ceca e la Repubblica Slovacca; nella seconda fase (2005–2010)[4] il progetto fu esteso anche alla Bosnia ed Erzegovina, alla Croazia, alla Francia, all'Italia, alla Macedonia, alla Romania e alla Serbia, concludendosi nel 2010 con la pubblicazione di *Mit DEUTSCH studieren, arbeiten, leben, A2/B1* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska, 2010),[5] ove "Europa" scompare dal titolo perché prospettiva ormai acquisita.

Da quanto esposto fin qui risulta evidente che l'approccio si è diffuso in particolare nei Paesi dell'Est Europeo, mentre stenta a imporsi in Occidente: nel 2012 sono sì iniziati i lavori per una stesura di un curricolo in Francia, ma sono stati interrotti; in Italia sono stati vari i tentativi di riflessione sull'insegnamento della lingua straniera in prospettiva "Studienbegleitend" (Buffagni, 2010; Serena, 2004a e 2004b e vari interventi in congressi),[6] riportati anche nella sezione dedicata all'Italia del volume "Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa" (Lévy-Hillerich & Serena, 2009), oltre che nella relazione di Lévy-Hillerich al congresso mondiale degli insegnanti di tedesco del 2013 (Lévy-Hillerich, 2016); il tentativo, però, di una traduzione in italiano della versione serba del Curricolo di riferimento è stata interrotto, in buona parte per problemi di trasposizione di termini didattici dal tedesco,[7] da confrontare con quelli già esistenti in italiano e eventualmente da inventare ex novo qualora non esistenti.[8]

Le ragioni per le quali una riflessione di tipo curricolare sull'insegnamento delle lingue in università nella prospettiva fin qui esposta fatichi a farsi largo nel panorama universitario occidentale, in realtà sono molteplici ed esulano dalle dimensioni del presente contributo: esse hanno a che vedere da un lato con la concezione della funzione dell'università (a seconda che sia vista in misura maggiore o minore in una prospettiva professionalizzante), e dall'altro con la concezione della lingua, vista più come

3 Il titolo della prima fase „*Förderung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke*" significa letteralmente „Promozione dell'insegnamento del tedesco di accompagnamento degli studi universitari nelle università e nelle istituzioni di tipo universitario: Curricoli e libri di testo".

4 Il titolo della seconda fase riporta tutti i Paesi partecipanti: *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien*. Tutto il progetto è stato sostenuto nel tempo dal Goethe-Institut nelle sedi dei vari Paesi coinvolti e dalla fondazione Bosch e, nella seconda fase, anche dai fondi del patto di stabilità per l'Europa Sudorientale. Sul progetto si veda anche Serena, 2014.

5 Il libro è dotato di un glossario in 20 lingue, di una piattaforma interattiva (Barić, 2014 e 2016) e di un libro per l'insegnante su CD-ROM (Serena, 2012 e 2016).

6 Nell'ambito della *Zweite Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien 9.-11.2.2006* (secondo convegno dedicato allo status della linguistica tedesca in Italia, organizzato a Roma dal Prof. Claudio di Meola) Postersession: *Berufs- und Fachorientierung als Grundlage eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Deutschunterricht: Forschungsvorhaben und erste Ergebnisse* divenuta relazione per gli atti (Serena: *Berufs- und Fachorientierung im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick*); nell'ambito della *Dritte Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Roma, 14-16 febbraio 2008) nasce un gruppo di lavoro per un insegnamento „studienbegleitend" nelle università italiane (AG 15: Unterricht von Berufs- und Fachsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an italienischen Universitäten) guidato da Dorothea Lévy-Hillerich. Partecipanti con relazione specifica sulla prospettiva „studienbgeleitend": Claudia Buffagni, Sonja Hösch & Johannes Kurzeder: *Die Ausarbeitung und der Vortrag eines Referats als eine der Schlüsselqualifikationen/Handlungskompetenzen im Rahmen des Studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU)*; Elisabeth Jakob: *Studienbegleitender Deutschunterricht an der Ecole Nationale Supérieure des Mines, Nancy*; Dorothea Lévy-Hillerich: *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten: Rückblick und neue Entwicklungen*; Silvia Serena: *Studienbegleitender Deutschunterricht in Italien: Rückblick und Ausblick;* Peter Paschke: *Lesekurse Deutsch an Philosophischen Fakultäten Rezeptive fachbezogene Mehrsprachigkeit als Ausweg aus einem Dilemma*; Gabriela Szewiola: *Umsetzung des Rahmencurriculums für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Deutschunterricht unter Berücksichtigung spezifischer Bedingungen an polnischen Hochschulen, am Beispiel der Technischen Universität Gliwice*.

7 Sonja Hoesch dell'Università di Siena aveva preparato per il congresso mondiale degli insegnanti di tedesco (Internationale Deutschlehrertagung Bozen 2013) una raccolta di termini didattici problematici nella traduzione del curricolo dal tedesco in italiano, purtroppo mai pubblicata.

8 Si veda per es. il tentativo di tradurre in francese il concetto di "Handlungskompetenz", cioè competenza operativa nella lingua, in un articolo bilingue tedesco-francese in Lévy-Hillreich e Serena, 2006.

un "oggetto" o un ammasso di regole da studiare piuttosto che, in primis, come strumento di pensiero, di comunicazione e di scoperta. In altre parole, la prospettiva funzionale è tuttora rimasta, nonostante il QCER, i vari CLIL ecc., in superficie, per cui nell'inconscio collettivo la lingua resta "una cosa di cui impadronirsi", e per gli studenti una "materia in più" da studiare. Ciò ha conseguenze da un lato sulla didattica, sulla metodologia, sull'organizzazione dei contenuti, su tutta l'impostazione dell'apprendimento dall'asilo all'università e su quanto ci si attende che con la lingua sappiano e sappiano fare gli studenti, e dall'altro – ovviamente – sulla formazione dei docenti.

