Decreto Ministeriale

12 luglio 2011, N. 5669

IL MINISTRO

VISTO 1'articolo 34 della Costituzione;
VISTA la Legge 8 ottobre 2010, n. 170, recante *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico;*
VISTO il Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, relativo al Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione;
VISTA la Legge 2 agosto 1999, n. 264, recante *Norme in materia di accessi ai corsi universitari;*
VISTA la Legge 15 marzo 1997, n. 59, di delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa, e, in particolare, l'articolo 21;

VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, avente a oggetto *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59;*
VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, avente a oggetto *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni*, e, in particolare, l'art. 10;
VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, sul riordino della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione;
VISTI i decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 n. 87, 15 marzo 2010 n. 88, e 15 marzo 2010 n. 89, sul riordino degli Istituti Tecnici e Professionali e dei Licei;
VISTE le *Indicazioni Nazionali* allegate al Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e le *Indicazioni per il curricolo* di cui al Decreto ministeriale del 31 luglio 2007;

Ministerialdekret

vom 12. Juli 2011, Nr. 5669

DER MINISTER

hat zur Kenntnis genommen:
- Artikel 34 der Verfassung,
- Gesetz vom 8. Oktober 2010, Nr. 170, *Neue Bestimmungen im Bereich spezifischer schulischer Lernstörungen,*

- Legislativdekret vom 16. April 1994, Nr. 297, mit dem der vereinheitlichte Text der Rechtsvorschriften im Bereich Unterricht erlassen wurde,
- Gesetz vom 2. August 1999, Nr. 264, *Bestimmungen über die Zulassung zu den Universitätsstudiengängen,*
- Gesetz vom 15. März 1997, Nr. 59, mit dem die Regierung bevollmächtigt wird, den Regionen und Gebietskörperschaften Aufgaben und Befugnisse zur Reform der öffentlichen Verwaltung und zur Vereinfachung der Verwaltungsverfahren zu übertragen, und im besonderen Artikel 21,
- Dekret des Präsidenten der Republik vom 8. März 1999, Nr. 275, *Verordnung mit Bestimmungen zur Autonomie der schulischen Einrichtungen im Sinne von Artikel 21 des Gesetzes vom 15. März 1997, Nr. 59,*

- Dekret des Präsidenten der Republik vom 22. Juni 2009, Nr. 122, *Verordnung zur Koordinierung der geltenden Bestimmungen über die Schülerbewertung,* und im besonderen Artikel 10,
- Dekret des Präsidenten der Republik vom 20. März 2009, Nr. 89, Neuordnung des Kindergartens und der Grundschule,

- Dekrete des Präsidenten der Republik vom 15. März 2010, Nr. 87, vom 15. März 2010, Nr. 88, und vom 15. März 2010, Nr. 89, Neuordnung der Fachoberschulen und der Gymnasien,
- *Staatliche Anweisungen* im Anhang zum Legislativdekret vom 19. Februar 2004, Nr. 59, und *Anweisungen für das Curriculum* laut Ministerialdekret vom 31. Juli 2007,

VISTI il Decreto Interministeriale 7 ottobre 2010, n. 211, concernente gli obiettivi specifici di apprendimento per i percorsi liceali, la Direttiva 15 luglio 2010, n. 57, e la Direttiva 28 luglio 2010, n. 65, per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici e Professionali;
VISTO il Decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, avente a oggetto *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509;*
VISTO il C.C.N.L. del personale docente, quadriennio giuridico 2006-09 e 1° biennio economico 2006-07, ed in particolare l'art. 27, concernente il profilo professionale docente;

RITENUTO necessario ed urgente procedere all emanazione del decreto di cui all'art. 7, comma 2 della Legge 170/2010, al fine di dare attuazione, a partire dall'anno scolastico 2011/2012, alle norme ivi previste;
TENUTO CONTO del lavoro istruttorio svolto dal Comitato tecnico scientifico di cui all'art. 7, comma 3, della Legge 8 ottobre 2010, n. 170;

DECRETA

Articolo 1
Finalità del decreto

1. Il presente decreto individua, ai sensi dell'art. 7, comma 2, della Legge 170/2010, le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, le misure educative e didattiche di supporto utili a sostenere il corretto processo di insegnamento/apprendimento fin dalla scuola dell' infanzia, nonché le forme di verifica di valutazione per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento (di seguito "DSA"), delle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione e nelle università.

- Interministerielles Dekret vom 7. Oktober 2010, Nr. 211, über die spezifischen Lernziele für Gymnasien, Richtlinie vom 15. Juli 2010, Nr. 57 und Richtlinie vom 28. Juli 2010, Nr. 65, zum Übergang zur neuen Schulordnung der Fachoberschulen,

- Ministerialdekret vom 22. Oktober 2004, Nr. 270, zur *Änderung der Verordnung über die didaktische Autonomie der Hochschulen, genehmigt mit Dekret des Ministers für Universität und wissenschaftliche und technische Forschung vom 3. November 1999, Nr. 509,*

- gesamtstaatlicher Kollektivvertrag des Lehrpersonals, Vierjahreszeitraum 2006-2009 in Bezug auf den Rechtsstatus und 1. Zweijahreszeitraum 2006-2007 in Bezug auf die Besoldung, und im einzelnen Artikel 27 über das Berufsbild der Lehrkraft.
Er ist der Ansicht, dass dringend das Dekret laut Artikel 7 Absatz 2 des Gesetzes Nr. 170/2010 erlassen werden muss, um mit dem Schuljahr 2011/2012 die Durchführung der dort vorgesehenen Bestimmungen zu ermöglichen.
Unter Beachtung der Vorarbeiten des fachwissenschaftlichen Ausschusses laut Artikel 7 Absatz 3 des Gesetzes vom 8. Oktober 2010, Nr. 170,

erlässt er folgendes **Dekret**:

Artikel 1
Zielsetzung

1. Mit diesem Dekret werden im Sinne von Artikel 7 Absatz 2 des Gesetzes Nr. 170/2010 nähere Bestimmungen zur Aus- und Fortbildung der Lehr- und Führungskräfte der Schulen, zu den erzieherischen und didaktischen Stützmaßnahmen, mit denen vom Kindergarten an korrekte Unterrichts- bzw. Lernprozesse unterstützt werden sollen, sowie zu den Prüfungs- und Bewertungsformen festgelegt, um den Schülern und Schülerinnen und den Studierenden mit diagnostizierten spezifischen Lernstörungen an Kindergärten, Schulen jeder Art und Stufe des gesamtstaatlichen Unterrichtssystems und Uni-

versitäten das Recht auf Bildung zu gewährleisten.

Articolo 2
Individuazione di alunni e studenti con DSA

1. Ai fini di cui al precedente articolo, le istituzioni scolastiche provvedono a segnalare alle famiglie le eventuali evidenze, riscontrate nelle prestazioni quotidiane in classe e persistenti nonostante l'applicazione di adeguate attività di recupero didattico mirato, di un possibile disturbo specifico di apprendimento, al fine di avviare il percorso per la diagnosi ai sensi dell'art. 3 della Legge 170/2010.
2. Al fine di garantire agli alunni e agli studenti con disturbi specifici di apprendimento di usufruire delle misure educative e didattiche di supporto di cui all'articolo 5 della Legge 170/2010, gli Uffici Scolastici Regionali attivano tutte le necessarie iniziative e procedure per favorire il rilascio di una certificazione diagnostica dettagliata e tempestiva da parte delle strutture preposte.
3. La certificazione di DSA viene consegnata dalla famiglia ovvero dallo studente di maggiore età alla scuola o all'università, che intraprendono le iniziative ad essa conseguenti.

Artikel 2
Erkennung der Schüler und Schülerinnen und der Studierenden mit spezifischen Lernstörungen

1. Zu dem im vorhergehenden Artikel vorgesehenen Zweck weisen die schulischen Einrichtungen die Familien auf Anzeichen einer möglichen spezifischen Lernstörung hin, auf die sie im täglichen Schulleben in der Klasse aufmerksam geworden sind und die trotz angemessener gezielter Aufholmaßnahmen weiter bestehen; dadurch wird das Verfahren zur Diagnosestellung laut Artikel 3 des Gesetzes Nr. 170/2010 eingeleitet.
2. Damit die Schüler und Schülerinnen und die Studierenden mit spezifischen Lernstörungen die erzieherischen und didaktischen Stützmaßnahmen laut Artikel 5 des Gesetzes Nr. 170/2010 in Anspruch nehmen können, veranlassen die regionalen Schulämter alle notwendigen Schritte für die zügige Ausstellung einer detaillierten Diagnosebescheinigung von Seiten der zuständigen Stellen.
3. Die Diagnosebescheinigung wird von der Familie im Kindergarten oder in der Schule oder, falls volljährig, von dem Schüler oder der Schülerin oder von dem oder der Studierenden in der Schule beziehungsweise an der Universität abgegeben, worauf diese Einrichtungen die daraus folgenden Maßnahmen ergreifen.

Articolo 3
Linee guida

1. Gli Uffici Scolastici Regionali, le Istituzioni scolastiche e gli Atenei, per l'attuazione delle disposizioni del presente decreto, tengono conto delle indicazioni contenute nelle allegate *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento,* che sono parte integrante del presente decreto.

Artikel 3
Leitlinien

1. Die regionalen Schulämter, die schulischen Einrichtungen und die Hochschulen richten sich zur Durchführung der in diesem Dekret festgelegten Bestimmungen nach den *Leitlinien zum Recht auf Bildung für Schüler und Schülerinnen und für Studierende mit spezifischen Lernstörungen*, die Bestandteil dieses Dekretes sind.

Articolo 4
Misure educative e didattiche

1. Le Istituzioni scolastiche, tenendo conto delle indicazioni contenute nelle allegate *Linee guida*, provvedono ad attuare i necessari interventi pedagogico-didattici per il successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, attivando percorsi di didattica individualizzata e personalizzata e ricorrendo a strumenti compensativi e misure dispensative.

2. I percorsi didattici individualizzati e personalizzati articolano gli obiettivi, compresi comunque all'interno delle indicazioni curricolari nazionali per il primo e per il secondo ciclo, sulla base del livello e delle modalità di apprendimento dell'alunno e dello studente con DSA, adottando proposte di insegnamento che tengano conto delle abilità possedute e potenzino anche le funzioni non coinvolte nel disturbo.

3. In un'ottica di prevenzione dei DSA, gli insegnanti adottano metodologie didattiche adeguate allo sviluppo delle abilità di lettoscrittura e di calcolo, tenendo conto, nel rispetto della libertà d'insegnamento, delle osservazioni di carattere scientifico contenute al riguardo nelle allegate *Linee guida*
4. Le Istituzioni scolastiche assicurano l'impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l'acquisizione, da parte dell'alunno e dello studente, con DSA delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi.
5. L'adozione delle misure dispensative è finalizzata ad evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo, senza peraltro ridurre il livello degli obiettivi di apprendimento previsti nei percorsi didattici individualizzati e personalizzati.

Artikel 4
Erzieherische und didaktische Maßnahmen

1. Die schulischen Einrichtungen veranlassen unter Beachtung der in den beiliegenden Leitlinien gegebenen Anweisungen die Durchführung der pädagogisch-didaktischen Maßnahmen, die für einen Bildungserfolg der Schüler und Schülerinnen und der Studierenden mit spezifischen Lernstörungen erforderlich sind, indem sie individualisierte und auf die Person abgestimmte Lernwege, Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen anbieten.
2. Mit den individualisierten, auf die Person abgestimmten Lernwegen werden die Ziele - diese müssen auf jeden Fall in den gesamtstaatlichen curricularen Anweisungen für die Grund- und Oberstufe enthalten sein - genau festgelegt, und zwar je nach Lernniveau und Art des Lernens des Schülers oder der Schülerin oder des oder der Studierenden mit spezifischen Lernstörungen, wobei die vorhandenen Fertigkeiten zu berücksichtigen und auch die nicht von der Störung betroffenen Funktionen zu stärken sind.
3. Zur Vorbeugung spezifischer Lernstörungen wenden die Lehrkräfte Unterrichtsmethoden an, die zur Entwicklung der Lese- und Schreibfertigkeit und der Rechenfertigkeit beitragen, und beachten dabei im Rahmen ihrer Unterrichtsfreiheit die entsprechenden wissenschaftlichen Hinweise in den beiliegenden *Leitlinien*.
4. Die schulischen Einrichtungen gewährleisten die Verwendung angemessener Kompensationsmittel und sorgen vor allem dafür, dass die Schüler und Schülerinnen und die Studierenden sich die notwendigen Kompetenzen zur effizienten Nutzung dieser Mittel aneignen.
5. Durch die Befreiungsmaßnahmen sollen Ermüdung und Frustration bei Aufgaben, auf die die Lernstörungen direkt einwirken, vermieden werden, ohne dadurch das Niveau der Lernziele zu senken, die von den individualisierten, auf die Person abgestimmten Lernwegen vorgegeben sind.

Articolo 5
Interventi didattici individualizzati e personalizzati

Artikel 5
Individualisierte und auf die Person abgestimmte didaktische Maßnahmen

1. La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate.

Articolo 6
Forme di verifica e di valutazione

1. La valutazione scolastica, periodica e finale, degli alunni e degli studenti con DSA deve essere coerente con gli interventi pedagogico-didattici di cui ai precedenti articoli.

2. Le Istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare - relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove - riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.

3. Le Commissioni degli esami di Stato, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di esami di Stato, possono riservare ai candidati tempi più lunghi di quelli ordinari. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali INVALSI previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio.

1. Die Schule gewährleistet und bietet Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen individualisierte und auf die Person abgestimmte didaktische Maßnahmen, auch durch Erstellung eines personenbezogenen Lernplanes, in dem die verwendeten Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen angegeben sind.

Artikel 6
Prüfungs- und Bewertungsformen

1. Die Zwischen- und Schlussbewertungen der Schüler und Schülerinnen und der Studierenden mit spezifischen Lernstörungen müssen den in den vorhergehenden Artikeln aufgezeigten pädagogisch-didaktischen Maßnahmen Rechnung tragen.
2. Die schulischen Einrichtungen wenden Bewertungsmethoden an, die es dem Schüler oder der Schülerin oder dem oder der Studierenden mit spezifischen Lernstörungen ermöglichen, effektiv zu zeigen, welches Lernniveau er bzw. sie erreicht hat; dazu werden sowohl in Bezug auf die Ausführungszeit als auch in Bezug auf die Art der Prüfungsstrukturierung Maßnahmen angewandt, durch die optimale Voraussetzungen für die Erbringung der zu bewertenden Leistung geschaffen werden, wobei vorrangig auf die Beherrschung der fachlichen Inhalte geachtet wird und die von der Lernstörung betroffenen Aspekte ausgegrenzt werden.
3. Die Kommissionen für die staatlichen Abschlussprüfungen der Mittel- und Oberschule berücksichtigen die jeweilige subjektive Situation, die Unterrichtsmethoden und die Bewertungsformen, die im Rahmen der individualisierten, auf die Person abgestimmten Lernwege festgelegt wurden. Je nach spezifischer Lernstörung können sie den Kandidaten und Kandidatinnen auch für die staatlichen Prüfungen längere Arbeitszeiten als die ordentlichen zugestehen. Sie gewährleisten auch den Einsatz geeigneter Kompensationsmittel und die Anwendung von Bewertungskriterien, die den Schwerpunkt sei es bei den schriftlichen Prüfungsarbeiten - auch in Bezug auf die für die staatlichen Prüfungen vorgesehenen INVALSI-Tests - sei es beim Prüfungsgespräch mehr auf den Inhalt als auf die Form legen.

4. Le Istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l'apprendimento delle lingue straniere. A tal fine valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, privilegiando l'espressione orale, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative più opportune.

Le prove scritte di lingua straniera sono progettate, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le difficoltà connesse ai DSA.
5. Fatto salvo quanto definito nel comma precedente, si possono dispensare alunni e studenti dalle prestazioni scritte in lingua straniera in corso d'anno scolastico e in sede di esami di Stato, nel caso in cui ricorrano tutte le condizioni di seguito elencate:

- certificazione di DSA attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte;

- richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera presentata dalla famiglia o dall'allievo se maggiorenne;

- approvazione da parte del consiglio di classe che confermi la dispensa in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base delle risultanze degli interventi di natura pedagogico-didattica, con particolare attenzione ai percorsi di studio in cui l'insegnamento della lingua straniera risulti caratterizzante (liceo linguistico, istituto tecnico per il turismo, ecc.).
In sede di esami di Stato, conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, modalità e contenuti delle prove orali – sostitutive delle prove scritte – sono stabiliti dalle Commissioni, sulla base della documentazione fornita dai consigli di classe.

I candidati con DSA che superano l'esame di Stato conseguono il titolo valido per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado ovvero all'università.

4. Die schulischen Einrichtungen wenden verschiedene Unterrichtsstrategien an, um den Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen das Erlernen von Fremdsprachen zu ermöglichen. Zu diesem Zweck ziehen sie Methoden vor, mit denen die Stärken der Lernenden hervorgehoben werden, indem der mündliche Ausdruck bevorzugt und auf die am besten geeigneten Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen zurückgegriffen wird.
Die schriftlichen Prüfungsarbeiten in der Fremdsprache werden so geplant, unterbreitet und bewertet, dass die durch die Lernstörungen bedingten Schwierigkeiten berücksichtigt werden.
5. Unabhängig von der Aussage des vorhergehenden Absatzes können Schüler und Schülerinnen auch von den schriftlichen Arbeiten in einer Fremdsprache, die im Laufe des Schuljahres und bei den staatlichen Prüfungen anfallen, befreit werden, wenn alle folgenden Voraussetzungen gegeben sind:
- Bescheinigung über spezifische Lernstörungen, mit der die Schwere der Störung bestätigt und ausdrücklich um die Befreiung von den schriftlichen Arbeiten angesucht wird,
- Antrag auf Befreiung von den schriftlichen Arbeiten in der Fremdsprache, der von der Familie oder von dem Schüler oder der Schülerin, falls volljährig, eingereicht wird,
- Annahme des Antrages durch den Klassenrat, wodurch eine zeitbegrenzte oder unbefristete Befreiung bestätigt wird, und zwar je nach den diagnostischen Angaben und den Ergebnissen der pädagogisch-didaktischen Maßnahmen und mit besonderer Berücksichtigung der schulischen Fachrichtungen, in denen der Fremdsprachunterricht grundlegend ist (Sprachengymnasium, Fachoberschule für Tourismus usw.).

Bei den staatlichen Abschlussprüfungen der Mittel- und Oberschule werden die Modalitäten und die Inhalte der mündlichen Prüfungen, die anstelle der schriftlichen Prüfungen abzulegen sind, von den Kommissionen auf der Grundlage der von den Klassenräten unterbreiteten Dokumentation festgelegt.
Kandidaten und Kandidatinnen mit spezifischen Lernstörungen, die die staatliche Prüfung bestehen, erlangen den gültigen Rechtstitel für die Einschreibung in eine Oberschule oder in die

6. Solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, l'alunno o lo studente possono – su richiesta delle famiglie e conseguente approvazione del consiglio di classe - essere esonerati dall'insegnamento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato.
In sede di esami di Stato, i candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art. 13 del D.P.R. n. 323/1998.
7. In ambito universitario, gli Atenei assicurano agli studenti con DSA l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate.

8. Per le prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale programmati a livello nazionale o da parte delle università, sono previsti tempi aggiuntivi, ritenuti congrui in relazione alla tipologia di prova e comunque non superiori al 30% in più rispetto a quelli stabiliti per la generalità degli studenti, assicurando altresì l'uso degli strumenti compensativi necessari in relazione al tipo di DSA.

9. La valutazione degli esami universitari di profitto è effettuata anche tenendo conto delle indicazioni presenti nelle allegate *Linee guida.*

Articolo 7
Interventi per la formazione

1. Le attività di formazione in servizio degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, di cui all'art. 4 della Legge 170/2010, riguardano in particolare i seguenti ambiti:

Universität.
6. Nur in besonders schwerwiegenden Fällen von spezifischen Lernstörungen oder wenn aus den Diagnosebescheinigungen hervorgeht, dass auch andere Störungen oder Pathologien vorliegen, können die Schüler und Schülerinnen auf Antrag der Familie und mit Zustimmung des Klassenrates vom Fremdsprachenunterricht befreit werden und einen differenzierten Lernweg verfolgen.
Kandidaten und Kandidatinnen mit spezifischen Lernstörungen, die einen differenzierten Lernweg hatten und vom Klassenrat mit Noten und einem Bildungsguthaben bewertet wurden, die sich nur auf den speziellen Lernplan beziehen, können bei den staatlichen Prüfungen differenzierte, auf den Lernweg abgestimmte Prüfungen ablegen, durch die nur die Bescheinigung laut Artikel 13 des DPR Nr. 323/1998 erlangt wird.

7. Auf Universitätsebene gewährleisten die Hochschulen Studierenden mit spezifischen Lernstörungen die Aufnahme, das Tutorat, die Mediation bei der Lehrorganisation und das Verifizieren der Effizienz des eingeschlagenen Weges.
8. Bei den Aufnahmeprüfungen für die auf gesamtstaatlicher Ebene oder von den einzelnen Universitäten angebotenen Laureatslehrgänge und Laureatsstudiengänge Bildungswissenschaften werden Zusatzzeiten vorgesehen, die je nach Art der Prüfung als angemessen angesehen werden, höchstens aber 30% der allgemein für die Studierenden festgelegten Prüfungszeit ausmachen dürfen; ebenso wird die Verwendung von Kompensationsmitteln vorgesehen, die je nach Art der Lernstörung erforderlich sind.
9. Bei der Bewertung der Universitätsprüfungen sind auch die beiliegenden Leitlinien zu beachten.

Artikel 7
Bildungsmaßnahmen

1. Die Bildungsmaßnahmen für im Dienst stehende Lehr- und Schulführungskräfte laut Artikel 4 des Gesetzes Nr. 170/2010 betreffen insbesondere folgende Bereiche:

a) Legge 8 ottobre 2010, n. 170;
b) caratteristiche delle diverse tipologie di DSA;
c) principali strumenti per l'individuazione precoce del rischio di DSA;

d) strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo;
e) gestione della classe in presenza di alunni con DSA;
f) forme adeguate di verifica e di valutazione;
g) indicazioni ed esercitazioni concernenti le misure educative e didattiche di cui all'art. 4;
h) forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi in ambito universitario, dell'alta formazione e dell'istruzione tecnica superiore;
i) esperienze di studi di caso di alunni con DSA, per implementare buone pratiche didattiche.
2. Il Ministero predispone appositi piani di formazione - le cui direttive sono riportate nelle allegate *Linee guida* - anche in convenzione con università, enti di ricerca, società scientifiche, associazioni e servizi sanitari territoriali. In particolare, gli Uffici Scolastici Regionali, fatte salve le convenzioni e le intese già in atto, possono stipulare appositi accordi con le facoltà di Scienze della Formazione, nell'ambito dell'Accordo quadro sottoscritto tra il MIUR e la Conferenza nazionale permanente dei Presidi di Scienze della Formazione, per l'attivazione presso le stesse di corsi di perfezionamento o master in didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici di apprendimento, rivolti a docenti e dirigenti scolastici delle scuole di ogni ordine e grado.

3. In conformità alle norme sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, le medesime possono attivare, in base alle necessità ed alle risorse, interventi formativi in materia.

Articolo 8

a) Gesetz vom 8. Oktober 2010, Nr. 170,
b) Merkmale der verschiedenen spezifischen Lernstörungen,
c) wichtigste Methoden und Mittel zur Früherkennung des Risikos spezifischer Lernstörungen,
d) erzieherisch-didaktische Strategien zur Förderung und zur ausgleichenden Hilfe,
e) Leitung von Klassen mit Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen,
f) geeignete Prüfungs- und Bewertungsformen,

g) Hinweise und Übungen zu den erzieherischen und didaktischen Maßnahmen laut Artikel 4,
h) Orientierung und Begleitung für weiterführende Studien auf universitärer und Hochschulebene und für höhere technische Studien,

i) Fallstudien über Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen zur Implementierung guter Unterrichtserfahrungen.
2. Das Ministerium erstellt eigene Bildungspläne nach den Richtlinien der beiliegenden Leitlinien und kann dazu auch Vereinbarungen mit Universitäten, Forschungsanstalten, wissenschaftlichen Gesellschaften, Vereinigungen und territorialen Gesundheitsdiensten abschließen. Falls nicht bereits Vereinbarungen und Einvernehmen getroffen wurden, können die regionalen Schulämter nach Maßgabe des Rahmenabkommens, das zwischen dem Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung und der Ständigen nationalen Konferenz der Dekane der Fakultäten für Bildungswissenschaften abgeschlossen wurde, insbesondere eigene Abkommen mit den genannten Fakultäten zur Einführung von Weiterbildungslehrgängen oder von Masterstudiengängen in Didaktik und Psychopädagogik bei spezifischen Lernstörungen abschließen, die von Lehr- und Führungskräften von Schulen jeder Art und Stufe besucht werden können.
3. Nach den Bestimmungen über die Schulautonomie können die schulischen Einrichtungen je nach Bedarf und nach den vorhandenen Ressourcen einschlägige Bildungsmaßnahmen anbieten.

Artikel 8

Centri Territoriali di Supporto

1. Al fine di garantire l'attuazione delle disposizioni contenute nel presente decreto, le Istituzioni scolastiche attivano tutte le necessarie iniziative e misure per assicurare il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA. In particolare, le istituzioni scolastiche possono avvalersi del supporto tecnico-scientifico fornito dalla rete predisposta dal MIUR, anche attraverso i Centri Territoriali di Supporto (CTS) istituiti con il progetto " Nuove Tecnologie e Disabilità ". I CTS possono essere impiegati come centri di consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio ed essere interconnessi telematicamente. Gli operatori dei Centri, opportunamente formati, possono a loro volta essere soggetti promotori di azioni di formazione e aggiornamento.

Territoriale Unterstützungszentren (Centri territoriali di supporto)

1. Damit die Durchführung der in diesem Dekret enthaltenen Bestimmungen gewährleistet werden kann, veranlassen die schulischen Einrichtungen alle erforderlichen Initiativen und Maßnahmen zur Sicherung des Rechts auf Bildung der Schüler und Schülerinnen und der Studierenden mit spezifischen Lernstörungen. Die schulischen Einrichtungen können dabei die fachwissenschaftliche Unterstützung des vom Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung eingerichteten Netzwerkes nutzen, auch über die territorialen Unterstützungszentren, die mit dem Projekt „Neue Technologien und Behinderung" eingerichtet wurden. Die Unterstützungszentren können zur Beratung, für die Fort- und Weiterbildung, als Verbindungsstelle und zum Monitoring beigezogen und untereinander telematisch vernetzt werden. Die entsprechend ausgebildeten Mitarbeiter der Zentren können ihrerseits Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen veranstalten.

Articolo 9
Gruppo di lavoro nazionale

1. Con successivo decreto del Ministro è istituito un Gruppo di lavoro nazionale con il compito di monitorare l'attuazione delle norme della Legge 170/2010 e delle disposizioni contenute nel presente decreto, nonché con compiti di supporto tecnico all'attività di coordinamento delle iniziative in materia di DSA. Il suddetto Gruppo di lavoro avrà anche compiti consultivi e propositivi, con particolare riguardo:
- alla formulazione di eventuali proposte di revisione delle presenti disposizioni e delle allegate *Linee guida*, sulla base dei progressi della ricerca scientifica, degli esiti dei monitoraggi e dell'evoluzione normativa in materia;
- alla sperimentazione e innovazione metodologico-didattica e disciplinare.
2. Le funzioni di Presidente del Gruppo di lavoro nazionale sui DSA sono svolte dal Direttore Generale per lo Studente, la Partecipazione, l'Integrazione e la Comunicazione

Artikel 9
Zentrale Arbeitsgruppe

1. Mit Dekret des Ministers wird eine zentrale Arbeitsgruppe mit der Aufgabe eingesetzt, die Durchführung des Gesetzes Nr. 170/2010 und des vorliegenden Dekretes zu überwachen und die Arbeiten zur Koordinierung der Maßnahmen im Bereich spezifische Lernstörungen fachlich zu unterstützen. Die genannte Arbeitsgruppe hat auch zu folgenden Themen zu beraten und Vorschläge einzubringen:

- allfällige Vorschläge zur Überarbeitung der vorliegenden Bestimmungen und der im Anhang enthaltenen Leitlinien nach dem jeweils neuesten Stand der Forschung, den Ergebnissen des Monitorings und der Entwicklung der einschlägigen Gesetzgebung,
- methodisch-didaktische und fachbezogene Forschung und Innovation.
2. Den Vorsitz der Arbeitsgruppe übernimmt die Person, die die Generaldirektion für Lernende, Beteiligung, Integration und Kommunikation

pazione, l'Integrazione e la Comunicazione o da un suo delegato.
3. Le funzioni di Segreteria tecnica sono svolte dall'Ufficio settimo della Direzione Generale sopracitata.
4. Ai membri del Gruppo di lavoro nazionale non spetta alcun compenso.

Articolo 10
Disapplicazione di precedenti disposizioni in materia

1. Con l'entrata in vigore del presente Decreto si intendono non più applicabili le disposizioni impartite con la Circolare ministeriale n. 28 del 15 marzo 2007 e con la Nota ministeriale n. 4674 del 10 maggio 2007.
Roma, lì *12 luglio 2011*
f.to IL MINISTRO

leitet, oder eine von ihr bevollmächtigte Person.

3. Mit den Sekretariatsarbeiten der Arbeitsgruppe wird das siebte Amt der genannten Generaldirektion betraut.
4. Den Mitgliedern der zentralen Arbeitsgruppe steht kein Entgelt zu.

