

Appunti sull'attuale riforma dell'esame di maturità in Austria: nuove "competenze" per la letteratura e il suo insegnamento?*

Notes on the current reform of the school leaving examination in Austria: new "competences" for literature and its teaching?

GUGLIELMO GABBIADINI

The article briefly presents the main features of the new Austrian Secondary School Leaving Examination. Its basic elements, introduced as part of a broad reform of the school system, have been the subject of intense and heated debates, both in the ministry offices and in the arena of public opinion. The aim of this paper is to account for those debates, paying especially attention to the question of literature and its role in teaching practices.

KEYWORDS: SECONDARY SCHOOLS, AUSTRIAN EDUCATION SYSTEM, TEACHING, TEACHING PRACTICE

Premessa

Il presente contributo offre una concisa panoramica dei dibattiti attualmente in corso in Austria e, in generale, nei Paesi di lingua tedesca sulle funzioni e le potenzialità euristiche della letteratura e della cultura di lingua tedesca nell'ambito dell'insegnamento delle stesse. S'intende affrontare tale ricognizione principalmente a partire dai dibattiti sorti attorno alla recente riforma legislativa dell'Esame di Maturità in Austria. Essa s'inserisce in un piano europeo di riforme istituzionali tese a una sempre maggiore democratizzazione dell'istruzione pubblica nonché a una sua oggettiva comparabilità tra i vari Stati

* Le seguenti considerazioni sono estratte da un progetto di ricerca semestrale («Tra competenze, nuove prove d'esame e criteri di valutazione. Riflessioni e ricerche su opinione pubblica e tutela dello spazio letterario a margine della recente riforma dell'esame di maturità in Austria») affidato a chi scrive dal Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture straniere dell'Università degli Studi di Bergamo nell'ambito delle iniziative in accompagnamento ai percorsi dei TFA ordinari dell'anno accademico 2014/2015. Alla Prof.ssa Elena Agazzi, docente referente per Letteratura tedesca, e al Prof. Fabio Scotto, responsabile generale dei progetti di ricerca TFA, vorrei in questa sede esprimere la mia gratitudine per i consigli e le indicazioni che generosamente mi hanno fornito. Un grazie alla Prof.ssa Giuliana Sandrone e alla Dott.ssa Mabel Giraldo per il prezioso aiuto durante la fase di revisione redazionale. Un ringraziamento, inoltre, intendo rivolgere alle studentesse e agli studenti delle classi A545 e A546 del TFA di Bergamo per la loro collaborazione quali primi destinatari del progetto.

membri¹. Di seguito si presenteranno, pertanto, i fondamenti ispiratori e i provvedimenti concreti della riforma austriaca quale interessante caso di studio, coinvolgendo significative voci del dibattito internazionale. La tutela dello «spazio letterario»², la specificità irriducibile dei suoi saperi e delle esperienze che in esso s'articolarono sono stati l'obiettivo di numerosi interventi succedutisi nei mesi e negli anni scorsi in varie sedi dell'opinione pubblica di lingua tedesca. In essi si sono intrecciate competenze di varia estrazione e un comune senso di impegno civile da parte di addetti ai lavori e rappresentanti d'altra professione. Tale dibattito merita attenzione da molti punti di vista, non da ultimo per essere stato in grado di promuovere contezza e consapevolezza delle questioni in gioco, focalizzando potenzialità e problematicità della riforma, nonché producendo riflessioni costruttive e concrete soluzioni ai diversi aspetti – teoretici e pratici – che essa presenta.

Cenni sull'iter legislativo e principali caratteristiche del nuovo esame di maturità

La riforma legislativa riguardante la struttura delle scuole superiori in Austria e, in particolare, l'Esame di Maturità

trova nel mese di febbraio 2008 un momento di avvio. Venne allora pubblicamente formulato e discusso un primo disegno di legge mirato a formulare le linee-guida per un esame centralizzato, cioè gestito centralmente a livello nazionale, dunque unico per tutto il territorio austriaco, almeno in alcune sue parti fondamentali (la prova scritta di tedesco, ad esempio). Tale proposta segnò un netto distacco rispetto alla configurazione tradizionale dell'Esame di Maturità (*Reifeprüfung* o *Matura*), che dipendeva quasi interamente, nella struttura e nella valutazione delle prove, dagli indirizzi e dalle scelte di ogni singolo istituto scolastico, mostrando al più delle linee di convergenza a livello regionale, ovvero all'interno dei singoli *Länder*.

Nel corso del 2008 il disegno di riforma fu promosso anzitutto dall'allora Ministro³ Claudia Schmied. Il disegno di riforma è stato poi fortemente sostenuto dal Governo Faymann e dall'allora Ministro Gabriele Heinisch-Hosek, che ha definito l'intera operazione concernente la *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung*, ovvero la Prova di maturità standardizzata orientata alle competenze, un'«enorme trasformazione» (*riesige[r] Umbruch*)⁴, ravvisando in essa il primo fondamentale tassello di una più ampia riforma di tutto l'assetto generale del sistema d'istruzione austriaco. La legge di riforma è stata diffusa nel *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich* (Gazzetta ufficiale della Repubblica austriaca) il 19 luglio 2010⁵, con successive modifiche pubblicate nello stesso organo ufficiale d'informazione il 30 maggio 2012⁶ ed è stata sperimentalmente applicata a partire dall'anno scolastico 2014/2015, entrando in pieno regime di applicazione estensiva (*flächendeckend*) a partire dall'anno scolastico successivo.