## 3 Le parti costitutive dei Curricoli di riferimento

I curricoli di riferimento sono costituiti da sette parti (si vedano i paragrafi da 3.1 a 3.7) che sono comuni a tutti i curricoli:

1. Principî informatori
2. Obiettivi
3. Contenuti
4. Metodi
5. Misurazione e valutazione
6. Glossario
7. "Allegati".

Il tutto è preceduto in ogni edizione da un'introduzione che fa riferimento alle specificità della situazione di insegnamento del singolo Paese, ed è seguito da una bibliografia di riferimento che, man mano che escono nuove pubblicazioni di didattica, si fa più ampia da un curricolo all'altro. In questa introduzione si spiega che i curricoli hanno la finalità

a) di contribuire
   - alla collaborazione e comprensione tra persone e paesi di lingue e culture diverse, il che dipende in massima parte dalla padronanza di più lingue;
   - alla pianificazione e allo sviluppo di un processo di insegnamento/apprendimento specifico e adeguato all'istruzione e alla formazione di tipo universitario;
   - alla programmazione e allo sviluppo di materiali didattici mediante proposte concrete
b) e di promuovere
   - un insegnamento delle lingue che prepari quanto più possibile alla mobilità nello studio e nel lavoro e all'intensificarsi dei rapporti internazionali in ambito scientifico ed economico;
   - un insegnamento interdisciplinare del tedesco, orientato alla vita professionale, al fine di preparare gli studenti a trarre il maggior profitto possibile dalle esperienze di scambio, di studio e di stage all'estero.

Le varie parti sono strettamente collegate tra loro in un sistema nel quale – per dirla con Saussure – *tout se tient*: infatti i principî informatori non possono essere pensati senza la loro concretizzazione in obiettivi didattici, che a loro volta non possono essere pensati senza essere rapportati a contenuti e scelte metodologiche. Le parti 1–6, che costituiscono il fondamento teorico, vengono integrate, nella sezione n. 7 degli "Allegati", da esemplificazioni nella prassi didattica (cf. illustrazione 2 colonna di destra): qui gli esempi sono sì riferiti alla lingua tedesca, ma sono comunque fruibili e trasferibili anche ad altre lingue (per es. piani di lezione, tipologie testuali, sussidi indicativi per la valutazione ecc.).[9]

9 Gli "Allegati", a differenza delle parti costitutive teoriche 1-6, non vengono tradotti nelle lingue dei gruppi di lavoro. Un'eccezione è il tentativo, poi interrotto, dell'edizione italiana ad opera di Claudia Buffagni e Sonja Hoesch. Vi fa riferimento anche la fondatrice del progetto Dorothea Lévy-Hillerich nella sua relazione, uscita postuma, sui vent'anni del progetto. Online: http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html.

**Curricolo di riferimento per il tedesco come lingua straniera nell'insegnamento curricolare delle lingue che accompagnano i corsi di studi universitari nelle università in Polonia, in Slovacchia e in Cechia**

**INDICE**


**1. Introduzione**

**2. Principi**
2.1 Focalizzazione sul comunicare e sull'agire/interagire mediante la lingua
2.2 Focalizzazione sul discente
2.3 Sensibilizzazione nei confronti di aspetti interculturali
2.4 Apprendimento per l'orientamento professionale/Focalizzazione sul know-how professionale
2.5 Sviluppo e incentivazione dell'apprendimento autonomo

**3. Obiettivi**
3.1 Saperi e nozioni (Sapere dichiarativo / savoir)
3.2 Atteggiamenti e comportamenti / sapere socioculturale
3.3 Consapevolezza interculturale
3.4 Abilità (Sapere procedurale / savoir-faire)
4. **Contenuti**

**5. Metodi**
5.1. Elementi fondamentali
5.1.1 Procedimenti di acquisizione della lingua
5.1.2 Ruolo del discente e ruolo del docente
5.1.3 Apprendimento autonomo, strategie di apprendimento
5.1.4 Forme di lavoro e di interazione in classe
5.1.5 Rapporto tra lingua madre e lingua di arrivo
5.1.6 Come trattare gli errori
5.1.7 Uso dei media
5.2 Scansione temporale dell'insegnamento
5.3 Metodi focalizzati sulla professione e sul settore di competenza (know how)

**6. Misurazione e valutazione**
6.1 Fondamenti
6.1.1 Illustrazione dei concetti di base
6.1.2 Rapporto tra misurazione del rendimento e principî di base
6.1.3 Rapporto tra misurazione/valutazione del rendimento, qualifiche chiave e competenza d'azione nella lingua
6.1.4 Obiettivi della valutazione
6.1.5 Ruolo dell'auto-valutazione e rapporto con il Portfolio
6.2 Strumenti per misurare e valutare
6.2.1 Test di ingresso
6.2.2 Test di livello linguistico ed esami di qualifica
6.2.3 Esami di qualifica specifici per l'università
6.2.4 Esami di certificazione internazionale
6.3 Internazionalizzazione degli studi universitari (Undergraduate/ Graduate Studies)
6.4 Il portfolio Europeo delle lingue
6.5 Euro*pass* (dal " euro*pass* Training" al "euro*pass* Mobility")