Artikel 10
Nicht mehr anwendbare einschlägige Vorschriften

1. Mit Inkrafttreten dieses Dekretes dürfen die Vorschriften, die mit Ministerialrundschreiben Nr. 28 vom 15. März 2007 und mit Ministerialnote Nr. 4674 vom 10. Mai 2007 erlassen wurden, nicht mehr angewandt werden.
Rom, 12. Juli 2011
gezeichnet: Der Minister

LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI E DEGLI STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011

LEITLINIEN ZUM RECHT AUF BILDUNG FÜR SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN UND FÜR STUDIERENDE MIT SPEZIFISCHEN LERNSTÖRUNGEN

Anhang zum Ministerialdekret vom 12. Juli 2011

LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI E DEGLI STUDENTI CON DSA

SOMMARIO

Premessa

1. **I Disturbi Specifici di Apprendimento**
   1.1 La dislessia
   1.2 La disgrafia e la disortografia
   1.3 La discalculia
   1.4 La comorbilità

2. Osservazione in classe
   2.1 Osservazione delle prestazioni atipiche
   2.2 Osservazione degli stili di apprendimento

3. La Didattica individualizzata e personalizzata. Strumenti compensativi e misure dispensative
   3.1 Documentazione dei percorsi didattici

4. Una didattica per gli alunni con DSA

   4.1 Scuola dell'infanzia
      4.1.2 Area del calcolo
   4.2 Scuola primaria
      4.2.1 Disturbo di lettura e di scrittura
      4.2.2. Area del calcolo
   4.3 Scuola secondaria di I e di II grado
      4.3.1 Disturbo di lettura
      4.3.2. Disturbo di scrittura
      4.3.3 Area del calcolo
   4.4 Didattica per le lingue straniere

5. La dimensione relazionale

6. Chi fa che cosa
   6.1 Gli Uffici Scolastici Regionali
   6.2 Il Dirigente scolastico
   6.3 Il Referente di Istituto

   6.4 I Docenti
   6.5 La Famiglia
   6.6 Gli Studenti

   6.7. Gli Atenei

LEITLINIEN ZUM RECHT AUF BILDUNG DER SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN UND DER STUDIERENDEN MIT SPEZIFISCHEN LERNSTÖRUNGEN

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort

1. Die spezifischen Lernstörungen
   1.1 Die Dyslexie
   1.2 Die Dysgraphie und die Dysorthographie
   1.3 Die Dyskalkulie
   1.4 Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten

2. Beobachtung in der Klasse
   2.1 Beobachtung der atypischen Leistungen
   2.2 Beobachtung der Lernstile

3. Der individualisierte und auf die Person abgestimmte Unterricht. Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen
   3.1 Dokumentation der Lernwege

4. Eine Didaktik für die Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen
   4.1 Kindergarten
      4.1.2 Das Rechnen
   4.2 Grundschule
      4.2.1 Lese- und Schreibschwäche
      4.2.2 Rechnen
   4.3 Mittel- und Oberschule
      4.3.1 Leseschwäche
      4.3.2 Schreibschwäche
      4.3.3 Rechnen
   4.4 Fremdsprachenunterricht

5. Die Beziehungsebene

6. Wer macht was?
   6.1 Die regionalen Schulämter
   6.2 Die Schulführungskraft
   6.3 Der Referent oder die Referentin der Einrichtung
   6.4 Die Lehrkräfte
   6.5 Die Familie
   6.6 Die Schüler und Schülerinnen und die Studierenden
   6.7 Die Hochschulen

7. La formazione

7.1 I contenuti della formazione

7.2 Corso di perfezionamento e Master in "Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento"

7.3 Il progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità" e il progetto "A scuola di dislessia"

7.4 I CTS – Centri Territoriali di Supporto

7.5 Supporto informativo alla formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici

7. Die Ausbildung

7.1 Die Inhalte der Fort- und Weiterbildung

7.2 Weiterbildungslehrgang und Master in "Didaktik und Psychopädagogik bei spezifischen Lernstörungen"

7.3 Das Projekt "Neue Technologien und Behinderung" und das Projekt „In der Dyslexieschule"

7.4 Die territorialen Unterstützungszentren (CTS - Centri Territoriali di Supporto)

7.5 IT-Unterstützung bei der Fort- und Weiterbildung der Lehr- und Führungskräfte der Schulen

Premessa

La legge 8 ottobre 2010, n. 170, riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), assegnando al sistema nazionale di istruzione e agli atenei il compito di individuare le forme didattiche e le modalità di valutazione più adeguate affinché alunni e studenti con DSA possano raggiungere il successo formativo.

Per la peculiarità dei Disturbi Specifici di Apprendimento, la Legge apre, in via generale, un ulteriore canale di tutela del diritto allo studio, rivolto specificamente agli alunni con DSA, diverso da quello previsto dalla legge 104/1992. Infatti, il tipo di intervento per l'esercizio del diritto al studio previsto dalla Legge si focalizza sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e valutazione.

A questo riguardo, la promulgazione della legge 170/2010 riporta in primo piano un importante fronte di riflessione culturale e professionale su ciò che oggi significa svolgere la funzione docente. Le *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* sollecitano ancora una volta la scuola - nel contesto di flessibilità e di autonomia avviato dalla legge 59/99 – a porre al centro delle proprie attività e della propria cura *la persona,* sulla base dei principi sanciti dalla legge 53/2003 e dai successivi decreti applicativi: "La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione."

In tale contesto, si inserisce la legge 170/2010, rivolta ad alunni che necessitano, oltre ai prioritari interventi di didattica indi-

Vorwort

Mit dem Gesetz vom 8. Oktober 2010, Nr. 170, werden die Dyslexie, die Dysgraphie, die Dysorthographie und die Dyskalkulie als spezifische schulische Lernstörungen anerkannt und das nationale Schul- und Universitätsbildungssystem wird beauftragt, die didaktischen Möglichkeiten und die Bewertungsformen ausfindig zu machen, mit denen die Schüler und Schülerinnen und die Studierenden mit spezifischen Lernstörungen am besten die Bildungsziele erreichen können.
Da die spezifischen Lernstörungen eine Besonderheit sind, wird mit dem neuen Gesetz allgemein eine weitere Möglichkeit für den Schutz des Rechts auf Bildung geboten, diesmal speziell für Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen, die nicht unter das Gesetz Nr. 104/1992 fallen. Die mit dem neuen Gesetz vorgesehenen Maßnahmen zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung haben ihren Schwerpunkt im individualisierten und auf die Person abgestimmten Unterricht, in Kompensationsmitteln und Befreiungsmaßnahmen und in angemessenen Prüfungs- und Bewertungsformen.
Durch das Gesetz Nr. 170/2010 wird demnach eine Reihe von kulturellen und beruflichen Überlegungen zur heutigen Rolle der Lehrkraft in den Vordergrund gestellt. Mit den *neuen Bestimmungen im Bereich spezifischer schulischer Lernstörungen* ist die Schule wieder einmal gefordert, im Rahmen der durch das Gesetz Nr. 59/99 gegebenen Flexibilität und Autonomie *die einzelne Person* in den Mittelpunkt ihrer Tätigkeit und ihrer Fürsorge zu stellen, wie dies grundsätzlich im Gesetz Nr. 53/2003 und den entsprechenden Durchführungsdekreten bestimmt wird: „Bei der Festlegung und Durchführung der Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen ist immer auf die Einzigartigkeit und die Komplexität jeder einzelnen Person, auf ihre weitschichtige Persönlichkeit, ihre Bestrebungen, ihre Fähigkeiten und ihre Verletzbarkeit in den verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsphasen zu achten."
Auf diesem Grundsatz beruht das Gesetz Nr. 170/2010, das jene Schüler und Schülerinnen betrifft, die zusätzlich zu den vorrangigen indi-

vidualizzata e personalizzata, anche di specifici strumenti e misure che derogano da alcune prestazioni richieste dalla scuola. Per consentire, pertanto, agli alunni con DSA di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, devono essere riarticolate le modalità didattiche e le strategie di insegnamento sulla base dei bisogni educativi specifici, in tutti gli ordini e gradi di scuola.

Le *Linee guida* presentano alcune indicazioni, elaborate sulla base delle più recenti conoscenze scientifiche, per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché per utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative. Esse indicano il livello essenziale delle prestazioni richieste alle istituzioni scolastiche e agli atenei per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA.

Il documento presenta la descrizione dei Disturbi Specifici di Apprendimento, amplia alcuni concetti pedagogico-didattici ad essi connessi e illustra le modalità di valutazione per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA nelle istituzioni scolastiche e negli atenei. Un capitolo è poi dedicato ai compiti e ai ruoli assunti dai diversi soggetti coinvolti nel processo di inclusione degli alunni e degli studenti con DSA: uffici scolastici regionali, istituzioni scolastiche (dirigenti, docenti, alunni e studenti), famiglie, atenei. L'ultimo, è dedicato alla formazione.

Sul sito internet del MIUR, presso l'indirizzo web http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa, è possibile visionare schede di approfondimento, costantemente aggiornate, relative alla dislessia, alla disortografia e disgrafia, alla discalculia, alla documentazione degli interventi didattici attivati dalla scuola (come per esempio il Piano Didattico Personalizzato) e

vidualisierten und auf die Person abgestimmten didaktischen Maßnahmen auch spezifische Mittel und Maßnahmen brauchen, die von einigen von der Schule zu erbringenden Leistungen abweichen. Um Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen nämlich zu ermöglichen, die Lernziele zu erreichen, müssen die didaktische Vorgangsweise und die Unterrichtsstrategien in allen Schularten und allen Schulstufen je nach den spezifischen Erziehungsansprüchen überdacht werden.
Die vorliegenden *Leitlinien* geben auf der Grundlage der neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse einige Hinweise für individualisierte und auf die Person abgestimmte didaktische Maßnahmen und für den Einsatz von Kompensationsmitteln und Befreiungsmaßnahmen. Sie geben das Mindestniveau an Leistungen vor, die von den schulischen Einrichtungen und Hochschulen zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung der Schüler und Schülerinnen und der Studierenden mit spezifischen Lernstörungen erbracht werden müssen.
In diesen Leitlinien werden die spezifischen Lernstörungen beschrieben, einige damit verbundene pädagogisch-didaktische Begriffe erweitert ausgelegt und die Vorgangsweise bei der Bewertung aufgezeigt, damit den Schülern und Schülerinnen und den Studierenden mit spezifischen Lernstörungen das Recht auf Bildung in den schulischen Einrichtungen und Hochschulen gewährleistet werden kann. Ein Abschnitt ist dann den Aufgaben und der Rolle jener gewidmet, die am Prozess zur Inklusion von Schülern und Schülerinnen und Studierenden mit spezifischen Lernstörungen beteiligt sind: Schulämter, schulische Einrichtungen (Führungs- und Lehrkräfte, Schüler und Schülerinnen und Studierende), Familien, Hochschulen. Der letzte Abschnitt betrifft die Fort- und Weiterbildung des Schulpersonals.
Auf der Homepage des Ministeriums für Unterricht, Universität und Forschung können unter der Internetadresse http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa fortlaufend aktualisierte Dateien zur Vertiefung folgender Themen eingesehen werden: Dyslexie, Dysorthographie und Dysgraphie, Dyskalkulie, Dokumentation der von der Schule ergriffenen didaktischen Maßnahmen (z.B. der personenbe-

alle varie questioni inerenti i DSA che si porranno con l'evolvere della ricerca scientifica.

1. I Disturbi Specifici di Apprendimento

I Disturbi Specifici di Apprendimento interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico, in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica. Sono coinvolte in tali disturbi: l'abilità di lettura, di scrittura, di fare calcoli. Sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica: dislessia (lettura), disgrafia e disortografia (scrittura), discalculia (calcolo).
Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i DSA sono di origine neurobiologica; allo stesso tempo hanno matrice evolutiva e si mostrano come un'atipia dello sviluppo, modificabili attraverso interventi mirati.

Posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo, infatti, il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti. E' da notare, inoltre (e ciò non è affatto irrilevante per la didattica), che gli alunni con DSA sviluppano stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo.

1.1 La dislessia

Da un punto di vista clinico, la *dislessia* si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta.
Risultano più o meno deficitarie - a seconda del profilo del disturbo in base all'età - la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani. In generale, l'aspetto evolutivo della dislessia può far somigliare a un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo.

zogene Lernplan) und verschiedene Fragen zu den spezifischen Lernstörungen, die sich mit den Fortschritten in der wissenschaftlichen Forschung ergeben.

1. Die spezifischen Lernstörungen

Von den spezifischen Lernstörungen sind, bei altersgerechten intellektuellen Fähigkeiten, einige spezifische Fertigkeiten schulischen Lernens betroffen, und zwar die Lese-, die Schreib- und die Rechenfertigkeit. Je nachdem, welche Fertigkeit von der Störung betroffen ist, spricht man von Dyslexie (Leseschwäche), Dysgraphie und Dysorthographie (Schreibschwäche) oder Dyskalkulie (Rechenschwäche).

Nach den derzeit am besten fundierten Forschungsergebnissen sind neurobiologische Ursachen für die spezifischen Lernstörungen verantwortlich. Gleichzeitig sind diese Lernstörungen auch entwicklungsbedingt und äußern sich als atypische Entwicklung, wobei durch gezielte Maßnahmen Veränderungen erreicht werden können.
Wenn der Lernende die Möglichkeit bekommt, die Störung abzuschwächen oder zu kompensieren, kann er nämlich die vorgesehenen Lernziele erreichen. Zu beachten ist auch (und dies ist im Unterricht gar nicht unwesentlich), dass Schüler und Schülerinnen mit Lernstörungen bestimmte Lernstile entwickeln, um die durch die Lernstörung bedingten Schwierigkeiten zu kompensieren.

1.1 Die Dyslexie

Klinisch gesehen äußert sich die Dyslexie beim Lautlesen durch geringere Korrektheit und Geschwindigkeit als es nach Alter, besuchter Klasse und erlangtem Unterricht zu erwarten wäre.

Es treten je nach alterbedingter Ausprägung der Störung mehr oder weniger Fehler beim Lesen von Buchstaben, Wörtern und Nichtwörtern oder Texten auf. Im Allgemeinen kann man die Entwicklung der Dyslexie einfach mit einer Verlangsamung des normalen Entwicklungspro-

Tale considerazione è utile per l'individuazione di eventuali segnali anticipatori, fin dalla scuola dell'infanzia.

1.2 La disgrafia e la disortografia

II disturbo specifico di scrittura si definisce *disgrafia* o *disortografia*, a seconda che interessi rispettivamente la grafia o l' ortografia. La disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione; la disortografia riguarda invece l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale.

La disgrafia si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico della scrittura, la disortografia è all'origine di una minore correttezza del testo scritto; entrambi, naturalmente, sono in rapporto all'età anagrafica dell'alunno.
In particolare, la disortografia si può definire come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto.

1.3 La discalculia

La *discalculia* riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo.
Nel primo ambito, la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il *subitizing* (o riconoscimento immediato di piccole quantità),i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente.
Nell' ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la let-

zesses vergleichen. Wenn man sich dieser Überlegung bewusst ist, können bereits vom Kindergarten an allfällige Vorzeichen erkannt werden.

1.2 Die Dysgraphie und die Dysorthographie

Die Schreibschwäche wird in der Fachsprache als Dysgraphie oder Dysorthographie bezeichnet, je nachdem, ob die graphische Darstellung der Schrift oder die Rechtschreibung betroffen ist. Die Dysgraphie bezieht sich auf die Kontrolle der formalen graphischen Aspekte der Handschrift und ist folglich mit der motorischen Ausführung des Schreibens verbunden. Die Dysorthographie hingegen betrifft die konkrete Verwendung des Sprachkodexes beim Schreiben.
Bei Dysgraphie wird die Schrift graphisch weniger flüssig und mit geringerer Qualität dargestellt, bei Dysorthographie wird der Text nicht korrekt geschrieben. Beide sind natürlich in Bezug auf das Alter des Kindes zu sehen.

Die Dysorthographie kann demnach als Unordnung bei der Kodifizierung des schriftlichen Textes definiert werden, die darauf zurückzuführen ist, dass die wichtigsten Komponenten des Schreibprozesses, welche für die Umsetzung der mündlichen in die schriftliche Sprache verantwortlich sind, nur mangelhaft funktionieren.

1.3 Die Dyskalkulie

Die Dyskalkulie betrifft die Rechenfertigkeit, sei es in Bezug auf die Komponente der Organisation der numerischen Kognition (numerische Grundintelligenz) sei es in Bezug auf den Ausführungs- und den Rechenprozess.
Im ersten Fall beeinflusst die Dyskalkulie die Grundelemente des Zahlenverständnisses: das S*ubitizing* (das spontane Erfassen kleinerer Mengen), die Quantifizierungsmechanismen, die Seriation, die Komparation, die Strategien zur Zusammenfassung und Zerlegung von Mengen, die Strategien des Kopfrechnens.
Was hingegen den Rechenprozess betrifft, erschwert die Dyskalkulie die mehr oder weniger im schriftlichen Rechnen implizierten Ausfüh-

tura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

1.4 La comorbilità

Pur interessando abilità diverse, i disturbi sopra descritti possono coesistere in una stessa persona - ciò che tecnicamente si definisce "comorbilità ".
Ad esempio, il Disturbo del Calcolo può presentarsi in isolamento o in associazione (più tipicamente) ad altri disturbi specifici.

La comorbilità può essere presente anche tra i DSA e altri disturbi di sviluppo (disturbi di linguaggio, disturbi di coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione) e tra i DSA e i disturbi emotivi e del comportamento.

In questo caso, il disturbo risultante è superiore alla somma delle singole difficoltà, poiché ognuno dei disturbi implicati nella comorbilità influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive.

2. Osservazione in classe

I Disturbi Specifici di Apprendimento hanno una componente evolutiva che comporta la loro manifestazione come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, definito sulla base dell'età anagrafica e della media degli alunni o degli studenti presenti nella classe.
Alcune ricerche hanno inoltre evidenziato che ai DSA si accompagnano stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche, che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata efficace.
Ciò assegna alla capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale, non solo nei primi segmenti dell'istruzione - scuola dell' infanzia e scuola primaria - per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche in tutto il

rungen: das Erkennen und Schreiben von Zahlen, das Untereinanderschreiben, das Wahrnehmen numerischer Fakten und die Algorithmen des eigentlichen schriftlichen Rechnens.

1.4 Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten

Die oben beschriebenen Störungen betreffen zwar unterschiedliche Fertigkeiten, können aber auch gleichzeitig auftreten - in diesem Fall spricht man von kombinierten Störungen.
Die Rechenschwäche, zum Beispiel, kann isoliert oder - was häufiger vorkommt - zusammen mit anderen spezifischen Lernstörungen auftreten.
Die spezifischen Lernstörungen können aber auch zusammen mit anderen Entwicklungsstörungen (Sprachstörungen, Störungen der motorischen Koordination, Wahrnehmungsstörungen) oder mit emotionalen oder Verhaltensstörungen auftreten.
In diesem Fall ist die daraus folgende Störung größer als die Summe der einzelnen Störungen, weil jede einzelne nicht nur die jeweilige Fertigkeit, sondern auch die Entwicklung der anderen Fertigkeiten insgesamt negativ beeinflusst.

2. Beobachtung in der Klasse

Die spezifischen Lernstörungen haben eine Entwicklungskomponente, auf Grund derer sie sich als Entwicklungsverzögerung oder -abweichung äußern, die am Alter und am Leistungsdurchschnitt der Schüler und Schülerinnen einer Klasse gemessen wird.
Einige Forschungen haben ergeben, dass mit den spezifischen Lernstörungen bestimmte Lernstile und andere spezifischen kognitive Merkmale einhergehen, die es zur Vorbereitung eines effizienten auf die Person abgestimmten Unterrichts zu erkennen gilt.
Grundlegend für die Erkennung einer möglichen spezifischen Lernstörung ist deshalb die Beobachtungsfähigkeit der Lehrkräfte, und zwar nicht nur in Kindergarten und Grundschule, sondern während der gesamten schulischen Ausbildung, um jene kognitiven Merkmale herauszu-

percorso scolastico, per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo.

2.1 Osservazione delle prestazioni atipiche

Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo.
Ad esempio, per ciò che riguarda la scrittura, è possibile osservare la presenza di errori ricorrenti, che possono apparire comuni ed essere frequenti in una fase di apprendimento o in una classe precedente, ma che si presentano a lungo ed in modo non occasionale. Nei ragazzi più grandi è possibile notare l'estrema difficoltà a controllare le regole ortografiche o la punteggiatura.

Per quanto concerne la lettura, possono essere indicativi il permanere di una lettura sillabica ben oltre la metà della prima classe primaria; la tendenza a leggere la stessa parola in modi diversi nel medesimo brano; il perdere frequentemente il segno o la riga.
Quando un docente osserva tali caratteristiche nelle prestazioni scolastiche di un alunno, predispone specifiche attività di recupero e potenziamento. Se, anche a seguito di tali interventi, 1'atipia permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere ad uno specialista per accertare la presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento.
E' bene precisare che le ricerche in tale ambito rilevano che circa il 20% degli alunni (soprattutto nel primo biennio della scuola primaria), manifestano difficoltà nelle abilità di base coinvolte dai Disturbi Specifici di Apprendimento. Di questo 20%, tuttavia, solo il tre o quattro per cento presenteranno un DSA. Ciò vuol dire che una prestazione atipica solo in alcuni casi implica un disturbo.

filtern, mit deren Hilfe ein Bildungserfolg erreicht werden kann.

2.1 Beobachtung der atypischen Leistungen

Um einen Schüler oder eine Schülerin mit einer potenziellen spezifischen Lernstörung zu erkennen, braucht es nicht unbedingt besondere Mittel; am Anfang jedenfalls genügt die Beobachtung der Leistungen in den verschiedenen von der Störung betroffenen Lernbereichen: Lesen, Schreiben, Rechnen.

Beim Schreiben, zum Beispiel, kann man beobachten, dass immer wieder dieselben Fehler gemacht werden: allgemein übliche und für eine bestimmte Lernphase oder für eine niederere Klasse typische Fehler, die aber längere Zeit wiederholt werden und nicht nur sporadisch auftreten. Jugendliche fallen dadurch auf, dass sie enorme Schwierigkeiten bei der Beachtung der Rechtschreibregeln oder der Zeichensetzung haben.
Beim Lesen können folgende Anzeichen auf eine Lernstörung hinweisen: das Silbenlesen weit über die erste Hälfte der ersten Grundschulklasse hinaus, die Tendenz, dasselbe Wort im selben Text auf verschiedene Weise zu lesen, das häufige Verlieren der Zeile im Text.
Beobachtet eine Lehrkraft solche Anzeichen bei den schulischen Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin, veranlasst sie gezielte Aufhol- und Fördertätigkeiten. Bleibt die Schwäche trotz dieser Maßnahmen bestehen, muss die Beobachtung der Familie mitgeteilt und dieser empfohlen werden, eine Fachkraft aufzusuchen, um festzustellen, ob eine spezifische Lernstörung vorliegt.
Einschlägige Forschungsergebnisse besagen, dass zwar ca. 20% der Schüler und Schülerinnen (vor allem in den ersten beiden Grundschulklassen) Schwierigkeiten in den von den spezifischen Lernstörungen betroffenen Grundfertigkeiten haben. Von diesen 20% wird jedoch nur bei drei bis vier Prozent eine spezifische Lernstörung diagnostiziert, also muss nicht jede untypische Leistung gleich eine Lernstörung sein.

2.2 Osservazione degli stili di apprendimento

Gli individui apprendono in maniera diversa uno dall'altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni. Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici.
Ciò è significativo per l'argomento in questione, in quanto se la costruzione dell'attività didattica, sulla base di un determinato stile di apprendimento, favorisce in generale tutti gli alunni, nel caso invece di un alunno con DSA, fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano, diventa un elemento essenziale e dirimente per il suo successo scolastico.

3. La Didattica individualizzata e personalizzata. Strumenti compensativi e misure dispensative.

La Legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate».

I termini *individualizzata* e *personalizzata* non sono da considerarsi sinonimi. In letteratura, la discussione in merito è molto ampia e articolata. Ai fini di questo documento, è possibile individuare alcune definizioni che, senza essere definitive, possono consentire di ragionare con un vocabolario comune.

E' comunque preliminarmente opportuno osservare che la Legge 170/2010 insiste più volte sul tema della didattica individualizzata e personalizzata come strumento di garanzia del diritto allo studio, con ciò lasciando intendere la centralità delle metodologie didat-

2.2 Beobachtung der Lernstile

Jeder Mensch lernt auf seine eigene Art vom anderen, je nachdem wie er Informationen verarbeitet und welche Strategien er sich dabei zurechtlegt. Wenn im Unterricht der Lernstil des Schülers oder der Schülerin berücksichtigt wird, können die Bildungs- und Unterrichtsziele leichter erreicht werden.
Das ist im Falle von Lernstörungen sehr wichtig, denn wenn der Unterricht allgemein auf einen bestimmten Lernstil aufbaut, so ist dies für die Schüler und Schülerinnen immer ein Gewinn, wenn es sich aber um einen Schüler oder eine Schülerin mit spezifischer Lernstörung handelt, so ist das Aufbauen auf die persönlichen Lernstile und Lernstrategien im Unterricht sogar grundlegend und entscheidend für den Schulerfolg.

3. Der individualisierte und auf die Person abgestimmte Unterricht. Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen

Das Gesetz Nr. 170/2010 bestimmt, dass die schulischen Einrichtungen „eine individualisierte und auf die Person abgestimmte Didaktik mit effizienten flexiblen Formen schulischer Tätigkeit, die durch Anwendung angemessener Methoden und Erziehungsstrategien auch die Besonderheiten der einzelnen Person, wie die Zweisprachigkeit, berücksichtigen" gewährleisten.
Die Begriffe „*individualisiert*" und „*auf die Person abgestimmt*" sind hier nicht als Synonyme anzusehen. In der Fachwelt wird darüber breit diskutiert. Für den Zweck dieser Leitlinien werden Definitionen festgelegt, die zwar nicht unantastbar sind, aber im Moment einen gemeinsamen Sprachgebrauch und folglich eine gemeinsame Diskussionsgrundlage bieten.
Vorher muss aber noch darauf aufmerksam gemacht werden, wie oft im Gesetz Nr. 170/2010 darauf beharrt wird, dass der individualisierte und auf die Person abgestimmte Unterricht ein Mittel zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung sein muss, das heißt, dass die Unterrichts-

tiche, e non solo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, per il raggiungimento del successo formativo degli alunni con DSA.
"Individualizzato " è l'intervento calibrato sul singolo, anziché sull'intera classe o sul piccolo gruppo, che diviene "personalizzato" quando è rivolto ad un particolare discente.

Più in generale - contestualizzandola nella situazione didattica dell'insegnamento in classe - l'azione formativa individualizzata *pone obiettivi comuni* per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curricolo, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni.
L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi *obiettivi diversi* per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo.

Si possono quindi proporre le seguenti definizioni.
La *didattica individualizzata* consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La *didattica personalizzata*, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello

methoden und nicht nur die Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen wesentlich für den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen mit spezifischer Lernstörung sind.
"Individualisiert" ist eine Maßnahme, wenn sie auf Einzelne oder auf eine Kleingruppe und nicht auf die ganze Klasse ausgerichtet ist, „auf die Person abgestimmt" wird sie, wenn sie sich auf eine ganz bestimmte Person unter den Lernenden bezieht.
Für den Unterricht in der Klasse bedeutet dies konkret, dass mit einer *individualisierten* Bildungsmaßnahme *gemeinsame Ziele* für alle Mitglieder der Klassengemeinschaft angestrebt werden, sie aber so ausgerichtet ist, dass die Methoden auf die individuellen Charaktermerkmale der Lernenden abgestimmt sind und darauf abzielen, allen die grundlegenden Kompetenzen des Curriculums zu vermitteln; es wird also mehrschichtig auf die individuellen Verschiedenheiten eingegangen.

Die *auf die Person abgestimmte* Bildungsmaßnahme zielt zusätzlich darauf ab, jedem und jeder Lernenden die Möglichkeit zu geben, die eigene Leistungsfähigkeit zu entfalten, deshalb können für die einzelnen Lernenden *verschiedene Ziele* gesetzt werden, weil die Maßnahme auf die jeweils betroffene Einzelperson abgestimmt ist.
Es können also folgende Definitionen vorgeschlagen werden:
Der *individualisierte Unterricht* besteht aus den individuellen Aufholtätigkeiten der einzelnen Schüler und Schülerinnen zur Stärkung bestimmter Fertigkeiten oder zur Aneignung bestimmter Kompetenzen, auch was die Kompensationsstrategien und die Lernmethode betrifft; diese individualisierten Tätigkeiten können unter Inanspruchnahme aller Möglichkeiten flexibler Arbeitsformen, die nach den einschlägigen Rechtsvorschriften in der Schule erlaubt sind, bei Einzelarbeiten in der Klasse oder in eigens dafür vorgesehenen Momenten durchgeführt werden.
Bei dem *auf die Person abgestimmten Unterricht* hingegen werden das Unterrichtsangebot und die Beziehungsmodalitäten, auch auf Grund der Vorgaben des Gesetzes Nr. 53/2003 und des Legislativdekretes Nr. 59/2004, auf die Beson-

personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo.