Il nuovo esame di maturità unifica e centralizza a livello nazionale i diplomi di maturità, rendendoli comparabili rispetto a quanto avviene in ambito comunitario europeo⁷. Premessa per l'ammissione all'esame è il superamento con profitto dell'ultimo anno di istruzione. Secondo il nuovo modello, l'esame prevede tre «colonne» nel suo impianto generale (*Drei-Säulen-Modell*), ovvero: l'elaborazione di una relazione/tesina scritta da presentare oralmente (denominata *abschließende Arbeit*), prove scritte standardizzate e prove orali⁸. Nel suo complesso, il nuovo esame è strutturato in maniera modulare. Ciò significa che nel caso si produca un'insufficienza nella prima o nella

seconda colonna, il candidato o la candidata hanno diritto a una ripetizione della stessa oppure a una «compensazione» da effettuarsi durante la prova orale, e dunque all'accesso alla stessa. In un prospetto ministeriale intitolato *Matura neu. Alle Informationen auf einen Blick* (Maturità nuova. Tutte le informazioni in un colpo d'occhio) si legge in merito alle linee guida generali della riforma:

La nuova Maturità introduce maggiore equità e parità di condizioni per tutte le candidate e i candidati. Essa apporta inoltre maggiore obiettività – giacché ora non dipende più dall'insegnante stabilire destinatari e contenuti delle domande.

Nuova Maturità significa anche che viene richiesto e incentivato il pensiero autonomo, ad esempio attraverso l'elaborato scritto che allieve e allievi devono redigere. Il nuovo esame comporta, inoltre, una più agevole possibilità di comparazione e riconoscimento per le successive istituzioni di formazione⁹.

Come anticipato, con la riforma si centralizzano le prove scritte, rendendole «standard» per tutto il Paese, delegando invece all'autonomia dei singoli istituti l'elaborazione e la valutazione di un elaborato scritto (tesina) e delle prove orali, ovvero della prima e della terza «colonna portante» dell'esame¹⁰.

Secondo il piano originario del Governo, la riforma sarebbe dovuta entrare in vigore effettivo già per l'anno scolastico 2013/14, ma è stata rinviata a causa di disguidi tecnici e polemiche per l'elaborazione centralizzata delle prove. Polemiche e una serie di disguidi tecnici si sono registrati anche nel febbraio 2015, ma come da programma il nuovo esame di maturità è stato affrontato in tutte le scuole superiori non professionali (AHS, *Allgemeinbildende höhere Schulen*) austriache. La prima prova scritta (di tedesco), nelle nuove forme previste dalla riforma, ha avuto luogo per la prima volta il 6 maggio 2015. Per le scuole di formazione professionale (BHS, ovvero *Berufsbildende höhere Schulen*, nate dall'ibridazione di percorsi professionali e percorsi liceali) il nuovo esame di maturità è entrato in vigore a partire dall'anno scolastico 2015/2016 coinvolgendo, complessivamente, circa 45.000 candidati in 680 istituti scolastici su tutto il territorio nazionale¹¹.

Tra *Kompetenz* e *Standardisierung*: articolazione delle prove

La riforma dell'Esame di Maturità austriaco nasce da una riflessione condotta a livello internazionale su procedure, contenuti, classificazione e modalità di correzione degli esami di maturità e, in generale, dell'apprendimento nelle scuole secondarie entro il quadro dei cosiddetti processi di BOLOGNA e PISA¹². Da un punto di vista teorico, il criterio ispiratore della riforma austriaca è stato quello di *competenza* intesa – soprattutto sulla scorta delle formulazioni di Franz E. Weinert¹³ – come il collegamento del *sapere* e del *saper fare*, nonché come la capacità di affrontare e gestire situazioni diverse complesse e problematiche. Nelle parole di Weinert, si definiscono competenze

le capacità e abilità cognitive a disposizione o acquisite da soggetti individuali, atte a risolvere determinati problemi, nonché le connesse disponibilità e capacità motivazionali-volitive mirate a far uso efficace e responsabile delle soluzioni ai problemi in situazioni variabili¹⁴.

L'accento maggiore posto sulla nozione complessa di competenza – in cui confluisce non da ultimo probabilmente anche parte delle teorie di Noam Chomsky¹⁵ – è mirato a promuovere un passaggio dalla mera richiesta di capacità *nozionistico-riproduttive* all'esigenza di sviluppo di capacità veramente produttive, ovvero *creative* e *libere*. Ciò al fine di superare nel concreto stereotipi legati a un'immagine falsata di *Bildung*, originariamente di matrice sette-ottocentesca, che può erroneamente apparire ormai come una categoria irrigidita e inattuale. Come ha sottolineato Bernd Hackl¹⁶, il problema non sta tanto nella originaria definizione di *Bildung* – che secondo il suo più illustre teorico, Wilhelm von Humboldt (1767–1835), consiste in un'esperienza esistenziale, ancor prima che cognitiva, e si realizza nel collegamento formativo dell'Io con il mondo¹⁷ – quanto piuttosto nell'appiattimento, lontano dal suo spirito originario, di *Bildung* a mero nozionismo o passivo contenutismo. Hackl sottolinea, in altre parole, la necessità di una comprensione ampia e flessibile del termine *Kompetenz*, che non andrebbe inteso in opposizione alla tradizione della *Bildung* ma piuttosto come una pragmatica e fruttuosa integrazione della stessa¹⁸.

Lo sviluppo di un approccio creativo a problemi da risolvere ha dunque ispirato come uno degli obiettivi ultimi la concezione delle nuove prove d'esame. Ai candidati e alle candidate delle scuole superiori non professionali (AHS) è richiesta, anzitutto, la preparazione di un elaborato scritto, ovvero una tesina di carattere «pre-scientifico» (*VWA, vorwissenschaftliche Arbeit*), propedeutica alla stesura di elaborati legati a percorsi accademici successivi e atta, in ogni caso, a introdurre alla logica dell'argomentazione scientifica¹⁹. La tesina è da redigersi su un tema autonomamente scelto e concordato con gli insegnanti. I risultati delle ricerche condotte vengono poi presentati oralmente. I principali obiettivi di tale prova sono la dimostrazione di autonomia dei candidati nella scelta del tema, la capacità di articolare nessi di causa ed effetto, l'abilità nel reperimento e nella valutazione delle fonti, lo sviluppo di un pensiero logico e critico, l'articolazione chiara e distinta di concetti semplici e complessi, la formulazione di precise domande-guida dell'elaborato (*Leitfragen*), la capacità d'espressione e argomentazione²⁰. Il tema della tesina di maturità deve essere stabilito all'inizio del secondo semestre della settima classe (ovvero la penultima del ciclo scolastico complessivo), mentre la concreta stesura del lavoro avviene nell'ottava classe. I candidati e le candidate hanno diritto di scegliere l'insegnante che li valuterà. Questi potrà rifiutare il tema proposto, ma non il candidato o la candidata proponente. A ciascun valutatore potranno essere affidati tre (fin a un massimo di cinque) allievi. La tesina non è subordinata ad alcuna specifica materia d'insegnamento, può dunque intrecciare diversi percorsi disciplinari e prospettive metodologiche, vertendo su argomenti che non necessariamente siano stati (o saranno) oggetto d'insegnamento o verifica. La lingua usata per la stesura può anche essere una lingua straniera, purché scelta tra quelle insegnate durante il percorso scolastico e previo accordo con l'insegnante. Nella fase di stesura i candidati e le candidate avranno a disposizione un'assistenza costante da parte dell'insegnante e, in parallelo rispetto alla preparazione della tesina, dovranno redigere una relazione metariflessiva che descriverà gli stati di avanzamento del lavoro, le eventuali difficoltà riscontrate e le soluzioni adottate. L'elaborato finale prevede, inoltre, la produzione di un *abstract*, una prefazione, un indice e una bibliografia e ha un'estensione ammissibile che va da