**7. Annotazioni finali**

**GLOSSARIO**

**ALLEGATI**
**1. Qualificazioni internazionali - capacità di vivere in Europa**
**2. Qualifiche-chiave, competenze a scuola e in università**
**2.1** Qualifiche-chiave
**2.2** Rapporto tra qualifiche-chiave e la loro realizzazione a scuola e in università
**2.3** Qualifiche chiave rapportate alle competenze
**3. Descrizione delle competenze**
**4. Comunicazione in un settore specifico**
**4a** Confronto tra la comunicazione nella lezione generica di lingua e la comunicazione in ambito specialistico
**4b** Esempi di processi di comunicazione settoriale specifica
**4c** Tipologia testuale
**4d** Schema per l'analisi testuale
**4e** Caratteri distintivi del tedesco professionale
**4f** Criteri testuali e qualità testuale: criteri di scelta dei testi da impiegare per lo sviluppo di abilità ricettive
**5. Competenze trasversali comuni a tutte le professioni**
**6. Comunicazione e tipologia testuale**
**6a** Attività comunicative
**6b** Tipi di testo in uso in ambito universitario
**7. Tecniche di visualizzazione e presentazione**
**8. Mediazione linguistica**
**8a** Impostazione di un „task" di mediazione linguistica
**8b** Elenco degli atti comunicativi che possono costituire l'obiettivo della mediazione linguistica
**9. Attività** che possono costituire l'obiettivo dell'insegnamento del tedesco ad orientamento professionale
**10. Mindmapping**
**11. Tipologia testuale** dettagliata raccolta per singoli corsi di studio
**12. Programmazione e piani di lezione**
**12a 1** Schema di programmazione sul tema: studio/stage all'estero
**12a 2** Schema di programmazione sul tema: il processo di integrazione europea
**12b 1** Piano di lezione
**12b 2** Piano di lezione
**13. Rapporto tra tipologia testuale, schema testuale e atto linguistico (grammatica funzionale e sistematica)**
**13a** Il caso della ricetta
**13b** Il caso del commento di diagrammi e tabelle
**14. Tranfer di strategie di apprendimento e di decodifica** già apprese, da applicare nella nuova situazione di apprendimento "tedesco per scopi professionali in università"
**15. Strategie di apprendimento**
**16. Forme di lavoro ed interazione in classe**
**17. Micrometodi e macrometodi**
**18. Lavoro per progetti**
**19. Descrittori adatti alle attività comunicative svolte in ambito universitario**
**20. Criteri per valutare forme di attività orali aperte**
**20a** Criteri per l'osservazione della produzione orale
**20b** Criteri per valutare forme di attività aperte: relazioni e conferenze
**21. Criteri di validazione**
**22. Criteri di valutazione dell'espressione orale e scritta**
**23. Descrizione dei livelli TestDaF** (per l'ammissione di stranieri all'università in Germania)
**24. Il Portfolio Europeo delle Lingue (ESP)**


Illustrazione 2: *Indice del curricolo di riferimento del 2006*

### 3.1 I principî informatori

I Principî informatori sono il fondamento dei Curricoli: costituiscono le radici dell'insegnamento curriculare delle lingue in prospettiva "studienbegleitend" nelle facoltà ove per una durata da 2 a 4 semestri è previsto per studenti dotati di conoscenze acquisite nelle scuole superiori. Questi principî, indipendenti dalla tipologia degli studi, sono

1. la centralità della competenza operativa e della comunicazione;
2. la centralità dell'apprendente e il conseguente ruolo del docente;
3. la sensibilizzazione nei confronti di aspetti interculturali;
4. la focalizzazione professionale e specialistica;
5. la promozione dell'autonomia del discente.

Nell'indice del curricolo 2006[10] (cf. illustrazione 2) i principî sono riportati nel capitolo 2 (ove invero, in traduzione letterale, sono formulati in modo più ampio): il primo (cf. 2.1) si riferisce a quella che in tedesco è denominata "Handlungskompetenz", cioè la capacità di "agire" mediante la lingua e di usarla per interagire nella comunicazione. Per illustrarlo, il curricolo fa ricorso a una rappresentazione grafica (cf. illustrazione 3), ove la competenza comunicativa operativa, posta al centro, risulta dal confluire e dall'intersecarsi di varie competenze.

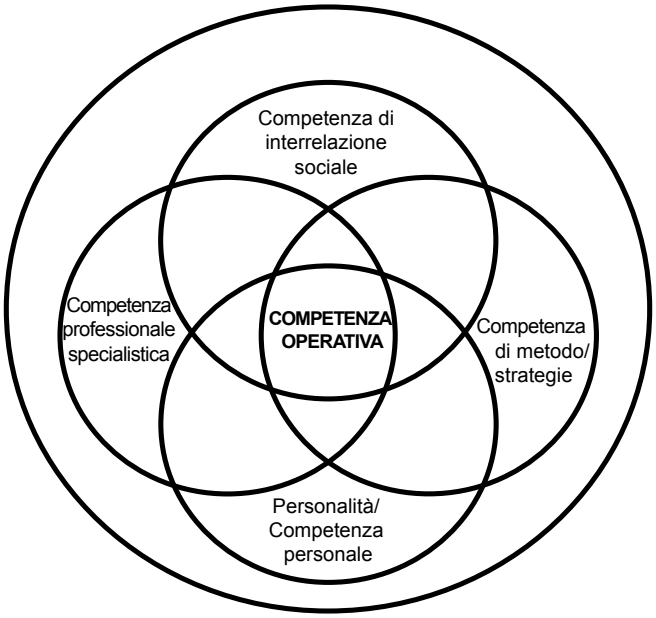



Illustrazione 3: *La competenza operativa nella lingua straniera (modello usato a partire dal 2006[11] in tutti i curricoli e libri di testo).*

Da questo modello,[12] presente in tutti i curricoli e in tutti libri di testo[13] che ne sono scaturiti, si evince che l'insegnamento della lingua straniera non è visto soltanto in dimensione professionalizzante, bensì anche come formazione globale della personalità.

