

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO

Scuola di Dottorato *Humanæ Litteræ*

Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere

Sezione di Germanistica

Studi letterari e filologici dell'area slava, germanica e scandinava - XXV Ciclo

**DIDATTICA INTERCULTURALE DELLA LETTERATURA
TEDESCA PER APPRENDENTI ITALIANI**

Tutor: Dott.ssa Elena DI VENOSA

Coordinatore del dottorato: Prof. Alessandro COSTAZZA

Tesi di Dottorato di:

Miriam BERTOCCHI

Anno Accademico 2011 - 2012

A Maurizio, mio marito

Indice

PREFAZIONE	9
SEZIONE I	17
1. LA LETTERATURA NELLA LEZIONE DI TEDESCO LINGUA STRANIERA	19
1.1. Introduzione	19
1.2. Dal metodo traduttivo-grammaticale all'approccio cognitivo	19
1.3. Il metodo comunicativo	22
1.4. La rivalutazione della letteratura nella didattica delle lingue	23
1.4.1. La letteratura a fianco dell'approccio comunicativo	24
1.4.2. L'ermeneutica e l'estetica della ricezione	27
1.4.3. Il "Paradigmawechsel"	30
1.5. La didattica della letteratura come disciplina autonoma	31
1.6. L'orientamento produttivo	33
1.7. Il <i>Quadro comune europeo</i> e la letteratura	35
1.8. Conclusioni - Pro e contro la letteratura	38
2. INTERCULTURA E DIDATTICA DELLE LINGUE	45
2.1. Introduzione	45
2.2. Cultura e intercultura	46
2.3. La competenza interculturale	51
2.4. L'educazione interculturale	54
2.4.1. La pedagogia interculturale	54
2.4.2. Apprendimento interculturale e lingue straniere	56
2.4.3. L'interculturalità nella prassi didattica	62

3. DIDATTICA INTERCULTURALE DELLA LETTERATURA	67
3.1. Introduzione	67
3.2. La Germanistica interculturale	69
3.2.1. Le origini	69
3.2.2. Alois Wierlacher	72
3.2.3. Dietrich Krusche	74
3.2.4. Le critiche	75
3.2.5. Hans Hunfeld	77
3.2.6. Lothar Bredella	79
3.3. Gli Studi culturali	82
3.4. Nuovi studi e orientamenti attuali	86
3.5. Aspetti principali della didattica interculturale della letteratura	90
3.5.1. I contenuti	91
3.5.2. La scelta dei testi	94
3.5.2.1. Il canone	94
3.5.2.2. Antologie e libri di testo	99
3.5.3. La metodologia	102
3.5.4. Le competenze attese	104
3.5.4.1. La didattica per competenze	105
3.5.4.2. La competenza letteraria	106
3.5.4.3. Letteratura e competenze interculturali	109
4. LA LETTERATURA INTERCULTURALE	113
4.1. Introduzione	113
4.2. Dalla “Gastarbeiterliteratur” alla letteratura interculturale	114
4.3. Letteratura transculturale	124
4.4. Il premio Adelbert-von-Chamisso	127
4.5. Caratteristiche della letteratura interculturale	129
4.6. La letteratura interculturale nella didattica	131

5. ABILITÀ DI LETTURA E INDICAZIONI METODOLOGICHE	137
5.1. Introduzione	137
5.2. La centralità dell'apprendente	138
5.3. La lettura e comprensione del testo	140
5.3.1. Precursori teorici	141
5.3.2. Leggere e comprendere	143
5.3.3. Comprendere le parole	145
5.3.4. Comprendere le frasi	147
5.3.5. Comprendere il testo	149
5.3.6. Modelli di comprensione del testo e ruolo del lettore	150
5.3.7. La comprensione del testo letterario	153
5.3.8. Leggere in lingua straniera	155
5.4. La lettura in classe	158
5.4.1. Strategie e scopi di lettura	159
5.4.2. Le fasi della lettura	161
5.5. Scelte metodologiche per la didattica della letteratura	162
5.6. Il ruolo dell'insegnante	165
SEZIONE II	169
6. PROPOSTE DIDATTICHE	171
6.1. Introduzione	171
6.2. Il contesto italiano	171
6.2.1. La letteratura in lingua straniera a scuola	171
6.2.2. I manuali di letteratura	174
6.3. La proposta didattica	179
6.3.1. I destinatari	180
6.3.2. La scelta dei testi	183
6.3.3. Le finalità e gli obiettivi	186
6.3.4. L'unità di apprendimento	188
6.3.5. Verifica e valutazione	190

7. UNITÀ DI APPRENDIMENTO	195
7.1. Die Heimat	195
7.1.1. <i>Daheim</i> di Franz Hohler	198
7.1.2. <i>Die Sehnsucht fährt schwarz</i> di Rafik Schami	208
7.1.3. <i>Franz und das Pferd Franz</i> di Herta Müller	219
7.2. Das fremde Land	233
7.2.1. <i>Komm, Mustafa, komm</i> di Alev Tekinay	234
7.2.2. <i>Stadtbild in Blau</i> di Ilma Rakusa	247
7.3. Die gespaltene Identität	256
7.3.1. <i>Kulturidentität</i> di Zehra Çırak	257
7.3.2. <i>Kanak Sprak</i> di Feridun Zaimoglu	264
7.4. In der neuen Gesellschaft	272
7.4.1. <i>Andere Sitten</i> di Rafik Schami	273
7.4.2. <i>Der hausgemachte Gastarbeiter</i> di Gino Chiellino	279
7.5. Muttersprache, Fremdsprache	286
7.5.1. <i>Wolkenkarte</i> di Yoko Tawada	287
7.5.2. <i>Wo ist meine (sprachliche) Heimat</i> di Ota Filip	296
CONCLUSIONI	303
BIBLIOGRAFIA	306

Prefazione

Complessi fenomeni sociali e culturali hanno portato, in questi ultimi decenni, a radicali mutamenti nella società europea, modificando i rapporti interni alle comunità e il modo di agire del singolo nel proprio contesto di vita. Pratiche linguistico-culturali molto diverse tra loro hanno trovato terreno d'incontro e avviato una non sempre facile coesistenza. Le ragioni di queste trasformazioni sono legate a fenomeni di portata mondiale, che coinvolgono milioni di persone: la globalizzazione e l'internazionalizzazione in campo culturale, scientifico, economico e finanziario; i flussi migratori, messi in moto dalla fuga da conflitti, fame, persecuzioni, discriminazioni; la diffusione capillare dei mezzi di comunicazione di massa e delle nuove tecnologie, che permette la conoscenza e l'interazione tra molteplici culture.

Sul piano formativo si è dunque manifestata l'improrogabile necessità non solo e non semplicemente di conoscere una o più lingue straniere, ma anche di saper cogliere e capire la diversità, per gestire situazioni comunicative e sociali che implicano l'interazione tra individui di culture diverse. A fronte di questi bisogni ha ottenuto un'attenzione crescente il concetto di competenza interculturale, divenuta necessaria sul piano individuale e collettivo. In ambito europeo sin dal 1949 il Consiglio d'Europa si è impegnato a promuovere il dialogo interculturale tra tutti i cittadini degli Stati che lo costituiscono. La dimensione interculturale si configura come uno strumento indispensabile per la salvaguardia dei valori propugnati dalla Costituzione europea, quali il rispetto della dignità umana, la libertà, la democrazia, l'uguaglianza, la tolleranza (Art. 2¹). Il *Quadro comune europeo*, documento di riferimento per chi apprende e insegna le lingue, include l'interculturalità tra le competenze fondamentali che i membri di una società multiculturale dovrebbero acquisire (QCER², 2002).

Contrariamente a quanto potrebbero far pensare questi nuovi sviluppi, la situazione attuale non permette di parlare di società interculturale nei termini di obiettivo raggiunto, piuttosto la delinea come traguardo verso cui è doveroso puntare. Nello scenario quotidiano sono diffusi atteggiamenti di diffidenza, paura e intolleranza nei confronti dell'altro, che rappresenta una cultura spesso aprioristicamente giudicata inferiore. Il ritorno del razzismo è il pericolo che si corre se non si riconosce l'importanza del pluralismo, il valore della diversità e la necessità del

¹ Gli articoli della Costituzione europea, che non è mai stata ratificata da tutti i paesi membri dell'Unione, sono confluiti nel Trattato di Lisbona, entrato in vigore il primo dicembre del 2009. [http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_it.htm].

² Useremo questa abbreviazione per tutti i riferimenti al *Quadro comune europeo*, che citeremo nella traduzione italiana per valorizzare la funzione di questo documento nel nostro contesto di riferimento.

dialogo (Cambi, 2001: 16). Affrontare in quest'ottica le relazioni sociali interculturali diventa un passo obbligato per favorire il superamento di posizioni etnocentriche, retaggio di un passato nazionalista che oggi non può che essere anacronistico.

L'istituzione che può intervenire e operare in prima linea su questo terreno è la scuola, perché essa può influire in modo determinante sul processo formativo della persona e dare un contributo importante alla trasformazione sociale. L'intera scuola italiana sta affrontando cambiamenti di varia natura: sociali, culturali, organizzativi, professionali. Uno dei fenomeni più significativi riguarda la presenza di alunni di nazionalità straniera e la trasformazione della comunità scolastica in senso multiculturale³. L'educazione interculturale diventa allora un'esigenza da affrontare e una sfida da cogliere senza più indugi. Se dal punto di vista delle indicazioni normative la scuola ha recepito sin da subito questo bisogno⁴, nella pratica didattica non sempre le strade seguite hanno dato una risposta concreta ed efficace al problema (Demetrio/Favaro, 2002: 51). L'educazione interculturale si ottiene solo incoraggiando un atteggiamento di apertura verso la diversità e la disponibilità a rivedere il proprio modo di interpretare la realtà. Ciò non significa rinunciare ai propri valori identitari, ma acquisire la consapevolezza che ogni individuo possiede una differente identità culturale, data dalla sua appartenenza a una specifica comunità, ma allo stesso tempo passibile di cambiamenti, generati dalle esperienze di contatto con il mondo esterno e dalla trasformazione interiore della persona.

Uno degli ambiti entro i quali è insito l'elemento interculturale è l'insegnamento delle lingue straniere. L'apprendimento linguistico è, per molti aspetti, un'attività eminentemente culturale, perché la lingua è espressione, concretizzazione e simbolo di una cultura (Kramsch, 1998: 3). L'apprendimento linguistico non può prescindere da questo aspetto e deve richiedere l'osservazione, l'analisi e il raffronto costante con fatti, dati, strutture e modi di pensare diversi. Da un punto di vista glottodidattico il compito di trasmettere la competenza interculturale non è

³ “Nell'anno scolastico 2011/2012 il numero degli alunni con cittadinanza non italiana è pari a 755.939 unità. Il rapporto degli alunni stranieri sul totale degli alunni è in continua crescita per ciascun ordine di studio; nella scuola dell'obbligo ormai su 100 alunni 9 sono stranieri”. Il dato è tratto dal rapporto del 2012 eseguito dall'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione. Vd. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ufficio di Statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a. s. 2011/2012*, Roma, Ottobre 2012.

[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac861a31-5970-46f8-ba7b-03bcf4cbb57a/notiziario_stranieri_11_12.pdf].

⁴ In Italia l'educazione interculturale compare per la prima volta nella normativa dedicata all'istruzione nei primi anni Novanta e viene definita in modo preciso nella Circolare Ministeriale n.73 del 2 marzo 1994, dal titolo *Proposte e iniziative per l'educazione interculturale*: “È da sottolineare che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo. Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà. [...] L'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti, sulla base di una rinnovata professionalità e si sviluppa in un impegno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione”.

[http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strumenti/normativa/circolari/circolari_73_94.htm].

semplice, soprattutto se si opera in un contesto monolingue, dove prevale la visione etnocentrica. L'insegnante deve farsi carico del problema e ricorrere a un tipo di didattica multidimensionale, costituita da stimoli, situazioni e contenuti che insistono sul confronto e sulla riflessione. In un discorso ampio, che definisce il percorso educativo come acquisizione di competenze (QCER, 2002: 13), una didattica che sappia integrare conoscenze (sapere), abilità (saper fare) e attitudini (saper essere), sia sul piano generale che su quello linguistico-comunicativo, può essere il mezzo ideale per rispondere ai bisogni dell'apprendente e accompagnarlo verso la competenza interculturale.