La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l'alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

La Legge 170/2010 richiama inoltre le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire «l'introduzione di strumenti compensativi, compresi mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere».
Gli *strumenti compensativi* sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.
Fra i più noti indichiamo:
• la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
• il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
• i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
• la calcolatrice, che facilita le operazioni di

derheit und Einzigartigkeit der persönlichen Bildungsansprüche der einzelnen Schüler und Schülerinnen der Klasse abgestimmt, wobei die individuellen Verschiedenheiten vor allem in qualitativer Hinsicht berücksichtigt werden; auf diese Weise können die Stärken der einzelnen Schüler und Schülerinnen gefördert und ihre „Vorlieben" und Talente bewusst weiterentwickelt werden. Unter Beachtung der allgemeinen und spezifischen Lernziele konzentriert sich der auf die Person abgestimmte Unterricht im Wesentlichen auf den Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden und -strategien zur Unterstützung der Leistungsfähigkeit und des Lernerfolgs jedes Schülers und jeder Schülerin: die Verwendung von didaktischen Hilfsmitteln (Übersichten, Mindmaps usw.), die Rücksichtnahme auf die Lernstile, die Abwägung der Maßnahmen je nach erreichtem Niveau - dies alles mit dem Ziel eines nachhaltigen Lernens.
Das Zusammenspiel von individualisiertem und auf die Person abgestimmtem Unterricht schafft also für die Schüler und Schülerinnen und die Studierenden mit spezifischer Lernstörung die besten Voraussetzungen für die Erreichung der Lernziele.
Das Gesetz Nr. 170/2010 erinnert außerdem die schulischen Einrichtungen an ihre Pflicht, „die Einführung von Mitteln zur Kompensation, einschließlich der alternativen Lernmittel und der Informationstechnologien, sowie Maßnahmen zur Befreiung von einigen Leistungen, die für die Qualität der Lernbegriffe nicht ausschlaggebend sind" zu gewährleisten.
Kompensationsmittel sind didaktische und technische Hilfsmittel, mit denen die Leistung, die durch die mangelhafte Fertigkeit erbracht werden sollte, ersetzt oder erleichtert wird.
Die bekanntesten sind
• die Sprachsynthese, durch die eine Leseaufgabe zu einer Höraufgabe wird,
• das Aufnahmegerät, das den Schülern und Schülerinnen und den Studierenden das Mitschreiben während des Unterrichts erspart,
• Computerschreibprogramme mit Rechtschreibkorrektur, mit deren Hilfe ausreichend korrekte Texte ohne die Mühe des Durchlesens und des gleichzeitigen Korrigierens der Fehler erstellt werden können,
• der Taschenrechner zur Erleichterung der Re-

calcolo;
• altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.
Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti - anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto - avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA.
Le *misure dispensative* sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura.
D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli *items* della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo.
L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o del-

chenoperationen,
• andere weniger technische Hilfsmittel wie Tabellen, Vordrucke, Mindmaps usw.

Diese Hilfsmittel erleichtern den Lernenden mit spezifischen Lernstörungen eine Leistung, die durch die Lernstörung erschwert wird, ohne dadurch die Aufgabe in kognitiver Hinsicht zu erleichtern. Sie werden nicht sofort eingesetzt und die Lehrkräfte sorgen dafür, dass sie - auch auf Grund der Hinweise des Referenten oder der Referentin der Einrichtung - von den Lernenden sparsam eingesetzt werden.
Die *Befreiungsmaßnahmen* hingegen erlauben den Lernenden bestimmte Leistungen, die wegen der Lernstörung besonders schwierig sind und nicht zum eigentlichen Lernen beitragen, nicht zu erbringen. Zum Beispiel hat es keinen Sinn, ein Schulkind mit Dyslexie einen langen Text lesen zu machen, weil diese Übung wegen der Lernstörung nicht dazu beiträgt, dass es besser lesen lernt.

Wenn Lernenden mit spezifischen Lernstörungen für eine schriftliche Arbeit eine Zusatzzeit zugestanden oder die Prüfungsarbeit gekürzt wird, aber den wesentlichen Fachinhalt enthält, so ist dies dadurch gerechtfertigt, dass sie bei der Erfassung der Frage- oder Aufgabenstellungen mehr Zeit als die anderen brauchen. Hier empfiehlt die Fachliteratur, je nach den Leistungen, die der oder die Lernende bis dahin erbracht hat, abzuschätzen, inwieweit die jeweilige Schwierigkeit Nachteile gegenüber den anderen bringt, und dann entweder eine Zusatzzeit für die Arbeit zuzugestehen oder das Arbeitsvolumen zu verringern. Soweit nicht genauere Angaben vorliegen, gilt allgemein eine Zusatzzeit im Ausmaß von 30% als angemessen.

Damit der Lernweg nicht unbegründet erleichtert wird, was sicher nicht zum Bildungserfolg der Schüler und Schülerinnen und der Studierenden mit spezifischen Lernstörungen beitragen würde, soll der Einsatz von Befreiungsmaßnahmen je nach der effektiven Auswirkung der Störung auf die verlangten Leistungen abgewogen werden, sodass der Lernweg des oder der Betroffenen in Hinsicht auf die Ziele auf keinen

lo studente in questione.

3.1 Documentazione dei percorsi didattici

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese.
A questo riguardo, la scuola predispone, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico, un documento che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo:

- dati anagrafici dell'alunno;
- tipologia di disturbo;
- attività didattiche individualizzate;
- attività didattiche personalizzate;
- strumenti compensativi utilizzati;
- misure dispensative adottate;
- forme di verifica e valutazione personalizzate.

Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici.
Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine Ciclo.

Tale documentazione può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato.

A titolo esemplificativo, vengono pubblicati sul sito del MIUR (http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa) alcuni modelli di Piano Didattico Personalizzato. Nella stessa pagina web dedicata ai DSA, potranno essere consultati ulteriori modelli, selezionati sulla base delle migliori

Fall differenziert ist.

3.1 Dokumentation der Lernwege

Die individualisierten Aufholtätigkeiten, die auf die Person abgestimmten Unterrichtsmethoden und die Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen müssen von den schulischen Einrichtungen ausdrücklich angegeben und formalisiert werden, damit die didaktische Kontinuität gewährleistet werden kann und die Familien über die getroffenen Maßnahmen informiert sind.
Zu diesem Zweck legt die Schule innerhalb des ersten Schultrimesters in angemessener Form ein Dokument an, das mindestens folgende Angaben für jedes von der Lernstörung betroffene Fach enthalten muss:

- Daten zur Person des Schülers oder der Schülerin,
- Art der Lernstörung,
- individualisierte Unterrichtstätigkeiten,
- auf die Person abgestimmte Unterrichtstätigkeiten,
- verwendete Kompensationsmittel,
- angewandte Befreiungsmaßnahmen,
- auf die Person abgestimmte Prüfungs- und Bewertungsformen.

Beim Anlegen dieser Dokumentation ist die Verbindung zur Familie grundlegend, da diese der Schule eventuell Beobachtungen über Erfahrungen mitteilen kann, die der Schüler oder die Schülerin auch selbständig oder auf außerschulischem Weg gemacht hat.
Auf Grund dieser Dokumentation wird im Rahmen der einschlägigen Rechtsvorschriften die Vorgangsweise für die schriftlichen und mündlichen Prüfungen im Laufe des Jahres oder zum Abschluss der jeweiligen Schulstufe festgelegt.
Diese Dokumentation kann auch in Form eines personenbezogenen Lernplanes angelegt werden.
Auf der Homepage des Ministeriums für Unterricht, Universität und Forschung (http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa) werden einige Beispiele personenbezogener Lernpläne wiedergegeben. Unter derselben Adresse findet man auch weitere Muster, mit denen die Schulen die besten Erfahrungen gemacht

pratiche realizzate dalle scuole o elaborati in sede scientifica.

4. Una didattica per gli alunni con DSA

Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un progressivo incremento in ambito clinico degli studi, delle ricerche e delle attività scientifiche sul tema dei DSA. Consultando la bibliografia in argomento, si rileva infatti una quantità preponderante di pubblicazioni nei settori della clinica e delle neuroscienze, rispetto a quelli pedagogico-didattici. In tempi più recenti, anche per le dimensioni che ha assunto il fenomeno nelle nostre scuole, oltre che per l'attenzione determinata dagli interventi legislativi in materia, si è manifestato un sempre maggiore interesse per la messa a punto e l'aggiornamento di metodologie didattiche a favore dei bambini con DSA.

Sulla base di una impostazione tuttora ritenuta valida, la didattica trae orientamento da considerazioni di carattere psicopedagogico. A tale riguardo, può essere utile far riferimento a testi redatti nell'ambito di studi e ricerche che si concentrano sul comportamento manifesto, sulla fenomenologia dei DSA, senza tralasciare di indagare e di interpretare i modi interiori dell'esperienza. In tale ambito, si cerca di indagare il mondo del bambino dislessico secondo la sua prospettiva, non come osservatori esterni. Si porta il lettore attraverso vari esempi a comprendere come il bambino dislessico non riesce a mettersi da un punto di vista unitario, ciò che provoca una corsa ai punti di riferimento, poiché ad ogni movimento verso il mondo sorge spontaneamente un doppio significato. Un esempio è quello del turista che si trova in Inghilterra dove vi è un sistema di guida diverso e dove si fa fatica a guadagnare nuovi punti di riferimento. E vi è l'esempio di un Paese ancora più insolito dove la barriera del linguaggio è raddoppiata da quella dei significati. Immaginiamo di trovarci in un posto con una lingua totalmente diversa o che non riusciamo a ben comprendere: sentiamo sorgere un

haben oder die wissenschaftlich erarbeitet wurden.

4. Eine Didaktik für die Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen

In den letzten Jahren wurden im klinischen Bereich zunehmend Untersuchungen, Forschungsarbeiten und wissenschaftliche Tätigkeiten zur Erforschung der spezifischen Lernstörungen durchgeführt. In der Fachliteratur finden sich heute weit mehr Veröffentlichungen über den klinischen und neurowissenschaftlichen Aspekt dieser Störungen als über den pädagogisch-didaktischen Aspekt. In letzter Zeit konnte aber, teils wegen der Ausmaße, die dieses Phänomen in unseren Schulen angenommen hat, teils wegen der gezielten gesetzgeberischen Maßnahmen ein immer größeres Interesse an der Ausarbeitung und Verfeinerung der Unterrichtsmethoden zugunsten der Kinder mit spezifischen Lernstörungen festgestellt werden.
Ausgehend von einer immer noch gültigen Grundeinstellung orientiert sich die Didaktik an psychopädagogischen Überlegungen. In diesem Zusammenhang kann es sinnvoll sein, sich auf Schriften über Studien und Forschungsarbeiten zu beziehen, die sich auf das manifeste Verhalten, auf die Phänomenologie der spezifischen Lernstörungen beziehen, ohne die Erforschung und Interpretation der inneren Erfahrung zu vernachlässigen. Dementsprechend sollte die Welt eines Kindes mit Dyslexie von seiner Sicht aus und nicht von der Sicht eines externen Beobachters untersucht werden. Hier einige Beispiele, um aufzuzeigen, wie ein Kind mit Dyslexie nicht imstande ist, sich ein einheitliches Bild zu machen, weshalb es nur Anhaltspunkten hinterherlaufen muss, da jedes sich Annähern an die Welt gleich eine doppelte Bedeutung annimmt. Ein Beispiel ist jenes des Touristen in England, der plötzlich links fahren und folglich dafür neue Anhaltspunkte suchen muss. Ein weiteres Beispiel ist eine noch ungewohntere Situation in einem Land, wo die Sprachbarriere durch die Verständnisbarriere unterstrichen wird. Nehmen wir an, wir befinden uns an einem Ort mit einer völlig anderen Sprache oder einer Sprache, die wir nicht gut verstehen können: Wir empfinden

senso di profondo disagio perché manca “una comunicazione completa, reale, intima ”. Ma riusciamo a tranquillizzarci perché il nostro soggiorno avrà termine e, con il rientro a casa, potremo tornare ad esprimerci, a parlare in rapporto allo stesso quadro di riferimento, a trovare uno scambio vero, uno scambio pieno. Pensiamo invece al disagio di questi bambini che non possono tornare a casa, in un mondo dove devono rincorrere punti di riferimento …che rimangono stranieri, soprattutto se noi siamo per loro stranieri, chiudendoci nell’incomprensione.

Da tali indicazioni si può prendere spunto per trarre orientamento nella prassi pedagogico-didattica. Gli insegnanti possono “ riappropriarsi ” di competenze educativo-didattiche anche nell’ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente o a mutuare la propria attività sul modello degli interventi specialistici, sulla base della consapevolezza della complessità del problema e delle sue implicazioni neurobiologiche.

Ora, la complessità del problema rimane attuale e la validità di un apporto specialistico, ovvero di interventi diagnostici e terapeutici attuati da psicologi, logopedisti e neuropsichiatri in sinergia con il personale della scuola non può che essere confermata; tuttavia – anche in considerazione della presenza sempre più massiccia di alunni con DSA nelle classi – diviene sempre più necessario fare appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti ‘curricolari’ per affrontare il problema, che non può più essere delegato *tout court* a specialisti esterni.
E’ appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle competenze disciplinari, anche competenze psicopedagogiche *(Cfr.* art. 27 CCNL). Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello “ strumentario” di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun

ein unangenehmes Gefühl, weil die „vollständige reale persönliche Kommunikation“ fehlt. Diese Situation beunruhigt uns aber nicht so sehr, denn wir wissen, dass wir nach Hause zurückkehren, das heißt dass, wir uns dann wieder verständigen können, wieder dieselbe Gesprächsgrundlage wie unsere Gesprächspartner haben werden und wieder ein voller Gedankenaustausch möglich ist. Denken wir nun an die lerngestörten Kinder: Sie können nicht nach Hause zurück, sie sind ständig gezwungen, nur nach Anhaltspunkten zu suchen und deshalb werden sie sich immer als Fremde fühlen, vor allem, wenn wir uns als Fremde verhalten, indem wir kein Verständnis zeigen.
Diese Überlegungen können für die pädagogisch-didaktische Praxis richtungweisend sein. Die Lehrkräfte können sich im Bewusstsein der Komplexität des Problems und seiner neurobiologischen Implikationen wieder die erzieherisch-didaktischen Kompetenzen im Bereich der spezifischen Lernstörungen „zurückerobern“, und zwar dort, wo durch Verlegung des Schwerpunktes auf den klinischen Aspekt immer mehr Funktionen, die ursprünglich dem Lehrberuf eigen waren, externen Fachkräften übertragen worden sind oder dazu tendiert wurde, die eigene Arbeit den Maßnahmen dieser Fachkräfte anzupassen.
Nun, die Komplexität des Problems bleibt unumstritten, und die Unterstützung von Fachkräften, das heißt die Diagnose- und Therapiemaßnahmen der Psychologen, Logopäden und Neuropsychiater in Absprache mit dem Schulpersonal, kann nur befürwortet werden; trotzdem wird es - auch angesichts der immer häufiger diagnostizierten Fälle von spezifischen Lernstörungen - immer notwendiger an die psychopädagogischen Kompetenzen der Regellehrkräfte zur Bewältigung eines Problems zu appellieren, das nicht mehr nur auf externe Fachkräfte abgewälzt werden kann.
Es muss wohl nicht daran erinnert werden, dass das Berufsbild der Lehrkraft außer fachbezogenen Kompetenzen auch psychopädagogische Kompetenzen voraussetzt (s. Art. 27 des gesamtstaatlichen Kollektivvertrages). Unterschiedliche methodische Ansätze im Unterricht gehören nämlich zur „Standardausstattung“ an Wissen und Fertigkeit einer Lehrkraft. Trotzdem

docente. Tuttavia, è pur vero che la competenza psicopedagogica, in tal caso, deve poter essere aggiornata e approfondita.
E' per questo che il MIUR già da anni promuove azioni di formazione sul territorio e, da ultimo, ha sottoscritto un accordo quadro per l'alta formazione in ambito universitario sul tema dei DSA (si veda il paragrafo 7, sulla formazione). Si tratta di percorsi comuni per quanto riguarda l'approccio psicopedagogico, ma differenziati rispetto agli ordini e gradi di scuola. Vi sono infatti peculiarità dell'azione didattica che vanno attentamente considerate.

In tal senso, la Scuola dell'Infanzia svolge un ruolo di assoluta importanza sia a livello preventivo, sia nella promozione e nell'avvio di un corretto e armonioso sviluppo – del miglior sviluppo possibile - del bambino in tutto il percorso scolare, e non solo. Occorre tuttavia porre attenzione a non precorrere le tappe nell'insegnamento della letto-scrittura, anche sulla scia di dinamiche innestate in ambiente familiare o indotte dall'uso di strumenti multimediali. La Scuola dell'Infanzia, infatti, "esclude impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali. Invece, coerentemente con gli orientamenti e le indicazioni che si sono succeduti negli ultimi decenni, la Scuola dell'Infanzia ha il compito di "rafforzare l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini", promuovendo la "maturazione dell'identità personale, … in una prospettiva che ne integri tutti gli aspetti (biologici, psichici, motori, intellettuali, sociali, morali e religiosi)", mirando a consolidare "le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive del bambino ".
Come è noto, la diagnosi di DSA può essere formulata con certezza alla fine della seconda classe della scuola primaria. Dunque, il disturbo di apprendimento è conclamato quando già il bambino ha superato il periodo di insegnamento della letto-scrittura e dei primi elementi del calcolo. Ma è questo il periodo cruciale e più delicato tanto per il dislessico, che per il disgrafico, il disortografico e il discalculico.

muss ihr auch die Möglichkeit gegeben werden, ihre psychopädagogischen Kenntnisse auf den neuesten Stand zu bringen und zu vertiefen.
Aus diesem Grund fördert das Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung bereits seit Jahren Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vor Ort. Letzthin hat es ein Rahmenabkommen für höhere Studien auf Universitätsebene zum Thema spezifische Lernstörungen getroffen (s. Abschnitt 7 über die Fort- und Weiterbildung). Das Angebot umfasst gemeinsame Lehrgänge für den psychopädagogischen Teil, aber differenziert nach Schulart und Schulstufe, da bestimmte Besonderheiten im Unterricht zu berücksichtigen sind.
Was die Vorbeugung sowie die Anbahnung und Förderung einer angemessenen harmonischen Entwicklung des Kindes im Laufe seiner schulischen Laufbahn - und nicht nur dort - betrifft, nimmt der Kindergarten sicher eine vorrangige Rolle ein. Es muss aber darauf geachtet werden, dem Lese- und Schreibunterricht in der Schule nicht vorzugreifen, auch auf Grund von Dynamiken, die in der Familie entstanden sind oder durch die Verwendung multimedialer Mittel eingeführt werden. Im Kindergarten sollen nämlich nicht schulische Inhalte, die formales Lernen voraussetzen, vorverlegt werden. Die Empfehlungen und Anweisungen der Experten gehen in den letzten Jahrzehnten immer mehr dahin, dass es Aufgabe des Kindergartens sein soll, die Persönlichkeit, die Selbständigkeit und die Kompetenzen der Kinder zu stärken, indem ihr Reifeprozess ganzheitlich gefördert wird, und zwar in all seinen Aspekten (biologischen, psychischen, motorischen, intellektuellen, sozialen, moralischen und religiösen), damit die Sinnes-, Wahrnehmungs-, motorischen, sozialen, sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten des Kindes gefestigt werden.
Wie bekannt, können spezifische Lernstörungen erst am Ende der zweiten Klasse Grundschule mit Sicherheit diagnostiziert werden. Die Lernstörung wird also erst offiziell anerkannt, wenn das Kind bereits den Grundstein für das Lesen, Schreiben und Rechnen gelegt haben sollte. Aber gerade diese erste Zeit ist die schwierigste und delikateste, egal ob es sich um ein Kind mit Dyslexie, Dysgraphie, Dysorthographie oder Dyskalkulie handelt.

Se, ad esempio, in quella classe si è fatto ricorso a metodologie non adeguate, senza prestare la giusta attenzione alle esigenze formative ed alle 'fragilità' di alcuni alunni, avremo non soltanto perduto un'occasione preziosa per far sviluppare le migliori potenzialità di quel bambino, ma forse avremo anche minato seriamente il suo percorso formativo.

Per questo assume importanza fondamentale che sin dalla scuola dell'Infanzia si possa prestare attenzione a possibili DSA e porre in atto tutti gli interventi conseguenti, ossia – in primis tutte le strategie didattiche disponibili. Se poi l'osservazione pedagogica o il percorso clinico porteranno a constatare che si è trattato di una mera *difficoltà* di apprendimento anziché di un *disturbo*, sarà meglio per tutti. Si deve infatti sottolineare che le metodologie didattiche adatte per i bambini con DSA sono valide per ogni bambino, e non viceversa.

4.1 Scuola dell'infanzia

E' importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia
Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b…) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo.

Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole.

Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare. Solo in una scuola vissuta come contesto

Werden zum Beispiel in der Klasse Unterrichtsmethoden angewandt werden, bei denen nicht auf die besonderen Bildungsansprüche und auf die „Empfindlichkeit" einiger Schüler Rücksicht genommen wird, so wird damit nicht nur eine wertvolle Gelegenheit verpasst, die Stärken des betroffenen Kindes auszubauen, sondern es könnten ihm dadurch für seine gesamte weitere Bildung Steine in den Weg gelegt werden.
Aus diesem Grunde ist es enorm wichtig, vom Kindergarten an auf mögliche spezifische Lernstörungen zu achten und alle daraus folgenden Schritte zu unternehmen, das heißt vor allem alle verfügbaren Unterrichtsstrategien anzuwenden. Umso besser, wenn sich dann durch die weitere pädagogische Beobachtung oder durch klinische Diagnosen herausstellt, dass es sich nicht um eine Lern*störung*, sondern nur um eine Lern*schwierigkeit* handelt. Zu beachten ist nämlich, dass Unterrichtsmethoden, die für Kinder mit spezifischen Lernstörungen angewandt werden, auch für alle anderen Kinder ihre Gültigkeit haben, umgekehrt aber dem nicht immer so ist.

4.1 Kindergarten

Es ist wichtig, mögliche Lernschwierigkeiten frühzeitig festzustellen und die Anzeichen dafür bereits im Kindergarten zu erkennen.

Wenn ein Kind Laute verwechselt, Sätze nicht vollständig spricht, Wörter verwendet, die nicht in den Kontext passen, oder Wörter durch andere ersetzt, Laute oder Wortteile auslässt oder Laute oder Buchstaben (b/p) durch andere ersetzt und sein sprachlicher Ausdruck nicht altersgerecht ist, muss es mit gezielten, auf seine Person abgestimmten Maßnahmen innerhalb der Gruppe unterstützt werden.
Ein Kind, das mit fünf Jahren diese Schwierigkeiten zeigt, kann ungeschickt sein, eine schlechte Feinmotorik haben, rechts und links nicht auseinander halten können oder Schwierigkeiten mit Aufgaben, die das Kurzzeitgedächtnis betreffen, mit dem Lernen von Reimen oder mit Wortspielen haben.
Diese Kinder müssen herausgefiltert und angemessen unterstützt werden: Es kann - und es muss - viel gemacht werden. Nur in einem Kin-

di relazione di apprendimento si può stabilire un rapporto positivo tra bambino ed adulto che ascolta, accoglie, sostiene e propone. In una scuola dove la collaborazione, la sinergia, la condivisione degli stili educativi tra le insegnanti, tra queste e la famiglia ed a volte con i servizi territoriali funzionano, è più facile andare incontro al bisogno educativo del bambino.

In una scuola che vive nell'ottica dell'inclusione, il lavoro in sezione si svolge in un clima sereno, caldo ed accogliente, con modalità differenziate. Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena. Importante risulterà la narrazione, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole.

E' bene ricordare che l'uso eccessivo di schede prestampate, a volte decisamente poco originali, smorza la creatività e l'espressività del bambino.
Un'accurata attenzione ai processi di apprendimento dei bambini permette di individuare precocemente eventuali situazioni di difficoltà. E' pertanto fondamentale l'osservazione sistematica portata avanti con professionalità dai docenti, che in questo grado scolastico devono tenere monitorate le abilità relative alle capacità percettive, motorie, linguistiche, attentive e mnemoniche. Durante la scuola dell'infanzia è possibile individuare la presenza di situazioni problematiche che possono estrinsecarsi come difficoltà di organizzazione e integrazione spazio-temporale, difficoltà di memorizzazione, lacune percettive, difficoltà di linguaggio verbale.

dergarten, in dem das Beziehungsumfeld als Lernstätte dient, kann zwischen dem Kind und der erwachsenen Person, die zuhört, annimmt, unterstützt und Vorschläge macht, eine positive Beziehung wachsen. In einem Kindergarten, wo die Zusammenarbeit, die gegenseitige Ergänzung und gemeinsam getragene Erziehungsstile des Kindergartenpersonals untereinander sowie mit der Familie und gegebenenfalls mit den territorialen Diensten funktionieren, ist es leichter den Erziehungsansprüchen des Kindes gerecht zu werden.
Wenn im Kindergarten das Miteinander aktiv gelebt wird, kann die Arbeit in der Gruppe in einer heiteren, angenehmen und offenen Atmosphäre mit differenzierten Methoden erfolgen. Methoden mit aktiver Beteiligung müssen gegenüber jenen der reinen Wissensvermittlung bevorzugt werden, den psychomotorischen Aktivitäten muss besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, die Verwendung der verschiedenen Ausdrucksformen muss angeregt werden und die Beziehung zu den anderen soll durch Rituale und heiteres Zusammenleben geprägt sein. Wichtig dabei sind das Erzählen, das Erfinden von Geschichten, das Fertigerzählen und das Wiederholen des Erzählten, aber auch das Auswendiglernen von Kinderreimen, auch Auszählreimen, und Gedichten und die Wortlautspiele.
Es wird daran erinnert, dass eine übermäßige Verwendung von oft leider wenig originellen Vordrucken die Kreativität und die Ausdruckskraft des Kindes im Keim erstickt.
Durch die gewissenhafte Verfolgung der Lernprozesse der Kinder können eventuelle Schwierigkeiten frühzeitig erkannt werden. Grundlegend ist deshalb eine systematische Beobachtung, die von den Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern mit Professionalität durchgeführt wird, da es gerade in diesem Alter wichtig ist, zu überprüfen, welche Fertigkeiten das Kind in Hinsicht auf Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit hat. Im Kindergarten können Problemsituationen erkannt werden, die sich als Schwierigkeiten bei der räumlichen und zeitlichen Organisation und Integration, Schwierigkeiten in der Merkfähigkeit, Wahrnehmungslücken oder Sprachschwierigkeiten zeigen können.

Un alunno con DSA potrà venire diagnosticato solo dopo l'ingresso nella scuola primaria, quando le difficoltà eventuali interferiscano in modo significativo con gli obiettivi scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità formalizzate di lettura, di scrittura e di calcolo. Tuttavia, durante la scuola dell'infanzia l'insegnante potrà osservare l'emergere di difficoltà più globali, ascrivibili ai quadri di DSA, quali difficoltà grafo-motorie, difficoltà di orientamento integrazione spazio-temporale, difficoltà di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola, difficoltà nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata, difficoltà ad orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani). L'insegnante potrà poi evidenziare caratteristiche che accompagnano gli alunni in attività specifiche, come quelle di pregrafismo, dove è possibile notare lentezza nella scrittura, pressione debole o eccessiva esercitata sul foglio, discontinuità nel gesto, ritoccatura del segno già tracciato, direzione del gesto grafico, occupazione dello spazio nel foglio.

Attraverso gli esercizi di grafica, si lavora sulla motricità fine, sulla funzionalità della mano e, contemporaneamente, sull'organizzazione mentale, ovvero sul nesso tra l'assunzione immaginativa di un dato ed il suo tradursi in azione. Il bambino non " copia " le forme, ma le elabora interiormente.
Nel disegnare una forma sul foglio, egli fa riferimento ad un tracciato immaginativo interno frutto di una rappresentazione mentale: la forma grafica, che poi diverrà segno grafico della scrittura, viene costruita mediante una pluralità ed una complessità di atti che portano alla raffigurazione di una immagine mentale. Le esercitazioni su schede prestampate dove compaiono lettere da ricalcare o da completare non giovano all'assunzione di tale compito. La forma grafica deve essere ben percepita e ricreata con la fantasia immagina-

Die Diagnose für ein Kind mit Lernstörungen kann zwar erst nach Eintritt in die Grundschule gestellt werden, wenn die Schwierigkeiten sich konkret auf das Erreichen der Lernziele oder im täglichen Leben beim Lesen, Schreiben und Rechnen auswirken, im Kindergarten können aber bereits allgemeine Schwierigkeiten beobachtet werden, die typisch für die spezifischen Lernstörungen sind, z.B. graphomotorische Schwierigkeiten, Schwierigkeiten bei der räumlichen und zeitlichen Orientierung und Integration, Schwierigkeiten bei der Augen-Hand-Koordination und allgemein bei der dynamischen Koordination, nicht klar ausgeprägte Seitendominanz, Schwierigkeiten bei der Unterscheidung und Memorisierung von Bildfolgen, Schwierigkeiten bei der Zeiteinteilung im Kindergartenalltag, Schwierigkeiten beim selbständigen Ausführen der täglichen Handlungen, Schwierigkeiten bei der Orientierung in der Zeit (gestern, heute, morgen). Die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner können dann Auffälligkeiten bei bestimmten Tätigkeiten der Kinder herausarbeiten, wie bei der Vorstufe zum Schreiben, wo verlangsamtes Schreibtempo, zu schwacher oder zu starker Druck mit dem Stift auf das Blatt, inkohärente Bewegungen, Nachfahren des Zeichens, Richtung der Schreibbewegung und die Einteilung des Platzes auf dem Papier zu beachten sind.