10 Traduzione dal tedesco ad opera di chi scrive.

11 *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*, Goethe-Institut Cracovia, 2006, p. 2. Traduzione dal tedesco ad opera di chi scrive.

12 Tradotto per la prima volta dal tedesco in italiano da chi scrive (cf. Serena, 2007).

13 Oltre ai due volumi citati sopra del 2004 e del 2010, è nata collana dedicata alla comunicazione nella professione: Lévy-Hillerich et al. (2003): *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen;* Lévy-Hillerich (2005a): *Kommunikation im Tourismus;* Lévy-Hillerich (2005b): *Kommunikation in der Landwirtschaft;* Lévy-Hillerich & Fearns (2009). *Kommunikation in der Wirtschaft*.

In realtà il modello che qui presenta quattro cerchi, inseriti in una competenza più vasta di tipo interculturale, ha un antenato usato nei primi seminari di formazione: esso è un *transfer* all'insegnamento di un modello che per molti anni ha costituito il fondamento dell'organizzazione di corsi di formazione professionale del personale all'interno della Mercedes-Benz (cf. illustrazione 4).[14]




Illustrazione 4: *La competenza operativa nella lingua straniera: modello di base prima della pubblicazione del modello nel Curricolo del 2006*

Vi si intrecciano un sapere, un saper fare e un saper essere che risultano dall'interrelazione fra le aree di competenza: ne dipendono il modo di agire, di interagire e di porsi, e i valori assunti come guida nell'agire da parte della persona giunta alla fine del proprio periodo di formazione: la persona sarà qualificata, motivata, capace di assumersi la responsabilità delle proprie scelte e di interagire professionalmente nella lingua straniera. È evidente che ciascuna competenza si integra con le altre e non è scindibile nettamente dalle altre, così come il versante più strettamente linguistico non è separabile nettamente da quello più strettamente professionale. Ciononostante, nel tentativo di offrire qualche spunto per la prassi dell'insegnamento, nelle tabelle che seguono (cf. tabella 1–4) per ciascuna delle competenze vengono offerti esempi per il sapere, il saper fare e il saper essere a livello linguistico e professionale.

14 La traduzione del modello originario dal tedesco è stata svolta per la prima volta in italiano da chi scrive (cf. Serena, 2004).

Tabella 1: *Cosa può significare la competenza di interrelazione sociale*

| COMPETENZA DI INTERRELAZIONE SOCIALE | | |
|---|---|---|
| **sapere linguistico** | **saper operare in modo competente con la lingua** | **sapere e saper essere professionale** |
| conoscere<br>- strategie di argomentazione, di critica, di conduzione di una discussione (per es. con quali espressioni scusarsi, interrompere, dare la parola, ecc. nel rispetto della cultura dell'interlocutore)<br>- gli effetti o il modo in cui vengono intesi in altre culture certi aspetti gestuali che accompagnano la comunicazione | saper presentare per es. uno studio di caso o i risultati di una ricerca in modo linguisticamente appropriato ai destinatari, tenendo conto, anche a livello gestuale, di abitudini e usanze di ascoltatori provenienti da culture diverse | - conoscere e comportarsi in base a<br>• norme di comportamento e regole non scritte nel rapporto con stranieri o con gruppi misti<br>• convenzioni, abbigliamento d'obbligo, argomenti da toccare o da evitare, gestione di colazioni di lavoro (*small talk*, ecc.)<br>- disporre di competenze relazionali interculturali nella comunicazione<br>- saper applicare il proprio *know-how*, il proprio sapere in ambito professionale<br>- essere in grado di vedere rapporti e raccordi al di là dei limiti dell'immediato, in modo da poter presentare e sviluppare, insieme a collaboratori, progetti e soluzioni a problemi<br>- saper gestire rapporti di collaborazione: applicare strategie di coordinamento e di discussione (per es. all'interno di progetti) con disponibilità ad assumere compiti, responsabilità decisionali e ruoli nel lavoro svolto in gruppo o in *team*<br>- saper ascoltare e seguire il pensiero del collaboratore con la disponibilità ad accettarlo e a mettere in discussione il proprio modo di vedere<br>- … |