40.000 a 60.000 caratteri (spazi inclusi). L'*abstract*, redatto in lingua inglese o tedesca, ha un'estensione di circa 1.000-1.500 caratteri e deve illustrare l'oggetto del lavoro, la domanda che lo ispira (*Fragestellung*), nonché la formulazione del problema e i risultati essenziali raggiunti. Una volta avvenuta la consegna del lavoro (da presentarsi in forma digitale e in duplice copia cartacea), si stabilisce con gli insegnanti il giorno della presentazione orale, che avrà una durata di 10-15 minuti. Durante la presentazione non è richiesta tanto l'esposizione puntuale dei singoli contenuti, quanto piuttosto una concisa articolazione della prospettiva su cui si è strutturato il lavoro. Previo accordo con l'insegnante di riferimento e qualora il lavoro sia stato redatto in una lingua straniera, è possibile sostenere la presentazione orale nella stessa lingua straniera, ottemperando così al programma di immersione linguistica denominato CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)²¹. La commissione di valutazione è composta da un Presidente, dal Dirigente scolastico, dal Collegio dei docenti della classe e dall'insegnante valutatore. Quest'ultimo dovrà presentare una relazione di valutazione, da redigere secondo una griglia di valutazione unitaria per tutta l'Austria. Il voto finale viene stabilito dalla commissione dopo aver letto la relazione e in seguito alla presentazione del candidato²².

A questa prima colonna del nuovo esame di maturità fa seguito il blocco delle prove scritte, i cui testi prevedono – a differenza di quanto avviene ad esempio ancora nel sistema federale tedesco o cantonale svizzero²³ – per la prima volta quesiti identici per tutti i candidati e le candidate del Paese. L'elaborazione delle prove scritte è affidata per decisione governativa al *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens*²⁴ (comunemente denominato con l'abbreviazione BIFIE), ovvero Istituto federale austriaco per la ricerca sulla formazione, l'innovazione e lo sviluppo del sistema scolastico austriaco, un organo esterno al Ministero dell'Istruzione, tuttavia da questo in molti aspetti direttamente influenzato, che riveste non da ultimo un ruolo fondamentale di connessione tra sfera politica e ambito scientifico²⁵. La preparazione degli insegnanti al nuovo esame è garantita da corsi di aggiornamento tenuti dalle *Pädagogische Hochschulen*. Il BIFIE fornisce linee guida utili agli adempimenti relativi alle singole prove. Per la tesina finale

è stata predisposta una piattaforma elettronica, accessibile ai docenti e ai discenti, dove vengono caricati i lavori. Essa contiene inoltre tutte le indicazioni utili alla preparazione e alla valutazione degli stessi²⁶.

Il termine-chiave che ha guidato l'elaborazione delle nuove prove scritte è *Standardisierung*, ovvero l'adattamento progressivo a parametri unificati e quanto possibile uniformi a livello nazionale e in un quadro generale europeo²⁷. Gli obiettivi della riforma sono così stati riassunti dal BIFIE:

- massimo grado possibile di trasparenza e comparabilità nelle richieste delle prove d'esame
- oggettività, comparabilità e dunque equità dei procedimenti di valutazione
- acquisizione duratura e sostenibile di competenze
- giudizi affidabili sui saperi e le capacità realmente acquisiti
- incremento delle capacità necessarie al proseguimento negli studi accademici
- comparabilità a livello europeo dei titoli di studio conseguiti
- semplificazione e uniformazione delle determinate²⁸.

Alla prima prova scritta di tedesco – di cui si dirà meglio più avanti – fanno seguito la prova di matematica o in alternativa, in base al tipo di istituto scolastico, la prova scritta in lingua straniera moderna o in lingua straniera classica. È facoltà dei candidati e delle candidate stabilire se sostenere tre prove scritte e tre prove orali oppure quattro prove scritte e due prove orali. Nel caso delle prove concernenti le lingue straniere, l'esame tiene in considerazione il numero di anni d'insegnamento ricevuti. La prova orale non prevede quesiti unici stabiliti centralmente ma è di diretta responsabilità degli insegnanti di ciascuna scuola che, in base agli insegnamenti previsti nell'ultimo anno, elaborano complessi tematici tra cui il candidato effettuerà la propria scelta²⁹. La durata dell'esame orale è di 20-25 minuti. Nelle scuole superiori di formazione professionale (BHS, *Berufsbildende höhere Schulen*) ai candidati e alle candidate viene richiesta, quale prima colonna dell'esame, la stesura di una *Diplomarbeit*, ovvero di un elaborato concernente un tema legato a questioni pratiche professionali da illustrare oralmente durante l'esame di maturità. L'elaborato è solitamente il frutto del lavoro di un gruppo di due (fino a un massimo di cinque) allieve o allievi che, sulla scorta di un'originaria traccia assegnata, propongono una soluzione che tenga

conto dei metodi solitamente in uso nella prassi lavorativa. La scelta dei temi assegnati per questa *Diplomarbeit* avviene nel penultimo livello del percorso d'istruzione e viene redatta nell'ultima fase dello stesso percorso.