Durch graphische Übungen werden die Feinmotorik, die Handfunktionalität und gleichzeitig die mentale Organisation verbessert, bei der ein Zusammenhang zwischen der bildlichen Vorstellung einer Information und deren Umsetzung in Aktion hergestellt wird. Das Kind „kopiert" nicht die Formen, sondern verarbeitet sie selbst.
Beim Zeichnen einer Form auf das Blatt nimmt das Kind ein imaginäres Bild als Vorlage, das in seiner Vorstellung existiert: die graphische Form, die dann zum graphischen Schriftzeichen wird, ist aus einer Vielzahl von komplexen Handlungen zusammengesetzt, die zur Darstellung eines mentalen Bildes führt. Übungen auf Vordrucken zum Nachfahren oder Vervollständigen von Buchstaben tragen nicht zur Bewältigung dieser Aufgabe bei. Die graphische Form muss verinnerlicht und mit der Vorstellungskraft des Kindes neu geschaffen werden, am

tiva del bambino, meglio se sperimentata attraverso il corpo (per es. fatta tracciare sul pavimento camminando o in aria con le mani; oppure si può tracciare un segno grafico sulla lavagna con la spugna bagnata: una volta asciugata e dissolta, chiedere di disegnare quel segno sul foglio).
Parimenti, la corretta assunzione dello schema motorio determina la coordinazione dei movimenti e l'organizzazione dell'azione sul piano fisico.
Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, inoltre, la graduale conquista di abilità di simbolizzazione sempre più complesse può consentire ai docenti di proporre attività didattiche quali esercizi in forma ludica mirati allo sviluppo di competenze necessarie ad un successivo approccio alla lingua scritta.
Il linguaggio è il miglior predittore delle difficoltà di lettura, per questo è bene proporre ai bambini esercizi linguistici - ovvero "operazioni meta fonologiche" - sotto forma di giochi.
Le operazioni metafonologiche richieste per scandire e manipolare le parole a livello sillabico sono accessibili a bambini che non hanno ancora avuto un'istruzione formale ed esplicita del codice scritto.
L'operazione metafonologica a livello sillabico (scandire per esempio la parola *cane* in *ca-ne)* consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale essendo coincidente con la realtà dei singoli atti articolatori (le due sillabe della parola *ca-ne* corrispondono ad altrettanti atti articolatori nell'espressione verbale ed è quindi molto facilmente identificabile).
Queste attività dovrebbero essere proposte all'interno di un clima sereno, tenendo conto di tempi di attenzione rapportati all'età dei bambini e senza togliere spazio alle attività precipuamente ludiche e di esplorazione. Solamente in questo modo diventa possibile garantire la piena partecipazione di tutti i bambini, nel rispetto dei tempi e delle modalità interattive di ciascuno. Al tempo stesso i docenti devono intraprendere insieme agli alunni un percorso di insegnamento-apprendimento all'interno del quale

besten indem sie körperlich erfahren wird (z.B. die Form im Gehen oder mit den Händen in der Luft zeichnen oder mit einem nassen Schwamm ein Zeichen auf der Tafel vormachen und, sobald diese trocken und das Zeichen verschwunden ist, das Kind auffordern, es auf einem Blatt wiederzugeben).
Die korrekte Aneignung motorischer Schemata bewirkt ebenso die Koordinierung der Bewegungen und die physische Organisation der Aktion.
Im letzten Kindergartenjahr eignet sich das Kind außerdem stufenweise immer komplexere Symbolisierungsfertigkeiten an, weshalb das Kindergartenpersonal didaktische Tätigkeiten vorschlagen kann, die spielerisch zum Erwerb der nötigen Kompetenzen für die Annäherung zur Schriftsprache führen.
Die Aussprache ist der beste Hinweis auf allfällige Leseschwächen, deshalb sollten mit den Kindern Sprachübungen, metaphonologisches Training, in spielerischer Form gemacht werden.
Die methaphonologischen Übungen, bei denen Wörter in Silben zerlegt und Silben manipuliert werden, können auch von Kindern gemacht werden, die noch nicht konkret formell im Schreiben unterrichtet wurden.
Das metaphonologische Silbentraining (z.B. das Wort *Vogel* in *Vo-gel* zerlegen) erlaubt die direkte Nutzung der Sprache, weil die Silbe auf natürliche Weise mit der Sprachproduktion verbunden ist, da sie tatsächlich mit den einzelnen Artikulationselementen verbunden ist (die zwei Silben des Wortes *Vo-gel* entsprechen genauso vielen Artikulationselementen bei der Aussprache und sind deshalb leicht zu erkennen).

Diese Tätigkeiten sollten in einer heiteren Umgebung angeboten werden, wobei je nach Alter des Kindes darauf zu achten ist, dass es nur eine begrenzte Zeit imstande ist aufmerksam zu sein und dass ihm genügend Raum zum eigentlichen Spielen und Experimentieren bleiben muss. Nur so kann gewährleistet werden, dass alle Kinder sich beteiligen, wobei jedes seine eigene Zeit braucht und seine eigene Art von Interaktion hat. Gleichzeitig müssen die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner zusammen mit den Kindern einen Lehr- und Lernweg finden, bei dem durch

l'osservazione sistematica offra costantemente la possibilità di conoscere, in ogni momento, la situazione socio-affettiva e cognitiva di ciascun alunno.
La graduale conquista delle capacità motorie, percettive, linguistiche, mnemoniche e attentive procede parallelamente al processo di concettualizzazione della lingua scritta che non costituisce un obiettivo della scuola dell'infanzia, ma che nella scuola dell'infanzia deve trovare i necessari prerequisiti. Infatti, la percezione visiva e uditiva, l'orientamento e l'integrazione spazio-temporale, la coordinazione oculo-manuale rappresentano competenze che si intrecciano innanzitutto con una buona disponibilità ad apprendere e con il clima culturale che si respira nella scuola. Solo successivamente si potrà affrontare l'insegnamento-apprendimento della lettoscrittura come sistema simbolico rilevante.

4.1.2 Area del calcolo

Lo sviluppo dell'intelligenza numerica e la prevenzione delle difficoltà di apprendimento del calcolo rappresenta uno degli obiettivi più importanti della scuola dell'infanzia che si dovrebbe realizzare attraverso la collaborazione tra scuola, famiglia e, possibilmente, servizi territoriali.
Tale attività si sostanzia in attività di potenziamento e di screening condotte con appropriati strumenti in grado di identificare i bambini a rischio di DSA e con attività didattiche volte a potenziare in tutti, ma in particolare modo nei bambini a rischio, i prerequisiti del calcolo che la ricerca scientifica ha individuato da tempo.

Per imparare a calcolare è necessario che il bambino prima sviluppi i processi mentali specifici implicati nella cognizione numerica, nella stima di numerosità e nel conteggio.
E' importante che un bambino con i bisogni particolari che esprime essendo a rischio di DSA, sia posto nelle condizioni di imparare a distinguere tra *grandezza* di oggetti e numerosità degli stessi e sia avviato

systematische Beobachtung jederzeit festgestellt werden kann, wie weit sich das Kind im sozialen und Beziehungsbereich und im kognitiven Bereich entwickelt hat.
Die stufenweise Aneignung der motorischen, Wahrnehmungs-, sprachlichen, Merk- und Aufmerksamkeitsfähigkeiten läuft parallel zum Prozess der Konzeptualisierung der Schriftsprache, die zwar nicht in die Zielsetzung des Kindergartens fällt, für die aber bereits dort die Grundlagen geschaffen werden müssen. Die Kompetenzen der visuellen und auditiven Wahrnehmung, der räumlichen und zeitlichen Orientierung und Integration sowie der Augen-Hand-Koordination sind nämlich eng mit der Bereitschaft zum Lernen und mit dem kulturellen Klima im Kindergarten verbunden. Nur auf dieser Grundlage kann das Lehren und Lernen von Lesen und Schreiben als relevantes Symbolsystem angegangen werden.

4.1.2 Das Rechnen

Die Entwicklung der numerischen Intelligenz und die Vorbeugung gegen Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechnens ist eines der wichtigsten Ziele des Kindergartens und sollte in Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Familie und, wenn möglich, territorialen Diensten erfolgen.
Dieses Ziel wird vor allem durch Förderungs- und Evaluationstätigkeiten verfolgt, bei denen Mittel zur Erkennung der Kinder eingesetzt werden, bei denen der Verdacht auf spezifische Lernstörungen besteht. Dazu werden didaktische Tätigkeiten angeboten, mit denen grundsätzlich bei allen Kindern, hauptsächlich aber bei den Risikokindern die wissenschaftlich fundierten Grundlagen für die Rechenfertigkeit gestärkt werden.
Damit es rechnen lernen kann, muss das Kind zuerst jene Gedankengänge entwickeln, die für die numerische Kognition, das Schätzen von Mengen und das Rechnen erforderlich sind.
Für ein Kind, das wegen des Verdachts auf spezifische Lernstörungen besondere Bedürfnisse hat, ist es wichtig, in die Lage versetzt zu werden, zwischen *Größe* und Menge von Sachen unterscheiden zu lernen und die Zahlenwörter in

all'acquisizione delle parole-numero con la consapevolezza che le qualità percettive degli oggetti (colori, forme, etc.) possono essere fuorvianti, essendo qualità indipendenti dalla dimensione di numerosità. Attività, quindi, di stima di piccole numerosità (quanti sono…) e di confronto di quantità (di più, di meno, tanti quanti…) devono essere promosse e reiterate fino a quando il bambino riesce a superarle con sicurezza e a colpo d' occhio.
L'acquisizione delle parole-numero dovrà essere accompagnata da numerose attività in grado di integrarne i diversi aspetti: semantici, lessicali e di successione n+1. Infatti, solo un prolungato uso del conteggio in situazioni concrete in cui il numero viene manipolato e rappresentato attraverso i diversi codici (analogico, verbale e arabico, o anche romano) può assicurare l'adeguata rappresentazione mentale dell'idea di numero, complesso concetto astratto da conquistare evolutivamente. In altre parole, il bambino deve imparare ad astrarre il concetto di quantità numerica al di là delle caratteristiche dell'oggetto contato, ad esempio: 3 stelline, 3 quadretti, 3 caramelle o 3 bambole rappresentano sempre la quantità 3, a prescindere dalla dimensione e dalle caratteristiche fisiche degli oggetti presi in considerazione.
Particolare attenzione didattica va posta anche verso la conquista di abilità più complesse, quali quelle sintattiche di composizione del numero (es: tante perle in una collana, tante dita in una mano, tanti bambini in una classe … tanti 1 in un insieme …), di ordinamento di grandezze tra più elementi e di soluzione di piccoli problemi di vita quotidiana utilizzando il conteggio.
E' importante che l'attenzione del bambino sia rivolta agli aspetti quantitativi della realtà e che impari a usare il numero come strumento per gestire piccoli problemi legati alla quotidianità, come per esempio predisporre il materiale per un'attività, non in modo approssimato, ma esatto: quanti bambini? Tanti…..
Queste situazioni informali e ludiche offrono un approccio al numero e al calcolo basato su piccoli progressi che saranno vissuti come successi e gratificanti, in particolare verso i

dem Bewusstsein zu lernen, dass die äußeren Merkmale der Sachen (Farbe, Form usw.) irreführend sein können und vom Mengenbewusstsein unabhängige Qualitäten sind. Das Schätzen von kleinen Mengen (Wie viele …) und der Vergleich von Mengen (mehr, weniger, gleich viel …) müssen also so lange geübt werden, bis das Kind diese Aufgabe spontan sicher bewältigen kann.

Zum Erlernen der Zahlenwörter braucht es viele Tätigkeiten, um die verschiedenen Aspekte zu integrieren: semantische, lexikalische, Reihenfolge n+1. Nur durch ständiges Zählen in verschiedenen konkreten Situationen, in denen die Zahl auf verschiedene Weise gehandhabt und dargestellt wird (analog, verbal und in arabischen oder auch römischen Ziffern), kann ein angemessenes Zahlenverständnis entstehen, das heißt, der komplexe abstrakte Begriff kann sich in der Vorstellung entwickeln. In anderen Worten: Das Kind muss lernen, den Begriff „zahlenmäßige Menge" unabhängig von den äußeren Merkmalen des gezählten Objektes zu abstrahieren, z.B. 3 Sternchen, 3 Quadrate, 3 Bonbons oder 3 Puppen ergeben immer die Zahl drei, unabhängig von der Größe und vom Aussehen der gezählten Sachen.

Besonderes Augenmerk muss didaktisch auf die Aneignung komplexerer Fertigkeiten gelegt werden wie die syntaktischen bei der Zusammensetzung einer Zahl (z.B. so viele Perlen hat die Kette, so viele Finger hat die Hand, so viele Kinder sind in der Gruppe … viele 1 in einer Menge), bei der Ordnung verschiedener Elemente nach Größe und bei der Lösung leichter Zählaufgaben im täglichen Leben.
Wichtig ist, dass das Kind seine Aufmerksamkeit den quantitativen Aspekten im Alltag schenkt und lernt, die Zahl zur Lösung von alltäglichen Sachaufgaben zu verwenden, z.B. das Material für eine Tätigkeit vorbereiten, und zwar nicht ungefähr, sondern genau: Wie viele Kinder? So viele …

Diese Situationen bieten dem Kind die Gelegenheit, sich informell und spielerisch das Zahlenverständnis und das Rechnen anhand kleiner Fortschritte anzueignen, die ihnen ein Erfolgser-

bambini con difficoltà, se le figure che si prendono cura dell'educazione del bambino li sapranno cogliere e valorizzare.

4.2 Scuola primaria

4.2.1 Disturbo di lettura e di scrittura

All'inizio della scuola primaria la prevenzione delle difficoltà di apprendimento rappresenta uno degli obiettivi più importanti della continuità educativa, che si deve realizzare attraverso uno scambio conoscitivo tra la famiglia, i docenti della scuola dell'infanzia e i docenti della scuola primaria medesima. In questo modo è possibile che questi ultimi ottengano elementi preconoscitivi, che saranno poi integrati nella programmazione delle attività della scuola primaria. Solo da una conoscenza approfondita degli alunni, il team docente potrà programmare le attività educative e didattiche, potrà scegliere i metodi e i materiali e stabilire i tempi più adeguati alle esigenze di tutti gli alunni del gruppo classe.
Spesso nella prima classe della scuola primaria gli insegnanti si lasciano prendere dall'ansia di dover insegnare presto agli alunni a leggere e scrivere, ostacolando, però, in questo modo, processi di apprendimento che dovrebbero essere graduali e personalizzati. Ogni bambino ha la propria storia, la propria personalità, le proprie originali capacità di porsi in relazione con le esperienze, i propri ritmi di apprendimento e stili cognitivi. È importante offrire agli alunni la possibilità di maturare le capacità percettivo-motorie e linguistiche, che costituiscono i prerequisiti per la conquista delle abilità strumentali della letto-scrittura.
Per imparare la corrispondenza biunivoca tra segno e suono di un sistema alfabetico, più che un impegno cognitivo, sono richieste abilità quali la scomposizione e ricomposizione delle parole in suoni e il riconoscimento dei segni ad essi associati. Quindi, per imparare la lettura è importante avere buone capacità di riconoscimento visivo e di analisi di struttura della parola.

lebnis verschaffen, vor allem Kindern mit Schwierigkeiten, wenn die mit der Erziehung betrauten Personen diese Augenblicke zu erfassen und zu nutzen wissen.

4.2 Grundschule

4.2.1 Lese- und Schreibschwäche

In der ersten Grundschulzeit ist die Vorbeugung gegen Lernschwierigkeiten eines der wichtigsten Ziele der Erziehungskontinuität, die durch Informationsaustausch zwischen Familie, Kindergarten und Grundschule gewährleistet werden muss. Dadurch erlangen die Lehrkräfte der Grundschule Vorkenntnisse, die sie bei der Planung der Tätigkeiten verwerten können. Nur wenn es die Schüler genau kennt, kann das Lehrerteam die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeiten so planen, die Methoden und Materialien so auswählen und die Zeiten so einteilen, dass sie den Bedürfnissen aller Schüler der Klassengemeinschaft gerecht werden.

Lehrkräfte der ersten Grundschulklasse wollen oft so schnell wie möglich den Kindern das Lesen und Schreiben beibringen, behindern jedoch mit ihrer Hast bestimmte Lernprozesse, die stufenweise erfolgen und auf die Person abgestimmt werden sollten. Jedes Kind hat seinen Werdegang, seine Persönlichkeit, seine ursprünglichen Fähigkeiten Erfahrungen zu sammeln, seine eigenen Lernrhythmen und seinen eigenen kognitiven Stil. Dem Kind muss die Möglichkeit gegeben werden, seine perzeptiv-motorischen und linguistischen Fähigkeiten zu entwickeln, da sie Voraussetzung für die Aneignung der strumentellen Lese- und Schreibfertigkeiten sind.
Um die beidseitige Übereinstimmung zwischen Zeichen und Laut eines Alphabets lernen zu können, braucht es nicht nur kognitiven Einsatz, sondern auch Fertigkeiten wie das Zerlegen von Wörtern in Laute und deren Wiederzusammensetzung und die Erkennung der jeweils dazugehörigen Zeichen. Zum Lesenlernen braucht es also gute Fähigkeiten der optischen Wahrnehmung und der Analyse der Wortstruktur.

I bambini con DSA hanno in genere buone capacità intellettive, ma hanno limitate capacità di riconoscimento visivo o limitate capacità di analisi fonologica delle parole. A causa di tali limitazioni specifiche hanno notevoli difficoltà nell'acquisizione delle corrispondenze tra segni ortografici e suoni, o non riescono a ricostruire la parola partendo dai singoli suoni che la compongono. Ma è importante ricordare che l'acquisizione dei contenuti non è preclusa all'alunno con DSA e che quindi le sue difficoltà di lettura e scrittura dovrebbero essere compensate da strategie, metodologie e strumenti che non compromettano il suo apprendimento.
Al mostrarsi dei primi segni di difficoltà non si deve procedere aumentando la mole degli esercizi per ottenere dei risultati, ma è necessario effettuare una valutazione accurata che consenta di capire se e quale tipo di didattica e di supporto sarebbero necessari. Per l'alunno con DSA l'impatto iniziale con la lingua scritta è molto difficile, poiché la semplice lettura di una parola in realtà è la risultante di tante singole attività che devono essere affrontate simultaneamente, che vanno dall'identificazione delle lettere, al riconoscimento del loro valore sonoro, al mantenimento della sequenza di prestazione (vale a dire di un ritmo di lettoscrittura costante e continuativo), alla rappresentazione fonologica delle parole, al coinvolgimento del lessico per il riconoscimento del significato.
E' importante che il bambino si senta protagonista di piccoli successi. Sono quindi necessari la flessibilità nelle proposte didattiche, il successo, le gratificazioni, la finalizzazione delle attività, così come la condivisione degli obiettivi educativi e didattici fra tutte le figure che si prendono cura del bambino con DSA: scuola, famiglia e servizi.

Scendendo nello specifico del metodo di insegnamento-apprendimento della lettoscrittura, è importante sottolineare che la letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di und adeguata fluenza e correttezza di lettura.
Per andare incontro al bisogno educativo

Kinder mit spezifischen Lernstörungen sind in der Regel begabt, haben aber eine eingeschränkte visuelle Wahrnehmung oder eingeschränkte Fähigkeiten der phonologischen Wortanalyse. Wegen dieser spezifischen Einschränkungen haben sie erhebliche Schwierigkeiten, die Zusammenhänge zwischen Schriftzeichen und Lauten zu erfassen, oder sind nicht imstande, aus den einzelnen Lauten ein Wort zu formen. Es muss aber betont werden, dass ein Kind mit spezifischen Lernstörungen den Inhalt sehr wohl erfasst und seine Lese- und Schreibschwierigkeiten deshalb durch Strategien, Methoden oder Mittel kompensiert werden sollten, die sein Lernen nicht beeinträchtigen.
Bei den ersten Anzeichen von Schwierigkeiten darf man nicht vom Kind verlangen, mehr Übungen zu machen, um das Lernziel zu erreichen, sondern muss genauer prüfen, ob und welche Art von Unterricht und Unterstützung es braucht. Für Schulkinder mit spezifischen Lernstörungen gestaltet sich die erste Begegnung mit der Schriftsprache sehr schwierig, da das einfache Lesen auch nur eines Wortes tatsächlich das Ergebnis vieler einzelner Schritte ist, die alle gleichzeitig gemacht werden müssen: ausgehend von der Erkennung der Buchstaben, hin zur Zuordnung zu einem Laut, zum flüssigen Lesen (dem Beibehalten eines bestimmten Rhythmus), zur phonologischen Darstellung des Wortes bis zur Einbeziehung des Wortschatzes zur Wahrnehmung der Wortbedeutung.

Wichtig ist, dass das Kind immer wieder kleine Erfolge erzielt. Um dies zu erreichen, braucht es Flexibilität im didaktischen Angebot, den Erfolg, die Anerkennung und zielgerichtete Tätigkeiten, aber auch die gemeinsame Verfolgung der erzieherischen und didaktischen Ziele durch alle, die sich um das Kind mit spezifischen Lernstörungen kümmern: Schule, Familie, Dienste.
Was die Unterrichts- und Lernmethoden zum Lesen- und Schreibenlernen im Einzelnen betrifft, muss betont werden, dass in der einschlägigen Literatur heute von der Ganzheitsmethode abgeraten wird. Es ist nämlich erwiesen, dass dadurch das flüssige und korrekte Lesen verzögert wird.
Um den speziellen erzieherischen Bedürfnissen

speciale dell'alunno con DSA si potrà utilizzare il metodo fono-sillabico, oppure quello puramente sillabico. Si tratta di approcci integrati che possono essere utilizzati in fasi diverse.

La metodologia di approccio che inizia e insiste per un tempo lungo sul lavoro sillabico si fonda sulle seguenti considerazioni.

La possibilità di condurre operazioni metafonologiche analitiche a livello di fonema, cioè di riflettere sulla struttura fonologica di una parola, è legata all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica.
Le singole lettere sono costruzioni mentali effettuate sul *continuum* del parlato, mentre la sillaba aperta (consonante - vocale) può essere quindi individuata e utilizzata facilmente anche dal bambino della scuola dell'infanzia.
Si potranno proporre quindi esercizi di *sintesi sillabica*, ricostruire una parola a partire dalla sequenza delle sue sillabe, pronunciate ad alta voce dall'insegnante; esercizi di riconoscimento di sillaba iniziale, finale, intermedia; si possono formare treni di parole dove la sillaba finale della prima costituisce quella iniziale della seconda; si possono proporre inoltre giochi fonologici per il riconoscimento e la produzione di rime, oppure tombole e domino con immagini e sillabe da associare.
Si dovrà poi, in un secondo tempo, passare al lavoro di tipo fonologico.
I processi di consapevolezza fonologica vengono acquisiti in modo sequenziale e si strutturano in livelli gerarchici di competenza:
- livello della *parola:* indica la capacità del soggetto di identificare singole parole all'interno della frase;
- livello della *struttura delle sillabe:* indica la capacità del soggetto di identificare parti della parola, le sillabe e la loro struttura [all'inizio sono più facilmente identificabili quelle dalla struttura consonante-vocale (ad esempio *ta-* nella parola *tavolo),* poi quelle dalla struttura vocale-consonante (ad esempio *al-* nella parola *albero)];*
- livello dei *suoni iniziali e finali della paro-*

der Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen entgegenzukommen, kann die Laut-Silbenmethode oder die reine Silbenmethode angewandt werden. Es handelt sich dabei um integrierte Ansätze, die in verschiedenen Phasen genutzt werden können.
Der methodische Ansatz, bei dem mit der Silbenarbeit begonnen und diese lange Zeit beibehalten wird, stützt sich auf folgende Überlegungen.
Die Fähigkeit zu analytischen metaphonologischen Operationen auf Phonemebene, das heißt, über die Lautstruktur eines Wortes nachdenken, hängt mit dem Erwerb der Schriftsprache und der formalen Bildung zusammen, die zum Erlernen eines alphabetischen Schreibsystems gehört.
Die einzelnen Buchstaben sind Gedankengebilde, die auf dem Continuum des Gesprochenen beruhen, während die offene Silbe (Konsonant - Vokal) auch von einem Kindergartenkind leicht erkannt und verwendet werden kann. Es können also folgende Übungen angeboten werden: Silbensynthese, ein Wort ausgehend von seiner Silbenfolge, die von der Lehrkraft laut ausgesprochen wird, wieder zusammensetzen, die erste, die mittlere und die letzte Silbe erkennen, Wortschleifen bilden, bei denen die letzte Silbe eines Wortes dieselbe ist wie die erste des nächsten Wortes, Lautspiele zum Erkennen und Bilden von Reimen, Bingo oder Domino mit Bildern und zuzuordnenden Silben.

In einem zweiten Moment geht man dann auf die phonologische Arbeit über.
Phonologische Bewusstheit wird stufenweise erworben und die Prozesse zu deren Erwerb folgen einer bestimmten Kompetenzhierarchie:
- *Wort*ebene: die Person ist imstande, einzelne Wörter in einem Satz zu erkennen,

- Ebene der *Silbenstruktur*: die Person ist imstande, Wortteile, die Silben und ihre Struktur zu erkennen [anfangs sind Silben mit einer Konsonanten-Vokal-Struktur (z.B. *Vo-* im Wort *Vogel*) leichter zu erkennen, dann jene mit Vokal-Konsonanten-Struktur (z.B. *En-* im Wort *Ente*)],

- Ebene der *An- und Auslaute eines Wortes*: die

la: indica la capacità, ad esempio, di riconoscere la rima;
- livello del riconoscimento preciso del *suono iniziale e finale* della parola;
- livello del riconoscimento di *tutti i singoli fonemi* della parola.
E' opportuno effettuare attività fonologiche nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella prima e nella seconda classe della scuola primaria. Si potrà dedicare ogni giorno una parte dell'attività didattica ad esercizi fonologici all'inizio delle attività o tra un'attività e l'altra, quando c'è bisogno di recuperare l'attenzione, a classe intera o a piccoli gruppi, con chi mostra di averne bisogno.
Alla scuola primaria, per far acquisire la consapevolezza fonologica, si possono proporre attività come: individuazione del fonema iniziale di parola; si possono proporre quindi parole che iniziano per vocale; individuazione del fonema finale e poi intermedio; analisi fonemica che è analoga al processo di scrittura; fusione fonemica che è analoga al processo di lettura; composizione di parole bisillabe; associazioni grafema/fonema, associando lettere e immagini; conteggio dei fonemi; raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo stesso suono.

Si potrà iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti continue, utilizzando poi in abbinamento parole e immagini corrispondenti.
L'approccio con il metodo fono-sillabico, adattato alle specificità dell'alunno con DSA, presenta le seguenti caratteristiche.

Ogni consonante viene illustrata come derivante dalla forma di un particolare oggetto o elemento della natura, l'iniziale della parola che lo denota essendo somigliante a quella lettera, ad es. la Montagna per la *emme*.

Solitamente, nei comuni alfabetieri murali o nei libri di testo, non si ha cura di tale associazione tra il suono, il segno grafico e l'immagine relativa (es. *effe* di fata o *emme* di mela): il nesso è soltanto fonetico, e dunque abbastanza debole: l'associazione mentale non è intuitivamente ovvero immaginativa-

Person kann z.B. einen Reim erkennen,

- Ebene des *genauen Erkennens des An- und des Auslaut*es eines Wortes,
- Ebene des *Erkennens jedes einzelnen Phonems* eines Wortes.
Phonologische Übungen sollten im letzten Kindergartenjahr und in den ersten beiden Grundschulklassen gemacht werden. Sie können jeden Tag in den Unterricht eingebaut werden, vor einer Tätigkeit oder zwischen verschiedenen Tätigkeiten, um wieder die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich zu ziehen, für die ganze Klasse oder für Kleingruppen, für die es nötig scheint.

In der Grundschule können zum Erwerb der phonologischen Bewusstheit unter anderem folgende Tätigkeiten angeboten werden: Erkennen des Anfangsphonems eines Wortes - Erarbeiten von Wörtern, die mit einem Vokal beginnen - Erkennen des Endphonems und dann des Mittelphonems - Phonemanalyse, die dem Schreibvorgang entspricht - Phonemverschmelzung, die dem Lesevorgang entspricht - Bildung von Wörtern mit zwei Silben - Graphem-Phonem-Zuordnung durch Buchstaben-Bild-Zuordnung - Zählen der Phoneme - Gruppierung von Bildern, deren Bezeichnung mit demselben Laut beginnt oder endet.
Man kann mit einfachen Silben (Konsonant mit Vokal) beginnen und vor allem kontinuierliche Konsonanten wählen, um dann entsprechende Wort-Bild-Zuordnungen zu verwenden.
Eine Anlaut-Silben-Methode, die den Besonderheiten der Schulkinder mit spezifischen Lernstörungen angepasst ist, weist folgende Merkmale auf:
Jeder Konsonant wird bildlich so dargestellt, dass die Form eines bestimmten Objektes oder Elementes aus der Natur an den Anfangsbuchstaben des entsprechenden Wortes, also an den betreffenden Konsonanten erinnert (z.B. das Seepferd für den Buchstaben S).
Normalerweise wird in Wandalphabeten und Schulbüchern diese Zuordnung eines graphischen Zeichens zu einem Laut und einem entsprechenden Bild nicht berücksichtigt (z.B. B für Bär oder K für Katze); der Zusammenhang ist rein phonetisch, also eher schwach, die gedankliche Zuordnung ist nicht intuitiv, das heißt

mente ripercorribile.
Sarebbe bene dare al bambino la possibilità di operare intuitivamente, ed anche autonomamente, connessioni interne tra ciò che gli viene presentato e la sua personale assunzione immaginativa. In tal modo, la " sintesi grafica ", in cui il disegno viene essenzializzato nella forma della lettera, si imprime come immagine mentale e consente di operare più facilmente il discernimento tra i caratteri grafici, sia nella fase di scrittura che in quella di lettura.
Si privilegia quindi un tipo di percorso che, prendendo spunto da un'immagine esteriore, renda operante intuitivamente il nesso con l'immagine mentale, per favorire poi gradualmente 1'assunzione concettuale. Tale metodo si fonda sulla considerazione che il bambino dispone anzitutto di un pensiero immaginativo. Egli non si *rappresenta* astrattamente le cose, non forma ancora concetti astratti, ma se le *raffigura:* quando gli parliamo, spieghiamo e, ancor più, quando raccontiamo qualcosa, suscitiamo nella sua interiorità il sorgere di una immagine mentale.
Sempre facendo appello all'immaginazione, ossia alla rielaborazione interna del bambino, le consonanti vengono presentate secondo affinità grafiche, così da poter evidenziare le differenze. Saranno inizialmente la P e la B; la D e la R; poi la L e la F, la M e la N e così via. Si inizia con quelle che si scrivono da sinistra, si procede con le altre scritte da destra (C G S), lasciando per ultime la Q e l'H.