Tabella 2: *Cosa può significare la competenza riferita a metodo e strategie metodologiche*

| COMPETENZA RIFERITA AL METODO E ALLE STRATEGIE METODOLOGICHE | | |
|---|---|---|
| **sapere linguistico** | **saper operare in modo competente con la lingua** | **sapere e saper essere professionale** |
| - conoscere le tipologie testuali per organizzare le informazioni e la comunicazione a seconda del tipo di testo<br>- saper sfruttare gli schemi testuali per la comprensione e la redazione di testi<br>- saper osservare il funzionamento della lingua<br>- disporre delle capacità di induzione e deduzione per desumere costanti e regole e sviluppare la propria competenza linguistica<br>- … | - saper riconoscere tipologie testuali e saper scegliere adeguatamente le strategie di lettura, di composizione, di restituzione del contenuto<br>- saper preparare schemi testuali (per presentazioni orali o per comunicazioni scritte)<br>- saper individuare intenzioni comunicative e saper raccogliere le varie realizzazioni linguistiche in modo sistematico, per poterle riutilizzare al momento opportuno<br>- saper preparare glossari per sviluppare la propria competenza linguistica in un determinato settore<br>- sapersi orientare nella scelta delle informazioni<br>- saper scegliere strategie di apprendimento (saper acquisire e sistematizzare informazioni in una prospettiva di *lifelong learning*)<br>- … | - conoscere e applicare strategie di lavoro, di programmazione, di coordinamento, di organizzazione del sapere (mindmapping, lavoro a progetto et alia)<br>- saper applicare un sapere tecnico (per es. l'uso di determinati programmi informatici)<br>- saper applicare strategie di comunicazione (per es. sapere cosa mettere in qual modo su una slide per una presentazione Powerpoint, sapere cosa riservare alla comunicazione orale diretta<br>- sapere analizzare una situazione per elaborare ipotesi di soluzione, trasferendo o adattando soluzioni a situazioni diverse<br>- saper scegliere le strategie di lavoro<br>- saper programmare<br>- saper organizzare, ricercare e gestire dati in modo autonomo<br>- saper gestire, utilizzare, restituire e sviluppare quanto appreso a livello professionale<br>- sapersi assumere le responsabilità necessarie relativamente alle soluzioni scelte<br>- … |

Tabella 3: *Cosa può significare la competenza tecnico-specialistica*

| COMPETENZA PROFESSIONALE TECNICO-SPECIALISTICA | | |
|---|---|---|
| **sapere linguistico** | **saper operare in modo competente con la lingua** | **sapere e saper essere professionale** |
| Disporre<br>- delle "Hard skills" linguistiche, cioè delle competenze tecniche e del "know how" specifico<br>- di solide basi di lingua generali (quindi una competenza lessicale, semantica, fonologica, ortografica, ortoepica)<br>- di solide basi di lingua di settore, quali per es. la conoscenza di abbreviazioni o di espressioni tipiche si usano per illustrare una tabella o un grafico<br>- di capacità di decodificare un articolo di argomento settoriale (per es. sulle tendenze del mercato o sul funzionamento di un organismo dell'Unione Europea o sulle energie alternative)<br>- … | *Sapere interagire e reagire* verbalmente (oralmente e per iscritto) in modo adeguato e differenziato a seconda<br>- del *testo* (per esempio lettera, fax, e-mail, comunicazione interna, circolare, grafico, diagramma di flusso, tabella, documento di accompagnamento di merci)<br>- *destinatario* (per esempio saper interpretare gesti, saper ascoltare, mediare, informare o consigliare un cliente straniero)<br>- della *circostanza*, che può richiedere di<br>• saper riassumere, illustrare, presentare, visualizzare qualcosa con colori, lucidi ecc.,<br>• saper descrivere dei cambiamenti nelle tendenze di mercato,<br>• dare indicazioni su procedimenti di lavoro o modalità d'uso,<br>• saper descrivere o pubblicizzare un prodotto<br>• saper argomentare<br>• saper moderare un incontro<br>• dare e chiedere la parola o interrompere,<br>• chiedere informazioni, saper prendere appunti nel corso di una telefonata, di un incontro et alia<br>• … | - Disporre di solide *basi di conoscenze* (per esempio di norme a livello comunitario, il significato di un logo, di un contrassegno, di un certificato, di una sigla)<br>- *saper organizzare, prevedere, valutare conseguenze,* per esempio<br>• saper riconoscere, valutare tendenze di mercato<br>• saper decidere di conseguenza<br>• saper assumere la responsabilità delle decisioni<br>• saper preparare e gestire la visita di un cliente straniero<br>• … |

Tabella 4: *Cosa possono significare la competenza interculturale, personale e umana*

| COMPETENZA INTERCULTURALE | COMPETENZA PERSONALE E UMANA |
|---|---|
| - *"indica la disponibilità a rendersi conto criticamente del proprio imprinting culturale, la disponibilità verso l'apertura nei confronti di altre culture, la comprensione verso altre mentalità, la capacità di gestire comportamenti diversi dal proprio e gestire strategie per avvicinarsi agli altri e negoziare significati, come pure la disponibilità ad adattarsi a condizioni socio-culturali diverse"* (*Rahmencurriculum*, 2006, p. 35)<br>- avvolge e comprende le quattro competenze che, intersecandosi e confluendo l'una nell'altra, costituiscono la competenza operativa in una lingua straniera<br>- è la disponibilità ad incontrare l'estraneo rispettandone e tutelandone l'estraneità | - *"disponibilità e la capacità di inquadrare, chiarire e valutare come singolo individuo le opportunità di sviluppo, le esigenze e limitazioni nella famiglia, nella professione e nella vita pubblica, di sviluppare i propri talenti, come pure di operare, perfezionare e far evolvere scelte di vita. Comprende qualità individuali come autonomia, capacità critica, fiducia in sé stessi, affidabilità, senso di responsabilità e senso del dovere. Ne fanno parte anche l'assunzione di valori e l'autodeterminazione nel vincolarsi a tali valori"* (*Rahmencurriculum*, 2006, p. 34)<br>- capacità di acquisire criteri per valutare sé stesso e gli altri<br>- capacità di assumere responsabilità per sé e per gli altri<br>- capacità di sviluppare il senso del dovere<br>- … |