A nostro parere la letteratura, inserita in un percorso di educazione linguistica, può assolvere a questo compito, perché implica il coinvolgimento di più dimensioni in un unico percorso didattico: la dimensione linguistica, culturale e estetica. In primo luogo l'educazione letteraria è anche educazione alla lettura e alla comprensione del testo, è quindi lavoro con e sulla lingua; in secondo luogo le opere degli scrittori non sono solo espressione della Cultura di un paese, ma anche veicolo di valori, ideali, principi che si situano alla base della formazione culturale di un individuo e di una collettività; infine la letteratura sfrutta le qualità estetiche del linguaggio e richiede adeguate abilità interpretative per poterle decodificare.

L'impiego del testo letterario nella didattica, per essere efficace, deve partire dal riconoscimento del valore formativo che esso può avere nell'ambito dell'istruzione scolastica. Recentemente si è assistito infatti a un intenso dibattito sul ruolo dell'educazione letteraria nel processo di formazione delle giovani generazioni e sulla crisi che le materie umanistiche stanno attraversando, perché ritenute superflue in una società sempre più assediata "dall'universo tecnologico e dall'imperialismo della comunicazione televisiva ed elettronica, dall'universo dei linguaggi pubblicitari e utilitaristici" (Luperini, 2006: 42).

Numerosi sono gli interventi provenienti dal mondo intellettuale che si ergono a difesa degli studi umanistici. Un contributo significativo giunge dallo studioso francese Tzvetan Todorov e dal suo pamphlet intitolato *La letteratura in pericolo*, pubblicato in Francia nel 2007. L'autore, dopo aver presentato un *excursus* storico sull'importanza dell'arte nella formazione individuale, riflette sul ruolo della letteratura nell'insegnamento scolastico e lamenta un'eccessiva insistenza da parte dei docenti sull'analisi strutturale dei testi, piuttosto che sul dialogo con essi. In molti casi prevale un'idea chiusa e sterile dell'opera letteraria, considerata solo come prodotto linguistico. Todorov confida ancora nel ruolo della scuola e chiede essa che trasformi i lettori in soggetti pensanti, che sappiano usare la letteratura come strumento di comprensione del mondo e di se stessi:

L'analisi delle opere che viene fatta a scuola non dovrebbe più avere lo scopo di illustrare i concetti introdotti dall'uno o dall'altro linguista o da quel teorico della letteratura e dunque di presentarci i testi come un'applicazione della lingua e del discorso; il suo compito sarebbe di farci pervenire al loro significato – perché chiediamo che esso, a sua volta, ci conduca verso una conoscenza dell'uomo che è di interesse comune (Todorov, 2008: 78).

Sempre in Francia il docente di letteratura francese Yves Citton, nel saggio del 2010 *Future umanità, quale avvenire per gli studi umanistici?*, chiede con forza che le discipline umanistiche vengano poste nuovamente al centro dei nostri saperi, perché solo esse possono permettere di costruire il futuro dell'umanità:

Che si occupino di letteratura, filosofia, antropologia, storia delle istituzioni politiche o delle sensibilità estetiche, le discipline che gravitano intorno agli studi umanistici hanno in comune la proprietà di farci riflettere in modo esplicito e critico sulla molteplicità delle attività interpretative che informano e dinamizzano tutti i nostri fatti e i nostri gesti – attività che, attraverso il loro stesso farsi, vengono a definire la nostra cultura (Citton, 2012: 22).

In particolare gli studi letterari richiedono un'attività intellettuale fondamentale per gestire la complessità del mondo contemporaneo: l'interpretazione. La capacità interpretativa non serve solo per capire la realtà in cui viviamo, ma anche per generare significati nuovi, per consentire a tutti di dare il proprio contributo innovativo e partecipare attivamente alle nuove forme di produttività in ogni campo del sapere (ibid.: 43).

Nello stesso anno la filosofa americana Martha Nussbaum nel volume intitolato *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* ha rimarcato il ruolo fondamentale delle discipline umanistiche nella costruzione di società democratiche e plurali. In un mondo orientato verso la crescita economica, la capacità di pensare e ragionare autonomamente appare a molti inutile, perché non porta a risultati quantificabili in termini commerciali (Nussbaum, 2012: 65). In realtà il pensiero critico, l'immaginazione, la vicinanza empatica alle esperienze umane, espressioni dello spirito umanistico, concorrono alla costruzione di una cittadinanza più inclusiva:

[...] le capacità intellettuali di riflessione e pensiero critico sono fondamentali per mantenere vive e ben salde le democrazie. La facoltà di ragionare correttamente su culture, gruppi e nazioni, nel contesto dell'economia mondiale e della storia dell'interazione di tanti paesi e gruppi è cruciale per consentire alle democrazie di far fronte, in modo responsabile, ai problemi che le attendono come parti di un mondo interdipendente. E la capacità di cogliere problemi dell'altro – una dote che quasi tutti gli esseri umani posseggono, in una qualche forma – deve essere molto potenziata, e rifinita, per poter sperare di mantenere istituzioni decenti in mezzo alle tante divisioni che ogni società moderna racchiude (Nussbaum, 2012: 28-29).

Nussbaum non vuole affermare una presunta superiorità della cultura umanistica su quella scientifica, ma sostiene un tipo di conoscenza che poggia sull'autonomia di giudizio, sullo spirito critico e sulla libertà di pensiero. In particolare l'empatia, concetto cardine della competenza interculturale, induce l'individuo a esplorare il punto di vista dell'altro, a provare le sue emozioni, a sviluppare la comprensione anche della propria dimensione interiore, contribuendo così alla formazione di cittadini democratici, consapevoli dei diritti propri e di tutti gli esseri umani.

Anche in Italia voci autorevoli sono intervenute nel dibattito sul valore della letteratura nella società contemporanea e nel mondo dell'istruzione. Romano Luperini, teorico e docente di letteratura italiana, nell'opera *Insegnare la letteratura oggi* (Luperini, 2006) riflette sulle tendenze attuali e propone un nuovo modo di insegnare, partendo dal presupposto che la letteratura abbia un valore formativo irrinunciabile e non sostituibile da altre discipline. Da anni, sottolinea Luperini: “si parla di crisi della didattica della letteratura e delle sue cause: il tramonto dell'umanesimo, la prevalenza di ideologie tecnicistiche e utilitaristiche, la scomparsa della dimensione del passato, la diffusione di un nuovo sensorio non solo condizionato ma prodotto dalla comunicazione audiovisiva e multimediale” (ibid.: 52). Questa nuova situazione storica impone di rivedere il modo di insegnare letteratura, spostando l'accento sul processo di lettura, sul rapporto dialogico che si può instaurare tra testo e lettore. La lettura implica il pieno coinvolgimento del soggetto (ibid.: 57), il quale deve riuscire a valorizzare l'opera letteraria cogliendo il significato che può avere per il presente. Solo una revisione di questo tipo, un adeguamento a una situazione culturale decisamente mutata, può ridare speranza all'insegnamento della letteratura.

In Germania, soprattutto a seguito del cosiddetto “PISA-Schock”, la lettura e con essa la lezione di letteratura hanno ricevuto rinnovate attenzioni: i deludenti risultati ottenuti nell'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*) del 2000 sull'abilità di lettura hanno scosso alle fondamenta le istituzioni educative tedesche e dato conseguentemente avvio a una riflessione, non solo sulle strategie e i metodi che possono migliorare la comprensione e l'interpretazione dei testi, ma anche sulla necessità di motivare di più gli studenti alla lettura (Gaiser, 2010: 381). La letteratura ha quindi acquistato un significato rinnovato nella pratica didattica, sempre più orientata verso lo sviluppo di competenze, che non verso la trasmissione di contenuti.

L'educazione letteraria deve essere intesa come un processo di “iniziazione alla letteratura”, durante il quale lo studente scopre l'esistenza dell'opera artistica, i suoi valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica (Balboni, 2004: 6). Più sistematicamente

possiamo affermare che la letteratura deve coinvolgere il lettore su tre piani differenti: individuale, sociale e culturale (Abraham/Kepser, 2009: 13-19). Essa deve contribuire alla costruzione dell'io e alla formazione di un'identità individuale; deve avviare il processo di socializzazione e permettere la creazione o ristrutturazione di giudizi di valore politici, sociali, ecologici, etico-morali; infine deve essere studiata in quanto espressione della memoria culturale di un gruppo. Per tutti questi motivi l'insegnamento della letteratura è una disciplina irrinunciabile nel percorso educativo d'istruzione scolastica. Ciò che deve cambiare e avvicinarsi maggiormente ai bisogni degli studenti di oggi sono gli approcci e le metodologie messe in campo per affrontare questo studio.

Lo scopo del nostro progetto di ricerca consiste nel dimostrare come, nel contesto della didattica della lingua tedesca, si possano unire due grandezze specifiche: la letteratura e l'interculturale. Per raggiungere questa finalità è necessario identificare le caratteristiche dell'apprendimento interculturale, sia in termini generali che in riferimento alla lezione di lingua straniera. Si tratta di ragionare sul significato di intercultura e sulle componenti della competenza interculturale, ampliando il discorso al nuovo concetto di transculturalità, che indica un tipo di formazione ibrida, segnata dal mescolamento di influenze culturali diverse (Welsch, 1995). Secondariamente è opportuno illustrare i compiti dell'insegnamento letterario, ai quali devono essere applicati i principi dell'approccio interculturale, riassumibili nell'esperienza di avvicinamento all'estraneo o "Fremderfahrung"⁵. Infine è indispensabile scegliere i contenuti della didattica interculturale della letteratura, i materiali sui quali si intende lavorare e gli strumenti che si vogliono utilizzare. Abbiamo scelto di porre al centro del nostro lavoro alcuni racconti in prosa, scritti da autori della letteratura interculturale in lingua tedesca. Sia da un punto di vista tematico che da un punto di vista linguistico, questi testi si possono considerare un mezzo adeguato per trasmettere la competenza interculturale. L'analisi delle scelte metodologiche appropriate è l'ultimo passo obbligato, per chiarire come si vuole operare nel contesto didattico di riferimento. Il metodo orientato all'azione e alla produzione permette agli studenti di essere i veri protagonisti del processo di apprendimento, grazie alle attività di analisi, interpretazione e rielaborazione creativa.

Queste considerazioni preliminari troveranno concretizzazione in un articolato percorso didattico, dedicato ad apprendenti italiani della scuola secondaria di secondo grado e finalizzato a mostrare l'applicazione pratica dell'approccio interculturale all'insegnamento della letteratura tedesca. Con questa proposta si vuole recuperare la dimensione formativa dell'insegnamento

⁵ Il termine tedesco "fremd" può essere reso in italiano con le parole "straniero", "altrui", "estraneo", "sconosciuto", "ignoto" (DIT, 2002: 317). Di volta in volta utilizzeremo la traduzione che più si addice al contesto di riferimento.

linguistico e letterario, che assume come punto di partenza la centralità dell'apprendente. Partendo dall'individuo e dalla disciplina, che è lo strumento a disposizione dell'insegnante, si vuole arrivare a promuovere la scuola dell'inclusione, che considera la diversità come valore, consente la promozione della persona ed è basata sui principi della tolleranza, del rispetto, dell'antirazzismo.

Il lavoro è stato strutturato in modo tale da distinguere le premesse teoriche dalla parte pratica e prevede pertanto la distinzione tra una prima sezione, che espone i concetti fondamentali dell'insegnamento interculturale della letteratura, e una seconda sezione, dedicata alla proposta didattica.

L'introduzione alla tematica inizia con un *excursus* sulla posizione che la letteratura ha avuto nella storia dell'insegnamento linguistico e su come la didattica della letteratura in lingua straniera si sia lentamente emancipata dall'insegnamento letterario in lingua materna, divenendo una disciplina autonoma, con il conseguente riconoscimento di tutti i vantaggi che l'opera letteraria può portare nella lezione di lingua straniera (cap. 1).

L'attenzione si sposta successivamente sull'educazione interculturale. Il punto di partenza non può che essere la definizione di Cultura e il legame che essa instaura con l'insegnamento della lingua straniera. In una prospettiva che è attenta alle trasformazioni e alle nuove tendenze del mondo contemporaneo si concede spazio anche al concetto di transculturalità e all'idea di formazione transculturale (cap. 2).

L'unione tra didattica della letteratura e intercultura avviene attraverso il riconoscimento di alcune teorie della letteratura che fanno capo alla Germanistica interculturale e agli Studi Culturali. Da queste premesse teoriche vengono desunti gli aspetti principali dell'approccio interculturale alla letteratura: gli obiettivi e le competenze attese, i contenuti da insegnare, le metodologie da applicare (cap. 3).

Una breve presentazione della letteratura interculturale in lingua tedesca aiuta a identificare meglio quali sono le caratteristiche principali di questo genere e in quale prospettiva esso può essere inserito in un percorso di insegnamento letterario (cap. 4).