Se invece l'alunno mostra difficoltà nella consapevolezza fonologica delle lettere, sarà più utile iniziare con i fonemi "continui", cioè quei fonemi che per la loro durata e le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili, come le consonanti nasali *(m, n)* e le liquide (l, *r),* lasciando ad un secondo momento i suoni labiali ed esplosivi *(b, p),* così come quelli dentali (d, *t).*

Va detto che anche nel metodo fono-sillabico non sempre c'è coerente gradualità nella scelta delle parole esemplificative in relazione al-

bildlich nachvollziehbar.
Dem Kind sollte die Möglichkeit gegeben werden, intuitiv und auch selbständig das, was ihm gezeigt wird, mit seiner persönlichen Vorstellungskraft zu verbinden. Auf diese Weise prägt sich die „graphische Synthese", das auf die Form eines Buchstabens reduzierte Bild in das Gedächtnis ein, wodurch sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben die Unterscheidung zwischen den einzelnen graphischen Zeichen erleichtert wird.

Es wird also ein Lernweg bevorzugt, der ausgehend von einem Bild in der Außenwelt des Kindes intuitiv eine Verbindung zum Gedankenbild schafft, um dann stufenweise den Begriff zu erfassen. Diese Methode fußt auf der Überlegung, dass das Kind vornehmlich mit dem Bildgedächtnis arbeitet. Es stellt sich die Sachen noch nicht abstrakt vor, bildet keine abstrakten Begriffe, sondern stellt sie in Gedanken bildlich dar: wenn wir mit ihm reden, ihm erklären, und vor allem wenn wir etwas erzählen, regen wir in ihm die Schaffung eines Gedankenbildes an.

Immer an die Vorstellungskraft, an die gedankliche Aufbereitung des Kindes appellierend werden die Konsonanten nach ihrer graphischen Ähnlichkeit präsentiert, so dass die Unterschiede hervorgehoben werden. Zuerst sind es das P und das B sowie das D und das R, dann das L und das F sowie das M und das N usw. Begonnen wird mit den Buchstaben, die von links geschrieben werden, um dann auf jene überzugehen, die von rechts geschrieben werden (C, G, S). Ganz zum Schluss kommen das Q und das Y.
Hat das Kind hingegen Schwierigkeiten mit der phonologischen Bewusstheit der Buchstaben, ist es besser mit den kontinuierlichen Phonemen zu beginnen, also jenen, die wegen der längeren Aussprache und der akustischen Merkmale leichter erkennbar sind wie die nasalen (m, n) und die liquiden Konsonanten (l, r). In einem zweiten Moment kann man dann auf die labialen und die plosiven (b, p) sowie auf die dentalen Laute übergehen (d, t).
Auch bei der Anlaut-Silben-Methode ist die Wahl der Beispielwörter zur Darstellung eines Buchstabens nicht immer kohärent. Dem Kind

le lettere presentate. Al bambino vengono cioè presentate parole che contengono la lettera e la sillaba che si sta studiando, ma che contengono anche altre lettere ancora sconosciute: si determina così spesso una fusione tra metodo fonico-sillabico e metodo globale, almeno nella prassi. Occorre, invece, porre attenzione ad ordinare le consonanti, e le parole esemplificative utili per il loro riconoscimento e per l' esercizio della lettura, in modo da presentare al bambino soltanto lettere già note (o che lo stanno divenendo in quanto le spieghiamo).

In ogni caso, qualunque metodo si adotti, sarebbe auspicabile iniziare con lo stampato maiuscolo, la forma di scrittura percettivamente più semplice, in quanto essa è articolata su una sola banda spaziale delimitata da due sole linee (scrittura bilineare): tutte le lettere hanno infatti la medesima altezza, iniziando dal rigo superiore e terminando in quello inferiore, mentre lo stampato minuscolo, oltre che il corsivo, sono forme di scrittura articolate su tre bande spaziali, in cui le linee di demarcazione dello spazio sono quattro (scrittura quadrilineare), in quanto vi è una banda centrale delle lettere quali la *a* o la c, una banda superiore in cui si spingono lettere quali la l o la *b*, una banda inferiore occupata da lettere come la *g* o la *q* e risultano pertanto percettivamente molto più complesse.

Si dovrebbe poi evitare di presentare al bambino una medesima lettera espressa graficamente in più caratteri (stampato minuscolo, stampato maiuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo), ma è opportuno soffermarsi su una soltanto di queste modalità fino a che l'alunno non abbia acquisito una sicura e stabile rappresentazione mentale della forma di quella lettera. L'insegnante si dovrà soffermare per un tempo più lungo sui fonemi più complessi graficamente e dovrà dare indicazioni molto precise per la scrittura, verbalizzando al bambino come si tiene una corretta impugnatura della matita o della penna, dando indicazioni precise sul movimento che la mano deve compiere, sulla direzione da imprimere al gesto, sulle dimensioni delle lettere rispetto allo spazio del foglio o del supporto di scrittura (cartellone, lavagna). Si farà

werden nämlich Wörter gezeigt, die zwar den betreffenden Buchstaben und die betreffende Silbe, gleichzeitig aber auch andere, noch unbekannte Buchstaben enthalten: oft vermischen sich so, wenigstens in der Praxis, Anlaut-Silben-Methode und ganzheitliche Methode. Man muss jedoch darauf achten, die Konsonanten und die zu ihrer Erkennung und zum Lesenüben verwendeten Beispielwörter so auszuwählen, dass dem Kind nur bereits bekannte (und der gerade zu erlernende) Buchstaben präsentiert werden.

Unabhängig davon, welche Methode angewandt wird, sollte immer mit den Großbuchstaben angefangen werden, da deren Form optisch leichter erfassbar ist, weil sie alle auf derselben Ebene nur zwischen zwei Zeilen dargestellt werden (Zweizeilenschrift). Alle Buchstaben sind somit gleich groß und reichen von der oberen bis zur unteren Zeile, während die kleinen Druckbuchstaben wie auch die Kursivschrift auf drei Ebenen verteilt sind, die von vier Linien begrenzt werden (Vierzeilenschrift): Hier gibt es eine mittlere Ebene, auf der sich Buchstaben wie das a oder das c befinden, eine obere Ebene, in die Buchstaben wie das l und das b hineinreichen, und eine untere Ebene, die von Buchstaben wie g und q besetzt wird. Optisch sind sie also viel schwerer zu erfassen.

Es sollte auch vermieden werden, dem Kind einen Buchstaben in verschiedenen graphischen Formen (kleine und große Druckbuchstaben, kleine und große Kursivschriftbuchstaben) zu zeigen; sinnvoller ist, nur eine dieser Formen zu wählen und sie so lange zu verwenden, bis das Kind sie gut in sein Gedächtnis eingeprägt hat. Die Lehrkraft muss für die graphisch komplexeren Phoneme mehr Zeit einplanen und dem Kind genaue Anweisungen zum Schreiben geben, indem sie ihm zeigt, wie man den Bleistift oder die Füllfeder in der Hand hält, wie die Hand bewegt werden muss, in welche Richtung geschrieben werden muss, wie groß die Buchstaben auf dem Blatt oder auf einer anderen Schreibunterlage (Plakat, Tafel) sein müssen. Es ist auch darauf zu achten, dass das Kind die Buchstaben von oben zu schreiben beginnt. Mit diesen Anweisungen werden auch Kindern mit

anche attenzione a che il bambino disegni le lettere partendo dall'alto. In questo modo, l'alunno con difficoltà potrà avere modelli di riferimento e parametri precisi.
Si dovrebbe infatti effettuare una parte di lavoro comune alla classe e una parte di didattica individualizzata che risponde ai bisogni specifici dei singoli, dando tempo agli alunni per lavorare individualmente e differenziando i tempi quando ce n'è bisogno. Come si è detto, è importate infatti predisporre un ambiente stimolante e creare un clima sereno e favorevole ad una relazione positiva tra i membri del gruppo classe, tenendo conto dei livelli raggiunti da tutti gli alunni a proposito dei processi di costruzione e concettualizzazione della lingua scritta, per promuovere la ricerca e la scoperta personale, che stanno alla base della motivazione ad apprendere. E' importante, quindi, che il docente rispetti i ritmi e gli stili di apprendimento degli alunni e permetta a ciascuno nel gruppo classe di procedere autonomamente all'acquisizione delle competenze di letto-scrittura, dando ampio spazio alle attività di gruppo e assumendo il ruolo di regista, sollecitando, inserendo di volta in volta elementi conoscitivi utili per andare avanti ed evitando di trasmettere ansia.

A questo proposito, molto importante è non richiedere la lettura ad alta voce dell'alunno con DSA, se non magari di brani su cui possa essersi già esercitato in precedenza. L'acquisizione graduale dei contenuti è senza dubbio più proficua di un'esecuzione frettolosa e scarsamente interiorizzata. Nei confronti degli alunni con DSA si dovrebbe procedere con attività di rinforzo contestualmente alla proposta di nuovi contenuti e si devono fornire strategie di studio personalizzate, facendo sempre attenzione ad assumere atteggiamenti incoraggianti, evitando di incrementare l'ansia e gratificando anche i minimi risultati degli alunni con difficoltà, che non dovrebbero mai essere allontanati dai compagni e dalle attività del gruppo classe.

Schwierigkeiten genaue Anhaltspunkte und Maßstäbe vorgegeben.

Es sollte demnach zum Teil gemeinsamer Unterricht für die ganze Klasse und zum Teil individualisierter Unterricht erteilt werden, der den spezifischen Bedürfnissen der Einzelnen gerecht wird, indem ihnen Zeit für eigenständiges Arbeiten gelassen wird und für sie bei Bedarf andere Zeiträume festgelegt werden. Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, ein stimulierendes und heiteres Umfeld zu schaffen, in dem eine positive Beziehung zwischen den Mitgliedern der Klassengemeinschaft aufgebaut werden kann; dabei sind die von allen Schülern erreichten Niveaus beim Prozess des Aufbaus und der Konzeptualisierung der Schriftsprache zu berücksichtigen, um die persönliche Erforschung und Entdeckung zu fördern, die der Grundstein für die Lernmotivation ist. Deshalb ist es auch wichtig, dass die Lehrkraft die Lernrhythmen und -stile der Schülerinnen und Schüler kennt und jedem Mitglied der Klassengemeinschaft die Möglichkeit gibt, sich die Lese- und Schreibkompetenzen auf seine Weise anzueignen, indem sie viel auf Gruppenarbeiten setzt und die Rolle eines Regisseurs übernimmt, und zwar durch Ermunterung und durch stufenweise Einbringung neuer Lernelemente, und indem sie vermeidet, Furcht zu vermitteln.
Sehr wichtig ist außerdem, Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen nie zum Lautlesen aufzufordern, es sei denn vielleicht, sie hatten vorher die Möglichkeit, das Lesen des betreffenden Textes zu üben. Eine stufenweise Aneignung der Inhalte ist zweifellos gewinnbringender als eine hastige und nur schwach verinnerlichte Ausführung. Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen sollten beim Erlernen neuer Inhalte immer besonders unterstützt werden und es müssen ihnen auf die Person abgestimmte Lernstrategien vermittelt werden, wobei stets darauf zu achten ist, sie zu ermutigen und nicht ihre Ängste zu schüren, indem auch die kleinsten Fortschritte anerkannt und gelobt werden. Diese Kinder sollten nie von den anderen Kindern der Klasse und von den Tätigkeiten der Klassengemeinschaft getrennt werden.

4.2.2. Area del calcolo

Fin dall'inizio della scuola primaria, qualora il bambino non abbia ancora sviluppato i prerequisiti specifici, sarà opportuno soffermarsi su questi, in analogia alla scuola dell'infanzia, per poi sviluppare in modo adeguato la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità.
Particolare attenzione sarà posta da un punto di vista didattico alle abilità di conteggio (non solo uno a uno, come nella scuola dell'infanzia, ma anche uno a due, due a due…) anello di congiunzione tra processi dei numeri e del calcolo, che dovranno essere esercitate in diverse condizioni, scolastiche e ludiche (ad esempio, giochi con le carte, con i dadi…).
Fin dall'inizio della scuola primaria è necessario avviare al conteggio e al calcolo a mente, processi necessari all'evoluzione dell'intelligenza numerica.

Più dettagliatamente, la ricerca scientifica ha evidenziato che nella scuola primaria le strategie di potenziamento dell'intelligenza numerica devono riguardare:
• processi di conteggio;
• processi lessicali;
• processi semantici;
• processi sintattici;
• calcolo a mente;
• calcolo scritto.
Il conteggio *(counting)*, cioè la capacità di rispondere alla domanda "quanti sono?" è fondamentale soprattutto nel primo ciclo. Tale abilità è complessa poiché presuppone l'acquisizione dei principi di corrispondenza uno a uno (ossia che ad ogni elemento che contiamo corrisponde un solo elemento numerico), dell'ordine stabile avanti-indietro – es.1,2,3,…;…3,2,1 (ossia che l'ordine dei numeri non può variare) e della cardinalità (ossia che l'ultimo numero contato corrisponde alla quantità dell' insieme degli elementi contati).
I *processi lessicali* riguardano la capacità di

4.2.2 Rechnen

Wenn das Kind noch nicht die spezifischen Voraussetzungen für das Rechnen entwickelt hat, sollte man bereits zu Beginn der Grundschule wie vorher im Kindergarten daran arbeiten, um dann auf angemessene Weise das Verständnis für den Zusammenhang zwischen den schriftlichen Zahlzeichen und den entsprechenden Mengen zu entwickeln.
Besondere Aufmerksamkeit wird aus didaktischer Sicht der Fertigkeit des Zählens geschenkt (nicht wie im Kindergarten nur immer eins dazuzählen, sondern auch eins zu zwei, zwei zu zwei usw.), die als Verbindungsglied zwischen numerischem Prozess und Rechenprozess dient; sie muss in unterschiedlichen Situationen, sei es schulische sei es spielerische (z.B. beim Kartenspielen oder beim Würfelspiel), geübt werden.
In der Grundschule muss von Anfang an zum Zählen und zum Kopfrechnen hingeführt werden, da diese Prozesse für die Weiterentwicklung der numerischen Intelligenz erforderlich sind.
Wissenschaftliche Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die Strategien zur Förderung der numerischen Intelligenz in der Grundschule im einzelnen Folgendes umfassen müssen:
• Zählprozesse
• lexikalische Prozesse
• semantische Prozesse
• syntaktische Prozesse
• Kopfrechnen
• schriftliches Rechnen.
Das *Zählen*, das heißt die Fähigkeit, auf die Frage „Wie viele sind das?" antworten zu können, ist vor allem in der Grundstufe grundlegend. Diese Fähigkeit ist sehr komplex, da sie den Erwerb des Prinzips der eins-zu-eins-Zuordnung (jedem Element, das wir zählen, entspricht nur ein Zahlenelement), der fixen Reihenfolge beim Vor- und Rückwärtszählen, also 1, 2, 3 … und 3, 2, 1 (es folgen immer die gleichen Zahlen aufeinander) und der Kardinalität (die letzte gezählte Zahl entspricht der Anzahl der Elemente der jeweiligen Menge) voraussetzt.

Die *lexikalischen Prozesse* betreffen die Fähig-

attribuire il nome ai numeri, si basano su competenze di natura verbale ma anche più generali quali la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità. L'abilità di dire il nome dei numeri è molto precoce ma deve essere associata alla consapevolezza che si tratta della capacità di attribuire un'etichetta verbale alle quantità.

I *processi semantici* riguardano la capacità di comprendere il significato dei numeri attraverso una rappresentazione mentale di tipo quantitativo e con l'obiettivo finale della corrispondenza numero-quantità.
La *sintassi* riguarda le particolari relazioni spaziali tra le cifre che costituiscono i numeri: la posizione delle cifre determina il loro valore all'interno di un sistema organizzato per ordine di grandezze (valore posizionale delle cifre). In altre parole, per il bambino deve esse chiaro che il numero 1 ha un valore differente nel numero 31 e nel numero 13 così come 1/3 o 1^3 e questa differenza è data dalla posizione di reciprocità nella rappresentazione scritta.
Il *calcolo a mente* è considerato dalla ricerca contemporanea la competenza fondamentale all'evoluzione della cognizione numerica. Esso si basa infatti su strategie di combinazioni di quantità necessari ai meccanismi di intelligenza numerica. In particolare le strategie più importanti identificate nella letteratura scientifica sono:
• composizione e scomposizione dei numeri in insiemi più semplici;
• raggruppamento;
• arrotondamento alla decina;
• le proprietà delle quattro operazioni;
• il recupero dei fatti aritmetici.
Date queste considerazioni, si raccomanda perciò di usare prevalentemente l'uso di strategie di calcolo a mente nella quotidianità scolastica. Sono infatti auspicabili attività quasi giornaliere,di breve durata, con proposte diverse e giochi che privilegino il calcolo mentale allo scritto, che sarà ovviamente trattato a livello procedurale.

Con i bambini più grandi si deve cercare i-

keit, die Zahlen zu benennen. Grundlage dafür ist die Sprachkompetenz, aber es sind auch weitere Kompetenzen erforderlich wie das Verständnis des Zusammenhangs zwischen dem schriftlichen Zahlzeichen und der entsprechenden Menge. Die Fertigkeit, Zahlen zu nennen, wird früh erworben, aber sie muss noch mit dem Bewusstsein verbunden werden, dass es sich um die Fähigkeit handelt, einer Menge eine Benennung zuzuordnen.
Die *semantischen Prozesse* betreffen die Fähigkeit, die Bedeutung der Zahlen durch die gedankliche Vorstellung von Quantitäten zu erfassen und so schließlich Zahlen und Mengen einander zuordnen zu können.
Die *Syntax* betrifft die gezielte räumliche Anordnung der einzelnen Ziffern einer Zahl: Die Stellung der Ziffern ist ausschlaggebend für ihren Wert in einem nach Größenordnung organisierten System (Stellenwert). Mit anderen Worten, für das Kind muss klar sein, dass die Ziffer 1 in der Zahl 31 einen anderen Wert hat wie in der Zahl 13 so wie 1/3 nicht dasselbe ist wie 1^3 und dass der Unterschied durch die jeweilige Position in der schriftlichen Darstellung ausgedrückt wird.
Kopfrechnen ist nach der neuesten Forschung die grundlegende Kompetenz für die Entwicklung der numerischen Kognition. Es beruht nämlich auf Strategien, Mengen zu kombinieren, die für die Mechanismen der numerischen Intelligenz erforderlich sind. Die Fachliteratur nennt als wichtigste Strategien:

• Zusammensetzen von Zahlen und deren Zerlegung in einfachere Einheiten,
• Gruppierung von Zahlen,
• Aufrunden auf den Zehner,
• die vier Grundrechenarten,
• das Abrufen arithmetischer Fakten.
Auf Grund dieser Überlegungen wird empfohlen, im schulischen Alltag vorwiegend Strategien einzusetzen, die das Kopfrechnen fördern. Wünschenswert wären fast tägliche kurze Übungen, bei denen das Kopfrechnen mit verschiedenen Angeboten und Spielen dem schriftlichen Rechnen vorgezogen wird, das dann natürlich ebenso im Unterricht behandelt werden muss.
Bei größeren Kindern sollte außerdem zuerst

noltre di favorire il ragionamento e solo successivamente, tramite l'esercizio, l' automatizzazione.
Il calcolo scritto rappresenta un apprendimento di procedure necessarie per eseguire calcoli molto complessi, che abbisognano di un supporto cartaceo per dare aiuto al nostro sistema di memoria. Quindi, il calcolo scritto ha il compito di automatizzare procedure ed algoritmi e non quello di sviluppare strategie né di potenziare le abilità di intelligenza numerica. Impegnare la gran parte del tempo scolastico nell'esercitazione di tali algoritmi, se da una parte consente un'adeguata acquisizione delle procedure di calcoli complessi, dall'altra rischia di penalizzare l'apprendimento e il consolidamento di strategie più flessibili ed efficaci come quelle del calcolo a mente. Si raccomanda, dunque, un approccio didattico che sappia potenziare entrambi i tipi di calcolo necessari per lo sviluppo di potenzialità cognitive differenti.
Se queste raccomandazioni sono necessarie verso l'intera conduzione della classe, tanto più lo sono verso i bambini con DSA, il cui profilo cognitivo può essere supportato dalla differenziazione delle proposte didattiche. Ad esempio, il calcolo scritto sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà gli automatismi e i processi di memoria, mentre il calcolo a mente sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà le funzioni di strategia composizionale. Se l'insegnante sa adoperare metodi didattici flessibili e corrispondenti alle qualità cognitive individuali, il potenziamento non resterà disatteso.

4.3 Scuola secondaria di I e di II grado

La scuola secondaria richiede agli studenti la piena padronanza delle competenze strumentali (lettura, scrittura e calcolo), l'adozione di un efficace metodo di studio e prerequisiti adeguati all'apprendimento di saperi disciplinari sempre più complessi; elementi, questi, che possono mettere in seria difficoltà l'alunno con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivati e rinunciatari. Tali difficol-

das logische Denken gefördert werden und erst danach, durch Übung, die Automatisierung.

Beim schriftlichen Rechnen lernt das Kind die nötigen Verfahren, um sehr komplexe Rechnungen zu lösen, bei denen es schriftliche Denkstützen braucht. Das schriftliche Rechnen dient also der Automatisierung von Verfahren und Algorithmen, aber weder dazu, Strategien zu entwickeln, noch dazu, Fertigkeiten der numerischen Intelligenz zu auszubauen. Wenn die meiste Zeit in der Schule für die Übung dieser Algorithmen verwendet wird, können zwar komplexe Rechenverfahren angemessen eingeübt werden, gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass der Erwerb und die Festigung flexiblerer und effizienterer Strategien wie das Kopfrechnen vernachlässigt werden. Es wird deshalb ein didaktischer Ansatz empfohlen, der sowohl das Kopfrechnen als auch das schriftliche Rechnen fördert, da beide für die Entwicklung verschiedener kognitiver Potenziale erforderlich sind.
Diese Empfehlungen gelten für die gesamte Klasse, sind aber umso wichtiger für Kinder mit spezifischen Lernstörungen, deren kognitives Profil durch die Differenzierung der didaktischen Angebote unterstützt werden kann. Das schriftliche Rechnen, zum Beispiel, wird umso schwieriger sein, je mehr die Störung die Automatismen und die Denkprozesse betrifft, während das Kopfrechnen umso schwieriger sein wird, je mehr die Störung die Funktionen der Zusammensetzungsstrategie betrifft. Ist die Lehrkraft imstande, flexible Unterrichtsmethoden anzuwenden, die den individuellen kognitiven Fähigkeiten gerecht werden, wird auch der Erfolg nicht ausbleiben.

4.3 Mittel- und Oberschule

Die Sekundarschule verlangt von den Schülern und Schülerinnen die vollständige Beherrschung der Grundkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen), die Anwendung einer effizienten Lernmethode und geeignete Grundlagen für das Lernen von immer komplexerem Fachwissen; diese Voraussetzungen können für Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen zu einem großen Problem werden, wodurch sie

tà possono essere notevolmente contenute e superate individuando opportunamente le strategie e gli strumenti compensativi nonché le misure dispensative.

4.3.1 Disturbo di lettura

Nel caso di studenti con dislessia, la scuola secondaria dovrà mirare a promuovere la capacità di comprensione del testo.
La decodifica, ossia la decifrazione del testo, e la sua comprensione sono processi cognitivi differenti e pertanto devono essere considerati separatamente nell'attività didattica. A questo riguardo possono risultare utili alcune strategie riguardanti le modalità della lettura. E' infatti opportuno:
• insistere sul passaggio alla lettura silente piuttosto che a voce alta, in quanto la prima risulta generalmente più veloce e più efficiente;
• insegnare allo studente modalità di lettura che, anche sulla base delle caratteristiche tipografiche e dell'evidenziazione di parole chiave, consenta di cogliere il significato generale del testo, all'interno del quale poi eventualmente avviare una lettura più analitica.
Per uno studente con dislessia, gli strumenti compensativi sono primariamente quelli che possono trasformare un compito di lettura (reso difficoltoso dal disturbo) in un compito di ascolto. A tal fine è necessario fare acquisire allo studente competenze adeguate nell'uso degli strumenti compensativi.

Si può fare qui riferimento:
• alla presenza di una persona che legga gli *items* dei test, le consegne dei compiti, le tracce dei temi o i questionari con risposta a scelta multipla;
• alla sintesi vocale, con i relativi software, anche per la lettura di testi più ampi e per una maggiore autonomia;
• all'utilizzo di libri o vocabolari digitali.

Studiare con la sintesi vocale è cosa diversa

demotiviert werden und ein Verzichtverhalten annehmen. Die Schwierigkeiten können weitgehend eingedämmt und überwunden werden, wenn geeignete Strategien, Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen gefunden werden.

4.3.1 Leseschwäche

Bei Schülern und Schülerinnen mit Dyslexie sollten die Schulen der Sekundarstufe darauf abzielen, das Leseverständnis zu verbessern.
Die Dekodierung, das heißt die Entschlüsselung des Textes, und das Textverständnis sind unterschiedliche kognitive Prozesse und müssen deshalb im Unterricht getrennt behandelt werden. Dazu können einige Lesestrategien beitragen. Es sollte

• darauf bestanden werden, dass vom Lautlesen auf das Leiselesen übergegangen wird, da dieses in der Regel schneller und effizienter ist,

• den Lernenden eine Art des Lesens beigebracht werden, mit der der Textinhalt - auch indem die typografische Gestaltung und die Hervorhebung von Schlüsselwörtern beachtet wird - in groben Zügen erfasst werden kann, um dann eventuell auf ein detaillierteres Lesen überzugehen.
Für Schüler und Schülerinnen mit Dyslexie kommen als Kompensationsmittel vor allem jene in Frage, mit denen eine Leseaufgabe (die durch die Lesestörung sehr mühsam ist) in eine Höraufgabe umgewandelt werden kann. Zu diesem Zweck müssen den Lernenden angemessene Kompetenzen zur Verwendung der Kompensationsmittel vermittelt werden.
Dies können sein:
• eine Person, die die Testfragen oder -aufgaben, die Aufgabenstellung, die Aufsatzthemen oder die Fragebögen mit Multiple-Choise-Antworten vorliest,
• die Sprachsynthese mit entsprechender Software, auch zum Lesen umfangreicherer Texte sowie zum Erlangen größerer Selbständigkeit,
• die Verwendung digitaler Bücher und Wörterbücher.
Mit Hilfe der Sprachsynthese zu lernen ist etwas

che studiare mediante la lettura diretta del libro di testo; sarebbe pertanto utile che i docenti o l'eventuale referente per la dislessia acquisiscano competenze in materia e che i materiali didattici prodotti dai docenti siano in formato digitale.
Si rammenta che l'Azione 6 del Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità" ha finanziato la realizzazione di software di sintesi vocale scaricabili gratuitamente dal sito del MIUR.

Per lo studente dislessico è inoltre più appropriata la proposta di nuovi contenuti attraverso il canale orale piuttosto che attraverso lo scritto, consentendo anche la registrazione delle lezioni.
Per facilitare l'apprendimento, soprattutto negli studenti con difficoltà linguistiche, può essere opportuno semplificare il testo di studio, attraverso la riduzione della complessità lessicale e sintattica.
Si raccomanda, inoltre, l'impiego di mappe concettuali, di schemi, e di altri mediatori didattici che possono sia facilitare la comprensione sia supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni. A questo riguardo, potrebbe essere utile che le scuole raccolgano e archivino tali mediatori didattici, anche al fine di un loro più veloce e facile utilizzo.

In merito alle misure dispensative, lo studente con dislessia è dispensato:
• dalla lettura a voce alta in classe;
• dalla lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il suo livello di abilità ;
• da tutte quelle attività ove la lettura è la prestazione valutata.
In fase di verifica e di valutazione, lo studente con dislessia può usufruire di tempi aggiuntivi per l'espletamento delle prove o, in alternativa e comunque nell'ambito degli obiettivi disciplinari previsti per la classe, di verifiche con minori richieste.
Nella valutazione delle prove orali e in ordine alle modalità di interrogazione si dovrà tenere conto delle capacità lessicali ed espressive

anderes als direkt ein Buch zu lesen, deshalb sollten die Lehrkräfte oder gegebenenfalls der Referent oder die Referentin für Dyslexie lernen damit umzugehen und die Unterrichtsmaterialien digital bereitstellen.

Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass durch die Aktion 6 des Projektes „Neue Technologien und Behinderung" die Bereitstellung von Sprachsynthese-Software finanziert wurde, die kostenlos von der Homepage des Ministeriums für Unterricht, Universität und Forschung herunter geladen werden kann.
Für Lernende mit Dyslexie ist es besser, wenn ihnen neue Lerninhalte mündlich und nicht schriftlich vermittelt werden, deshalb sollte ihnen auch erlaubt werden, die Unterrichtslektionen aufzunehmen.
Um das Lernen zu erleichtern, kann vor allem für Schüler und Schülerinnen mit Sprachschwierigkeiten die Vereinfachung der Lehrtexte durch Reduzierung der lexikalischen und syntaktischen Komplexität hilfreich sein.
Es wird außerdem empfohlen, Mindmaps, Übersichten und andere didaktische Hilfsmittel zu verwenden, mit denen einerseits das Verständnis erleichtert und andrerseits die Memorisierung und das Wiederabrufen der Informationen unterstützt werden. Es könnte von Nutzen sein, wenn die Schulen diese didaktischen Hilfsmittel sammeln und archivieren, damit sie bei Bedarf auch wieder sofort und einfach eingesetzt werden können.
Was die Befreiungsmaßnahmen betrifft, werden Schüler und Schülerinnen mit Dyslexie befreit
• vom Lautlesen in der Klasse,
• vom selbständigen Lesen von Texten, die gemessen an ihren Lesefertigkeiten zu lang sind,

• von allen Tätigkeiten, bei denen das Lesen als Leistung bewertet wird.
Bei der Prüfung und Bewertung können Schüler und Schülerinnen mit Dyslexie für die Prüfungsarbeiten Zusatzzeiten in Anspruch nehmen oder alternativ dazu, jedoch immer im Rahmen der für die ganze Klasse festgelegten Lernziele, weniger umfangreiche Prüfungen ablegen.
Bei der Bewertung der mündlichen Prüfungen und bei der Fragestellung muss auf den Wortschatz und auf die Ausdrucksmöglichkeiten des

proprie dello studente.

4.3.2. Disturbo di scrittura

In merito agli strumenti compensativi, gli studenti con disortografia o disgrafia possono avere necessità di compiere una doppia lettura del testo che hanno scritto: la prima per l'autocorrezione degli errori ortografici, la seconda per la correzione degli aspetti sintattici e di organizzazione complessiva del testo. Di conseguenza, tali studenti avranno bisogno di maggior tempo nella realizzazione dei compiti scritti. In via generale, comunque, la valutazione si soffermerà soprattutto sul contenuto disciplinare piuttosto che sulla forma ortografica e sintattica.
Gli studenti in questione potranno inoltre avvalersi:
• di mappe o di schemi nell'attività di produzione per la costruzione del testo;
• del computer (con correttore ortografico e sintesi vocale per la rilettura) per velocizzare i tempi di scrittura e ottenere testi più corretti;
• del registratore per prendere appunti.
Per quanto concerne le misure dispensative, oltre a tempi più lunghi per le verifiche scritte o a una quantità minore di esercizi, gli alunni con disgrafia e disortografia sono dispensati dalla valutazione della correttezza della scrittura e, anche sulla base della gravità del disturbo, possono accompagnare o integrare la prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti.

4.3.3 Area del calcolo

Riguardo alle difficoltà di apprendimento del calcolo e al loro superamento, non è raro imbattersi in studenti che sono distanti dal livello di conoscenze atteso e che presentano un'impotenza appresa, cioè un vero e proprio blocco ad apprendere sia in senso cognitivo che motivazionale.

Schülers oder der Schülerin Rücksicht genommen werden.

4.3.2 Schreibschwäche

Bei Schülern und Schülerinnen mit Dysorthographie oder Dysgraphie kann es, was die Kompensationsmittel betrifft, notwendig sein, dass sie den von ihnen geschriebenen Text zweimal durchlesen: das erste Mal zur Eigenkorrektur der Rechtschreibfehler, das zweite Mal zur Syntaxkorrektur und zur gesamten Organisation des Textes. Folglich sollte ihnen bei schriftlichen Arbeiten auch mehr Zeit zugestanden werden. Allgemein sollte sich die Bewertung jedenfalls mehr auf den fachlichen Inhalt als auf die Orthographie und die Syntax konzentrieren.
Die betroffenen Schüler und Schülerinnen dürfen außerdem Folgendes verwenden:
• Mindmaps oder Übersichten zur Vorbereitung bei der Erstellung des Textes,
• Computer (mit Rechtschreibkorrektur und Sprachsynthese zum Durchlesen), um das Schreiben zu beschleunigen und korrektere Texte zu produzieren,
• Aufnahmegerät zum Notizenmachen.
Was die Befreiungsmaßnahmen betrifft, werden den Schülern und Schülerinnen mit Dysorthographie oder Dysgraphie nicht nur Zusatzzeiten für die schriftlichen Prüfungsarbeiten oder weniger Aufgabenstellungen zugestanden, sondern sie werden auch von der Bewertung der Rechtschreibung befreit und können je nach Ausmaß der Lernstörung zusätzlich oder ergänzend zur schriftlichen Prüfung eine mündliche Prüfung mit demselben Inhalt ablegen.

4.3.3 Rechnen

Was die Rechenstörungen und ihre Überwindung betrifft, kommt es nicht selten vor, dass Schüler und Schülerinen einen weit niedrigeren Wissensstand haben als man vom Alter her erwarten könnte, weil sie eine erworbene Unfähigkeit haben, nämlich eine Hemmschwelle, die ein Lernen sei es auf kognitiver sei es auf Beziehungsebene unmöglich macht.

Sebbene la ricerca non abbia ancora raggiunto dei risultati consolidati sulle strategie di potenziamento dell'abilità di calcolo, si ritengono utili i seguenti principi guida:
• gestire, anche in contesti collettivi, almeno parte degli interventi in modo individualizzato;
• aiutare, in fase preliminare, l'alunno a superare l'impotenza guidandolo verso l'esperienza della propria competenza;

• analizzare gli errori del singolo alunno per comprendere i processi cognitivi che sottendono all'errore stesso con intervista del soggetto;
• pianificare in modo mirato il potenziamento dei processi cognitivi necessari.
In particolare, l'analisi dell'errore favorisce la gestione dell'insegnamento.
Tuttavia, l'unica classificazione degli errori consolidata nella letteratura scientifica al riguardo si riferisce al calcolo algebrico:
• errori di recupero di fatti algebrici;
• errori di applicazione di formule;
• errori di applicazione di procedure;

• errori di scelta di strategie;
• errori visuospaziali;
• errori di comprensione semantica.
L'analisi dell'errore consente infatti di capire quale confusione cognitiva l'allievo abbia consolidato in memoria e scegliere, dunque, la strategia didattica più efficace per l'eliminazione dell'errore e i consolidamento della competenza.
Riguardo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, valgono i principi generali secondo cui la calcolatrice, la tabella pitagorica, il formulario personalizzato, etc. sono di supporto ma non di potenziamento, in quanto riducono il carico ma non aumentano le competenze.

Auch wenn die Forschung noch keine konsolidierten Ergebnisse zu den Strategien für die Förderung der Rechenfertigkeit vorweisen kann, sollten folgende Richtlinien befolgt werden:
• wenigstens einen Teil der Maßnahmen, auch beim gemeinsamen Arbeiten, individualisiert gestalten,
• den Schülern und Schülerinnen bereits im Vorfeld helfen, die Hemmschwelle zu überwinden, indem sie zur Erfahrung der eigenen Kompetenz hingeführt werden,
• durch Einzelbefragung die Fehler jedes und jeder einzelnen Lernenden analysieren, um die kognitiven Prozesse zu verstehen, die zum Fehler geführt haben,
• die Stärkung der nötigen kognitiven Prozesse gezielt planen.
Insbesondere die Fehleranalyse erleichtert die Gestaltung des Unterrichts.
Die Fachliteratur kennt jedoch nur eine einzige konsolidierte Fehlerklassifizierung und die bezieht sich auf Algebra:
• Fehler beim Abrufen algebrischer Fakten,
• Fehler bei der Anwendung von Formeln,
• Fehler bei der Anwendung von Rechenvorgängen,
• Fehler bei der Wahl der richtigen Strategie,
• visuell-räumliche Fehler,
• Fehler beim semantischen Verständnis.
Die Fehleranalyse ermöglicht nämlich zu verstehen, welches kognitive Durcheinander der oder die Lernende im Gedächtnis gespeichert hat, und daraufhin die effizienteste Unterrichtsstrategie auszuwählen, um den Fehler zu beseitigen und die Kompetenz zu konsolidieren.
Was die Kompensationsmittel und die Befreiungsmaßnahmen betrifft, gilt der allgemeine Grundsatz, dass der Taschenrechner, die Multiplikationstabelle, die auf die Person abgestimmte Formelsammlung usw. zwar eine Stütze sein können aber nicht stärkend sind, weil sie nur den Arbeitsumfang reduzieren, aber nicht die Kompetenzen ausbauen.

4.4 Didattica per le lingue straniere

Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficol-

4.4 Fremdsprachenunterricht

Da die sprachliche Transparenz, nämlich die Übereinstimmung der geschriebenen Sprache mit der Aussprache, das Erlernen einer Sprache

tà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere - ove possibile - una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore. Analogamente, i docenti di lingue straniere terranno conto, nelle prestazioni attese e nelle modalità di insegnamento, del principio sopra indicato.
In sede di programmazione didattica si dovrà generalmente assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. Poiché i tempi di lettura dell'alunno con DSA sono più lunghi, è altresì possibile consegnare il testo scritto qualche giorno prima della lezione, in modo che l'allievo possa concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti.

In merito agli strumenti compensativi, con riguardo alla lettura, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire di audio-libri e di sintesi vocale con i programmi associati. La sintesi vocale può essere utilizzata sia in corso d'anno che in sede di esame di Stato.

Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il computer con correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame di Stato.
Per quanto concerne le misure dispensative, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire:
• di tempi aggiuntivi;
• di una adeguata riduzione del carico di lavoro;
• in caso di disturbo grave e previa verifica della presenza delle condizioni previste all'art. 6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011, è possibile in corso d'anno dispensare l'alunno dalla valutazione nelle prove scritte e, in sede di esame di Stato, prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla

für Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen beeinflusst, sollte die Schule bei der Orientierung oder bei der Auswahl der bevorzugten Fremdsprache der Familie empfiehlt, möglichst die Sprache mit der größten sprachlichen Transparenz zu wählen. Ebenso werden die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht diesen Grundsatz bei den erwarteten Leistungen und bei der Unterweisung berücksichtigen.

Bei der Unterrichtsplanung muss allgemein der Entwicklung der mündlichen Sprachfertigkeit größeres Gewicht beigemessen werden wie jener der schriftlichen. Da Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen zum Lesen länger brauchen, kann ihnen der Text auch einige Tage vor der betreffenden Unterrichtsstunde ausgehändigt werden, damit sie sich zu Hause auf die grundsätzliche Dekodierung konzentrieren können, um dann in der Klasse zusammen mit den anderen auf das Textverständnis hinzuarbeiten.
Was die Kompensationsmittel beim Lesen betrifft, können die Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen Hörbücher und Sprachsyntheseprogramme nutzen. Die Sprachsynthese kann sowohl während des Schuljahres als auch bei der staatlichen Abschlussprüfung eingesetzt werden.
Zum Schreiben können Kompensationsmittel wie Computer mit automatischer Korrektur und digitalem Wörterbuch verwendet werden. Auch diese Kompensationsmittel können sowohl während des Schuljahres als auch bei der staatlichen Abschlussprüfung eingesetzt werden.
Was die Befreiungsmaßnahmen betrifft, können Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen Folgendes in Anspruch nehmen:
• Zusatzzeiten,
• Verringerung des Arbeitspensums,

• bei schwerer Störung, wenn festgestellt, wird, dass die Voraussetzungen laut Artikel 6 Absatz 5 des Ministerialdekrets vom 12. Juli 2011 gegeben sind, kann der Schüler oder die Schülerin von der Bewertung der schriftlichen Prüfungsarbeiten, die im Laufe des Schuljahres anfallen, befreit werden und bei den staatlichen Prüfungen anstelle der schriftlichen Prüfung eine

Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita dai Consigli di Classe.

Resta fermo che in presenza della dispensa dalla valutazione delle prove scritte, gli studenti con DSA utilizzeranno comunque il supporto scritto in quanto utile all'apprendimento anche orale delle lingue straniere, soprattutto in età adolescenziale.

In relazione alle forme di valutazione, per quanto riguarda la comprensione (orale o scritta), sarà valorizzata la capacità di cogliere il senso generale del messaggio; in fase di produzione sarà dato più rilievo all'efficacia comunicativa, ossia alla capacità di farsi comprendere in modo chiaro, anche se non del tutto corretto grammaticalmente.
Lo studio delle lingue straniere implica anche l'approfondimento dei caratteri culturali e sociali del popolo che parla la lingua studiata e, con l'avanzare del percorso scolastico, anche degli aspetti letterari. Poiché l'insegnamento di tali aspetti è condotto in lingua materna, saranno in questa sede applicati gli strumenti compensativi e dispensativi impiegati per le altre materie.
Sulla base della gravità del disturbo, nella scuola secondaria i testi letterari in lingua straniera assumono importanza minore per l'alunno con DSA: considerate le sue possibili difficoltà di memorizzazione, risulta conveniente insistere sul potenziamento del lessico ad alta frequenza piuttosto che focalizzarsi su parole più rare, o di registro colto, come quelle presenti nei testi letterari.

Ai fini della corretta interpretazione delle disposizioni contenute nel decreto attuativo, pare opportuno precisare che l'"esonero" riguarda l'insegnamento della lingua straniera nel suo complesso, mentre la "dispensa" concerne unicamente le prestazioni in forma scritta.

5. La dimensione relazionale

mündliche ablegen, deren Inhalte und Modalitäten von der Prüfungskommission auf der Grundlage der vom Klassenrat unterbreiteten Dokumentation festgelegt werden.
Auch wenn sie von der Bewertung der schriftlichen Prüfungsarbeiten befreit werden, sollen die Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen trotzdem die schriftlichen Unterlagen verwenden, weil diese vor allem in der Pubertät auch zum Erlernen der gesprochenen Fremdsprache beitragen.
Was die Formen der Bewertung des Verständnisses (mündlich oder schriftlich) betrifft, wird die Fähigkeit anerkannt, den Sinn einer Botschaft im Groben zu erfassen; beim Verfassen wird mehr auf die kommunikative Effizienz geachtet, also auf die Fähigkeit, sich klar auszudrücken, auch wenn grammatikalisch nicht immer einwandfrei.
Das Erlernen von Fremdsprachen bringt auch mit sich, dass man sich mit den kulturellen und sozialen Eigenheiten des Volkes, das die zu erlernende Sprache spricht, und in einem zweiten Moment auch mit dessen Literatur befasst. Da diese Aspekte in der Muttersprache unterrichtet werden, gelten dieselben Regeln für die Anwendung von Kompensationsmitteln und Befreiungsmaßnahmen wie für die anderen Fächer.
Je schwerer die Störung, desto weniger Bedeutung wird für Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen den literarischen Fremdsprachentexten in der Oberschule beigemessen: angesichts ihrer möglichen Merkschwäche ist es angebracht, sich bei der Erweiterung des Wortschatzes auf die gebräuchlichsten Wörter zu beschränken und sich nicht auf weniger häufig oder nur in der gehobenen Sprache vorkommende Wörter, wie dies in literarischen Texten der Fall ist, zu konzentrieren.
Zur korrekten Interpretation der in diesem Dekret enthaltenen Bestimmungen muss präzisiert werden, dass zwischen der „Befreiung vom Unterricht", also der vollständigen Befreiung vom Fremdsprachenunterricht, und der „Befreiung von bestimmten Arbeiten", in diesem Fall nur von den schriftlichen Arbeiten, unterschieden werden muss.

5. Die Beziehungsebene

Il successo nell'apprendimento è l'immediato intervento da opporre alla tendenza degli alunni o degli studenti con DSA a una scarsa percezione di autoefficacia e di autostima. La specificità cognitiva degli alunni e degli studenti con DSA determina, inoltre, per le conseguenze del disturbo sul piano scolastico, importanti fattori di rischio per quanto concerne la dispersione scolastica dovuta, in questi casi, a ripetute esperienze negative e frustranti durante l'intero iter formativo.
Ogni reale apprendimento acquisito e ogni successo scolastico rinforzano negli alunni e negli studenti con DSA la percezione propria di poter riuscire nei propri impegni nonostante le difficoltà che impone il disturbo, con evidenti connessi esiti positivi sul tono psicologico complessivo.
Di contro, non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di "buona volontà ", ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento.

Analogamente, dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento – come la lettura ad alta voce in classe – evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà.

E' necessario sottolineare la delicatezza delle problematiche psicologiche che s'innestano nell'alunno o nello studente con DSA per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. Infatti, ai compagni di classe gli strumenti compensativi e le misure dispensative possono risultare incomprensibili facilitazioni. A questo riguardo, il coordinatore di classe, sentita la famiglia interessata, può avviare adeguate iniziative per condividere con i compagni di classe le ragioni dell'applicazione degli strumenti e delle misure citate, anche per evitare la stigmatizza-

Der Lernerfolg ist das beste Mittel für die Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen gegen ihre Tendenz, sich selbst wenig effizient zu sehen, und wenig Selbstwertgefühl zu haben. Die kognitive Besonderheit dieser Schüler und Schülerinnen birgt außerdem wegen der Auswirkungen der Lernstörungen in der Schule, in diesem Fall wegen wiederholter negativer und frustrierender Erfahrungen in der gesamten Schullaufbahn, bedeutende Risikofaktoren für schulisches Scheitern.
Jedes tatsächlich erworbene Wissen und jeder Schulerfolg stärken die Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen in der Auffassung, dass sie trotz ihrer durch die Lernstörung bedingten Schwierigkeiten etwas erreichen können, was sich natürlich auf die ganze psychische Verfassung positiv auswirkt.
Wenn hingegen keine auf die Person abgestimmte und individualisierte Unterrichtstätigkeiten angeboten, keine Kompensationsmittel eingesetzt und keine Befreiungsmaßnahmen angewandt werden, fühlen sich die Betroffenen mit ihren schulischen Leistungen gleich minderwertig, aber nicht weil es an gutem Willen fehlt, sondern weil sie wegen eines objektiv einschränkenden Problems, eben der spezifischen Lernstörung, den schulischen Anforderungen nicht gewachsen sind.
Die Befreiung der Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen von einigen Leistungen, z.B. vom Lautlesen in der Klasse, ist im Übrigen nicht nur unbedeutend für den Lernerfolg, sondern verhindert auch die Frustration, die durch das Offenbaren der eigenen Schwierigkeit entsteht.
Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass der Einsatz von Kompensationsmitteln und Befreiungsmaßnahmen für die betroffenen Schüler und Schülerinnen psychologisch ein sehr heikles Thema ist. Es könnte nämlich sein, dass die Mitschüler und Mitschülerinnen diese Mittel und Maßnahmen als unverständliche Erleichterungen auffassen. Hier kann die Person, die die Klasse koordiniert, nach Anhören der betroffenen Familie, angemessene Initiativen ergreifen, um den Mitschülern und Mitschülerinnen den Grund für die eingesetzten Hilfsmittel verständlich zu machen, auch um Stigmatisierung und

zione e le ricadute psicologiche negative.

Resta ferma, infine, la necessità di creare un clima della classe accogliente, praticare una gestione inclusiva della stessa, tenendo conto degli specifici bisogni educativi degli alunni e studenti con DSA.

6. Chi fa che cosa

Con l'intento di semplificare e di riassumere le varie fasi, previste dalla Legge, che vedono coinvolte la scuola, le famiglie e i servizi, si fornisce uno schema di sintesi.

Diagramma schematico dei passi previsti dalla legge 170/2010 per la gestione dei DSA

Scuola	Famiglia	Servizi
Interventi di identificazione precoce casi sospetti		
Attività di recupero didattico mirato		
Persistenti difficoltà		
Comunicazione della scuola alla famiglia	Richiesta di valutazione	Iter diangostico
		Diagnosi - documento di certificazione diagnostica
	Comunicazione della famiglia alla scuola	
Provvedimenti compensativi e dispensativi - Didattica e valutazione personalizzata		

6.1 Gli Uffici Scolastici Regionali

Il ruolo strategico di coordinamento e di indirizzo della politica scolastica svolto dagli Uffici Scolastici Regionali (USR) li chiama direttamente in causa nell'assumere impegni ed attivare specifiche iniziative per garantire il diritto allo studio agli alunni con disturbi

Rückfälle auf psychologischer Ebene zu vermeiden.
Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, in der Klasse ein offenes Klima zu schaffen und die ganze Klasse einzubeziehen und dabei die besonderen Erziehungsbedürfnisse der Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen zu berücksichtigen.

6. Wer macht was?

In der folgenden Übersicht werden die verschiedenen, im Gesetz vorgesehenen Phasen der Einbeziehung von Schule, Familie und Gesundheits- und Sozialdiensten vereinfacht dargestellt:

Übersicht über die vom Gesetz Nr. 170/2010 vorgesehenen Schritte bei Lernstörungen

Schule	Familie	Dienste
Maßnahmen zur Früherkennung von Verdachtsfällen		
Gezielter Aufholunterricht		
Weiterhin bestehende Schwierigkeiten		
Mitteilung der Schule an die Eltern	Beantragung der Untersuchung	Diagnoseverfahren
		Diagnose - schriftliche Diagnosebescheinigung
	Mitteilung der Familie an die Schule	
Kompensations- und Befreiungsmaßnahmen - auf die Person abgestimmte Unterrichtstätigkeit und Bewertung		

6.1 Die regionalen Schulämter

Angesichts ihrer strategischen Rolle bei der Koordinierung und Weisungserteilung in der Schulpolitik ist es Aufgabe der regionalen Schulämter Verpflichtungen einzugehen und gezielte Maßnahmen zu ergreifen, um das Recht auf Bildung der Schüler und Schülerinnen mit

specifici di apprendimento.
In un sistema educativo e formativo che investe sulla centralità dell'alunno, sul forte rapporto scuola-famiglia e sull'interazione tra i soggetti –istituzionali e non – del territorio, numerose e differenziate possono essere le iniziative e ampia la gamma degli interventi rientranti nelle politiche a favore degli studenti.
Si ritiene di particolare importanza che l'USR incentivi e promuova la *messa a sistema* delle diverse azioni attivate dalle singole istituzioni scolastiche, al fine di uniformare comportamenti e procedure tali da assicurare uguali opportunità formative a ciascun alunno, in qualunque realtà scolastica. In altri termini, le politiche dell'Ufficio Scolastico Regionale devono tendere a garantire che l'attenzione e la cura educative non siano rimesse alla volontà dei singoli, ma riconducibili ad una logica di sistema.

A tal fine, ferma restando l'autonomia di ogni singola realtà regionale, si indicano alcune azioni che appare opportuno attivare:
• predisposizione di protocolli deontologici regionali per condividere le procedure e i comportamenti da assumere nei confronti degli alunni con DSA (dalle strategie per individuare precocemente i segnali di rischio alle modalità di accoglienza, alla predisposizione dei Piani didattici personalizzati, al contratto formativo con la famiglia);

• costituzione di gruppi di coordinamento costituiti dai referenti provinciali per l'implementazione delle linee di indirizzo emanate a livello regionale;
• stipula di accordi (convenzioni, protocolli, intese) con le associazioni maggiormente rappresentative e con il SSN;

• organizzazione di attività di formazione diversificate, in base alle specifiche situazioni di contesto e adeguate alle esperienze, competenze, pratiche pregresse presenti in ogni realtà, in modo da far coincidere la risposta formativa all'effettiva domanda di supporto e

spezifischen Lernstörungen zu gewährleisten.
In einem Erziehungs- und Bildungssystem, bei dem die Lernenden, die Beziehung Schule-Familie und die Interaktion aller Beteiligten im betreffenden Gebiet - Institutionen oder auch nicht - im Mittelpunkt stehen, können zahlreiche differenzierte Initiativen ergriffen und reichhaltige schulpolitische Maßnahmen zugunsten der Schüler und Schülerinnen getroffen werden.
Wichtig ist vor allem, dass die regionalen Schulämter die *Systematisierung* der verschiedenen, von den einzelnen schulischen Einrichtungen ergriffenen Maßnahmen veranlassen und vorantreiben, damit Verhalten und Verfahren vereinheitlicht werden, um den Schülern und Schülerinnen unabhängig von der besuchten Bildungseinrichtung gleiche Bildungschancen zu gewährleisten. Die Arbeit der regionalen Schulämter besteht also darin zu gewährleisten, dass die dem Thema gewidmete Aufmerksamkeit und die entsprechenden Bildungsmaßnahmen nicht vom guten Willen einzelner Personen abhängen, sondern auf eine Systemlogik zurückgeführt werden können.
Zu diesem Zweck sollten, unbeschadet der Autonomie jeder regionalen Einrichtung, einige Maßnahmen ergriffen werden:
• Abfassung eines Verhaltenskodexes auf regionaler Ebene, um einheitliche Verfahren und Verhaltensmuster im Umgang mit Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen festzulegen (ausgehend von den Strategien zur Früherkennung der Risikoanzeichen bis hin zu den Aufnahmemodalitäten, zur Erstellung der personenbezogenen Lernpläne und zur Bildungsvereinbarung mit der Familie),
• Einsetzung von Koordinierungsgruppen zur Implementierung der auf regionaler Ebene erlassenen Richtlinien; sie bestehen aus den Referenten der jeweiligen Provinzen,
• Abschluss von Abkommen (Vereinbarungen, Protokolle, Einvernehmen) mit den mitgliederstärksten Vereinigungen und den Sanitätsbetrieben,
• Organisation diversifizierter Bildungsangebote je nach den örtlichen Gegebenheiten und auf der Grundlage der Erfahrungen, Kompetenzen und bisherigen Gepflogenheiten, so dass das Bildungsangebot der effektiven Nachfrage nach Unterstützung und Fachwissen gerecht wird,

conoscenza;
• potenziamento dei Centri Territoriali di Supporto per tecnologie e disabilità (CTS) soprattutto incrementando le risorse (sussidi e strumenti tecnologici specifici per i DSA) e pubblicizzando ulteriormente la loro funzione di punti dimostrativi.

• Förderung der territorialen Unterstützungszentren im Bereich Technologien und Behinderung, vor allem durch Vermehrung der Ressourcen (spezifische technische Hilfsmittel und Geräte für den Einsatz bei Lernstörungen) und durch weitere Bekanntmachung ihrer Funktion als Vorführzentrum.

6.2 Il Dirigente scolastico

Il Dirigente scolastico, nella logica dell'autonomia riconosciuta alle istituzioni scolastiche, è il garante delle opportunità formative offerte e dei servizi erogati ed è colui che attiva ogni possibile iniziativa affinché il diritto allo studio di tutti e di ciascuno si realizzi.
Tale azione si concretizza anche mediante la promozione e la cura di una serie di iniziative da attuarsi di concerto con le varie componenti scolastiche, atte a favorire il coordinamento dei vari interventi rispetto alle norme di riferimento.

Sulla base dell'autonoma responsabilità nella gestione delle risorse umane della scuola, il Dirigente scolastico potrà valutare l'opportunità di assegnare docenti curricolari con competenza nei DSA in classi ove sono presenti alunni con tale tipologia di disturbi.

In particolare, il Dirigente:

• garantisce il raccordo di tutti i soggetti che operano nella scuola con le realtà territoriali;

• stimola e promuove ogni utile iniziativa finalizzata a rendere operative le indicazioni condivise con Organi collegiali e famiglie, e precisamente:
- attiva interventi preventivi;
- trasmette alla famiglia apposita comunicazione;
- riceve la diagnosi consegnata dalla famiglia, la acquisisce al protocollo e la condivide con il gruppo docente;
• promuove attività di formazione/aggiornamento per il conseguimento di

6.2 Die Schulführungskraft

Die Schulführungskraft ist gemäß Schulautonomie Garant für die angebotenen Bildungsmöglichkeiten und erbrachten Dienstleistungen und veranlasst alle möglichen Initiativen zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung für alle.

Diese Aufgabe konkretisiert sich auch in der Förderung und Betreuung einer Reihe von Initiativen, mit denen die verschiedenen Maßnahmen unter Beachtung der einschlägigen Bestimmungen koordiniert werden können und die im Einvernehmen mit den verschiedenen Schulgremien durchzuführen sind.
Auf der Grundlage ihrer autonomen Verantwortung für die Verwaltung der Humanressourcen der Schule kann die Schulführungskraft entscheiden, ob den Klassen, die von Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen besucht werden, beamtete Lehrer mit einschlägiger Erfahrung zugewiesen werden.
Im Einzelnen hat die Schulführungskraft die Aufgabe,
• die Zusammenarbeit aller Personen, die in der Schule arbeiten, mit den außerschulischen territorialen Einrichtungen zu gewährleisten,
• jede geeignete Initiative anzuregen und zu unterstützen, die darauf abzielt, die mit den Kollegialorganen und den Familien abgesprochenen Weisungen umzusetzen, und zwar
- Vorbeugungsmaßnahmen zu veranlassen,
- der Familie eine eigene Mitteilung zu übermitteln,
- die von der Familie eingereichte Diagnose entgegenzunehmen, zu protokollieren und mit dem Lehrerkollegium zu besprechen,
• Weiter- und Fortbildungstätigkeiten zur Erlangung verbreiteter spezifischer Kompetenzen

competenze specifiche diffuse;
• promuove e valorizza progetti mirati, individuando e rimuovendo ostacoli, nonché assicurando il coordinamento delle azioni (tempi, modalità, finanziamenti);

• definisce, su proposta del Collegio dei Docenti, le idonee modalità di documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati di alunni e studenti con DSA e ne coordina l'elaborazione e le modalità di revisione, anche – se necessario – facendo riferimento ai già richiamati modelli esemplificativi pubblicati sul sito del MIUR (http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa);

• gestisce le risorse umane e strumentali;
• promuove l'intensificazione dei rapporti tra i docenti e le famiglie di alunni e studenti con DSA, favorendone le condizioni e prevedendo idonee modalità di riconoscimento dell'impegno dei docenti, come specificato al successivo paragrafo 6.5;

• attiva il monitoraggio relativo a tutte le azioni messe in atto, al fine di favorire la riproduzione di buone pratiche e procedure od apportare eventuali modifiche.
Per la realizzazione degli obiettivi previsti e programmati, il Dirigente scolastico potrà avvalersi della collaborazione di un docente (referente o funzione strumentale) con compiti di informazione, consulenza e coordinamento.
I Dirigenti scolastici potranno farsi promotori di iniziative rivolte alle famiglie di alunni e studenti con DSA, promuovendo e organizzando, presso le istituzioni scolastiche - anche con l'ausilio dell'Amministrazione centrale e degli UU.SS.RR. - seminari e brevi corsi informativi.