Da quanto esposto fin qui risulta evidente

1. che il rispetto e la centralità del discente con le sue abilità, capacità, abitudini di apprendimento, preconoscenze e interessi implica da parte del docente una concezione del proprio ruolo che va assai al di là del solo trasmettere nozioni, conoscenze e abilità linguistiche: si tratta invece di sviluppare le competenze professionali attraverso la lingua nell'area metodologico-strategica, in quella socio-emozionale e in quella interculturale, facendo crescere lo studente nella lingua e rendendolo autonomo e responsabile del proprio processo di apprendimento,
2. che il focus dell'insegnamento non è rivolto né alla lingua per scopi speciali né alla lingua in sé come nelle facoltà eminentemente linguistiche (germanistica, slavistica, anglistica ecc.), bensì allo sviluppo di competenze nella lingua e attraverso la lingua: esse vengono messe alla prova durante il percorso accademico, ma con lo sguardo rivolto alla trasferibilità a situazioni comunicative nel mondo del lavoro e/o nei rapporti interpersonali e interculturali.

### 3.2 Obiettivi

In tutti i curricoli, gli obiettivi fanno riferimento

- a una competenza operativa trasversale alle professioni e alle singole lingue,
- alla percezione dei rapporti tra la propria cultura e quella straniera,
- alla capacità di vedere collegamenti e
- allo sviluppo dell'imparare e dell'imparare ad imparare.

Gli obiettivi si riferiscono da un lato alle conoscenze e al sapere dichiarativo, che nei curricoli viene indicato col termine francese *savoir*, dall'altro al sapere procedurale, indicato con *savoir-faire*. Per quest'ultimo, la versione del curriculum del 2006 rimanda agli "Allegati", indicati nell'illustrazione 2 come 4b, 6b, 7 e 8.

Il curriculum ucraino del 2014 è l'unico che si discosta dagli altri, inserendo tra gli obiettivi anche la capacità di cooperazione[15] e l'autonomia degli studenti.

### 3.3 Contenuti

I contenuti non possono essere disgiunti dai principî e dagli obiettivi e dai procedimenti metodologici. Se uno dei principî è la centralità del discente, la scelta delle tematiche dipende dai destinatari o dall'indirizzo di studio: il curricolo, perciò, non può prescrivere un elenco specifico di contenuti, che comunque si riferiranno

- al sapere intorno alla lingua e al suo funzionamento nel testo
- alle attività linguistiche (cf. allegato 9 nell'indice dell'illustrazione 2) che possono capitare in una situazione professionale (per es. fissare la data di una riunione, prendere appunti, presentare i risultati di una discussione e simili),
- al metodo e alle strategie per sviluppare le competenze necessarie per svolgere le attività elencate nell'allegato 9 e 10 dell'indice dell'illustrazione 2 (per es. per raccogliere idee in vista di una discussione mediante una mappa mentale).

Per la scelta dei contenuti il docente potrà avvalersi della tipologia testuale specificamente adatta a studenti universitari (per es. Allegato 11 nell'indice dell'illustrazione 2).

15 Sugli sviluppi delle tecniche per sviluppare la cooperazione, si veda Barić e Serena, 2016.

### 3.4 Metodi e strategie

Non è possibile entrare nel dettaglio dei suggerimenti metodologici contenuti nei curricoli. Basti dire che essi riguardano quanto riportato nella colonna di sinistra dell'indice del curricolo 2006 (cf. illustrazione 2) da 5.1 a 5.3, con richiami pratici agli "Allegati" della colonna di destra. Si tratta quindi di strategie e tecniche che mirano a far acquisire in lingua e attraverso la lingua delle competenze professionali delle quali gli adulti già dispongono (o dovrebbero disporre) e che invece gli studenti devono ancora acquisire – ed è questa la differenza fondamentale tra l'insegnamento generico di una lingua ad adulti e l'insegnamento a studenti universitari, che costituiscono, dunque, un target a sé stante con esigenze specifiche. La tabella che segue (cf. tab. 5) è un esempio di come lo sviluppo di strategie metodologiche professionali nell'insegnamento sia rapportato allo sviluppo delle competenze dei modelli delle illustrazioni 3 e 4.

Tabella 5: *Rapporti tra strategie, tecniche e competenze*

| strategie e tecniche | competenza sviluppata |
|---|---|
| tecniche di presentazione e di visualizzazione | competenza riferita all'interrelazione sociale, al metodo, al saper essere |
| tecniche di verbalizzazione | competenza riferita all'abito metodologico |
| studi di caso | competenza di interrelazione sociale, settoriale, umana ed etica |
| Brainstorming e Mindmapping | capacità di sintesi, riferita all'ambito metodologico, competenza settoriale |

È evidente che quando si lavora per es. sulle tecniche di presentazione o di verbalizzazione, si lavora sulla lingua con un approccio integrato degli aspetti morfologici, sintattici e lessicali che, quindi, non vengono isolati gli uni dagli altri; le regolarità dei fenomeni linguistici vengono scoperte osservando il testo e il comportamento della lingua nel testo: nei curricoli si parla perciò di S.O.S., dalle iniziali dei tre verbi *Sammeln, Ordnen, Systematisieren*, cioè "raccogliere", "mettere in ordine" e "sistematizzare", intendendo che gli studenti si costruiscono la loro grammatica, osservando, formulando ipotesi e verificandole.