Per la prova scritta, che ha luogo lo stesso giorno su tutto il territorio nazionale, i candidati ricevono esercizi e quesiti identici per tutta l'Austria. Per le materie di tedesco e delle lingue straniere le domande sono specifiche in base alla tipologia professionale cui la scuola avvia. Lo stesso vale per matematica, la cui prova prevede specifiche domande in base all'applicazione professionale. Per la prova orale è facoltà delle candidate e dei candidati stabilire gli argomenti rilevanti per l'esame, mentre l'elaborazione delle domande è affidata agli insegnanti dei singoli istituti di formazione. Anche nel caso delle scuole professionali BHS è facoltà dei candidati stabilire se sostenere tre prove scritte e tre orali oppure quattro prove scritte e due orali.

La prova ufficiale dell'esame di maturità, tenutasi per la prima volta il 5 maggio 2015, ha previsto quali argomenti dei tre 'pacchetti tematici' i seguenti: 1. «Il potere della critica»; 2. «Famiglia»; 3. «Povertà e giustizia sociale». Per ciascuna traccia sono state indicate la tipologia del testo che ci si attende dai candidati e dalle candidate, nonché il numero di parole minimo e massimo da rispettare nella composizione. Le tipologie di elaborato scritto indicate sono state:

- Interpretazione testuale (*Textinterpretation*), da 540 a 660 parole;
- Commento (*Kommentar*), da 270 a 330 parole;
- Riassunto (*Zusammenfassung*), da 270 a 330 parole;
- Discorso di opinione (*Meinungsrede*)³⁰, da 540 a 660 parole;
- Ponderazione analitica (*Erörterung*), da 540 a 660 parole;
- Lettera del lettore (*Leserbrief*), da 270 a 330 parole.

La traccia letteraria della prova di tedesco risulta inserita nel primo pacchetto tematico dedicato al «Potere della critica» e prevede l'interpretazione testuale di un racconto di Patrick Süskind del 1986, intitolato *Der Zwang zur Tiefe* (L'obbligo della profondità)³¹. Sull'autore si forniscono ai candidati informazioni biografiche minime («Patrick Süskind, nato nel 1949, scrittore tedesco») e si precisa che «è stata mantenuta l'ortografia dell'originale». Riguardo alla tipologia della prova si specifica anzitutto il tipo di competenza richiesta: «Nell'ambito della prova

scritta di maturità [...] in tedesco dovete dimostrare di essere in grado di analizzare e interpretare testi letterari». L'obiettivo è dunque l'accertamento delle competenze critico-analitiche e interpretative dei candidati. Non tanto l'esposizione di contenuti o l'articolazione di contesti viene qui richiesta, bensì l'abilità nell'uso di strumenti (analitici, retorici, stilistici, ecc.) atti a scomporre, comprendere e interpretare il testo assegnato. Le competenze riguardano, dunque, capacità cognitive e interpretative. Le griglie valutative previste scompongono in maniera analitica tale ventaglio di competenze richieste. Per guidare i candidati e le candidate nel complesso esercizio intellettuale dell'interpretazione vengono indicati i seguenti passaggi:

- breve riassunto del contenuto del testo;
- analisi della struttura del testo in relazione alle trasformazioni della giovane donna protagonista;
- articolazione degli orizzonti semantici del concetto di *Tiefe* (profondità) nel sistema del testo;
- interpretazione del testo con riferimento al tema del «Potere della critica».

Risultano debitamente rappresentate le quattro aree di competenza fondamentali: quella linguistica (articolazione degli orizzonti semantici), quella storico-interpretativa ed etico-sociale (interpretazione del testo con riferimento al potere della critica), quella strutturale e quella contenutistica. I candidati e le candidate hanno avuto 300 minuti a disposizione per la stesura di entrambe le tracce scelte, le quali sono state elaborate indipendentemente l'una dall'altra, ovvero non è stato necessario che vi fossero rimandi dall'una all'altra. Le disposizioni procedurali sono capillari: è previsto l'uso di penne non cancellabili a inchiostro nero o blu e l'uso di fogli di protocollo forniti dal personale di sorveglianza all'inizio della prova. Nel fascicolo delle consegne si specifica che in sede di valutazione si sarebbe tenuto conto di tutto quanto risultasse chiaramente scritto e non barrato su tali fogli. Il nuovo ordinamento dell'esame consente inoltre l'uso di dizionari, ma non di opere di consultazione enciclopedica.

L'implementazione di nuove tecnologie nell'insegnamento ha inoltre attivato la possibilità, per le classi che prevedono tale tipo di programma metodologico, di redigere l'esame scritto su un supporto informatico. In questo caso è consentito l'uso di dizionari online, ma è

obbligatoria la disattivazione dei sistemi di auto-correzione dei testi così come l'accesso alle fonti elettroniche d'informazione.

I criteri elaborati per la valutazione, miranti alla valorizzazione e all'affinamento delle metodiche legate a ogni singola tipologia testuale prevista, sono stati formulati ed esplicitati ai candidati sotto le seguenti voci riferite ciascuna a diverse «aree di competenza» (*Kompetenzbereiche*):

- contenuto (*Inhalt*)
- struttura del testo (*Textstruktur*)
- stile ed espressione (*Stil und Ausdruck*)
- ortografia (*normative Sprachrichtigkeit*)

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione, agli insegnanti è stata fornita una griglia valutativa (*Beurteilungsraster*) elaborata dal BIFIE, dal cui completamento analitico si auspica una valutazione oggettiva e uniforme delle prove. Per ciascuno dei quattro criteri di valutazione sopra elencati si propongono ulteriori gradi di articolazione che permettono maggiore precisione ed equiparabilità valutativa, secondo un modello che rispecchia i criteri di valutazione più aggiornati a livello europeo.