Prima di analizzare quali scelte metodologiche può effettuare il docente per realizzare gli obiettivi del suo percorso didattico, si è scelto di illustrare i processi cognitivi che sottostanno all'abilità di lettura e comprensione del testo. Questa premessa permette di capire come funziona la mente umana mentre si legge e quali risvolti queste operazioni mentali possano avere nella lezione di letteratura (cap. 5).

La seconda sezione, dal carattere pratico ed esemplificativo, si apre con una premessa relativa al contesto scolastico italiano e all'insegnamento della lingua e della letteratura tedesca nella scuola

secondaria. L'attenzione si focalizza successivamente sui destinatari della proposta didattica, sui criteri di scelta dei testi e sulle finalità da raggiungere (cap. 6).

Seguono undici unità di apprendimento a carattere tematico, ciascuna delle quali si concentra sulla didattizzazione di un racconto in prosa composto da un autore della letteratura interculturale in lingua tedesca (cap. 7).



Desidero innanzitutto ringraziare la mia tutor, dott.ssa Elena Di Venosa, per la grande disponibilità dimostratami in questi anni e per il meticoloso e paziente lavoro di revisione e correzione della tesi.

Un sentito ringraziamento va a Franca Quartapelle, inesauribile fonte di insegnamento, per i suoi preziosi consigli e l'indispensabile aiuto che mi ha offerto.

Ringrazio il dott. Werner Biechele per avermi dato i primi riferimenti bibliografici e indicato la via da seguire verso la didattica interculturale, il dott. Michael Dobstadt per aver letto e commentato con occhio critico le unità didattiche da me ideate, e il dott. Karl Esselborn per avermi cortesemente messo a disposizione alcuni appunti e materiali delle sue lezioni.

Infine ritengo doveroso ringraziare gli scrittori Franz Hohler e Gino Chiellino, le case editrici Rotbuch e Europäische Verlagsanstalt e la Robert Bosch Stiftung per avermi autorizzato a pubblicare i racconti riportati nella seconda sezione di questo lavoro.

Sezione I

1. La letteratura nella lezione di tedesco lingua straniera

1.1. Introduzione

In questo capitolo ci proponiamo di analizzare il ruolo che la letteratura ha avuto nell'insegnamento delle lingue straniere, in particolare della lingua tedesca, a partire dalla fine dell'Ottocento. Per affrontare questo argomento prendiamo in considerazione i più importanti metodi d'insegnamento che si sono succeduti nella storia della glottodidattica, focalizzando l'attenzione sulla funzione che le teorie e le pratiche didattiche hanno di volta in volta attribuito, o non attribuito, al testo letterario. Prima di addentrarci nella trattazione vogliamo chiarire l'uso di alcuni termini fondamentali che verranno utilizzati, come "metodo", "approccio" o "metodologia", indicando le motivazioni della scelta dell'uno o dell'altro termine (Rizzardi/Barsi, 2002: 14-16). Con la parola "metodo" si fa riferimento a quell'insieme di indicazioni didattiche di tipo prescrittivo che prendono le mosse da una riflessione teorica di base; l'"approccio" non ha carattere prescrittivo ed è il frutto di studi in campo pedagogico, linguistico e psicologico che in un determinato periodo hanno avuto ripercussioni anche sulla glottodidattica; la "metodologia" riguarda le nuove tendenze nel campo dell'insegnamento linguistico, caratterizzate dal rifiuto di scelte univoche e dall'apertura verso un modo di operare di tipo "multidimensionale" (Titone, 1991: 8), che ingloba gli aspetti positivi dei metodi e degli approcci del passato.

1.2. Dal metodo traduttivo-grammaticale all'approccio cognitivo

Il primo metodo di insegnamento delle lingue straniere che fa riferimento a una vera e propria teoria è quello denominato "traduttivo-grammaticale". Influenzato dalle modalità di trasmissione delle lingue classiche, il greco e il latino, questo metodo si basa, come dice il nome stesso, sull'apprendimento prioritario della grammatica, cioè delle regole morfologiche e sintattiche che stanno alla base di una lingua, e sulla traduzione come pratica di esercitazione linguistica. "Fine ultimo dell'apprendimento è in generale la lettura di un testo letterario particolarmente significativo per conoscere la cultura e la storia letteraria di un paese straniero" (Rizzardi/Barsi, 2002:27). La letteratura, entro la quale vengono annoverate le opere dei grandi scrittori, è considerata l'espressione più alta della cultura di una comunità linguistica e va letta e compresa per un fine non utilitario ma formativo, cioè per conoscere in modo approfondito gli autori canonici della storia letteraria e non per imparare l'uso a scopo comunicativo della lingua. La lettura del testo letterario è sempre seguita da domande di comprensione dei contenuti e dalla

traduzione di alcune sue frasi in lingua materna, al fine di esercitare la consapevolezza linguistica della lingua straniera e la capacità espressiva nella propria lingua (Neuner/Hunfeld, 1993: 24-25). Sebbene i quesiti sul contenuto del testo possano guidare lo studente nel processo di comprensione globale, la traduzione risulta essere un esercizio sterile, che si risolve solo con l'ausilio del dizionario, dato che i brani proposti presentano un linguaggio elevato, rispondente a criteri di purismo linguistico dettati dalle grammatiche del tempo e lontano dalla lingua usata nella comunicazione quotidiana.

In aperto contrasto con il metodo traduttivo-grammaticale si pongono le successive teorie della glottodidattica, influenzate dalla volontà di rinnovamento del docente di filologia inglese dell'università di Marburg Wilhelm Viëtor, autore del famoso trattato *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882)⁶, e dai fondatori del cosiddetto “metodo naturale” o “diretto”, in particolare Maximilian D. Berlitz (Berlitz, 1887). Secondo questi studiosi l'apprendimento di una lingua straniera deve prendere le mosse dalla lingua parlata e non dalla lingua della letteratura, che ha le caratteristiche tipiche del linguaggio scritto. Sia Viëtor che Berlitz hanno il merito di aver risvegliato l'interesse per la lingua intesa come mezzo di comunicazione e di aver posto l'accento sul linguaggio quotidiano, usato comunemente dai parlanti (Pichiassi, 1999: 84-87). Inizia dai presupposti teorici di questo metodo il disinteresse della didattica nei confronti dei testi letterari. Questo atteggiamento, segnato a volte dal netto rifiuto di introdurre la letteratura nella lezione di lingua straniera, viene mantenuto anche dai successivi metodi, l'audiolinguale e l'audiovisivo, per i quali l'insegnamento si deve necessariamente focalizzare sull'oralità e sulla contestualizzazione delle espressioni linguistiche, che dovranno poi essere utilizzate dal discente in situazioni reali. Se il metodo diretto accettava l'introduzione a fini didattici di poesie in rima, racconti e favole, soprattutto per incentivare l'abilità di ascolto ed esercitare la pronuncia, i metodi audiolinguale e audiovisivo escludono del tutto l'uso di testi letterari dalla lezione, schierandosi a favore del dialogo, modello di riferimento per il linguaggio quotidiano, e dei testi informativi (Neuner/Hunfeld, 1993: 61).

Questi principi teorici influenzano naturalmente l'impostazione dei libri di testo. Il primo manuale di tedesco per stranieri pubblicato nella Repubblica Federale Tedesca, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (Griesbach/Schulz, 1955), è fondamentalmente concentrato sull'insegnamento della grammatica e non concede alcuno spazio alla letteratura, se non nel fascicolo *Leseheft für Ausländer*, antologia concepita per intrattenere il lettore con brani letterari semplificati. Verso la fine degli anni Sessanta compare sul mercato una nuova generazione di

⁶ L'opera fu significativamente pubblicata sotto lo pseudonimo di “Quosque tandem?” (Quando infine?).

libri di testo influenzata dal metodo audiolinguale, quindi dall'interesse predominante per la comunicazione quotidiana e dal corrispettivo disinteresse per la civiltà e la letteratura. Anche i rivolgimenti politico-sociali del Sessantotto hanno influenzato questa scelta: il movimento studentesco, con la sua radicale critica verso i programmi scolastici tradizionali, ha contribuito alla svalutazione dell'insegnamento letterario, favorendo così indirettamente la diffusione dei cosiddetti "Sachtexte", testi informativi legati a discipline varie. I manuali *Deutsch als Fremdsprache: ein Unterrichtswerk für Ausländer* (Braun et al., 1967) e *Deutsch 2000: Eine Einführung in die moderne Umgangssprache* (Schäpers et al., 1972) contengono solo brevi testi letterari, per nulla integrati nelle unità tematiche e senza specifiche didattizzazioni. Altri testi degli anni Settanta debitori del metodo audiolinguale rinunciano del tutto alla letteratura. Così riassume Esselborn la sua analisi dettagliata dei libri di testo, da cui abbiamo tratto le precedenti osservazioni:

Wo in den siebziger Jahren literarische Texte, meist eher der Gebrauchsliteratur, in Deutschlehrwerken vorhanden sind, kommt ihnen entweder eine marginale, auflockernde Rolle zu oder sie bleiben, eng in die Sprach (Fertigkeits)- und Landeskundevermittlung eingebunden, ohne ästhetischen Eigenwert. Die didaktischen Hilfen beschränken sich auf die Erklärung von „Wörtern und Wendungen“ und auf einfache Verständnisfragen zur Rekonstruktion des Inhalts. (Esselborn, 1990: 267)

Tra gli approcci che hanno segnato i primi passi della glottodidattica merita un accenno l'indirizzo cognitivo, sviluppatosi a partire dagli anni Sessanta negli Stati Uniti e influenzato da nuovi studi, dedicati, in campo psicologico, alle strutture cognitive; in campo pedagogico, agli stili e alle strategie di apprendimento; e in campo linguistico, alla grammatica generativo-trasformativa di Noam Chomsky (Rizzardi/Barsi, 2002: 267-307). La sua importanza nel nostro contesto non deriva dalla funzione da esso attribuita alla letteratura o ad una sua particolare valorizzazione nella lezione di lingua, tanto più che è la grammatica ad avere nuovamente un ruolo centrale nella didattica, ma al nuovo modo di considerare l'apprendente, le sue risorse e le sue capacità mentali, una rivoluzione resa possibile dalle ricerche della psicologia cognitiva. La teoria cognitivista (Neisser, 1967) dimostra che è l'individuo a gestire in autonomia il proprio processo di apprendimento, poiché la struttura cognitiva della mente gli permette di gestire, organizzare e rielaborare le informazioni che riceve (Galimberti, 1992: 198-199). In risposta a queste considerazioni la didattica valorizza la figura del discente e ne incoraggia l'azione attiva e creativa, facendo leva sulla sua capacità di ragionare e sull'autonomia di pensiero. Queste indicazioni risultano fondamentali per la didattica della

letteratura, dove si attribuisce particolare importanza alle abilità interpretative e alla capacità di comprensione del testo degli apprendenti.

1.3. Il metodo comunicativo

Dagli anni Settanta “si inizia a considerare la lingua non più solo dal punto di vista delle sue caratteristiche di sistema formale, ma anche come un modo di agire e far agire nel contesto della comunicazione” (Rizzardi/Barsi, 2002: 430). Gli studi teorici di riferimento sono la Teoria degli atti linguistici di John L. Austin (Austin, 1962), il concetto di competenza comunicativa formulato da Dell Hymes (Hymes, 1974) e la Teoria sistemica funzionale di M.A.K. Halliday (Halliday, 1973). A partire dagli anni Settanta la didattica delle lingue straniere è quindi influenzata dalla pragmatica e dalla sua visione della lingua come insieme di atti comunicativi che hanno valenza sociale. Partendo da queste basi viene considerato obiettivo prioritario d'apprendimento lo sviluppo della capacità dello studente di gestire da un punto di vista linguistico le situazioni quotidiane che potrebbe dover affrontare nel paese straniero, comprendendo i suoi interlocutori e facendosi comprendere, possedendo cioè un'adeguata competenza comunicativa, definita come “die umfassende Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern, d.h. die Bedeutung und die Absicht in oder hinter einer Äußerung bzw. einem Text aufzufassen und eigene Absichten in wirksamer Weise sprachlich auszudrücken” (Piepho, 1974: 132).