6.3 Il Referente di Istituto

Le funzioni del "referente" sono, in sintesi,

zu fördern,
• gezielte Projekte zu fördern und anzuerkennen, indem sie Hindernisse ausfindig macht und beseitigt und die Koordinierung der Aktionen (Zeiten, Vorgangsweise, Finanzierung) gewährleistet,
• auf Vorschlag des Lehrerkollegiums die geeignete Vorgangsweise zur Dokumentation der individualisierten und auf die Person abgestimmten Lernwege der Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen festzulegen und deren Ausarbeitung und Überarbeitung zu koordinieren, wobei bei Bedarf auch die bereits erwähnten Musterbeispiele auf der Homepage des Ministeriums für Unterricht, Universität und Forschung
(http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa)
verwendet werden können,
• das Personal und die Mittel zu verwalten,
• die Intensivierung der Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Familien von Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen zu fördern, indem sie die Rahmenbedingungen dafür schafft und geeignete Modalitäten für die Anerkennung des Einsatzes der Lehrkräfte, wie in Abschnitt 6.5 näher erklärt, vorsieht,
• alle laufenden Aktionen zu überwachen, damit eventuell erforderliche Änderungen durchgeführt und später positive Erfahrungen und Verfahren wiederholt werden können.
Zur Erreichung der vorgesehenen und geplanten Ziele kann die Schulführungskraft die Mitarbeit einer Lehrkraft (als Referent oder mit unterstützender Tätigkeit) in Anspruch nehmen, deren Aufgabe es ist, zu informieren, zu beraten und zu koordinieren.
Die Schulführungskräfte können Initiativen veranlassen, die sich an die Familien von Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen richten, indem sie, auch mit Hilfe der Zentralverwaltung und der regionalen Schulämter, an den schulischen Einrichtungen Informationsseminare und -kurzkurse fördern und organisieren.

6.3 Der Referent oder die Referentin der Einrichtung

Der Referent oder die Referentin hat im We-

riferibili all'ambito della sensibilizzazione ed approfondimento delle tematiche, nonché del supporto ai colleghi direttamente coinvolti nell'applicazione didattica delle proposte.

II referente che avrà acquisito una formazione adeguata e specifica sulle tematiche, a seguito di corsi formalizzati o in base a percorsi di formazione personali e/o alla propria pratica esperienziale/didattica, diventa punto di riferimento all'interno della scuola ed, in particolare, assume, nei confronti del Collegio dei docenti, le seguenti funzioni:

• fornisce informazioni circa le disposizioni normative vigenti;

• fornisce indicazioni di base su strumenti compensativi e misure dispensative al fine di realizzare un intervento didattico il più possibile adeguato e personalizzato;

• collabora, ove richiesto, alla elaborazione di strategie volte al superamento dei problemi nella classe con alunni con DSA;

• offre supporto ai colleghi riguardo a specifici materiali didattici e di valutazione;

• cura la dotazione bibliografica e di sussidi all'interno dell'Istituto;

• diffonde e pubblicizza le iniziative di formazione specifica o di aggiornamento;

• fornisce informazioni riguardo alle Associazioni/Enti/Istituzioni/Università ai quali poter fare riferimento per le tematiche in oggetto;

• fornisce informazioni riguardo a siti o piattaforme on line per la condivisione di buone pratiche in tema di DSA;

• funge da mediatore tra colleghi, famiglie, studenti (se maggiorenni), operatori dei servizi sanitari, EE.LL. ed agenzie formative accreditate nel territorio;

• informa eventuali supplenti in servizio nelle classi con alunni con DSA.

Il Referente d'Istituto avrà in ogni caso cura di promuovere lo sviluppo delle competenze

sentlichen die Aufgabe, für die Thematik zu sensibilisieren und sie zu vertiefen und die Kollegen und Kolleginnen, die die Angebote direkt im Unterricht umsetzen müssen, zu unterstützen.

Die Referenten und Referentinnen haben eine angemessene einschlägige Ausbildung, die sie durch den Besuch formaler Kurse, durch persönliche Bildungswege oder durch persönliche Unterrichtserfahrung erlangt haben; sie sind in der Schule die Bezugsperson für diese Thematik und haben gegenüber dem Lehrerkollegium insbesondere folgende Aufgaben:

• Sie informieren über die gesetzlichen Bestimmungen,

• sie geben grundlegende Hinweise über Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen, damit der Unterricht so weit als möglich angepasst und auf die Person abgestimmt werden kann,

• sie wirken bei Bedarf an der Ausarbeitung von Strategien zur Lösung von Problemen in Klassen mit Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen mit,

• sie unterstützen die anderen Lehrkräfte bei der Auswahl spezifischer Unterrichts- und Bewertungsmaterialien,

• sie sorgen für die Ausstattung der schulischen Einrichtung mit einschlägiger Literatur und mit Hilfsmitteln,

• sie informieren über die spezifischen Weiter- und Fortbildungsinitiativen und werben dafür,

• sie informieren über Vereinigungen, Körperschaften, Anstalten und Universitäten, an die man sich zu diesem Thema wenden kann,

• sie informieren über Webseiten oder Online-Netzwerke zum Erfahrungsaustausch zum Thema spezifische Lernstörungen,

• sie übernehmen die Mediation zwischen Lehrkräften, Familie, Lernenden (wenn volljährig), Fachkräften der Gesundheitsdienste, örtlichen Körperschaften und akkreditierten Bildungseinrichtungen im jeweiligen Gebiet,

• sie informieren gegebenenfalls die Lehrkräfte, die in Klassen mit Schülern oder Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen als Supplenz eingesetzt werden.

Die Referenten und Referentinnen sorgen auf jeden Fall dafür, dass sich die anderen Lehrkräf-

dei colleghi docenti, ponendo altresì attenzione a che non si determini alcun meccanismo di "delega" né alcuna forma di deresponsabilizzazione, ma operando per sostenere la "presa in carico" dell'alunno e dello studente con DSA da parte dell'insegnante di classe.
La nomina del referente di Istituto per la problematica connessa ai Disturbi Specifici di Apprendimento non costituisce un formale obbligo istituzionale ma è demandata alla autonomia progettuale delle singole scuole. Esse operano scelte mirate anche in ragione dei bisogni emergenti nel proprio concreto contesto operativo, nella prospettiva di garantire a ciascun alunno le migliori condizioni possibili, in termini didattici ed organizzativi, per il pieno successo formativo.
Laddove se ne ravvisi l'utilità, per la migliore funzionalità ed efficacia dell'azione formativa, la nomina potrà essere anche formalizzata, così come avviene per numerose altre figure di sistema (funzioni strumentali) di supporto alla progettualità scolastica.

6.4 I Docenti

La eventuale presenza all'interno dell'Istituto scolastico di un docente *esperto*, con compiti di referente, non deve sollevare il Collegio dei docenti ed i Consigli di classe interessati dall' impegno educativo di condividere le scelte.
Risulta, infatti, indispensabile che sia l'intera comunità educante a possedere gli strumenti di conoscenza e competenza, affinché tutti siano corresponsabili del progetto formativo elaborato e realizzato per gli alunni con DSA.

In particolare, ogni docente, per sé e collegialmente:
• durante le prime fasi degli apprendimenti scolastici cura con attenzione l'acquisizione dei prerequisiti fondamentali e la stabilizzazione delle prime abilità relative alla scrittura, alla lettura e al calcolo, ponendo contestualmente attenzione ai segnali di rischio in

te einschlägige Kompetenzen aneignen, und achten gleichzeitig darauf, dass nicht automatisch alles an sie „delegiert" und die Verantwortung auf sie abgeschoben wird, sondern dass die Lehrkraft die Schüler und Schülerinnen und die Studierenden mit spezifischen Lernstörungen selbst „übernimmt".
Die Nominierung eines Referenten oder einer Referentin für den Bereich spezifische Lernstörungen ist für die Einrichtung nicht formell verpflichtend, sondern wird der Planungsautonomie der einzelnen Schulen überlassen. Diese entscheiden je nach Bedarf, immer mit dem Ziel, jedem und jeder Lernenden möglichst die besten didaktischen und organisatorischen Voraussetzungen für einen vollen Bildungserfolg zu gewährleisten.

Die Nominierung kann auch formell erfolgen, wie es für zahlreiche andere Funktionen (unterstützende Tätigkeiten) zur Durchführung von Projekten und Vorhaben der Schule der Fall ist, wenn dies erforderlich scheint, um in der Bildungsarbeit bessere und effizientere Ergebnisse zu erzielen.

6.4 Die Lehrkräfte

Auch wenn die schulische Einrichtung über eine erfahrene Lehrkraft als Referent oder Referentin verfügt, sind das Lehrerkollegium und die betroffenen Klassenräte nicht vom Bildungsauftrag befreit, die Entscheidungen mitzutragen.

Es ist nämlich unabdingbar, dass alle an der Erziehung Beteiligten das nötige Wissen und die erforderlichen Kompetenzen haben, um die Verantwortung für das Bildungsvorhaben zu übernehmen, das für die Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen erarbeitet und verwirklicht wird.
Insbesondere hat jede Lehrkraft für sich und als Mitglied des Kollegiums folgende Aufgaben:
• in den ersten Phasen schulischen Lernens mit Sorgfalt für den Erwerb der Grundlagen und die Stabilisierung der ersten Fertigkeiten im Schreiben, Lesen und Rechnen zu sorgen und dabei auf allfällige Risikoanzeichen zum Zwecke der Vorbeugung und der Meldung zu achten,

un'ottica di prevenzione ed ai fini di una segnalazione;
• mette in atto strategie di recupero;
• segnala alla famiglia la persistenza delle difficoltà nonostante gli interventi di recupero posti in essere;
• prende visione della certificazione diagnostica rilasciata dagli organismi preposti;
• procede, in collaborazione dei colleghi della classe, alla documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati previsti;
• attua strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo;
• adotta misure dispensative;
• attua modalità di verifica e valutazione adeguate e coerenti;
• realizza incontri di continuità con i colleghi del precedente e successivo ordine o grado di scuola al fine di condividere i percorsi educativi e didattici effettuati dagli alunni, in particolare quelli con DSA, e per non disperdere il lavoro svolto.

• Aufholstrategien umzusetzen,
• die Familie darauf aufmerksam zu machen, wenn die Schwierigkeiten trotz Aufholmaßnahmen weiter bestehen,
• die von den zuständigen Stellen ausgestellte Diagnosebescheinigung einzusehen,
• in Zusammenarbeit mit den anderen Lehrkräften der Klasse die vorgesehenen individualisierten und auf die Person abgestimmten Lernwege zu dokumentieren,
• erzieherisch-didaktische Förderungs- und Kompensationsstrategien anzuwenden,
• Befreiungsmaßnahmen anzuwenden,
• angemessene kohärente Prüfungs- und Bewertungsmethoden anzuwenden,
• sich zur Gewährleistung der Kontinuität mit den Lehrkräften der vorhergehenden oder der nachfolgenden Schulart oder -stufe zu treffen, um die zurückgelegten erzieherischen und didaktischen Lernwege der Schüler und Schülerinnen, vor allem jener mit spezifischen Lernstörungen, zu besprechen, damit die bereits geleistete Arbeit nicht verloren geht.

6.5 La Famiglia

La famiglia che si avvede per prima delle difficoltà del proprio figlio o della propria figlia, ne informa la scuola, sollecitandola ad un periodo di osservazione.
Essa è altrimenti, in ogni caso, informata dalla scuola delle persistenti difficoltà del proprio figlio o figlia.
La famiglia:
• provvede, di propria iniziativa o su segnalazione del pediatra - di libera scelta o della scuola - a far valutare l'alunno o lo studente secondo le modalità previste dall'Art. 3 della Legge 170/2010;

• consegna alla scuola la diagnosi di cui all'art. 3 della Legge 170/2010;
• condivide le linee elaborate nella documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati ed è chiamata a formalizzare con la scuola un patto educativo/formativo che preveda l' autorizzazione a tutti i docenti

6.5 Die Familie

Bemerkt die Familie die Schwierigkeiten ihres Sohnes oder ihrer Tochter zuerst, informiert sie die Schule und fordert diese auf, ihr Kind eine Zeit lang zu beobachten.
Sie wird auf jeden Fall auch ihrerseits von der Schule informiert, wenn bei ihrem Kind andauernde Schwierigkeiten festgestellt werden.
Die Familie
• sorgt in Eigeninitiative oder nach entsprechender Aufforderung des Kinderarztes oder der Kinderärztin - der frei gewählten oder jener der Schule - dafür, dass der Schüler oder die Schülerin oder der oder die Studierende nach Artikel 3 des Gesetzes Nr. 170/2010 untersucht wird,
• überbringt der Schule die Diagnose laut Artikel 3 des Gesetzes Nr. 170/2010,
• teilt die Grundausrichtung, die in der Dokumentation der individualisierten und auf die Person abgestimmten Lernwege ausgearbeitet wurde, und sollte mit der Schule formell eine Erziehungs- und Bildungsvereinbarung treffen, in der

del Consiglio di Classe - nel rispetto della privacy e della riservatezza del caso - ad applicare ogni strumento compensativo e le strategie dispensative ritenute idonee, previste dalla normativa vigente, tenuto conto delle risorse disponibili;

• sostiene la motivazione e l'impegno dell'alunno o studente nel lavoro scolastico e domestico;
• verifica regolarmente lo svolgimento dei compiti assegnati;
• verifica che vengano portati a scuola i materiali richiesti;
• incoraggia l'acquisizione di un sempre maggiore grado di autonomia nella gestione dei tempi di studio, dell'impegno scolastico e delle relazioni con i docenti;
• considera non soltanto il significato valutativo, ma anche formativo delle singole discipline.

Particolare importanza riveste, nel contesto finora analizzato, il rapporto con le famiglie degli alunni con DSA. Esse, in particolare nel primo periodo di approccio dei figli con la scuola primaria, sono poste di fronte a incertezza recata per lo più da difficoltà inattese, che rischiano di compromettere il sereno svolgimento dell'iter scolastico da parte dei loro figli. Necessitano pertanto di essere opportunamente guidate alla conoscenza del problema non solo in ordine ai possibili sviluppi dell'esperienza scolastica, ma anche informate con professionalità e costanza sulle strategie didattiche che di volta in volta la scuola progetta per un apprendimento quanto più possibile sereno e inclusivo, sulle verifiche e sui risultati attesi e ottenuti, su possibili ricalibrature dei percorsi posti in essere.

Sulla scorta di tali necessità, le istituzioni scolastiche cureranno di predisporre incontri con le famiglie coinvolte a cadenza mensile o bimestrale, a seconda delle opportunità e delle singole situazioni in esame, affinché l'operato dei docenti risulti conosciuto, condiviso e, ove necessario, coordinato con l'azione educativa della famiglia stessa.

Dovendosi necessariamente prevedere un'intensificazione dell'impegno dei docenti, i Dirigenti scolastici avranno cura di prevedere

allen Lehrkräften des Klassenrates die Erlaubnis erteilt wird, unter Beachtung des Datenschutzes und der Vertraulichkeit des Falles und im Rahmen der verfügbaren Mittel alle für geeignet erachteten Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen anzuwenden, die gesetzlich vorgesehen sind,
• fördert die Motivation und den Einsatz des oder der Lernenden in der Schule und bei den Hausaufgaben,
• überprüft regelmäßig, ob die zugewiesenen Aufgaben gemacht werden,
• überprüft, ob das erfordliche Schulmaterial in die Schule mitgebracht wird,
• ermutigt den oder die Lernende zu immer größerer Selbständigkeit bei der Einteilung der Lernzeiten, beim Einsatz in der Schule und bei der Beziehung zu den Lehrkräften,
• berücksichtigt nicht nur die Bewertung, sondern auch den Bildungsgehalt der einzelnen Fächer.

Besonders wichtig ist hier die Beziehung zu den Familien der Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen. Vor allem in der ersten Grundschulzeit wird die Familie durch meist unerwartete Schwierigkeiten des Kindes verunsichert, die eine angenehme Schullaufbahn gefährden können. Aus diesem Grund muss ihr das nötige Wissen zu dieser Thematik vermittelt werden, und zwar soll sie nicht nur über die mögliche Entwicklung in der weiteren Schullaufbahn informiert werden, sondern professionell und konstant über die Unterrichtsstrategien, die die Schule von Mal zu Mal für ein möglichst reibungsloses und umfassendes Lernen plant, über die Prüfungen und die erwarteten und erreichten Ergebnisse sowie gegebenenfalls über die erforderliche Neuausrichtung des eingeschlagenen Lernweges.

Angesichts dieser Erfordernisse organisieren die schulischen Einrichtungen je nach Bedarf und je nach Fall monatliche oder halbjährliche Treffen mit den betroffenen Familien, damit diese die Arbeit der Lehrkräfte kennen lernen, unterstützen und, wenn nötig, mit ihrer eigenen Erziehungsarbeit koordinieren können.

Da die Lehrkräfte notgedrungen stärker engagiert sein werden, müssen die Schulführungskräfte dafür sorgen, dass diese Formen von Fle-

idonee modalità di riconoscimento di tali forme di flessibilità professionale, da ricomprendere nelle materie di pertinenza della Contrattazione integrativa di Istituto di cui all'art. 6, comma 2, lettera l) del vigente CCNL - Comparto Scuola.

xibilität im Beruf entsprechend anerkannt werden; diese Anerkennung muss im Zusatzabkommen der Einrichtung laut Artikel 6 Absatz 2 Buchstabe l) des geltenden Gesamtstaatlichen Kollektivvertrages für die Schule enthalten sein.

6.6 Gli Studenti

Gli studenti e le studentesse, con le necessarie differenziazioni in relazione all'età, sono i primi protagonisti di tutte le azioni che devono essere messe in campo qualora si presenti una situazione di DSA. Essi, pertanto, hanno diritto:

• ad una chiara informazione riguardo alla diversa modalità di apprendimento ed alle strategie che possono aiutarli ad ottenere il massimo dalle loro potenzialità ;

• a ricevere una didattica individualizzata/personalizzata, nonché all'adozione di adeguati strumenti compensativi e misure dispensative.

Hanno il dovere di porre adeguato impegno nel lavoro scolastico.

Ove l'età e la maturità lo consentano, suggeriscono docenti le strategie di apprendimento che hanno maturato autonomamente.

6.6 Die Schüler und Schülerinnen und die Studierenden

Die Schüler und Schülerinnen und die Studierenden stehen im Mittelpunkt aller Maßnahmen, die bei spezifischen Lernstörungen getroffen werden müssen, deshalb haben sie mit Rücksicht auf ihr Alter das Recht

• auf klare Information über andere Lernarten und über Strategien, mit deren Hilfe sie das Maximum ihrer potenziellen Möglichkeiten erreichen können,

• auf individualisierten, auf die Person abgestimmten Unterricht sowie auf geeignete Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen.

Sie sind verpflichtet, in der Schule angemessenen Einsatz zu zeigen.

Wenn sie sich in einem bestimmten Alter und mit einer bestimmten Reife selbständig eigene Lernstrategien angeeignet haben, teilen sie dies den Lehrkräften mit.

6.7. Gli Atenei

Nonostante nel corso dell'età evolutiva si verifichino processi di compensazione funzionale che migliorano notevolmente le prestazioni dei ragazzi con DSA, il substrato biologico non scompare e può condizionare in maniera significativa le attività accademiche, richiedendo un impegno personale supplementare e strategie adeguate per aggirare le difficoltà. Con il miglioramento dei supporti didattici durante la scolarizzazione, sempre più studenti con DSA ora possono proseguire con successo gli studi universitari. Studenti con DSA, sono presenti in tutti i corsi universitari: se adeguatamente supportati, possono raggiungere con ottimi risultati il traguardo

6.7 Die Hochschulen

Auch wenn die Leistungen von Jugendlichen mit spezifischen Lernstörungen im Entwicklungsalter durch funktionelle Kompensationsprozesse bedeutend verbessert werden können, bleibt doch die biologische Grundlage gleich, was das Universitätsstudium insofern erheblich beeinflussen kann, dass zusätzlicher persönlicher Einsatz und geeignete Strategien zum Umgehen der Schwierigkeiten erforderlich sind. Dank der Verbesserung der Unterrichtshilfen in der Schule können immer mehr Studierende mit spezifischen Lernstörungen das Universitätsstudium erfolgreich abschließen. In jeder Fachrichtung gibt es mittlerweile Studierende mit spezifischen Lernstörungen: wenn sie angemessen

dei titoli accademici, realizzando le proprie potenzialità cognitive. In questo processo di crescita, anche l'Università, in accordo con le finalità della legge, dovrà svolgere un ruolo importante, trovando soluzioni all'interno delle metodologie didattiche e di valutazione e favorendo l'uso di strategie e risorse, in particolare attraverso le nuove tecnologie.

L'art. 5, comma 4, della Legge 170/2010 prevede che"agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari ".

Il successo formativo può assicurare alla nostra società l'apporto creativo e professionale di persone dotate di normale intelligenza e a volte anche di talenti spiccati.
Preliminare all'applicazione del disposto sopra citato è l'acquisizione, da parte dell'Ateneo, della diagnosi di cui all'art 3 della legge 170/2010.
E' importante rilevare che molti studenti con DSA - probabilmente più della metà dei casi - arrivano all'università senza aver ricevuto una diagnosi in precedenza.

Si pone, pertanto, anche nell'ambito universitario, la necessità di *interventi idonei ad individuare i casi sospetti di DSA negli studenti* (art. 3.3) come per tutti gli altri gradi di scuola. Al riguardo vi sono già state, presso vari Atenei, delle esperienze di utilizzo di strumenti di screening sotto forma di questionari specifici, il cui esito non è comunque una diagnosi ma solo l'evidenziazione di una difficoltà. La diagnosi deve essere effettuata dal Servizio Sanitario Nazionale, da specialisti o strutture accreditate, se previste dalle Regioni.

Le diagnosi risalenti all'età evolutiva possono *essere* ritenute valide, sempreché non superino i tre anni dalla data di rilascio, considerato che i DSA sono condizioni che tendo-

unterstützt werden, können sie durch Ausschöpfung ihres kognitiven Potentials den angestrebten akademischen Grad mit ausgezeichneten Ergebnissen erlangen. In diesem Wachstumsprozess muss auch die Universität nach den gesetzlichen Vorgaben einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie für die didaktischen und die Bewertungsmethoden Lösungen findet und den Einsatz von Strategien und Ressourcen, vor allem durch die neuen Technologien, fördert.
Artikel 5 Absatz 4 des Gesetzes Nr. 170/2010 sieht vor: "Den Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen werden im Laufe ihrer Schulbildung und ihres Universitätsstudiums auch angemessene Prüfungs- und Bewertungsformen gewährleistet, auch was die staatlichen Prüfungen und die Aufnahmeprüfungen für die Universitäten sowie die Universitätsprüfungen betrifft."
Der Bildungserfolg verhilft unserer Gesellschaft zum kreativen und professionellen Einsatz von Personen mit normaler Intelligenz, manchmal sogar von Ausnahmetalenten.
Voraussetzung für die Anwendung der zitierten Bestimmung ist, dass der Hochschule die Diagnose laut Artikel 3 des Gesetzes Nr. 170/2010 übermittelt wird.
Zu beachten ist, dass viele Jugendliche mit spezifischen Lernstörungen, wahrscheinlich mehr als die Hälfte der Fälle, bis zur Universität kommen, ohne dass für sie jemals vorher eine Diagnose gestellt wurde.
Es ist also auch auf Universitätsebene wie in den anderen Schulstufen noch notwendig, *geeignete Maßnahmen zu treffen, um die Kinder und Jugendlichen ausfindig zu machen, bei denen ein Verdacht auf spezifische Lernstörungen besteht* (Art. 3.3 des Gesetzes Nr. 170/2010). Einige Hochschulen haben bereits Erfahrung mit dem Screening anhand spezieller Fragebögen, deren Ergebnis jedoch nicht eine Diagnose ist, sondern nur das Aufzeigen einer Schwierigkeit. Die Diagnose muss vom gesamtstaatlichen Gesundheitsdienst oder, falls in der jeweiligen Region vorgesehen, von akkreditierten Einrichtungen gestellt werden.
Diagnosebescheinigungen, die im Entwicklungsalter ausgestellt wurden, können, sofern das Ausstellungsdatum nicht länger als drei Jahre zurückliegt, anerkannt werden, da die spezifi-

no a permanere per 1'intero arco di vita.

La presentazione della certificazione diagnostica, al momento dell'iscrizione, permette di accedere anche ai test di ammissione con le seguenti modalità :
• la concessione di tempi aggiuntivi, rispetto a quelli stabiliti per la generalità degli studenti, ritenuti congrui dall' Ateneo in relazione alla tipologia di prova e comunque non superiori al 30% in più;
• la concessione di un tempo aggiuntivo fino a un massimo del 30% in più rispetto a quello definito per le prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale programmati a livello nazionale o dalle università ai sensi dell'art. 4 della legge 2 agosto 1999 n. 264;

• in caso di particolare gravità certificata del DSA, gli Atenei – nella loro autonomia - possono valutare ulteriori misure atte a garantire pari opportunità nell'espletamento delle prove stesse.

Le diagnosi presentate successivamente all'iscrizione permettono di poter fruire degli *appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica, secondo* quanto stabilito dall'art. 5, comma 1.

In particolare, per quanto attiene alle **misure dispensative,** ci si riferisce a:
• privilegiare verifiche orali piuttosto che scritte, tenendo conto anche del profilo individuale di abilità;
• prevedere nelle prove scritte l'eventuale riduzione quantitativa, ma non qualitativa, nel caso non si riesca a concedere tempo supplementare;
• considerare nella valutazione i contenuti piuttosto che la forma e l'ortografia.
Per quanto attiene agli **strumenti compensativi,** si ritiene altresì che gli Atenei debbano consentire agli studenti con diagnosi di DSA di poter utilizzare le facilitazioni e gli strumenti eventualmente già in uso durante il percorso scolastico, quali, per esempio:
• registrazione delle lezioni;
• utilizzo di testi in formato digitale;
• programmi di sintesi vocale;

schen Lernstörungen meistens ein ganzes Leben lang bestehen.
Wird bereits bei der Inskribierung die Diagnosebescheinigung vorgelegt, berechtigt dies, zum Zulassungstest mit folgenden Erleichterungen anzutreten:
• Gewährung von Zusatzzeiten zu den für die übrigen Kandidaten und Kandidatinnen festgelegten Prüfungszeiten, wobei die Hochschule je nach Art der Prüfung eine angemessene Zeit, jedoch nicht mehr als 30 % festlegt,
• Gewährung einer Zusatzzeit bis zu maximal 30 % der Zeit, die für die Aufnahmeprüfungen für die im Sinne von Artikel 4 des Gesetzes vom 2. August 1999, Nr. 264, auf gesamtstaatlicher Ebene oder auf Universitätsebene geplanten Laureatsstudiengänge und Laureatsstudiengänge Bildungswissenschaften vorgegeben wird.
• in nachgewiesenen besonders schwerwiegenden Fällen spezifischer Lernstörungen können die Hochschulen kraft ihrer autonomen Befugnis entscheiden, weitere Maßnahmen zu treffen, um die Chancengleichheit bei den Prüfungen zu gewährleisten.
Wird die Diagnose erst nach der Inskribierung eingereicht, so kann das *Anrecht auf didaktische Flexibilität mit eigenen Befreiungs- und Kompensationsmaßnahmen* gemäß Artikel 5 Absatz 1 des Gesetzes Nr. 170/2010 in Anspruch genommen werden.
Was die **Befreiungsmaßnahmen** im Einzelnen betrifft, gilt Folgendes:
• Mündliche Prüfungen sind den schriftlichen vorzuziehen, wobei auch das individuelle Fertigkeitsprofil zu berücksichtigen ist.
• Kann keine Zusatzzeit gewährt werden, sind die schriftlichen Prüfungsarbeiten zu kürzen, aber nur quantitativ und nicht qualitativ.