Reazioni alla riforma e dibattiti sul ruolo della letteratura

La riforma ha suscitato, sin dai suoi primi passi nel 2008, intensi dibattiti non solo negli ambienti degli addetti ai lavori del Ministero e del BIFIE, ma soprattutto negli spazi più in vista dell'opinione pubblica austriaca. Tra questi, le pagine del quotidiano «Der Standard» hanno ospitato con maggiore attenzione ai dettagli e alle singole posizioni tutte le fasi di una discussione che ha visto dividersi esperti ma anche lettori che per ogni passaggio della riforma hanno fatto registrare un numero significativo di commenti e prese di posizione.

Un primo equilibrato e succinto bilancio è stato proposto in un articolo di Lisa Kogelnik, apparso il 5 maggio 2015 su «Der Standard»³². Tra i punti che la giornalista, riassumendo la situazione, elenca come «a favore» della nuova riforma vi sono:

1. La possibilità di rendere comparabili i risultati a livello nazionale, a fronte invece di una situazione pregressa in cui la totale autonomia dei singoli

istituti nello stabilire i contenuti di tutte le prove creava una pluralità di situazioni spesso disomogenee.

2. La garanzia di standard minimi di qualità nelle richieste complessive rivolte ai candidati.
3. La flessibilità delle prove, orientate secondo l'indirizzo e le competenze delle varie istituzioni scolastiche superiori.
4. Un maggiore grado di obiettività.
5. Una maggiore cooperazione tra allievi e insegnanti.

Riassumendo invece le voci critiche, Kogelnik rileva come secondo i detrattori la nuova maturità comporti:

1. Una certa generale uniformazione a detrimento della pluralità di formazione precedente.
2. Un effetto denominato *Teaching to the test*, secondo cui si favorirebbero nell'insegnamento temi e metodi che saranno poi oggetto d'esame, trascurando così percorsi altrettanto utili alla formazione che invece non trovano riscontro diretto nei nuovi criteri di valutazione dell'esame di maturità.
3. Una tendenza a un livellamento verso il basso.
4. L'insorgere di problematicità di tipo tecnico/tecnologico.
5. Una generale perdita d'importanza della letteratura e del suo insegnamento nell'assetto complessivo delle discipline oggetto di valutazione.

Proprio quest'ultimo punto, sollevato con grande convinzione e spirito critico dalle Associazioni delle Autrici e degli Autori (*Interessengemeinschaft der Autorinnen und Autoren*) di lingua tedesca pone l'accento su una delle questioni più dibattute dell'intera riforma, ovvero il ruolo della letteratura nel nuovo ordinamento scolastico e nei percorsi di formazione secondaria in generale³³. In un articolo riportato dal giornale «Der Kurier» del 2 marzo 2015 l'Associazione dichiarò apertamente il suo dissenso, soprattutto in riferimento all'apprendimento, all'insegnamento e alla valutazione del tedesco. L'intervento mirava a sottolineare polemicamente la priorità assegnata ad aspetti della formazione che relegano la letteratura e i suoi saperi in una posizione periferica:

La maturità centralizzata, nel suo aspetto attuale, è la strada sbagliata, in ogni caso per quanto concerne l'insegnamento

del tedesco. Ma forse lo è anche nel suo generale orientamento verso le competenze. S'insegnano per anni competenze utili a scrivere una lettera al giornale, a formulare un consiglio, un commento, un riassunto, una presa di posizione, un resoconto di contenuti e altri simili generi testuali; ma su questo tipo di testi nessuno ha bisogno di soffermarsi particolarmente, perché in un percorso di apprendimento che punti sulla formazione (*Bildung*) essi rappresentano fenomeni marginali³⁴.

La questione rilanciata in maniera così recisa dall'Associazione delle Autrici e degli Autori riguarda in prima linea l'insegnamento della letteratura di lingua tedesca, ma essa coinvolge anche la letteratura delle minoranze linguistiche, che sono previste nella seconda prova scritta di maturità (croato, sloveno e ungherese) per alcune scuole che prevedono l'insegnamento di tali lingue e culture. Secondo il nuovo ordinamento non è più richiesta alle candidate e ai candidati alcuna conoscenza specifica di determinate opere letterarie. Si tratta ora piuttosto, come indicato negli studi di Angela Bergfelder e Daniela Caspari³⁵, di dimostrare abilità nel «leggere» e «comprendere» testi di diversa origine indipendentemente dal loro contesto grazie all'impiego di strumenti acquisiti durante gli anni di apprendimento. Ciò, tuttavia, con il rischio segnalato da più parti di perdere sensibilità e strumenti atti a discernere la «letterarietà» di un testo, come è stata definita da Michael Dobstadt³⁶, nei rapporti che essa ha intessuto con il suo tempo e i suoi contesti storici. Non si tratta dunque di difendere una visione che contrappone in maniera gerarchica diversi generi e registri testuali, ma di riconoscere imparzialmente la specificità dei linguaggi e tra questi, quello letterario, in una pluralità da salvaguardare equamente.

La questione è sorta anzitutto poiché nella nuova prima prova scritta di maturità sono previste in tutto sei tracce, tra le quali i candidati possono scegliere, e di queste soltanto una è di diretta attinenza letteraria, mentre le altre propongono generi testuali di altra estrazione (giornalistica, scientifica, cronachistica, ecc.). La nuova partizione prevista per la prima prova scritta risulta immediatamente evidente se si prende in considerazione la prova d'esame elaborata per l'anno scolastico 2014/15 e resa pubblica il giorno seguente la data della prova stessa (5 maggio 2015). Secondo i criteri messi a punto per la prova di tedesco e la relativa valutazione, ai candidati e

alle candidate vengono sottoposti tre «pacchetti tematici» (*Themenpakete*) contenenti ciascuno due tracce. Per ogni traccia viene fornito un testo, appartenente a un genere ogni volta diverso. Il testo letterario è previsto soltanto per la prima traccia del primo pacchetto. I candidati devono scegliere uno dei tre pacchetti tematici e svolgere entrambe le tracce previste per quel pacchetto.