La “didattica comunicativa” si propone di fornire all'apprendente gli strumenti che gli consentano di interagire attivamente nelle più svariate situazioni di scambio comunicativo (Serra Borneto, 1998: 131). In primo piano si pone l'abilità di produzione e di interazione orale e si predilige il dialogo come genere testuale sul quale esercitarsi. I testi letterari vengono esclusi dalla prassi didattica perché ritenuti troppo difficili e impegnativi, lontani dalla comunicazione quotidiana e perciò non adeguati all'acquisizione della competenza comunicativa. Altri tipi di testo hanno la precedenza sull'opera letteraria: testi descrittivi, tecnici, informativi, testi derivanti da altre discipline di insegnamento. A questi materiali si aggiungono testi legati a situazioni comunicative quotidiane più o meno realistiche, tipologia testuale che chiama in causa tutti quei dialoghi creati *ad hoc*, ovvero realizzati specificamente per gli apprendenti, che vogliono portare nella situazione didattica un esempio di conversazione quotidiana. L'insegnamento linguistico si concentra così su precise situazioni nelle quali avviene lo scambio dialogico: al ristorante, in posta, al mercato. Unitamente a tali situazioni concrete spesso vengono presentati contesti più ampi, come la città, la famiglia, gli amici. In molti casi i dialoghi vengono integrati da altre

tipologie testuali come l'annuncio, l'articolo di giornale, la pubblicità, l'intervista, che rispondono alla volontà di insegnare la lingua attraverso materiali autentici (Magnani, 2009: 108-109). In questo contesto la letteratura non trova alcuno spazio e risulta bandita dai corsi di lingua. Se in alcuni libri sono presenti i testi letterari, questi vengono utilizzati solo come "Sachtexte", ovvero come materiali per esercitare l'abilità di lettura o come spunto per svolgere esercizi grammaticali:

Literarische Texte werden oft behandelt, als ob sie Sachtexte wären. Lesetechniken, die an Sachtexten erarbeitet worden sind, werden unreflektiert übernommen, während die ästhetische Struktur der Texte unberücksichtigt bleibt (Honnef-Becker, 1993: 439).

Il metodo comunicativo ha comunque il merito di essere aperto e flessibile, lontano dalle rigidità prescrittive dei metodi precedenti, e quindi pronto ad accogliere nuove soluzioni, strumenti e materiali, in un'ottica di differenziazione degli obiettivi calibrati sui bisogni degli apprendenti (Neuner et al., 1981: 25-26).

1.4. La rivalutazione della letteratura nella didattica delle lingue

A partire dalla metà degli anni Settanta e soprattutto negli anni Ottanta la glottodidattica subisce una svolta. In questa fase si ricomincia infatti a mostrare interesse per i testi letterari e per i contenuti che essi possono offrire alla lezione di lingua straniera, anche all'interno di un approccio prevalentemente comunicativo. In primo luogo si recuperano i motivi tradizionali di stampo pedagogico a sostegno dello studio letterario: l'apporto prezioso nella formazione spirituale, emotiva e cognitiva dell'apprendente, il valore informativo in merito alla storia e alle tradizioni culturali di un popolo, il carattere critico-sociale di alcune opere verso la realtà e le sue manifestazioni (Hunfeld, 1974; Schröder, 1977). In secondo luogo viene ampliato il concetto di letteratura e si arriva a comprendere testi che in passato erano stati del tutto esclusi dal canone tradizionale. Il termine di riferimento è ora "Fiktion" (Bredella, 2007: 55), tutte le opere definite di finzione trovano legittimamente spazio nella didattica.

I tentativi di introdurre i testi letterari nella lezione comunicativa si moltiplicano, ma rimangono ancora prettamente legati ad un approccio di tipo linguistico: si propone ad esempio di rilevare le caratteristiche pragmatiche del testo, le convenzioni linguistiche, le specificità sociologiche del paese straniero (Köhring/Schwertfeger, 1975) oppure i momenti di comunicazione quotidiana tra i personaggi (Kloepfer/Melenk, 1978), senza prendere in considerazione il valore estetico del testo e, da un punto di vista della situazione didattica, la motivazione degli studenti.

Nel 1981 Harald Weinrich nel suo noto articolo *Von der Langeweile des Sprachunterrichts* (Weinrich, 1981) lamenta la noia provocata dalla tradizionale lezione di lingua straniera e propone l'impiego dei testi letterari come strumento di rimedio ("Heilmittel", ibd.: 172) per suscitare nuovo interesse verso gli usi della lingua, in particolare verso la funzione estetica della lingua letteraria, e incoraggiare una diversa percezione della realtà straniera:

Ich bin also insgesamt der Ansicht, dass wir uns von der weiteren Entwicklung der Didaktik eine Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts wünschen müssen, damit wir nicht nur die Sprachen mit Interesse sprechen, sondern auch unsere Umwelt mit Überraschungen sehen lernen. (Weinrich, 1981: 183)

La riabilitazione della letteratura nella lezione di lingua straniera si deve agli spunti teorici che provengono dalla linguistica e dagli studi letterari e soprattutto all'affermarsi di nuovi approcci che pongono al centro della loro attenzione l'apprendente/lettore. Tre sono le direzioni che segue la didattica della letteratura: la prima si affianca alla svolta comunicativa subita dalla glottodidattica e registra il potenziale comunicativo che anche i testi letterari possono avere; la seconda è fortemente influenzata dall'estetica della ricezione e dal ruolo fondamentale che il lettore assume nel dialogo con il testo; la terza prende le mosse dalla nascita della Germanistica interculturale e dal cosiddetto "Paradigmawechsel"⁷ che coinvolge questo ambito di studi a partire dagli anni Ottanta. Le tre direzioni, influenzate di volta in volta più dalla scienza della letteratura o più dai principi della glottodidattica, si sovrappongono e intersecano tra loro; nei prossimi paragrafi si cercherà tuttavia di illustrarle separatamente.

1.4.1. La letteratura a fianco dell'approccio comunicativo

La prima critica rivolta all'approccio comunicativo come finora è stato inteso riguarda la sua insistenza sulle abilità orali e la conseguente scarsa attenzione per le abilità di ricezione e produzione scritta. Poiché, in molti e variegati contesti, l'apprendimento della lingua straniera avviene solo attraverso testi scritti è necessario offrire all'allievo diversi generi testuali e aiutarlo a sviluppare quell'abilità di lettura che gli permetta in futuro di affrontarli in autonomia. Il nuovo peso dato a questa attività ricettiva si evince da diversi articoli e interventi (Piepho, 1974a; Löschmann 1975) che illustrano come non esista un solo modo di leggere un testo, ma modalità di lettura plurime stabilite di volta in volta dall'obiettivo, dal tipo di testo e dalla fase didattica. D'altra parte si sottolinea anche come i testi letterari possano offrire agganci alla comunicazione autentica e contribuire così alla realizzazione dell'approccio comunicativo in classe. Risale al

7 Vd. paragrafo 1.4.3.

1985 la raccolta di saggi *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht* (Heid, 1985) nella quale si cerca di individuare quali siano le giustificazioni teoriche all'impiego del testo letterario nella lezione a orientamento comunicativo. Diverse sono le motivazioni che portano a questo cambiamento di prospettiva. In primo luogo gli insegnanti e gli autori di libri di testo si rendono conto che i testi informativi sono poco motivanti per gli studenti, la lingua che utilizzano invecchia rapidamente e anche i contenuti perdono di attualità in brevissimo tempo: "Die erneute Hinwendung zum literarischen Lesestoff ist daher teilweise der Erkenntnis zu verdanken, dass Lehrbücher die sich auf Sachtexte beschränken, entsprechend der zeitgebundenen Natur dieser Materialien ein kurzes Leben haben" (Ratych, 1985: 76). Anche i dialoghi, come forma di esercizio della tradizionale lezione di lingua, non sono esenti da critiche, perché chiedono agli studenti di immaginare loro stessi in situazioni non reali, che non hanno mai vissuto e che devono forzatamente immaginare (Piepho, 1974: 137). I testi letterari presentano al contrario molti vantaggi per la lezione di lingua straniera, tra i quali si mette in primo piano la motivazione degli studenti: "Literary texts should be in the language class because they are enjoyable" (Stern, 1985: 14). La letteratura offre variegati spunti per lo sviluppo della competenza comunicativa, innalza la motivazione degli apprendenti grazie ai suoi contenuti interessanti e permette, da un punto di vista pedagogico, lo sviluppo cognitivo, emotivo e affettivo degli studenti. I testi letterari non hanno solo una funzione strumentale, ma possono intrattenere e favorire il piacere della lettura in sé:

Mit Literatur macht es Vergnügen, Deutsch zu lernen. Dieses Vergnügen liegt ja gerade in der Aufforderung zur Deutung begründet, in der durch den literarischen Text hervorgerufenen Aktivierung des Lesers. Die Literarität des Textes ist also für die Lust am Lesen verantwortlich (Honnef-Becker, 1993: 440).

Il dibattito si concentra successivamente sulle caratteristiche che differenziano la didattica della lingua dalla didattica della letteratura: la prima è interessata a far apprendere le regole formali della lingua e si concentra sulla riproduzione di frasi ed espressioni fisse che vengono inserite in dialoghi appositamente strutturati; la seconda vuole utilizzare i testi non come mezzo di trasmissione della lingua ma come strumento di riflessione su di essa (Hunfeld, 1980: 515). La discussione si sposta poi sulle scelte contenutistiche relative ai testi da utilizzare e una conseguente necessaria revisione del canone tradizionale. Bernd Kast apre le porte della didattica alla letteratura per ragazzi, ritenuta in grado di soddisfare le esigenze degli apprendenti di lingua straniera, sia da un punto di vista contenutistico che da un punto di vista linguistico, ma anche e soprattutto in merito alla motivazione:

Die Bereitschaft, eine neue Sprache zu lernen, ist anfangs ungezügelt und ungehemmt: sie lebt von der Freude am neuen, am Exotischen, besteht im Vergnügen an einem nicht (durch schlechte Zensuren und negative Erfahrungen) belasteten Stoff. Bald jedoch tritt Ernüchterung auf, wird Neues langweilige Routine und Exotisches sattem Bekanntes. Tagedin, tagaus: Stereotype, oft läppische Lehrwerktexte, ritualisierte Grammatikübungen, stumpfsinniges Vokabelpauken. Der Lehrer sieht sich vor die lästige Aufgabe gestellt, diese Demotivationsphase aufzufangen, falls es ihm nicht gelungen ist, sie zu verhindern. Eine Möglichkeit dazu besteht darin, den Schülern Texte anzubieten, die ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die den Alltagstrott, die tägliche Arbeit am Lehrwerk, unterbrechen und neue Impulse setzen. Ich denke dabei an Texte aus dem Bereich der Jugendliteratur, Texte, bei deren Lektüre Schüler ihre eigenen Erfahrungen, Erlebnisse, Interessen, Lebensumstände usw. einbringen können, gleichzeitig aber – es geht ja um fremdsprachliche Texte, Texte aus einer anderen Kultur – ihren Erfahrungshorizont erweitern. (Kast, 1985a: 6)

La citazione mette bene in evidenza non solo le motivazioni a sostegno della letteratura in classe, ma anche i deficit e le storture della tradizionale lezione di lingua straniera, che finisce spesso per diventare una noiosa ripetizione di sequenze abitudinarie. La letteratura può, e questo è certamente uno dei vantaggi che da più parti vengono ribaditi, rompere la monotonia e suscitare l'interesse degli studenti.

Esempio caratteristico di questa fase comunicativa, che rivaluta il ruolo del testo letterario in funzione degli interessi e dei bisogni degli apprendenti, è il volume *Deutsch Aktiv: ein Lehrwerk für Erwachsene* (Neuner et al., 1979), che contiene numerosi esempi di poesie, fiabe, racconti, ben integrati nella tematica di ciascuna unità di riferimento e accompagnati da attività linguistiche sia ricettive che produttive⁸. Questo libro di testo rimane tuttavia un esempio isolato e i critici continuano a lamentare il fatto che la letteratura venga inserita nei manuali solo come materiale aggiuntivo (Dobstadt/Riedner, 2011: 101) o impiegata per altri scopi, come l'insegnamento linguistico o la trattazione di temi di civiltà (Honnef-Becker, 1993: 438).

⁸ Nel primo volume si trovano poesie di Rudolf Otto Wiemer, Erich Kästner e Bertolt Brecht, brevi racconti di Janosch e Hans Fallada. Il secondo volume presenta la fiaba di Hans Christian Andersen *Des Kaisers neue Kleider*, *Max und Moritz* di Wilhelm Busch, testi di Ernst Jandl e Karl Valentin. Nel terzo volume aumenta l'offerta di materiale letterario didattizzato, si va da racconti di Peter Bichsel, Ernst Jandl, Ursula Krechel, Jürgen Theobaldy, Bertolt Brecht, Erich Kästner fino alle poesie di Goethe e Heinrich Heine. Come si vede gli autori scelti appartengono a tradizioni e periodi storici diversi e non sono necessariamente di lingua tedesca.