• Bei der Bewertung ist mehr auf den Inhalt als auf die Form und die Orthographie zu achten.
Was die **Kompensationsmittel** betrifft, sollten die Hochschulen den Studierenden mit spezifischen Lernstörungen erlauben, die Erleichterungen und die Mittel in Anspruch zu nehmen, die sie eventuell bereits in der bisherigen Schullaufbahn verwendet haben, zum Beispiel:
• Aufnahme der Vorlesungen,
• Verwendung von digitalisierten Texten,
• Sprachsyntheseprogramme,

• altri strumenti tecnologici di facilitazione nella fase di studio e di esame.
Per quanto attiene alle forme di verifica e di valutazione, con riferimento agli **esami universitari,** si applicano le misure dispensative e gli strumenti compensativi già sopra descritti (prove orali invece che scritte; uso di personal computer con correttore ortografico e sintesi vocale; tempo supplementare fino a un massimo del 30% in più oppure riduzione quantitativa; valutazione dei contenuti più che della forma).
Peraltro, gli Atenei debbono prevedere servizi specifici per i DSA, di nuova attivazione o nell'ambito di quelli già preesistenti di tutorato e/o disabilità, che pongano in essere tutte le azioni necessarie a garantire l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate.

Nell'ambito di tali servizi potranno essere previsti:
• utilizzo di tutor specializzati;
• consulenza per l'organizzazione delle attività di studio;
• forme di studio alternative come, per es., la costituzione di gruppi di studio fra studenti dislessici e non ;
• lezioni ed esercizi on line sul sito dell'università.

7. La formazione

La formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici è un elemento fondamentale per la corretta applicazione della Legge 170/2010 e per il raggiungimento delle sue finalità. Al riguardo, si pone in primo piano il tema della formazione in servizio.

Un principio generale è che la competenza sui DSA dovrà permeare il corpo docente di ogni classe, in modo che la gestione e la programmazione di passi significativi (per es. il PDP) non sia delegata a qualcuno dei docenti, ma scaturisca da una partecipazione integrale del consiglio di classe.
A tal fine, gli Uffici Scolastici Regionali atti-

• andere technische Hilfsmittel zur Erleichterung des Studiums und der Prüfungen.
Was die Prüfungs- und Bewertungsformen für die **Universitätsprüfungen** betrifft, werden die oben beschriebenen Befreiungsmaßnahmen und Kompensationsmittel angewandt (mündliche Prüfungen anstelle der schriftlichen, Verwendung von PCs mit Rechtschreibkorrektur und Sprachsynthese, Zusatzzeit bis zu 30 % oder Verringerung des Arbeitspensums, Schwerpunkt der Bewertung mehr auf dem Inhalt als auf der Form).
Die Hochschulen müssen außerdem eigene Dienste für spezifische Lernstörungen einführen oder im Rahmen der bereits vorhandenen Tutorate oder der Dienststellen für Menschen mit Behinderung einrichten; diese Dienste treffen alle nötigen Maßnahmen, um die Aufnahme, das Tutorat, die Mediation bei der Lehrorganisation und das Verifizieren der Effizienz des eingeschlagenen Weges zu gewährleisten.
Im Rahmen dieser Dienste kann Folgendes vorgesehen werden:
• Einsatz spezialisierter Tutoren,
• Beratung bei der Studienorganisation,

• alternative Studierformen wie die Bildung von Studiergruppen aus Studierenden mit und ohne Dyslexie,
• Online-Lektionen und -Übungen auf der Webseite der Universität.

7. Die Ausbildung

Die Ausbildung der Lehrkräfte und der Schulführungskräfte ist grundlegend für die korrekte Anwendung des Gesetzes Nr. 170/2010 und für die Erreichung der darin vorgesehenen Ziele. Hier ist vor allem die Weiter- und Fortbildung des im Dienst stehenden Personals hervorzuheben.
Ein allgemeiner Grundsatz ist, dass die Kompetenz für spezifische Lernstörungen den gesamten Lehrkörper jeder Klasse durchdringen muss, so dass die Planung und Durchführung wichtiger Schritte (z.B. der personenbezogene Lernplan) nicht nur einer Lehrkraft delegiert wird, sondern vom ganzen Klassenrat ausgeht.
Zu diesem Zweck veranlassen die regionalen

vano gli interventi di formazione realizzando sinergie con i servizi sanitari territoriali, le università, gli enti, gli istituti di ricerca e le agenzie di formazione, individuando le esigenze formative specifiche, differenziate anche per ordini e gradi di scuola e tenendo conto di priorità dettate anche dalle precedenti attività formative svolte sul territorio.

Le istituzioni scolastiche, anche collegate in rete, possono organizzare opportuni percorsi di formazione mirati allo sviluppo professionale di competenze specifiche in materia.
L'insegnante referente per i DSA può svolgere un ruolo importante di raccordo e di continuità riguardo all'aggiornamento professionale per i colleghi.

7.1 I contenuti della formazione

Legge 170/2010 e caratteristiche delle diverse tipologie di DSA.
La conoscenza della legge consente di avere consapevolezza del percorso completo di gestione dei DSA all'interno della scuola; i vari momenti di tale percorso e i processi conseguenti devono essere ben chiari al fine di assicurarne l'applicazione. La legge e le disposizioni attuative, contenute nel DM 12 luglio 2011, riassumono e superano tutti i provvedimenti e note ministeriali precedentemente emanati riguardo ai DSA.

Risulta inoltre opportuno conoscere le caratteristiche dei singoli disturbi di apprendimento, anche da un punto di vista medico-sanitario e psicologico, sia perché tali caratteristiche giustificano gli specifici interventi previsti dalla Legge, sia perché ciò consente di costruire un linguaggio comune fra mondo scolastico e mondo dei servizi di diagnosi e di trattamento.

Principali strumenti che la scuola può utilizzare per l'individuazione precoce del rischio di DSA.

Schulämter zusammen mit den territorialen Gesundheitsdiensten, den Universitäten, den Körperschaften, den Forschungsanstalten und den Bildungsanstalten Bildungsmaßnahmen, wobei sie die spezifischen Bildungserfordernisse, auch getrennt nach Schulart und Schulstufe, erheben und die Prioritäten berücksichtigen, die sich auch aus den Bildungstätigkeiten ergeben, die vor Ort bereits durchgeführt wurden.
Die schulischen Einrichtungen können, auch im Netzwerk, passende Bildungswege zur professionellen Aneignung einschlägiger Fachkompetenzen organisieren.
Die Lehrkraft, die die Aufgabe des Referenten oder der Referentin für spezifische Lernstörungen übernommen hat, kann für die berufliche Fortbildung der Kollegen und Kolleginnen eine wichtige Rolle bei der Vermittlung und für die Kontinuität einnehmen.

7.1 Die Inhalte der Fort- und Weiterbildung

Gesetz Nr. 170/2010 und Merkmale der verschiedenen spezifischen Lernstörungen
Wer das Gesetz kennt, ist sich auch des gesamten Weges bewusst, den es im Umgang mit den spezifischen Lernstörungen in der Schule zurückzulegen gilt; die einzelnen Streckenabschnitte und die daraus folgenden Verfahren müssen ganz klar sein, damit die Anwendung gewährleistet ist. Das Gesetz und die Durchführungsbestimmungen, die im Ministerialdekret vom 12. Juli 2011 enthalten sind, fassen alle bis dahin erlassenen Ministerialmaßnahmen und -schreiben zum Thema spezifische Lernstörungen zusammen und gehen noch darüber hinaus.
Außerdem ist es sinnvoll, die Merkmale der einzelnen spezifischen Lernstörungen, auch aus medizinisch-gesundheitlicher und psychologischer Sicht, zu kennen, sei es, weil diese Merkmale der Ausgangspunkt für die vom Gesetz vorgesehenen gezielten Maßnahmen sind, sei es weil Schulwelt und Diagnose- und Behandlungseinrichtungen dadurch eine gemeinsame Sprache verwenden können.

Wichtigste Methoden und Mittel für die Schule zur Früherkennung des Risikos spezifischer Lernstörungen

L'individuazione tempestiva permette la messa in atto di provvedimenti didattici, abilitativi e di supporto che possono modificare notevolmente il percorso scolastico e il destino personale di alunni e studenti con DSA. Il maggior interesse è rivolto alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, nelle quali è necessaria una maggior e più diffusa conoscenza degli indicatori di rischio e una impostazione del lavoro didattico orientata alla prevenzione. L'attività di identificazione si deve esplicare comunque in tutti gli ordini e gradi di scuola; infatti, sappiamo che tuttora molti ragazzi con DSA sfuggono alla individuazione nei primi anni di scuola, mentre manifestano in maniera più evidente le loro difficoltà allorché aumenta il carico di studio, cioè durante la scuola secondaria e all'università.

Strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo.

E' necessario che i docenti acquisiscano chiare e complete conoscenze in merito agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, con riferimento alla disciplina di loro competenza, al fine di effettuare scelte consapevoli ed appropriate.

Inoltre, gli insegnanti devono essere in grado di utilizzare le nuove tecnologie e *realizzare* una integrazione tra queste e le metodologie didattiche per l'apprendimento, dato che le ricerche dimostrano che ambienti didattici supportati dall'uso delle nuove tecnologie risultano maggiormente efficaci.

Gestione della classe con alunni con DSA.

I docenti devono porre attenzione alle ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche, ricordando che nell'apprendimento un ruolo di grande rilievo è rappresentato dagli aspetti emotivi, motivazionali e relazionali. La formazione, in tale ambito, ha l'obiettivo di sviluppare competenze per creare ambienti di apprendimento capaci di sviluppare autostima, stile di attribuzione positivo, senso di autoefficacia negli alunni e negli studenti con DSA.

Durch frühzeitige Erkennung können didaktische, befähigende und unterstützende Maßnahmen getroffen werden, mit denen die Schullaufbahn und das persönliche Schicksal der Schüler und Schülerinnen und der Studierenden mit spezifischen Lernstörungen bedeutend verändert werden können. Größtes Augenmerk wird auf den Kindergarten und die Grundschule gelegt, wo die Kenntnis der Risikoindikatoren weiter und intensiver verbreitet und die didaktische Arbeit mehr auf die Vorbeugung ausgerichtet werden muss. Die Bemühungen zur Erkennung müssen aber in allen Schularten und allen Schulstufen fortgesetzt werden; es ist nämlich bekannt, dass viele Jugendliche mit spezifischen Lernstörungen in den ersten Schuljahren nicht als solche erkannt werden, weil sich ihre Schwierigkeiten erst mit der größeren Lernbelastung, das heißt in der Sekundarschule und an der Universität, stärker bemerkbar machen.

Erzieherisch-didaktische Strategien zur Förderung und ausgleichenden Hilfe

Die Lehrkräfte müssen einen klaren und vollständigen Überblick über die möglichen Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen für ihr Fach haben, damit sie bewusst die zweckmäßigsten auswählen können.

Zudem müssen die Lehrkräfte imstande sein, die neuen Technologien anzuwenden und sie mit den didaktischen Lernmethoden zu verbinden, zeigen doch die Forschungsergebnisse, dass mit dem Einsatz neuer Technologien im Unterricht bessere Ergebnisse erzielt werden.

Leitung von Klassen mit Schülern und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen

Die Lehrkräfte müssen auf die psychologischen Auswirkungen der gewählten erzieherischen und didaktischen Methoden achten, da bekanntlich emotionale Aspekte, Motivation und Beziehung beim Lernen eine wichtige Rolle spielen. Durch einschlägige Bildungsmaßnahmen sollen sich die Lehrkräfte Kompetenzen aneignen, die sie dazu befähigen, ein Lernumfeld zu schaffen, in dem die Schüler und Schülerinnen und Studierenden mit spezifischen Lernstörungen Selbstvertrauen, positiven Attributionsstil und

Forme adeguate di verifica e di valutazione.
La valutazione deve concretizzarsi in una prassi che espliciti concretamente le modalità di differenziazione a seconda della disciplina e del tipo di compito, discriminando fra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l'impegno dell'allievo e le conoscenze effettivamente acquisite.

Indicazioni ed esercitazioni concernenti le misure educative e didattiche di cui all'art. 4.
La concreta applicazione delle misure didattiche e valutative personalizzate richiede un allenamento pratico, da attuare già in fase di formazione mediante attività laboratoriali. È auspicabile che ogni docente ne acquisisca la competenza, perlomeno per le discipline di propria pertinenza, onde evitare meccanismi di delega.

Forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi.
E' necessario che vengano superate le visioni semplicistiche dettate da pregiudizi datati per cui i ragazzi con DSA sarebbero destinati a percorsi formativi di basso livello; la costruzione di nuovi percorsi per orientare le scelte degli studenti con DSA non può che scaturire da un bilancio a livello personale non solo delle aree di forza e di debolezza, ma anche della motivazione e delle scelte personali e delle opportunità disponibili, mettendo in campo l'intuizione delle potenzialità emergenti.

Esperienze di studi di caso di alunni con DSA, per implementare buone pratiche didattiche
La migliore efficacia formativa si raggiunge probabilmente con lo studio di casi concreti, dei problemi e del percorso svolto, delle criticità verificatesi in corso e delle possibili soluzioni.

Attività di formazione specifiche devono essere rivolte anche ai dirigenti scolastici, mira-

Selbstwertgefühl aufbauen können.

Geeignete Prüfungs- und Bewertungsformen
Die Bewertung muss in der Praxis so sein, dass die Differenzierung konkret je nach Fach und je nach Art der Aufgabe erfolgt, wobei zwischen den direkten Auswirkungen der Störung und dem Einsatzes des Schülers oder der Schülerin sowie dem effektiv angeeigneten Wissen unterschieden werden muss.

Hinweise und Übungen in Bezug auf die erzieherischen und didaktischen Maßnahmen laut Artikel 4
Die konkrete Anwendung der auf die Person abgestimmten didaktischen und Bewertungsmaßnahmen verlangt praktische Übung, die bereits in der Aus- und Fortbildung durch Werkstattarbeiten erlangt wird. Jede Lehrkraft sollte sich wenigstens für die von ihr unterrichteten Fächer diese Kompetenz aneignen, um Delegierungsmechanismen zu vermeiden.

Orientierung und Begleitung zur Fortsetzung der Studien
Wichtig ist, dass die aus überholten Vorurteilen stammenden oberflächlichen Anschauungen, nach denen Jugendliche mit spezifischen Lernstörungen nur ein niedriges Bildungsniveau erreichen können, überwunden werden; neue Wege zur Orientierung der Jugendlichen mit spezifischen Lernstörungen dürfen erst nach Abwägung nicht nur der persönlichen Stärken und Schwächen, sondern auch der Motivation, der persönlichen Vorstellungen und der effektiv sich bietenden Möglichkeiten eingeschlagen werden, wobei die hervorstechendsten Stärken genutzt werden sollen.

Fallstudien über Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen zur Implementierung guter Unterrichtserfahrungen
Die besten Lernerfolge erzielt man wahrscheinlich, indem man konkrete Fälle analysiert und sich näher mit den damit verbundenen Problemen und dem bisher verfolgten Weg, den dabei aufgetretenen kritischen Situationen und den Lösungsansätzen befasst.
Gezielte Bildungsmaßnahmen müssen auch den Schulführungskräften geboten werden, wobei

te agli aspetti di competenza: aspetti normativi, organizzativi e gestionali.

7.2 Corso di perfezionamento e Master in "Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento"

Il Ministero, in accordo con la Conferenza nazionale permanente dei Presidi di Scienze della Formazione (CNPSF), promuove percorsi di alta formazione attraverso l'attivazione, presso le Facoltà di Scienze della Formazione, di Corsi di Perfezionamento – o Master universitari - in "Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento", rivolti a dirigenti scolastici e a docenti delle scuole di ogni ordine e grado, a partire dall' A.A. 2011/2012.

Il Corso di Perfezionamento e Aggiornamento professionale, ex art. 6 comma 2 lettera c - L. 341/90 – o il Master - ha durata annuale, con relativa acquisizione di 60 CFU (Crediti Formativi Universitari).
Al fine di realizzare un'offerta formativa flessibile, che si adatti ai diversi bisogni formativi del personale della scuola, i corsi sono articolati in tre moduli, ciascuno equivalente a 20 CFU, corrispondenti rispettivamente ad un livello 'base', 'intermedio' e 'avanzato', che possono essere frequentati anche singolarmente.
L'articolazione generale, prevede almeno ¼ dei CFU dedicati a esperienze dirette, applicative delle cognizioni teoriche apprese, svolte a scuola, con certificazione delle attività da parte del Dirigente scolastico, o di tirocinio con tutor presso centri specializzati e scuole selezionate.

Le Facoltà erogano attività didattiche e formative utilizzando innovative metodologie e tecnologie e-learning. Fino ad un massimo del 50%, l'attività didattica dei corsi può essere svolta per via telematica.
E' ammesso a frequentare i corsi di Perfezionamento il personale della scuola che ne fac-

hier der Kompetenzschwerpunkt auf die Gesetzgebung, die Organisation und die Verwaltung gelegt wird.

7.2 Weiterbildungslehrgang und Master in "Didaktik und Psychopädagogik bei spezifischen Lernstörungen"

Das Ministerium fördert im Einvernehmen mit der ständigen nationalen Konferenz der Dekane der Fakultäten für Bildungswissenschaften (Conferenza nazionale permanente dei Presidi di Scienze della Formazione) Hochschullehrgänge an den Fakultäten für Bildungswissenschaften, und zwar Weiterbildungslehrgänge oder Masterstudiengänge in „Didaktik und Psychopädagogik bei spezifischen Lernstörungen"; diese Lehrgänge werden ab dem Studienjahr 2011/2012 angeboten und richten sich an die Führungskräfte und Lehrkräfte von Schulen jeder Art und Stufe.
Der Lehrgang zur beruflichen Fort- und Weiterbildung laut Artikel 6 Absatz 2 Buchstabe c) des Gesetzes Nr. 341/90 dauert gleich wie der Masterlehrgang ein Jahr und entspricht 60 ECTS-Leistungspunkten.
Um ein flexibles Bildungsangebot zu schaffen, das den verschiedenen Bildungsbedürfnissen des Schulpersonals gerecht wird, sind die Lehrgänge in drei Module aufgeteilt, die auch einzeln frequentiert werden können und jeweils 20 ECTS-Leistungspunkten entsprechen: Grundmodul, weiterführendes Modul und Fortgeschrittenenmodul.
Grundsätzlich muss mindestens ein Viertel der ECTS-Leistungspunkte durch direkte Erfahrungen in der Schule zur praktischen Umsetzung der theoretischen Kenntnisse oder durch ein Praktikum mit Tutor in spezialisierten Einrichtungen oder an ausgewählten Schulen erworben werden; im ersten Fall sind die Tätigkeiten von der Schulführungskraft zu bescheinigen.
Die Fakultäten bieten didaktische und Bildungstätigkeiten über innovative Methoden und E-Learning an. Bis zu 50 % der didaktischen Tätigkeiten der Lehrgänge können durch EDV-gestütztes Fernstudium abgewickelt werden.
Zu den Weiterbildungskursen wird das Schulpersonal zugelassen, das einen entsprechenden

cia richiesta secondo le modalità stabilite nelle singole convenzioni regionali, per un totale massimo di 100 posti in ciascuna università. Le singole Facoltà di Scienze della Formazione riconoscono i percorsi di studio universitari pregressi ovvero ulteriori esperienze formative, debitamente documentati dall'interessato, nel rispetto della normativa vigente, nella struttura accademica preposta.

Al termine dei corsi è rilasciato ai frequentanti, secondo le modalità di legge, idonea attestazione con indicazione dei crediti formativi riconoscibili in ambito universitario.

Per l'attivazione dei corsi presso le sedi universitarie, sono stipulate apposite convenzioni tra gli Uffici Scolastici Regionali e le singole Università (32 su tutto il territorio nazionale) ed il costo dei corsi è coperto, anche in quota parte, dal MIUR, attraverso gli Uffici Scolastici Regionali, in quanto destinatari dei fondi *ex lege* 170/2010 per la formazione di docenti e dirigenti scolastici sui Disturbi Specifici di Apprendimento. Tali fondi possono essere incrementati con altre risorse rese disponibili dagli stessi Uffici Scolastici Regionali, dal MIUR o da altre Istituzioni o Enti.

Le singole università, nel predisporre il piano orario delle lezioni, tengono conto delle esigenze di servizio del personale della scuola partecipante ai corsi.
Per l'aggiornamento scientifico del piano strutturale e contenutistico dei corsi, è costituito, con decreto ministeriale, un apposito Comitato Tecnico, con compiti di coordinamento e monitoraggio. Al fine di valorizzare e documentare l'attività scientifica e didattica dei corsi universitari in *"Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento"* nonché di promuovere con i docenti responsabili degli insegnamenti eventuali programmi di ricerca, il Comitato Tecnico è affiancato da un Comitato Scientifico, com-

Antrag stellt, wie dies in der jeweiligen regionalen Vereinbarung festgelegt ist; für jede Universität sind höchstens 100 Plätze vorzusehen. Kann die Antrag stellende Person nachweisen, dass sie bereits Universitätslehrgänge belegt oder zusätzliche Bildungserfahrung gesammelt hat, erkennen die einzelnen Fakultäten für Bildungswissenschaften dies nach den einschlägigen Rechtsvorschriften in der jeweiligen akademischen Bildungseinrichtung an.
Zum Abschluss der Lehrgänge wird den Teilnehmenden nach den einschlägigen Rechtsvorschriften eine entsprechende Bestätigung ausgestellt, auf der auch die Bildungsguthaben angegeben werden, die auf Universitätsebene anerkannt werden können.
Zur Veranstaltung der Universitätslehrgänge werden zwischen den regionalen Schulämtern und den einzelnen Universitäten (32 auf dem gesamten Staatsgebiet) eigene Vereinbarungen abgeschlossen, wobei die Kosten für diese Lehrgänge ganz oder teilweise vom Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung über die regionalen Schulämter gedeckt werden, denen die Mittel zugewiesen werden, die im Gesetz Nr. 170/2010 für die Weiter- und Fortbildung der Lehrkräfte und Schulführungskräfte im Bereich spezifische Lernstörungen vorgesehen sind. Diese Mittel können durch andere Ressourcen aufgestockt werden, die von den einzelnen Schulämtern, vom Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung oder von anderen Anstalten oder Körperschaften zur Verfügung gestellt werden.
Die einzelnen Universitäten berücksichtigen bei der Erstellung des Stundenplans die Diensterfordernisse des an den Lehrgängen teilnehmenden Schulpersonals.
Damit der Stoff- und Inhaltsplan der Lehrgänge immer wissenschaftlich auf dem letzten Stand ist, wird mit Ministerialdekret ein Fachausschuss eingesetzt, der mit der Koordinierung und Überwachung betraut wird. Zur Aufwertung und Dokumentierung der wissenschaftlichen und didaktischen Tätigkeit an den Universitätslehrgängen für „Didaktik und Psychopädagogik bei spezifischen Lernstörungen" sowie zur Organisation von allfälligen Forschungsprogrammen zusammen mit den verantwortlichen Dozenten wird dem Fachausschuss ein wissen-

posto da docenti, esperti e studiosi provenienti dal mondo della scuola, della ricerca e dell'università.

7.3 Il progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità" e il progetto "A scuola di dislessia"

La proposta di perfezionamento e aggiornamento professionale in ambito universitario amplia la formazione sui DSA attivata dal Ministero, a partire dall'anno 2005, e attuata dagli Uffici Scolastici Regionali anche nell' ambito dell'azione7 prevista dal Progetto interministeriale " Nuove Tecnologie e Disabilità", cofinanziato dal Dipartimento per l'Innovazione Tecnologica della Presidenza del Consiglio dei Ministri e dal Ministero della Pubblica Istruzione, specificamente dedicata alla dislessia.

E' inoltre stato avviato un ulteriore piano nazionale di formazione previsto nell'ambito del progetto "A scuola di dislessia" di cui al protocollo d'Intesa MIUR-AID-FTI, visionabile sul sito internet del MIUR, nella pagina web dedicata ai DSA.

7.4 I CTS – Centri Territoriali di Supporto

I 96 Centri Territoriali di Supporto, dislocati su tutto il territorio nazionale, rappresentano strutture di supporto istituite con le azioni 4 e 5 del progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità ".
Tali Centri sono collocati presso scuole polo, i cui recapiti sono reperibili sul sito internet del MIUR all'indirizzo http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/azione4_5.shtml#cts. Vi ope-

schaftlicher Ausschuss zur Seite gestellt, der aus Lehrkräften, Fachleuten und wissenschaftlich Tätigen aus Schule, Forschung und Universität besteht.

7.3 Das Projekt "Neue Technologien und Behinderung" und das Projekt „In der Dyslexieschule"

Durch die berufliche Fort- und Weiterbildung auf Universitätsebene wird das Angebot an den Bildungsmaßnahmen im Bereich spezifische Lernstörungen erweitert, die seit dem Jahr 2005 vom Ministerium veranlasst und von den regionalen Schulämtern durchgeführt werden, und zwar auch im Rahmen der speziell auf die Dyslexie bezogenen Aktion 7 des interministeriellen Projekts „Neue Technologien und Behinderung"; das genannte Projekt wird vom Ressort für Innovationstechnologie des Ministerratspräsidiums und vom Ministerium für öffentlichen Unterricht finanziert.
Es wurde außerdem ein weiterer gesamtstaatlicher Bildungsplan herausgegeben, der im Rahmen des Projekts „In der Dyslexieschule" vorgesehen ist; dieses Projekt wurde mit dem Einvernehmensprotokoll zwischen dem Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung, der italienischen Dyslexievereinigung („Associazione Italiana Dislessia") und der Stiftung Telecom Italia vereinbart und kann auf der Homepage des genannten Ministeriums auf der den spezifischen Lernstörungen gewidmeten Website eingesehen werden.

7.4 Die territorialen Unterstützungszentren (CTS - Centri Territoriali di Supporto)

Die auf das gesamte Staatsgebiet verteilten 96 territorialen Unterstützungszentren wurden mit den Aktionen 4 und 5 des Projekts „Neue Technologien und Behinderung" als Hilfseinrichtungen eingeführt.
Diese Zentren befinden sich an den Mittelpunktschulen, deren Adressen auf der Homepage des Ministeriums für Unterricht, Universität und Forschung (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/azione4_5.shtml#cts)

rano tre docenti, esperti sia nelle nuove tecnologie a favore delle disabilità e dei Disturbi specifici di apprendimento sia su supporti software e hardware, oltre che sull'impiego di strumenti compensativi.

Gli Uffici Scolastici Regionali possono adeguatamente promuovere e incentivare l'azione dei CTS a favore delle scuole, al fine di rispondere adeguatamente ai bisogni reali provenienti dal territorio. Il Ministero stanzia annualmente fondi per il potenziamento ed il funzionamento di tali Centri, da quest'anno con l'intento preciso di orientarne parte delle azioni proprio nell' ambito dei DSA.

Inoltre, possono essere incentivate forme di coordinamento fra i CTS su base regionale ed interregionale per aggiornare modelli e metodologie didattiche utilizzate a favore degli studenti con DSA, al fine di diffondere buone pratiche con elevati margini di efficacia.

Per tali finalità, è opportuno prevedere adeguate cicliche forme di aggiornamento a favore degli operatori che agiscono nei singoli Centri Territoriali di Supporto.

7.5 Supporto informativo alla formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici

La conoscenza specifica sui DSA si può acquisire con una formazione protratta e approfondita, che può avvalersi di molte modalità, ivi comprese quelle rese disponibili dalle nuove tecnologie e da Internet.
A tal fine, il Ministero attiva una specifica sezione del proprio sito Internet (all'interno della pagina web più volte richiamata: http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa) per la divulgazione di contributi scientifici, didattici, organizzativi, metodologici predisposti sia dal mondo scientifico sia dagli Uffici Scolastici Regionali in relazione all'impegno di ricerca e di elaborazione dei docenti e delle scuole.
I materiali pubblicati possono supportare l'evoluzione culturale generale in tema di

angeführt sind. In jedem Zentrum arbeiten drei Lehrkräfte mit Fachwissen sowohl in neuen Technologien für Behinderungen und spezifische Lernstörungen als auch in Unterstützungshardware und -software sowie im Einsatz von Kompensationsmitteln.
Die regionalen Schulämter können die Arbeit der territorialen Unterstützungszentren zugunsten der Schulen angemessen fördern und unterstützen, um den konkreten Bedürfnissen in ihrem Einzugsgebiet gerecht zu werden. Das Ministerium stellt jährlich Mittel zum Ausbau und zum Betrieb dieser Zentren bereit, ab dem laufenden Jahr speziell mit dem Ziel, einen Teil der Aktionen auf den Bereich spezifische Lernstörungen zu konzentrieren.
Es können außerdem Formen der Koordinierung der territorialen Unterstützungszentren auf regionaler und auf überregionaler Ebene zur Aktualisierung der Unterrichtsmodelle und -methoden für Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Lernstörungen gefördert werden, um bewährte hocheffiziente Verfahren zu verbreiten.
Zu diesem Zweck sollte das in den einzelnen Unterstützungszentren tätige Personal regelmäßig angemessene Fortbildung erhalten.

7.5 IT-Unterstützung bei der Fort- und Weiterbildung der Lehr- und Führungskräfte der Schulen

Spezielle Kenntnisse über spezifische Lernstörungen können durch ständige Fort- und Weiterbildung erworben werden, die auf verschiedene Art und Weise erfolgen kann, so auch mit Hilfe neuer Technologien und über Internet.
Zu diesem Zweck aktiviert das Ministerium eine eigene Seite auf seiner Homepage (immer unter http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa), wo wissenschaftliche Beiträge sowie Beiträge zum Unterricht, zur Organisation und zu den Methoden veröffentlicht werden, die von der Wissenschaft und von den regionalen Schulämtern bereitgestellt werden, und zwar je nach dem Einsatz der Lehrkräfte und der Schulen in Forschung und Entwicklung.
Die veröffentlichten Unterlagen können die allgemeine kulturelle Entwicklung zum Thema

DSA e sono liberamente fruibili.

f.to IL MINISTRO

spezifische Lernstörungen unterstützen und sind frei zugänglich.

gezeichnet: DER MINISTER