Polemiche e contestazioni erano sorte già in marzo al momento della pubblicazione delle tracce della simulazione della prima prova scritta di tedesco. Il testo letterario previsto era la poesia *Reklame* (1956) di Ingeborg Bachmann. La premessa della consegna recitava:

Nelle lezioni di tedesco avete imparato, tra le altre cose, ad analizzare poesie dal punto di vista del contenuto e del linguaggio, elaborando così un'interpretazione. Nell'esame di maturità di tedesco dovete dimostrare di avere pienamente acquisito tale capacità³⁷.

La consegna invita, dunque, a un'analisi del testo poetico. Non senza ironia l'Associazione degli Autori fece notare³⁸ che tale analisi si sarebbe dovuta mantenere entro un'estensione che va dalle 405 alle 495 parole e, entro questi limiti, avrebbe dovuto articolare i livelli di contenuto della poesia, spiegare il rapporto esistente tra titolo, forma e contenuto e giudicare l'attualità del componimento riportando quali esempi possibili le esperienze dei candidati con il mondo dei consumi e della pubblicità. Posta in questi termini, sottolinearono ancora gli Autori tramite il loro presidente Gerhard Ruiss, la consegna difficilmente si sarebbe potuta ritenere una richiesta di «interpretazione» del testo letterario («Im eigentlichen Sinn kann man bei diesen Arbeitsaufträgen überhaupt nur sehr bedingt von einer Interpretation sprechen»). Inoltre, la resa tipografica proposta nella simulazione d'esame avrebbe alterato le scelte dell'autrice del componimento, comportando una discrepanza che si espone al rischio di critiche filologiche. Nel complesso, questo tipo di concezione dell'analisi letteraria considera – come ha sempre ribadito l'Associazione delle Autrici e degli Autori – il linguaggio poetico come un mero *veicolo* atto a trasportare contenuti o a rappresentare opinioni. Al contrario, bisognerebbe sviluppare una formazione che riconosce nella letteratura e nel suo linguaggio specifico una *modalità d'esperienza* altrimenti inattuabile. Si dovrebbe, cioè, sviluppare un tipo d'insegnamento che aiuti a riconoscere e apprezzare criticamente la capacità di

polisemia, ambiguità e apertura del testo letterario a nuovi orizzonti dell'esperienza, accessibili ai discenti solo sulla base di strumenti che aiutino a gestire la complessità del testo letterario³⁹.

Mentre nei dibattiti tradizionali si era soliti considerare una contraddizione l'idea di accostare formazione letteraria e acquisizione di competenze professionali (e professionalizzanti), oggi le linee della ricerca in questo ambito mostrano, al contrario, la necessità e l'opportunità di coniugare entrambe le prospettive. Anzi: di riconoscere l'insegnamento letterario come un'acquisizione di competenze⁴⁰. Secondo Thomas Zabka⁴¹, questa concezione permetterebbe anche di integrare l'idea di un canone letterario, inteso però come un insieme aperto e flessibile di testi, contesti ed epoche da conoscere per affrontare l'analisi e la valutazione di un testo specifico, all'interno del programma di formazione. Non solo, dunque, un insieme di nozioni da memorizzare, ma la capacità di usare tali nozioni per un avvicinamento critico all'analisi di un testo complesso. L'insegnamento della letteratura (e delle letterature) dovrebbe dunque prevedere percorsi che forniscano strumenti utili al riconoscimento di dati linguistici e filologici nel testo, ma anche stimolare la capacità di ricondurre il testo alla storia letteraria cui esso appartiene e ai rapporti che esso intrattiene con altre letterature, favorendo infine l'esercizio critico dell'interpretazione, non inteso come semplice articolazione di un proprio parere personale (per quanto complesso) sul testo, ma come complessa individuazione della sua prospettiva organizzativa⁴².

Secondo uno studio condotto da Jürgen Struger⁴³, di cui il BIFIE ha tenuto conto nella concezione della nuova prova di tedesco all'esame di maturità, l'insegnamento del tedesco deve trasmettere agli allievi:

- *Regelwissen* (sapere legato alle regole), intendendo con ciò la grammatica, l'ortografia, l'uso dell'interpunzione, le caratteristiche specifiche di ogni genere testuale, le corrette modalità di citazione, ecc.
- *Faktenwissen* (sapere legato ai fatti), comprendente i diversi contenuti formativi, la storia della letteratura, ecc.
- *Handlungswissen* (sapere legato all'azione), che riguarda la competenza nella scrittura, la capacità di argomentare nello scritto e nell'orale, la capacità di presentare quanto appreso o elaborato⁴⁴.

Secondo questo modello (ispirato da elementi riconducibili alla svolta *pragmatica* negli studi sul linguaggio) l'analisi del testo e la sua valutazione possono utilmente riferirsi a tre operatori (*Operatoren*) principali che, come ricordano Ulf Abraham e Annemarie Saxalber⁴⁵, scandiscono la progressione delle competenze e delle capacità in gioco nel confronto con i testi:

1. Operatori che riguardano l'ambito della «riproduzione» (*Reproduktion*) sono ad esempio la descrizione, il riassunto, la schematizzazione
2. Operatori che riguardano la «riorganizzazione e il transfer» del testo (*Reorganisation und Transfer*) sono ad esempio l'analisi, la classificazione, la comparazione, la spiegazione, l'instaurazione di collegamenti, la caratterizzazione, ecc.
3. Operatori che riguardano l'attività di «riflessione e soluzione dei problemi» (*Reflexion und Problemlösung*) sono l'interpretazione, il giudizio, la valutazione, il commento critico, la discussione analitica, ecc.⁴⁶

Riflessioni su questi aspetti hanno contribuito a ispirare le linee-guida operative del nuovo esame di maturità in Austria. Esso è ormai entrato in pieno regime di applicazione, parzialmente modificato in alcune significative questioni, non da ultimo sulla scorta di opinioni espresse in un senso di sentita partecipazione collettiva, al di là di questioni meramente tecnicistiche e strettamente burocratiche. Come ha sottolineato Bernd Hackl,

una società civilizzata dovrebbe accuratamente riflettere sulle modalità con cui intende andare incontro alla generazione che si trova in fase di crescita: stabilendo cioè se vuole essere un'accompagnatrice amichevole, un aiuto e un festoso atto inaugurazione simbolica che prelude a un senso di solidale comunione e convivenza sensata oppure se vuole essere un'associazione di controllo tecnico che con la lente isola e scarta difetti di funzionalità, senza tuttavia accorgersi che non ha a che fare con dei frigoriferi.⁴⁷

Per mezzo di toni anche talvolta prossimi alla polemica, segno di un'evidente e appassionata presa di posizione civile e intellettuale, la polifonica arena dell'opinione pubblica si è così mostrata in grado di risultare incisiva rispetto a un momento fondamentale nella definizione dell'attuale politica culturale e scolastica austriaca, in un

contesto europeo aperto a istanze di rinnovamento e alla ricerca di nuove risorse progettuali.