1.4.2. L'ermeneutica e l'estetica della ricezione

L'ermeneutica e soprattutto l'estetica della ricezione hanno influenzato enormemente la didattica della letteratura, perché hanno portato alla cosiddetta "riscoperta del lettore" (Weber, 1977: 3), ovvero al riconoscimento del valore che l'interpretazione soggettiva di un testo può avere.

Die Erkenntnis ernst zu nehmen, dass zur Realisation eines literarischen Textes notwendigerweise Aktivitäten des Lesers hinzugehören, bedeutet, dass die subjektiven Erfahrungen, Dispositionen und Absichten, kurz die Rezeptionsbedingungen, ebenso wie die strukturell bestimmten, zumeist gesellschaftlich sogar institutionell verankerten Rezeptionsweisen unausweichlicher und daher auch prinzipiell legitimer Faktor des Textverständnisses sind. (ibid.: 6)

Il punto di partenza dell'estetica della ricezione è il dialogo ermeneutico tra testo e lettore.

L'ermeneutica ha origini antiche e viene definita disciplina della comprensione, "die Lehre vom Verstehen" (Jung, 2001: 7). Nel nostro contesto è di particolare interesse l'ermeneutica filosofica di Hans Georg Gadamer, teorizzata nella sua più importante opera, intitolata *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Gadamer, 1960). Il dialogo come prassi della comprensione occupa un posto di grande rilievo nella concezione del comprendere di Gadamer e l'ermeneutica si rivela un dialogo tra presente e passato, tra testo e contesto, tra la tradizione e il soggetto che comprende. Importante è il concetto di "circolo ermeneutico": Gadamer ritiene che colui che interpreta il testo vi possa accedere solo tramite pregiudizi, ovvero preconcezioni che già possiede. La mente di chi legge e interpreta un testo possiede schemi di senso, che derivano dall'orizzonte storico in cui vive e che determinano la codifica del testo. Questa situazione, tale per cui ciò che si deve comprendere risulta in parte già compreso perché influenzato dai pregiudizi, viene definita "circolo ermeneutico". Ciò che il lettore anticipa di un testo non è dato solo dal suo contributo puramente soggettivo, ma è determinato dalla tradizione cui l'individuo appartiene e alla quale fa riferimento. Tuttavia la tradizione non è definita una volta per tutte, ma progredisce, si sviluppa e avanza attraverso la nuova interpretazione di un testo.

Der Zirkel ist also nicht formaler Natur, er ist weder subjektiv noch objektiv, sondern beschreibt das Verstehen und das Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpretieren. Die Antizipation von Sinn, die unser Verständnis eines Textes leitet, ist nicht eine Handlung der Subjektivität, sondern bestimmt sich aus der Gemeinsamkeit, die uns mit der Überlieferung verbindet. Diese Gemeinsamkeit ist aber in unserem Verhältnis zur Überlieferung in beständiger Bildung begriffen. Sie ist nicht einfach eine Voraussetzung, unter der wir schon immer stehen, sondern wir erstellen sie selbst, sofern wir verstehen, am Überlieferungsgeschehen

teilhaben und es dadurch selber weiter bestimmen. Der Zirkel des Verstehens ist also überhaupt nicht ein „methodischer“ Zirkel, sondern beschreibt ein ontologisches Strukturmoment des Verstehens. [...] Daher ist Verstehen kein nur reproduktives, sondern stets auch ein produktives Verhalten (Gadamer, 1960: 277; 280).

La didattica della letteratura può in alcuni casi considerarsi l'applicazione pratica del modello ermeneutico della comprensione. Fino agli anni Settanta gli esperti di didattica hanno sfruttato l'ermeneutica per eliminare la convinzione che potesse esistere un'interpretazione immanente al testo, secondo un'idea che considerava l'opera letteraria come prodotto estetico autonomo e indipendente da determinazioni sociali o storiche (Kayser, 1948). Grazie al concetto di “dialogo ermeneutico” si aprono le porte alla lettura partecipativa e attiva, mediante la quale lo studente può essere inteso come partner in dialogo con il testo, sebbene sempre nell'alveo della tradizione (Geißler, 1970).

Partendo dalla tradizione dell'ermeneutica, Wolfgang Iser, prendendo spunto dagli studi di Roman Ingarden e Hans Robert Jauß sulla teoria della ricezione⁹, ha sviluppato concetti estetici propri, esplicitati nella sua opera fondamentale *Der Akt des Lesens* (Iser, 1976). L'analisi di Iser lascia sullo sfondo il modo in cui i testi letterari sono stati recepiti e compresi nel tempo e si concentra sulle modalità di comprensione del messaggio testuale da parte del singolo lettore. Quello che il filosofo analizza è il rapporto dialogico tra quest'ultimo e il testo. Si tratta del problema centrale dell'ermeneutica e Iser ne tiene conto, bilanciandone i due elementi costitutivi: la struttura del testo e le modalità di lettura guidate dal testo stesso. Due posizioni estreme vengono così evitate: la canonizzazione del testo in quanto struttura immutabile e sempre uguale a se stessa e il potere illimitato della lettura come atto di libertà. Iser ipotizza la presenza di una struttura appellativa del testo, che permette l'avvio dell'interazione con il lettore, e l'esistenza di un lettore implicito, che è in possesso di tutte le predisposizioni necessarie per comprendere l'opera. Il lettore implicito è un ente fittizio, uno schema utile per indicare un limite che il lettore reale non deve superare se vuole che la lettura sia legittima: “Er besitzt keine reale Existenz, denn er verkörpert die Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet” (Iser, 1976: 60). Il lettore implicito è un costrutto ideato dall'autore implicito e ritenuto da quest'ultimo in grado di recepire tutti i messaggi che l'autore ha inteso veicolare attraverso la composizione dell'opera. Il lettore reale non comprende l'opera come la comprenderebbe il lettore implicito. L'autore,

⁹ Con la teoria della ricezione Hans Robert Jauß intendeva fondare una nuova storia della letteratura che prendesse in esame non più il testo in sé ma le diverse letture, interpretazioni, revisioni che i lettori applicano al testo all'interno di una determinata cultura e in un dato momento storico (Jauß, 1970; 1977).

presupponendo l'esistenza di un lettore implicito competente e in grado di recepire il suo messaggio, dà al lettore reale un obiettivo, gli offre la possibilità di un'apertura del dialogo con l'opera che può diventare vera comunicazione.

Questi concetti sono importanti anche nella prospettiva di una comunicazione interculturale: nel momento in cui avviene l'incontro con un testo che fa riferimento a un contesto estraneo al lettore, richiesta la costruzione di significati e motivi, che implicano un processo di riconoscimento della cultura straniera nella quale il testo è stato prodotto. L'estetica della ricezione investe di una funzione fondamentale il lettore, perché a lui attribuisce la facoltà di costruire il senso del testo, a partire dalla sua formazione individuale e dalle sue conoscenze e culturali, tuttavia la lettura non è soltanto giovata dalla storia percorsa, ma viene ad essere essa stessa una nuova esperienza creativa.

A differenza di molte teorie letterarie l'estetica della ricezione è stata recepita immediatamente dalla didattica, almeno in ambito tedesco:

Ein Topos der schulkritischen Literatur ist die Behauptung, die Unterrichtspraxis, insbesondere auch die des Deutschunterrichts, folge mit allzu großem Abstand und grotesker Verspätung den Fortschritten der Fachwissenschaften, ein „cultural lag“ trenne Welten. Im Falle der sog. rezeptionsästhetischen Methode trifft dies gewiss nicht zu; überraschend schnell hat sie ihren Einzug in Lehrpläne, Unterrichtsmodelle, Schulbücher und didaktische Materialien aller Art gehalten (Weber, 1977: 3).

Le conseguenze didattiche di questa teoria sono rilevanti e perdurano tutt'oggi. L'apprendente è ritenuto responsabile del proprio processo di lettura e comprensione del testo, quindi deve essere lasciato libero di costruire significati e di fare la sua proposta interpretativa. L'insegnante, riconosciuta l'apertura del testo letterario, deve favorire l'interazione del lettore con il testo, formulando domande guida che possano attivare le preconcoscenze e strutturare, attraverso la verifica continua di ipotesi, il percorso di comprensione.

Ancora recentemente è stato riconosciuto il valore di questa teoria per la didattica della letteratura, a dimostrazione del suo non del tutto esaurito potenziale (Bredella/Burwitz-Melzer, 2004), sebbene oggi si insista sulla necessità di un bilanciamento tra lettore e testo a favore di quest'ultimo, incaricato di una funzione di guida e accompagnamento nella fase di comprensione: “Bei aller Betonung der Bedeutung des Lesers darf eine rezeptionsästhetische Didaktik gerade nicht aus den Augen verlieren, dass der Text den Leser lenkt und erst dadurch für den Leser bedeutsam wird. Ohne diese Lenkung wäre der Leser nur eine egozentrische und narzisstische Projektion“ (ibid.: 27).

Conseguenza diretta della posizione predominante data al lettore dall'estetica della ricezione è un importante filone di studi che riguarda i processi psicologici che intervengono nella lettura e comprensione dei testi letterari a seconda dell'età e dello sviluppo cognitivo raggiunto dagli studenti (in accordo con le teorie dello psicologo svizzero Jean Piaget), come per esempio la capacità di astrazione, la consapevolezza delle regole narrative sottostanti al testo, la capacità di assumere distanza critica dalla storia e dai personaggi (Willenberg, 1987). Diversi anni fa, sotto l'influenza di queste teorie, Ingrid Mummert ha proposto per i suoi studenti un modello che unisce la didattica della letteratura in senso comunicativo e le indicazioni della psicologia: fondamentale è l'identificazione con il personaggio, l'espressione dei propri sentimenti in relazione alla storia, lo sviluppo emotivo della persona (Mummert, 1984). Si è parlato a questo proposito di "Personalisierung der Literaturvermittlung" (Esselborn 1990: 270).

1.4.3. Il "Paradigmawechsel"

Alla fine degli anni Settanta si assiste a un vero e proprio "Paradigmawechsel" nell'ambito della Germanistica e dell'insegnamento della letteratura e della lingua tedesca come lingua straniera. Si tratta di una nuova prospettiva che, sulla base delle teorie dell'estetica della ricezione, pone al centro dell'attenzione il soggetto che apprende e il suo modo di percepire e valutare la realtà da un punto di vista esterno, con particolare riguardo alla sua formazione culturale.

Questo nuovo paradigma si sviluppa grazie agli interventi teorici di Alois Wierlacher (Wierlacher, 1977; 1980) e alla fondazione nel 1984 della *Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik* (GIG). Grazie a questa iniziativa la Germanistica interculturale si afferma come disciplina autonoma e getta le basi del suo pensiero. Suo compito principale è quello di osservare la letteratura tedesca da un punto di vista interculturale, considerandola come letteratura in lingua straniera e assumendo il punto di vista di chi non appartiene alla cultura tedesca e quindi ha premesse di ricezione diverse. I suoi sostenitori sottolineano che i lettori con origini culturali e linguistiche diverse da quelli madrelingua interpretano le opere in lingua tedesca da una prospettiva esterna, da una "kulturräumliche Distanz" (Krusche, 1985), determinata e segnata dal loro *background* culturale. I compiti dell'insegnamento letterario in senso interculturale consistono nel ricercare letture orientate sulla cultura d'origine del discente e nello studiare le sue premesse di ricezione, chiarendo come si può superare la distanza tra il noto e il non noto attraverso un lavoro di mediazione. I testi letterari fanno riferimento a realtà esterne, che richiedono conoscenze storico-culturali per essere colte e decifrate. Questa capacità è alla base della competenza interculturale e può essere sviluppata proprio attraverso il confronto con il

testo. La Germanistica interculturale ha ampliato lo sguardo sulla letteratura di lingua tedesca, andando oltre la visione nazionalcentrica della “Inlandsgermanistik”, o Germanistica interna.

Vedremo in modo più approfondito nel terzo capitolo quali sviluppi ha avuto la Germanistica interculturale, quali influenze ha avuto sulla didattica e quali obiezioni le sono state mosse nel corso degli anni.