### 3.5 Misurazione e valutazione

Dato che i curricoli sono un'applicazione del QCER all'insegnamento universitario e hanno tra le loro finalità la trasparenza e possibilità di comparazione tra i livelli di competenza raggiunti dagli studenti delle università in tutta Europa, negli "Allegati" si trovano tabelle di descrittori utili sia per aiutare il docente a valutare un rendimento, sia per aiutare lo studente nell'autovalutazione in vista di prove d'esame. Nell'indice dell'illustrazione 2 l'allegato 19 ad es. presenta una tabella a sette colonne, nella quale per ogni singola attività comunicativa vengono indicati a seconda del livello del QCER:

- quello che lo studente sa fare (per es."Sono in grado di scrivere una richiesta per farmi inviare del materiale informativo.")
- gli atti linguistici necessari
- esempi di elementi sintattici e grammaticali da saper usare correttamente
- gli elementi della struttura testuale dei quali lo studente deve dimostrare la padronanza
- il lessico, i mezzi fonetici, gli elementi gestuali da valutare.

Altrettanto interessanti sono nello stesso indice dell'illustrazione 2 l'allegato 20a e 20b, dedicati ai criteri per l'osservazione della produzione orale e per la valutazione di relazioni e conferenze: a seconda

del livello (da A2 a C1) vengono indicate le caratteristiche da valutare e quello che lo studente sa fare a quel livello (a livello A2, per es. sarà in grado di fare una relazione molto semplice sulla base di un testo scritto, magari leggendolo soltanto, senza essere in grado di rispondere a domande su di esso; a livello C1 sarà in grado di presentare le sue conoscenze su un tema, rispondendo anche a domande sull'argomento).

È evidente che gli strumenti qui presentati possono essere applicati anche all'insegnamento e alla valutazione e misurazione nell'ambito di altre lingue straniere.

### 3.6 I glossari

L'obiettivo del glossario è di rendere edotti i docenti del significato di determinati termini didattico-metodologici. I curricoli prima del 2006 ne sono sforniti perché solo nel corso del tempo è nata la consapevolezza della necessità di una traduzione precisa di termini che nella cultura didattica occidentale erano diffusi, ma che spesso non avevano un corrispondente in altre lingue.[16]

### 3.7 Gli "allegati"

La parte maggiore dei curricoli è costituita dai cosiddetti "Allegati", dei quali più sopra sono stati offerti vari riferimenti ed esempi in rapporto alle parti costitutive canoniche dei curricoli di riferimento. Fondamentalmente essi sono stati pensati per offrire un sussidio per

- programmare e sviluppare processi di insegnamento e apprendimento
- sviluppare nuovi curricoli
- didattizzare testi adatti al livello universitario e
- sviluppare materiali didattici.

L'indice del curricolo 2006 (cf. illustrazione 2) offre un panorama abbastanza ampio di possibilità di applicazione, ma nei curricoli successivi sono stati aggiunti "Allegati" anche con riferimento ai media che ai tempi della redazione dei primi curricoli non erano ancora diffusi.

## 4 Uno sguardo al futuro

Il "sapere" una lingua per comunicare e per comprendere, implica un ventaglio di capacità e competenze professionali che vanno al di là di quello che normalmente – con riferimento all'aspetto della mera correttezza grammaticale – viene definito con "conoscenze scolastiche", con le quali in genere gli studenti si presentano quando iniziano il corso di lingua in università: qui essi scoprono che "sapere la lingua" significa non solo saper interagire con cognizione di causa, con sensibilità, con capacità di ascolto nei confronti dell'altro (che questo sia il partner d'affari, la struttura o l'istituzione nella quale ci si trova ad operare), ma anche aver sviluppato la capacità, la curiosità e la disponibilità ad apprendere lungo l'arco di tutta la vita.

Far scoprire agli studenti che il mondo del lavoro e la vita richiedono delle competenze operative specifiche nella lingua, e che ciò li investe come persone che costruiscono le loro competenze e il loro futuro, è una prospettiva olistica di ampio respiro pedagogico: è questo a costituire il fondamento del progetto qui presentato e a renderlo tuttora attuale.

Invero la prospettiva di un insegnamento "studienbegleitend" ha ricevuto negli ultimi anni un'attenzione crescente (Rösler, 2015; Schramm & Seyfarth, 2017; Serena, 2014, 2007, 2004a, 2004b; Serena & Barić,

16 Si vedano le difficoltà di traduzione negli esempi in serbo, croato, bosniaco, macedone, polacco, ceco e ucraino in Serena e Barić, 2017.

2017; Ylönen, 2015 e 2016; ZIF 2015 e 2016), ma solo questo progetto, a causa del suo approccio globale e umanistico, ha avuto una diffusione in così tanti Paesi: è auspicabile, dunque, che i curricoli possano esser tradotti in altre lingue, in modo da costituire una base di partenza per una collaborazione interuniversitaria, trans-facoltà e trans-linguistica tesa a una formazione umana degli studenti mediante lo studio delle lingue, ed essere parallelamente uno strumento per la formazione e l'aggiornamento dei docenti.[17]

## Riferimenti bibliografici


Barić, K. (2016). Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen. In H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (cur.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen, Bd. 4* (pp. 81–94). Bozen: Bozen-Bolzano University Press. http://bupress. unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html

Barić, K. (2014). Eine SDU-Lernplattform als Anwendungsbeispiel der Prinzipien für den Studienbegleitenden Deutschunterricht. *SeLM-Scuola e Lingue Moderne*, *7–9,* 16–23.