GUGLIELMO GABBIADINI
University of Bergamo

¹ Si vedano in proposito, tra i molti possibili studi, i contributi raccolti in J. Kramer, M. Neumann, U. Trautwein (eds.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte*, Springer, Wiesbaden 2016.

² L'espressione fa chiaramente riferimento al testo di M. Blanchot, *Lo spazio letterario* (1955), tr. it. di G. Zanobetti, con un saggio di J. Pfeiffer e una nota di G. Neri, Einaudi, Torino 1967 (anche se è qui intesa in un senso più ampio e generale).

³ Si vedano in proposito le informazioni reperibili sul sito ufficiale del Ministero: https://www.bmb.gv.at/ministerium/minister_alt.html (consultato il 18 giugno 2016).

⁴ Si veda l'articolo *Zentralmatura: Heinisch-Hosek zieht zufriedene Zwischenbilanz*, «Der Standard», 8 maggio 2015, disponibile online: derstandard.at/2000015529141/Surprise-bei-Matura-Heinisch-Hosek-zieht-zufriedene-Zwischenbilanz (consultato il 18 giugno 2016).

⁵ Questa *Verordnung* è consultabile online sul sito ministeriale: https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erk/schug_nov_2010_19465.pdf (consultato il 18 giugno 2016).

⁶ Questa *Verordnung* è consultabile online sul sito ministeriale: https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erk/bgbl_ii_nr_174_2012_22504.pdf?4dzi3h (consultato il 18 giugno 2016).

⁷ Si vedano le linee principali di sviluppo in S. T. Hopmann (insieme a S. Bauer e T. Werkl), *Zwischen Scylla und Charybdis? Die österreichische Matura als Maßstab öffentlicher Bildung*, in B. Schneider, Taylor, D. Bosse, F. Eberle (eds.), *Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna*, Beltz, Weinheim-Basel 2013, pp. 69-86, in particolare pp. 70-74.

⁸ Per un prospetto schematico della struttura dell'esame: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_pruefungsarchitektur_ahs_2014-02-06.pdf (consultato il 18 giugno 2016).

⁹ Dichiarazione reperibile a p. 2 del prospetto online all'indirizzo: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_folder.pdf?4riabz (consultato il 18 giugno 2016). Originale: «Die neue Matura bringt mehr Fairness und gleiche Bedingungen für alle Maturant/innen. Und mehr Objektivität – denn es hängt künftig nicht mehr vom Lehrer oder der Lehrerin ab, wer welche Fragen bekommt. Matura neu bedeutet auch, dass wir eigenständiges Denken stärker fordern und fördern, etwa durch die vorwissenschaftliche Arbeit, die Schülerinnen und Schüler erstellen müssen. Und sie bringt für weiterführende Bildungseinrichtungen eine leichtere Vergleichbarkeit und Anerkennung». Le traduzioni, laddove non diversamente indicato, sono nostre.

¹⁰ Sul concetto di «standard» in ambito pedagogico, si veda E. Klieme, *Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität*, in P. Labudde (a cura di), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?*, h.e.p., Bern 2007, pp. 75-84.

¹¹ Le fonti ministeriali sono consultabili online: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.html> (consultato il 18 giugno 2016).

¹² B. Schneider, Taylor, D. Bosse, F. Eberle, *Einleitung*, in Idem (eds.), *Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna*, cit., pp. 7-12.

¹³ F. E. Weinert, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in Idem, (a cura di), *Leistungsmessung in Schulen*, Beltz, Weinheim 2001, pp. 27-28.

¹⁴ *Ibi*, p. 27 (testo originale: «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können»).

¹⁵ N. Chomsky, *Il linguaggio e la mente*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

¹⁶ B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, Springer, Wiesbaden 2014, pp. 57-81.

¹⁷ W. von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, in Idem, *Werke in fünf Bänden*, a cura di A. Flitner e K. Giel, Cotta, Stuttgart 1980, pp. 234-240.

¹⁸ B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., p. 61. Si veda, inoltre, il brillante articolo di G. Seibt, *Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität*, in «Süddeutsche Zeitung», 17 maggio 2010, reperibile online: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bachelor-und-masterstudiengaenge-ende-einer-lebensform-1.553485> (consultato il 18 giugno 2016).