1.5. La didattica della letteratura come disciplina autonoma

Già verso la metà degli anni Settanta Hans Hunfeld lamenta la crisi della didattica della letteratura, perché ritiene sia una disciplina vaga e in sé contraddittoria, dato che non riesce a conciliare nella pratica le teorie letterarie con i suoi bisogni specifici:

Nicht nur die Literaturdidaktik bleibt vage und widersprüchlich, wenn sie ihren Gegenstand, ihren wissenschaftstheoretischen Ansatz und ihre Aufgabenstellungen formulieren soll. Auch die Literaturwissenschaft tut sich schwer, wenn sie – konfrontiert mit der augenscheinlichen Unvereinbarkeit von Hermeneutik, dialektischer Ästhetik und marxistischer Literaturtheorie – ihren Gegenstand und ihre Methode bestimmen soll (Hunfeld, 1974: 19).

A seguito di questo intervento si è iniziato a parlare della necessità che la didattica della letteratura diventasse una disciplina autonoma (Hunfeld, 1980), che prendesse in considerazione il testo letterario non come opera a sé, ma sempre in rapporto al contesto di insegnamento e apprendimento, alle caratteristiche del discente e alla sua storia di apprendente, agli obiettivi didattici da raggiungere. A ciò vanno aggiunti quegli elementi che differenziano la didattica della letteratura in lingua materna da quella in lingua straniera. Fino ad allora infatti i metodi di insegnamento della letteratura non avevano fatto altro che riprendere le teorie letterarie di riferimento e trasporle all’analisi e lettura dei testi in classe:

Literaturwissenschaftliche Vorgehensweisen, die jeweils auf der Grundlage eines bestimmten Literaturbegriffs entwickelt wurden, sind unverzichtbare Leitlinien für eine sachgerechte Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Werden sie aber als allein maßgebliche Vorgaben für den Unterricht verstanden, dann richten sie den Interpretationsprozess ohne Rücksicht auf das Beziehungsgefüge des Lernprozesses aus, das durch Vorwissen und lebensweltliche Erfahrungen der Schüler oder der Schülergruppe, auch durch bildungspolitische Setzungen von Richtlinien bzw. Lehrpläne bestimmt wird (Glaap, 1995: 149-150).

Anche gli esperti di didattica delle lingue rimarcano questa necessità, portando avanti la discussione sull’autonomia della didattica e la sua indipendenza dalle scienze letterarie:

Literaturdidaktische Praxis darf sich nicht einfach als Anwendungsfeld literaturwissenschaftlicher Theorie verstehen, sondern muss sich zu einer eigenständigen Disziplin emanzipieren, die das, was sie tut, mit wissenschaftlichen Kriterien legitimiert, um auf diese Weise selbstbewusst und fruchtbar auf die Theoriebildung der Bezugswissenschaften einwirken zu können (Kast, 1985: 134).

Hans Hunfeld è il primo a rilevare la necessità che vi sia una netta differenziazione tra la didattica della letteratura in lingua materna e in lingua straniera, perché la maggiore distanza del lettore dal testo, data dalle scarse conoscenze della lingua e del contesto culturale, rende la ricezione più complessa e difficile (Hunfeld, 1977). In un altro saggio dedicato allo stesso argomento Hunfeld scrive che la pratica ha dimostrato “dass eine fremdsprachenspezifische Literaturdidaktik der muttersprachlichen Literaturwissenschaft und Didaktik wichtige Impulse verdankt, dass sie aber deren Denkmodelle und Arbeitsweisen nicht einfach kopieren kann” (Hunfeld, 1980: 508). Poi aggiunge:

die ernstgenommene Erkenntnis aber, dass die Distanz zum muttersprachlichen Literaturunterricht viel größer ist als bisher angenommen, verändert das bisherige Verständnis grundlegender Probleme der fremdsprachlicher Literaturdidaktik. Die Implikationen einer genaueren Einschätzung der besonderen Kommunikationssituation im fremdsprachlichen Unterrichtskontext und der spezifischen Ziele der Lektüre fremdsprachlicher Texte sind weitreichend: so lässt sich zum Beispiel die Interpretation von fremdsprachlicher Literatur nicht mehr als bloße Addition zur Lektüre muttersprachlicher Texte legitimieren. Von daher geraten traditionelle Begründungen in Gefahr, gewohnte Methoden der Erarbeitung verlieren ihren tradierten Anspruch (ibd.).

Il lettore di lingua straniera è in primo luogo più lento del lettore madrelingua, sia perché la lingua è poco conosciuta, sia perché l'oggetto, ovvero il contenuto del testo letterario, non è familiare e quindi non facilmente accessibile. La letteratura può tuttavia contribuire a creare un ponte che aiuti a superare la discrepanza tra limitate conoscenze linguistiche e elevate capacità cognitive, come possono essere quelle di apprendenti adolescenti o adulti (Weinrich, 1981a). Anche la situazione della lezione influisce sulla lettura e sull'analisi dei testi: la lingua e la scarsa velocità di lettura limitano il numero di brani che si possono affrontare in un corso; la comunicazione in lingua straniera riduce le possibilità di dialogo e scambio di opinioni sulle esperienze di lettura; le conoscenze culturali degli apprendenti, il loro livello di istruzione e la confidenza che hanno con la letteratura influenzano la scelta dei testi:

Mit den Kontexten ändert sich die didaktische Analyse ein und desselben literarischen Textes, da ein Text je nach kulturellen Voraussetzungen und individueller Interessenlage der Zielgruppe verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten an Erfahrungen und Alltagswissen von Lernern bietet

und andere Inhaltsaspekte eine Relevanz gewinnen, um Fremdheitserlebnisse auszulösen, zu vergleichen und, im Wechseln zwischen Eigenem und Fremdem, Verstehensmöglichkeiten zu erweitern (Ehlers, 2010: 1533).

Compito dell'insegnante è quello di riconoscere la distanza che può esserci tra il lettore di lingua straniera e la lettura che decide di proporre, la quale deve essere prima sottoposta ad una attenta riflessione e valutazione. Detto con le parole di Hunfeld: "Ohne die Problematisierung von Abstand, Vorerfahrung, Auswahlkriterien und eigener Leseweise scheint mir die Lektüre deutscher Literatur mit ausländischen Studenten wenig sinnvoll" (Hunfeld, 1980: 512).

1.6. L'orientamento produttivo

Dall'idea del "learning by doing", ovvero dell'imparare attraverso il fare¹⁰, nasce la lezione orientata all'azione e alla produzione: "handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht stellt den Schüler einen realen oder – im Falle fiktiver Handlungssituationen – möglichst wirklichkeitsnahen Rahmen bereit für den inhaltlichen engagierten ziel- und partnerorientierten Gebrauch der Fremdsprache" (Schiffler, 1998: 10).

Nella lezione di letteratura si cerca di bilanciare il peso delle attività proposte e si sposta l'accento didattico dall'analisi e interpretazione del testo alle forme di lavoro su e con il testo. Le basi teoriche di questo nuovo approccio sono da ricercarsi in quelle teorie della letteratura che attribuiscono particolare importanza al lettore: l'estetica della ricezione valorizza le letture individuali degli studenti e la loro attività creativa di riempimento degli spazi vuoti lasciati dall'autore; la teoria costruttivista considera il significato di un testo come un costrutto del lettore, una sua rappresentazione mentale (Spinner, 2010: 222-228). Fondamentale è quindi il ruolo del soggetto:

Die Überlegungen hatten ihre Zielpunkte in einer Stärkung des Subjekts bei seiner Arbeit mit Texten, in der Ergänzung der rezeptiven und nachvollziehenden Tätigkeiten durch produktive, nachahmende und antizipierende Handlungen, in der Erweiterung zerlegender historisierender und systematischer Erklärungen durch ganzheitliche Verstehensprozesse, die wiederum ihren Ausgangspunkt am Wissens- und Erfahrungshorizont der jungen Leser nehmen und (wenn möglich) auch wieder in ihn münden (Müller-Michaels, 1991: 585).

Dal termine "handlungs- und produktionsorientierter Unterricht" desumiamo due principi didattici distinti: l'azione e la produzione. Nel primo caso si tratta di trovare accesso alla

¹⁰ Il concetto è stato introdotto nella pedagogia dallo studioso americano John Dewey, che ha posto il "fare" al centro del processo educativo e ha reso l'apprendente protagonista di ogni iniziativa didattica (Cambi, 1999: 457).

letteratura impiegando una modalità multisensoriale, che coinvolge il canale uditivo, visivo, tattile. Kaspar Spinner spiega meglio in cosa consistono queste attività e parla di “szensiche Verfahren”, indicando giochi di ruolo, pantomima e fermo immagine, “visuelle Verfahren”, elencando collage, disegni, schizzi, e “akustische Verfahren”, riportando come esempio la registrazione audio o la lettura recitata (Spinner, 2008: 191 sgg.). Nel secondo caso è implicita la costruzione di un nuovo testo, di una variante o di un prodotto completamente diverso, creato sempre sfruttando i contenuti o la forma del testo di partenza. In un approccio orientato all’azione giocano un ruolo fondamentale tutti quei procedimenti che portano lo studente ad agire, non solo a parlare del testo ma anche a “fare qualcosa” con il testo. Riassumendo possiamo sostenere che agire in modo produttivo con i testi significa:

Texte in andere Medien, Aussageformen und Situationen hinein übersetzen, sie variieren, modifizieren, ergänzen, verändern, ihnen widersprechen, sie spielen, aktualisieren, verfremden – alles in allem sie ohne falsche Ehrfurcht, aber mit wachsender Sensibilität als etwas Gemachtes und damit auch zumindest versuchs- und probeweise Veränderbares verstehen, produktiv und aktiv mit ihnen umgehen, ihnen nicht nur mit Gedanken, sondern auch mit Gefühlen begegnen, auf sie in jeder realisierbaren Form reagieren (Haas, 1997: 40).

Le attività prendono spunto dal testo per favorire la creatività degli studenti, l’obiettivo non è comporre un testo letterario ma permettere l’uso della fantasia nel lavoro con e sulla lingua (Müller-Michaels, 1991: 586). Kaspar Spinner, pur sostenendo l’approccio produttivo, ha avvertito il rischio di una “Radikalisierung des rezeptionsästhetischen Ansatzes“ (Spinner, 1987: 602), di un’autonomia dell’apprendente portata alle sue estreme conseguenze. Tanto che il rischio può essere quello di relegare in secondo piano il testo e spostare tutto il baricentro sullo studente:

Der handelnde Umgang mit Literatur und das Schreiben von Texten über Texte werden dann zum Selbstzweck, wenn ein literarisches Werk nur als Sprungbrett für kreativ-produktive Arbeiten dient. Wenn dies der Fall ist, dann ist es letztlich egal, welcher Text zum Einsatz kommt; dem Text selbst wird man jedenfalls bei einem solchen Vorgehen nicht gerecht (Surkamp, 2007: 101).

La soluzione consiste nell’unire l’approccio produttivo all’analisi testuale, perché solo una buona conoscenza del testo consente una sua adeguata rielaborazione creativa.

Il catalogo delle attività di produzione comprende numerosi esempi pratici che sono stati ideati per la lezione di letteratura tedesca in lingua materna (Haas, 1997) e che si possono applicare anche alla lezione di lingua straniera. Günter Waldmann, primo sostenitore della lezione di letteratura orientata alla produzione, ha cercato di dare sostegno alla pratica con un modello

teorico, unendo i principi dell'ermeneutica, della didattica e degli studi letterari. Partendo dall'idea che il compito principale della lezione di letteratura è guidare gli studenti alla comprensione del testo letterario, Waldmann fonda il concetto di "produktive Hermeneutik" (Waldmann, 2010: 28), secondo il quale il procedimento produttivo non ha (soltanto) l'obiettivo di motivare e rendere attivi gli apprendenti, ma soprattutto di accompagnarli nel processo ermeneutico di comprensione del testo. Ciò deve avvenire in tutte le fasi della lezione, che vanno da un primo approccio giocoso al testo, alla lettura soggettiva, dall'elaborazione testuale, al confronto con gli elementi extratestuali (ibid.: 30-38).

L'applicazione dell'approccio orientato all'azione nella lezione di lingua tedesca come lingua straniera è stato proposto da Bernd Kast nell'undicesimo numero della rivista "Fremdsprache Deutsch", nella quale egli programmaticamente scrive:

Gerade handlungsorientierte Aufgabenstellungen, die in engem Bezug zu Inhalt und Struktur des Textes stehen, können als subjektive Textdeutungen genutzt werden. Wenn Texte weiter- und umgeschrieben, wenn sie verfremdet und verändert werden sollen, dann doch deshalb, um eine intensive und altersspezifische Auseinandersetzung mit dem Text zu provozieren. Gerade diese intensive Auseinandersetzung ist es doch, die durch eine kreative, emotionale und phantasiebetonte Verarbeitung eine kognitive Beschäftigung mit dem Text ermöglicht und den Zugang zu den oft sperrigen Inhalten und Strukturen literarischer Texte eröffnet (Kast, 1994: 9).