Barić, K., & Serena, S. (2016). Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21*, 7–39. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/795/796/

Buffagni, C. (2010). Journalistische Textsorten aus textlinguistischer Perspektive in der Sprachmittler-Ausbildung: Ein Erfahrungsbericht mit Vorüberlegungen für ein SDU-Rahmencurriculum in Italien. *Beiträge der Internationalen Deutschlehrertagung IDT, Jena 2009, IDV-Magazin, 82,* 56–75. https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.files.wordpress.com/2015/08/auszug_sektion_a2_idv-magazin82.pdf

Council of Europe (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (ed. italiana 2002). Milano: La Nuova Italia–Oxford.

Lévy-Hillerich, D. (2002a). *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II im Bereich Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt.* https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.files.wordpress.com/2018/06/rahmencurriculum-berufsorientierter-unterricht-goethe.pdf

Lévy-Hillerich, D. (2002b). *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON*. https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/

Lévy-Hillerich, D. (2005a). *Kommunikation im Tourismus*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň/Berlin: Cornelsen/Fraus.

Lévy-Hillerich, D. (2005b). *Kommunikation in der Landwirtschaft*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň/Berlin: Cornelsen/Fraus.

Lévy-Hillerich, D. (2016). Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013). In H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (cur.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*, *Bd. 4* (pp. 23–62). Bozen: Bozen-Bolzano University Press. http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html

Lévy-Hillerich, D., & Fearns, A. (2009). *Kommunikation in der Wirtschaft*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň/Berlin: Cornelsen/Fraus.

Lévy-Hillerich, D., & Krajewska-Markiewiecz, R. (2004). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben: Studienbegleitender Deutschunterricht B2/C1*. Plzeň: Fraus.

Lévy-Hillerich, D., Jarmužek, E., Król, E., Malinow, A., Piosik, M. T., Rozwalka, J., & Tworek, U. (2003). *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen.* Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň/Berlin: Cornelsen/Fraus.


17 Per un curricolo di formazione-docenti si veda ad es. Lévy-Hillerich, 2002a e 2002 b.

Lévy-Hillerich, D., & Krajewska-Markiewiecz, R. (2005). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1.* Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen. Plzeň: Fraus.

Lévy-Hillerich D., & Serena S. (2006). Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)/ Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère). *Synergies Europe*, *1*, 216–236.

Lévy-Hillerich, D., & Serena, S. (cur.) (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung.* Roma: Aracne.

Lévy-Hillerich, D., Serena, S., Barić, K., & Cickovska, E. (cur.) (2010). *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1*. Milano: Arcipelago.

Rösler, D. (2015). Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 20*, 7–20. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/

Schramm, K., & Seyfarth, M. (cur.) (2017). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus, 41.* München: Iudicium.

Serena, A. S. (2004a). Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. *SeLM-Scuola e Lingue Moderne*, *9*, 61–65.

Serena, A. S. (2004b). Competenze professionali e lingue straniere: un curriculum di riferimento/Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. In L. Schena, C. Preite & S. Vecchiato (cur.), *Gli insegnamenti linguistici nel nuovo ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica. XIII Incontro del Centro Lingusitico – Università Bocconi, 27 novembre 2004* (pp. 279–291). Milano: Egea.

Serena, A. S. (2007). Competenze linguistiche per operare in Europa: come può contribuire l'università? In G. Garzone & R. Salvi (cur.), *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue - Studi in onore di Leo Schena* (pp. 369–378). Roma: CISU.

Serena, S. (2012). *Lehrerhandbuch auf CD-Rom zum Lehrbuch:* Lévy-Hillerich/Serena / Barić/Cickovska: *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben.* Milano: Arcipelago.

Serena, S. (2014). È una favola? *SeLM-Scuola e Lingue Moderne, 7–9*, 10–15.

Serena, S. (2016). Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern. In H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (cur.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen, Bd. 4* (pp. 63–79). Bozen: Bozen-Bolzano University Press. http://bupress. unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html

Serena, S., & Barić, K. (2017). Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. In K. Schramm & M. Seyfarth (cur.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus, 41* (pp. 68–104). München: Iudicium. https://www.researchgate.net/publication/320255483_Rahmencurricula_in_einem_Hochschulprojekt_fur_den_Studienbegleitenden_Deutschunterricht_Ruckblick_und_Ausblick

Ylönen, S. (2015). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 20,* 1–6. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/

Ylönen, S. (2016). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21,*1–6. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/794

ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international 20* (2015). http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/36

ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2) 21* (2016). http://tujournals.ulb.tu-/darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/66

CURRICOLI DI RIFERIMENTO (Rahmencurricula) riportati in ordine alfabetico, con l'abbreviazione CR:

CR Bosnia ed Erzegovina 2011: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina*. http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf/

CR Cechia 2002: *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*.

CR Croazia 2007: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien*.

CR Macedonia 2013: *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien*. http://www.goethe.de/ins/mk/sko/lhr/dlr/deindex. htm

CR Polonia 1998: *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten.*

CR Polonia, Slovacchia e Cechia 2006: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum _12_12_06.pdf

CR Serbia 2010: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*. http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm

CR Ucraina 2006: *Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten, Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine*. Kiew, 2006; nuova edizione riveduta e corretta 2014. https://www.goethe.de/resources/files/pdf82/rahmencurriculum.pdf

Sito di riferimento: https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/