- ¹⁹ B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., p. 72.
- ²⁰ Sui fondamenti teorici di questa tipologia di prova si veda G. Fenkart, *Die Vorwissenschaftliche Arbeit. Lesen und Schreiben als Herausforderung in allen Fächern*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 41-55.
- ²¹ Sul CLIL si veda D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsch, *CLIL*, Cambridge UP, Cambridge 2010. Sulla glottodidattica: S. Betti, P. Garelli, *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- ²² Informazioni reperibili online: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf (consultato il 18 giugno 2016).
- ²³ Si veda, rispettivamente, M. Neumann, *Das Abitur in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen im Überblick*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., pp. 245-261 e Chr. Brüggelbrock, F. Eberle, J. Oelkers, *Die jüngeren Entwicklungen des Gymnasiums und der Matura in der Schweiz*, in J. Kramer, M. Neumann, U. Trautwein (eds.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte*, Springer, Wiesbaden 2016, pp. 59-80.
- ²⁴ Si veda: <https://www.bifie.at> (consultato il 2 agosto 2016).
- ²⁵ La ripartizione attuale delle competenze tra Ministero, BIFIE e scuole è illustrata in uno schema reperibile all'indirizzo https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_modell.pdf?4q6a33 (consultato il 18 giugno 2016).
- ²⁶ Informazioni reperibili online: www.ahs-vwa.at (consultato il 18 giugno 2016).
- ²⁷ Per una disamina critica del concetto: B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., in part. pp. 75-77.
- ²⁸ Si veda la presentazione disponibile all'indirizzo: <https://www.bifie.at/srdp> (consultato e tradotto il 18 giugno 2016).
- ²⁹ Cfr. online: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Warum_eine_neue_Reifepruefung (aggiornato al 30 giugno 2015). Di concerto con gli insegnanti, gli allievi stabiliscono aree tematiche da cui estrarre le domande che saranno loro poste in sede di valutazione orale. Sulle ragioni di questo metodo e sui suoi fondamenti teorici si veda: W. Taubinger, K. Blüml, M.R. Helten-Pacher, H. Staud, *Ein Themenbereichskorb für die mündliche Reifeprüfung*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 56-65.
- ³⁰ Si veda in proposito: N. Mayer, *Die gemeine Meinungsrede hat den alten Aufsatz getötet*, in «Die Presse», 19 dicembre 2014.
- ³¹ La fonte da cui è tratto il testo della prova è P. Süskind, *Der Zwang zur Tiefe*, in Idem, *Drei Geschichten und eine Betrachtung*, Diogenes, Zürich 1995, pp. 9-19. Esiste una traduzione italiana del racconto che si trova in P. Süskind, *Ossessioni. Tre racconti e una riflessione*, tr. it. di Laura Pignatti, dapprima uscita per i tipi di Guanda (Parma 1996), poi per TEA (Milano 1998) e infine Longanesi (Milano 2007).
- ³² L. Kogelnik, *Was für und was gegen die Zentralmatura spricht*, in «Der Standard», 5 maggio 2015, disponibile online: derstandard.at/2000015261501/Was-fuer-und-was-gegen-die-Zentralmatura-spricht (consultato il 18 giugno 2016).
- ³³ Si veda l'articolo *Experten-Gruppe soll Deutsch-Matura prüfen*, in «Der Standard», 11 marzo 2015, disponibile online: derstandard.at/2000012773956/Expertengruppe-soll-Deutsch-Matura-pruefen (consultato il 18 giugno 2016).
- ³⁴ Si veda l'articolo *Literaten gegen Zentralmatura. Die zentrale Reifeprüfung sei der «falsche Weg»*, in «Der Kurier», 2 marzo 2015, disponibile online: kurier.at/lebensart/familie/literaten-gegen-zentralmatura/117.118.435 (consultato e tradotto il 18 giugno 2016). Testo originale: «Die Zentralmatura in ihrem jetzigen Aussehen ist der falsche Weg, auf jeden Fall im Deutschunterricht. Vielleicht ist sie es aber auch nur in ihrer Orientierung auf Kompetenzen. Es werden jahrelang Kompetenzen wie das Schreiben eines Leserbriefes, einer Empfehlung, eines Kommentars, einer Zusammenfassung, einer Stellungnahme, einer Inhaltsangabe u.ä. unterrichtet, auf die sich beim Lernen kein Mensch konzentrieren muss, weil sie Nebenerscheinungen eines auf Bildung konzentrierten Lernens sind».
- ³⁵ A. Bergfelder, D. Caspari, *Didaktisches Lexikon “Lesekompetenz“ und “Literarische Kompetenz“*, in «Praxis Fremdsprachenunterricht», 6 (2008), pp. 58-61. Si veda pure: S. Ehlers, *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*, Langenscheidt, Berlin [et al.] 1992. Sulle competenze nella «lettura» dei testi si veda inoltre B. Wipp-Braun, *Lesekompetenz unter dem Aspekt der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 85-95.
- ³⁶ M. Dobstadt, *„Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache*, in «Deutsch als Fremdsprache», 46(2009), pp. 21-30.
- ³⁷ Fonte: www.bifie.at/system/files/dl/PAS_MAR2015_DEU_LF.pdf (consultato e tradotto il 18 giugno 2016).
- ³⁸ Si veda l'articolo *Zentralmatura-Aufgabe: Kritik von IG Autoren*, in «Der Kurier», 19 marzo 2015, disponibile online: kurier.at/lebensart/familie/zentralmatura-ig-autoren-kritisiert-uebungsaufgabe/120.357.376 (consultato il 18 giugno 2016).
- ³⁹ Si vedano in proposito i contributi raccolti in H. Willenberg (ed.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2007.

⁴⁰ L. Bredella, W. Hallet, *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, WVT, Darmstadt 2007, pp. 123-132.

⁴¹ Th. Zabka, *Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 108-118.

⁴² È quanto emerge da una serie di interviste condotte in tutto il mondo sui metodi e gli obiettivi della didattica della letteratura tedesca, raccolti e liberamente accessibili tramite il sito www.symposion-deutschdidaktik.de nella sezione “Beiträge” (consultato il 18 giugno 2016).

⁴³ J. Struger, *Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 25-35.

⁴⁴ *Ibi*, p. 26.

⁴⁵ U. Abraham, A. Saxalber, *Typen sprachlichen Handelns («Operatoren») in der neuen standardisierten Reifeprüfung Deutsch*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 36-40.

⁴⁶ *Ibidem*

⁴⁷ B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., pp. 77-78 (citazione originale: «[e]ine zivilisierte Gesellschaft sollte sich gut überlegen, in welcher Weise sie ihrer heranwachsenden Generation entgegentreten möchte: durch freundliche Begleitung, förderliche Hilfestellung und feierliche Inauguration als Vorzeichen solidarischer Gemeinschaft und sinnerfüllten Zusammenlebens oder als technischer Überwachungsverein, der mit Lupe in penibler Präzision Fehlfunktionen aussortiert und dabei gar nicht bemerkt, dass er es nicht mit Kühlschränken zu tun hat»).