Il metodo produttivo nella lezione di lingua straniera permette di superare la barriera linguistica tra testo e lettore, di avvicinare di più quest'ultimo alla letteratura, spesso ritenuta un ambito difficilmente accessibile, e di manipolare la lingua letteraria, acquisendo maggiore consapevolezza linguistica. Inoltre l'unione di azione e produzione ha un ulteriore fondamento didattico: consente agli studenti di confrontarsi in modo intensivo e individualizzato con il testo, raggiungendo con più facilità l'obiettivo dell'apprendimento autonomo.

1.7. Il Quadro comune europeo e la letteratura

Uno dei documenti più rilevanti degli ultimi anni riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere è il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER, 2002) pubblicato in lingua inglese nel 2001 e in italiano nel 2002, una base comune di riferimento per lo sviluppo di curricula, libri di testo, certificazioni. Nonostante l'indiscutibile valore che

quest'opera ha avuto, da diverse parti sono giunte critiche e osservazioni severe sulla sua impostazione in generale e sui descrittori in particolare¹¹.

Il *Quadro comune europeo* sembra non tenere in grande considerazione i testi letterari. Sebbene nella sezione *Usi estetici della lingua* (QCER, 2002: 70-71) vengano messe in evidenza le particolarità della lingua letteraria e le vengano attribuite diverse qualità, la corrispondente descrizione è piuttosto generica e riassuntiva: “L'uso creativo e artistico della lingua è importante sia sul piano educativo sia di per sé. Le attività estetiche possono essere di produzione, ricezione, interazione o mediazione, e possono essere orali o scritte” (ibd.: 70). Dopo un breve elenco delle possibili attività, che hanno “tradizionalmente costituito un aspetto importante, spesso dominante, dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria superiore e all'università” (ibd.), si afferma: “È auspicabile che gli insegnanti che insegnano letteratura a tutti i livelli possano trovare nel *Quadro di riferimento* molte parti interessanti e utili per rendere più trasparenti i loro obiettivi e i loro metodi” (ibd.). Questo invito non trova però riscontro nei successivi capitoli dell'opera.

Il documento europeo è infatti decisamente carente nella definizione dei livelli che riguardano la competenza letteraria¹²; esso inserisce nei descrittori dedicati all'abilità di lettura la comprensione di alcuni generi letterari, ma solo a partire dal livello B2. Nella griglia di autovalutazione dei livelli comuni di riferimento, che è con cognizione di causa scritta in prima persona, per il livello B2 si legge: “Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo” (ibd.: 35), mentre per riconoscere lo stile di un'opera è necessario raggiungere il livello C1: “Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile” (ibd.). Nei descrittori che riguardano le attività e le strategie di ricezione, in particolare per quanto riguarda la comprensione generale di un testo scritto, si citano i testi letterari solo per il livello C2: “È in grado di comprendere e interpretare in modo critico praticamente tutte le forme di linguaggio scritto, compresi testi letterari e non letterari astratti, strutturalmente complessi o molto ricchi di espressioni colloquiali” (ibd.: 87).

¹¹ Nel saggio *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, pubblicato nel 2003 (Bausch et al., 2003), emergono posizioni piuttosto critiche. Hans Barkowski, per esempio, lamenta la mancanza di precisione e l'approssimazione dei descrittori: “Die Kann-Formulierungen des GER [Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens] genügen weder linguistischen noch methodisch-didaktischen Anforderungen an eine intersubjektive, einzelsprachlich substantiierbare Grundlage für die Festlegung von Lehr-/Lernzielen und die sprachübergreifende Kalibrierung von Niveaus der Sprachvermittlung und Sprachbeherrschung” (Barkowski, 2003: 28).

¹² Questo deficit è stato rimarcato da più parti, vd. Krenn (2003: 15-16), Hunfeld (2004: 59-60), Koppensteiner/Schwarz (2012: 27-28).

Affermare che la comprensione di un testo letterario possa avvenire solo quando si sono raggiunti livelli elevati di competenza linguistica è in parte irrealistico, visto che molte opere letterarie possono essere affrontate già a un livello A1¹³. Inoltre la scarsa attenzione che nel complesso il *Quadro comune europeo* concede al testo letterario ha contribuito a relegarlo tra i materiali meno sfruttati a lezione. Allo stesso modo la competenza letteraria non trova posto fra le competenze di chi utilizza e apprende la lingua (QCER, 2002: 125-159), nonostante la letteratura abbia in tutto e per tutto a che fare con l'uso della lingua. Certo non va dimenticato che il *Quadro comune europeo* non ha l'ambizione di dettare legge nell'ambito dell'insegnamento europeo delle lingue, ma si limita a proporre linee guida di riferimento, come d'altro canto sottolinea il suo stesso nome.

Anche la pubblicazione del volume *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2005), che ha lo scopo di descrivere in modo dettagliato e con esempi concreti i livelli di competenza del *Quadro comune europeo*, non comporta novità per quanto riguarda la comprensione del testo letterario, se non che si anticipa la ricezione di alcuni generi al livello B1, per il quale leggiamo:

Kann literarische Texte lesen, die im Wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren. Kann eine Fabel, die in seinem Lehrbuch steht, verstehen. Kann einen Krimi, der für fremdsprachliche Lerner vereinfacht oder für diese geschrieben wurde, verstehen. Kann eine Kurzgeschichte über eine Ballonfahrt verstehen (ibd.: 139).

Si fa qui riferimento ai testi inseriti nei manuali e agli adattamenti per studenti stranieri, non si tratta quindi di materiale autentico, ma di testi creati *ad hoc* per l'apprendente. Per il livello B2 alla comprensione globale si aggiunge la comprensione dettagliata:

Kann literarische Texte lesen, dabei dem Gang der Gedanken und Geschehnisse folgen und so die Gesamtaussage und viele Details verstehen. Kann in einer Kurzgeschichte die Beziehung der Personen untereinander verstehen. Kann in einem kurzen Roman die Handlungsmotive der Personen verstehen. Kann in einer biographischen Erzählung verstehen, welche Ereignisse aus dem Leben der Hauptfigur für ihre jetzige Situation mit verantwortlich sind (ibd.: 161).

Anche in questo caso gli esempi non rendono giustizia alla varietà e alle caratteristiche dei testi letterari: un romanzo breve non è necessariamente più semplice di un romanzo di molte pagine. I descrittori del livello C1 scendono ancora più nel dettaglio, riportando esempi concreti dalla storia della letteratura:

¹³ Vd. il numero di "Fremdsprache Deutsch" *Literatur im Anfängerunterricht* dedicato all'impiego della letteratura nella lezione per principianti (Kast, 1994) dove si propongono brevi poesie per studenti con conoscenze linguistiche non avanzate.

Kann in einem erzählenden Text über die reine Handlung hinzu Informationen zum sozialen, historischen oder politischen Hintergrund verstehen. Kann aus einem Roman des 20. Jahrhunderts allgemeine Informationen über das Verhältnis von Mann und Frau herausfiltern und verstehen. Kann in einem Text von Arthur Schnitzler Informationen über die gesellschaftlichen Normen in Wien um 1900 entnehmen. Kann in einer Biographie von Bertolt Brecht nicht nur die Informationen zu Brechts Leben, sondern auch die gesellschaftspolitische Einordnung erkennen. (ibd.: 183).

La descrizione dettagliata dei livelli si conclude con il livello C2, dove la prerogativa di comprensione dei testi letterari, di qualsiasi genere o epoca, sembra essere data solo agli studenti di corsi universitari di Germanistica (ibd.: 203).

Anche in questo caso i descrittori non sono esaurienti e non consentono di inquadrare con precisione i gradi di comprensione di un testo letterario, anche in riferimento al genere cui appartiene. Una valida proposta in questa direzione viene dal documento *Vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zur Umsetzung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarschule* (Lévy-Hillerich, 2008) realizzato da un gruppo di lavoro di docenti del Lussemburgo, che hanno tentato di sopperire alle carenze del *Quadro comune europeo* delineando i descrittori del livello B1 e B2 per tutti i generi letterari (dalla fiaba all'aneddoto, dalla ballata alla saga, e così via). Una proposta che ha il merito di essere completa e sistematica.

1.8. Conclusioni - Pro e contro la letteratura

In questo capitolo si è cercato di analizzare l'evoluzione che la didattica della letteratura ha subito fino agli anni Novanta del XX secolo nel discorso più ampio della glottodidattica. Se la letteratura ha assunto una posizione di primo piano nel metodo traduttivo-grammaticale, negli sviluppi successivi ha perso del tutto la propria importanza o addirittura è stata a priori rifiutata. Risalgono a questo periodo, influenzato dalla pragmatica e dalla precedenza data ai bisogni comunicativi, le principali obiezioni all'impiego dei testi letterari nella didattica delle lingue.

I testi letterari sono da molti insegnanti ritenuti troppo difficili dal punto di vista linguistico e per questo motivo si ritiene che non possano essere capiti dagli studenti. Poiché la lingua letteraria tende a deviare dalle norme del linguaggio quotidiano, agli studenti è richiesto uno sforzo enorme, per il quale non sono preparati e non hanno interesse, consapevoli del fatto che non utilizzeranno mai il lessico contenuto nel testo (Hofmann, 1985: 150). La letteratura non fornisce elementi di civiltà utili e spendibili nella comunicazione quotidiana, come ben riassume

Häussermann, formulando così le opinioni dei detrattori: “Ein Gedicht hilft nicht beim Lösen einer U-Bahn-Karte” (Häussermann, 1984: 30).

I testi letterari sono “lebensfremd, zu intellektuell oder auch veraltet” (ibd.), oppure sono troppo complessi perché chiedono al lettore di trovare significati nascosti che l’autore dissemina tra le righe: “Literatur ist lästig und will es sein. Literatur will feste Antworten in Frage stellen und vorhandene Sicherheiten erschüttern” (Kast, 1985: 137).

A volte sono gli insegnanti stessi la causa del disinteresse, quando non dell’insofferenza, verso la letteratura, perché scelgono di presentare opere non adeguate al livello dei loro studenti, esigendo da loro sforzi superiori alle effettive possibilità di comprensione:

Aus zahlreichen Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, das Niveau der Lernenden fast systematisch zu überschätzen. [...] Wieder andere Untersuchungen haben ergeben, dass nach Abschluss der Schule kaum noch Bücher in einer Fremdsprache gelesen werden. Man hat offensichtlich aus seinen schulischen Erfahrungen den Schluss gezogen, dass das Lesen fremdsprachlicher Texte zu schwierig ist (Westhoff, 1997: 84).

Jürgen Koppensteiner aggiunge a questi motivi lo scarso interesse che i giovani dimostrano per la letteratura e, più in generale, per la lettura, in parte influenzati dalla poca rilevanza che la letteratura e i discorsi letterari hanno nella società:

Die Zahl der literarisch Interessierten ist, hochgerechnet auf die Gesamtbevölkerung, von vornherein eine kleine Minderheit. [...] Die Mehrzahl der SchülerInnen hat kein Interesse an Literatur. Sie ruft nur Langeweile hervor. In diesem Zusammenhang soll der Begriff “Lesebereitschaft” eingeführt werden. Niemand wird wohl die grundsätzlich positiven Aspekte der Lektüre literarischer Texte bezweifeln, dennoch ist bei vielen Lernenden die Bereitschaft, sich mit ihnen in der Fremdsprache auseinanderzusetzen, nicht sehr groß (Koppensteiner/Schwarz, 2012: 28).

Questi argomenti, sebbene possano essere contraddetti e messi in discussione dai vantaggi che la letteratura può portare a lezione, non devono essere sottovalutati o ignorati, perché contengono un margine di verità e, se non ponderati, possono in alcuni casi influenzare negativamente la lezione. L’insegnante deve per questo tenerli in conto e sapere come affrontarli:

Wie immer man zu diesen Argumenten, die sich mühelos ergänzen lassen, stehen mag, man sollte sie nicht einfach beiseite schreiben. Im Gegenteil, sie sind ernst zu nehmen. Eine gewisse Skepsis gegenüber dem Einsatz von Literatur im Sprachunterricht ist angebracht, denn die Abweichung von der Alltagssprache und der vordergründigen Bedeutung von Wörtern können die Lektüre von

literarischen Texten besonders schwierig, allerdings auch besonders spannend machen, also sowohl Frust als auch Lust erzeugen (Koppensteiner/Schwarz, 2012: 30).

Gli argomenti a favore dell'uso dei testi letterari nella lezione di lingua sono innumerevoli. I testi letterari, come abbiamo visto, non possono servire soltanto a sostenere l'acquisizione dell'abilità comunicativa, ma perseguono obiettivi di più ampio respiro (Henrici/Riemer, 2001: 288-289; Stagi Scarpa, 2005: 13-15; Koppensteiner/Schwarz, 2012: 30-33; Rösler, 2012: 226; Celentin/Beraldo, 2012).

Il primo obiettivo attiene all'apprendimento della lingua. La letteratura si avvale di tutti gli strumenti espressivi che la lingua offre, a sua volta arricchendola e rinnovandola continuamente. Leggere testi letterari significa conoscere ed approfondire un linguaggio molto più ricco e vario rispetto a quello cui si è esposti nella comunicazione quotidiana e di conseguenza arricchire il proprio bagaglio linguistico, non solo da un punto di vista lessicale ma anche degli usi linguistici, dello stile (umoristico, ironico), del modello testuale:

Im Vergleich mit populärwissenschaftlichen, halbliterarischen und vor allem Zeitungstexten, die meist schlampig gemacht sind, schreiben Schriftsteller das bessere Deutsch [...] Arbeit mit literarischen Texten kann, bei der richtigen Auswahl, das Spracherlernen unterbauen. Fast alle literarischen Texte sind gut gebaut, Muster an sauberer Konstruktion, die Wörter sind sorgfältig gesetzt und haben eine besondere Deutlichkeit (Häussermann, 1984: 31).

Il testo letterario, proprio perché dispone di livelli di significato molteplici, chiede all'apprendente di mettere in campo la propria capacità interpretativa, alla ricerca non di un significato oggettivo e univoco, ma di un senso che sia valido per se stesso:

Die Texte fungieren nicht als objektive Erkenntnisgegenstände, sondern als subjektive Bezugsgegenstände, nicht als wissenschaftliche Objekte, zu denen sich auch der Schüler den Zugang erringen soll, sondern als Gebrauchs- und Verbrauchsgegenstände (Duhamel, 1980: 529).

Grundsätzlich lässt sich hier nur fordern, dass im Sprachunterricht schon sehr früh die Sprache als Mittel der Überredung selbst zum Gegenstand des Gesprächs wird, dass Texte nicht nur als Medium der Vermittlung benutzt, sondern als Anreiz begriffen werden, über die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten überhaupt und ihre jeweils spezifischen Konsequenzen nachzudenken (Hunfeld, 1980: 515).

Incoraggiando gli studenti a confrontarsi con le numerose ambiguità dei testi, li aiutiamo a sviluppare la loro capacità generale di estrapolare significati. Questa abilità potrà poi essere trasferita ad altre situazioni in cui sarà necessario fare interpretazioni a partire da evidenze implicite o sottintese. Ne consegue anche un uso diverso della lingua, sfruttata per formulare

opinioni, spiegare le proprie posizioni e scelte interpretative, intavolare discussioni, non solo per soddisfare immediati bisogni comunicativi.

Legata a questa vi è un'altra ragione, ugualmente riferita alle caratteristiche del testo stesso. I testi letterari, se accuratamente scelti dall'insegnante, possono fare leva sugli interessi, sulle conoscenze e sul vissuto degli studenti, diventando così significativi e rilevanti per quel gruppo classe. Inoltre, se gli studenti hanno già familiarità con la letteratura in lingua materna, lo studio della letteratura in lingua straniera potrà avviare riflessioni a livello comparativo. Il testo letterario si adatta a molteplici situazioni di apprendimento, perché può essere semplice o complesso a seconda della scelta effettuata, può veicolare contenuti ricchi di significato e motivanti, è sempre autentico e attuale, perché si colloca al di fuori del tempo e dello spazio, e è sempre interpretabile dal soggetto che lo legge e lo rielabora personalmente. Da questo punto di vista il lavoro con la letteratura si differenzia enormemente dal lavoro sul libro di testo, che offre molto spesso materiali artificiosi, creati "ad hoc" per gli apprendenti e quindi demotivanti nel loro essere finti e lontani dalla realtà. I testi letterari sono un contrappeso alla "Belanglosigkeit vieler Lehrwerkdialoge" (Butzkamm, 1985: 117) Grazie a ciò la letteratura favorisce gli aspetti motivazionali del processo di apprendimento, stimolando il discente a spendere le proprie risorse e a migliorare la propria competenza in termini di conoscenze e abilità linguistiche, messe in pratica nel confronto con materiali autentici:

Zwar ist zuzugeben, dass die Sprache in jedem literarischen Text komplexer ist als in einem sorgfältig geplante Lehrbuch, doch sollen Lernende schließlich mit der wirklichen Welt konfrontiert und nicht in den Gettos der Lehrbücher eingesperrt werden (Koppensteiner/Schwarz, 2012: 31).

La letteratura risolve quindi la mai sopita diatriba sull'uso dei materiali autentici, che sarebbero sconsigliati per la loro intrinseca difficoltà:

Literatur weist auch einen Weg zur Lösung eines alten didaktischen Problems, nämlich einer Befreiung vom Dilemma des Artifizialen. Das Unbefriedigende am Sprachunterricht ist ja häufig die Trivialität der Text- und Übungsangebote in manchen Lehrbüchern. Literatur bietet einen Weg aus der Künstlichkeit von Übungsreihen zur Alltagskommunikation (Koppensteiner/Schwarz, 2012: 32).

I testi fanno appello alle abilità cognitive e emotive del lettore e richiedono un impegno in prima persona, che si traduce in una presa di posizione, una valutazione personale, un giudizio sulla lettura (Duhamel, 1980). Il testo letterario inoltre stimola la fantasia del lettore e contribuisce a sviluppare la facoltà di astrazione, permette di identificarsi nei personaggi, fuggire in mondi

lontani, vivere nuove esperienze, che possono trovare espressione attraverso il mezzo linguistico (Butzkamm 1985).

Certamente il dialogo tra testo e lettore deve essere guidato dall'insegnante, che può colmare la distanza tra il testo in lingua straniera e lo studente. Kast parla della lettura come di un processo che ha una dimensione sociale: "Lesen greift ein in unser Leben, es ist eine Kulturtechnik, die unsere Kultur und unsere Kultur prägt" (Kast, 1980: 540).

La letteratura può rappresentare per gli studenti un modo per accedere alla cultura di cui è espressione. Va certamente tenuto conto che la relazione tra letteratura e cultura non è quasi mai diretta e immediata, in quanto poche opere possono dirsi una pura documentazione oggettiva della società da cui emanano, anzi spesso ne danno un'immagine distorta o "di parte":

Der höhere Komplexitätsgrad des literarischen Textes [hat] die Fähigkeit, das landeskundliche Detailwissen einsinniger Natur in einen übergreifenden Kontext zu integrieren. [...] Die Funktion und Rolle der Literatur im Landeskunde-Unterricht wäre also zu definieren als integrierende: die formale Komplexität des literarischen Textes ermöglicht eine Vielfalt von Perspektiven, die der landeskundliche dokumentarische Text nicht aufweisen kann (Stieg, 1980: 459-460).

La finzione non deve mai essere confusa con la realtà. Gli studenti dovrebbero essere allenati a cogliere aspetti culturali interessanti e a vagliarli con spirito critico, di modo che le intenzioni culturali e ideologiche implicite nei testi non siano semplicemente accettate e rinforzate, ma siano oggetto di discussioni e, se necessario, contestate. In merito a questo obiettivo hanno preso le mosse due diversi approcci all'insegnamento della letteratura: l'orientamento culturale da un lato e l'approccio interculturale dall'altro. I testi letterari consentono, in senso interculturale, di assumere la prospettiva della cultura straniera e, conseguentemente, di capirla meglio (Sommer, 2000). Vedremo meglio questo importante obiettivo della didattica interculturale nel terzo capitolo.

Inoltre se uno degli aspetti negativi dell'insegnamento della civiltà è la velocità con cui i materiali invecchiano e perdono di attualità, certamente questo non vale per i testi letterari, grazie al loro valore di testimonianza che va oltre le barriere del tempo.

Ultime ma non meno importanti sono le ragioni pedagogiche che sostengono l'introduzione della letteratura a lezione. Lo sviluppo della personalità dell'apprendente, la sua crescita e maturazione possono avvenire anche attraverso l'incontro con le opere letterarie (Hellwig, 2005). Alcuni degli argomenti elencati possono essere definiti "Joker-Argumente" (Rösler, 2012: 227), perché possono essere utilizzati sia a sostegno che a detrimento della letteratura. Ad esempio la noia che spesso sorge quando si leggono alcuni brani di letteratura viene usata come scusa a

sostegno del lavoro, più accattivante e utile, con i testi con i quali ci si confronta nella vita quotidiana. Al contrario la stessa noia suscitata dai soliti articoli di giornale può essere scacciata con l'introduzione di testi letterari. Spesso il vantaggio che si può ricavare o meno da una tipologia testuale dipende dagli obiettivi che l'insegnante si prefigge e dal gruppo di apprendenti che si trova di fronte.

Mentre negli anni Settanta erano prevalse le posizioni contro la letteratura, dovute alla predominanza del metodo comunicativo e alla reazione contro un modo troppo tradizionale di trasmettere la letteratura, negli anni Ottanta e Novanta hanno avuto la meglio le ragioni a favore dei testi letterari nella lezione di lingua straniera, che però non devono far cadere nell'eccesso opposto:

Bei der Diskussion um den Einsatz von Literatur drängt sich manchmal der Eindruck auf, die Didaktik müsse die berühmte eierlegende Wollmilchsau finden, also den literarischen Text, der sprachlich einfach ist, der Landeskunde vermittelt, sich aber trotzdem den Interessen der Lernenden anpasst, der motiviert und unterhält und gleichzeitig bildet und Spracharbeit vorantreibt. Man sollte sich im Klaren darüber sein, dass ein derartiger Einsatz von Literatur nicht möglich ist: Literarische Texte sind nun mal nicht so geschrieben, dass sie sprachlich einfach und möglichst 'normal' sind. Die berechtigte Forderung von Lehrenden, dass ein Text möglichst die sprachlichen Phänomene enthalten sollte, die in den nächsten Stunden anstehen, steht in einem potentiellen Konflikt mit den Eigenschaften literarischer Texte. Manchmal passen Texte mehr, manchmal passen Texte weniger gut (Rösler, 2012: 235).

Un'osservazione finale riguarda quindi l'insegnante che deve essere in grado non solo di trovare il testo adeguato al suo gruppo di apprendenti e agli obiettivi che prevede possano raggiungere, ma anche, se vogliamo guardare l'altro lato della medaglia, di adeguare la lezione al testo e ideare modalità di lavoro che possano assecondare eventuali punti critici e difficoltà.

2. Intercultura e didattica delle lingue

2.1. Introduzione

L'aggettivo "interculturale", introdotto a partire dagli anni Cinquanta negli Stati Uniti¹⁴ e successivamente in Europa, viene utilizzato in una serie di concetti e specificazioni che coinvolgono varie discipline come l'antropologia, la psicologia e la sociologia, ma anche la pedagogia e la didattica, in particolare delle lingue straniere (Moosmüller, 2007: 8). Si parla infatti di "comunicazione interculturale", "competenza interculturale" "educazione e apprendimento interculturale", termini usati e spesso abusati in ogni campo del sapere: "Die Begriffe des 'interkulturellen Lernens', der 'Interkulturellen Kommunikation' und der 'Interkulturellen Erziehung' erleben seit Mitte der achtziger Jahre einen inflationären Gebrauch" (Krumm, 1995: 156). Intorno a questo ambito tematico si è sviluppato a partire dagli anni Ottanta un grande interesse sia a livello formativo che scientifico-accademico, come dimostrano le numerose pubblicazioni a esso attinenti, nonché gli insegnamenti attivati in diverse università italiane e europee, per limitarci al nostro contesto di riferimento. Questo sviluppo ha le sue radici in tre fenomeni di vasta portata: la globalizzazione dei mercati e dell'economia, la diffusione a livello internazionale dei saperi scientifici e la multiculturalità degli ambienti sociali dovuta al fenomeno della migrazione.

Trasformazioni di tale rilievo hanno indotto a rinnovare la politica linguistica, affinché si ponessero obiettivi di convivenza e integrazione adeguati alla nuova conformazione dell'Unione Europea. Questa politica ha aderito a tre principi basilari: considerare la diversità linguistica e culturale una risorsa comune, che va protetta e valorizzata; facilitare la comunicazione fra i cittadini, la comprensione reciproca e la cooperazione attraverso una migliore conoscenza delle lingue europee; operare in modo convergente, coordinando le politiche educative nazionali (QCER, 2001: 2-3). Riconoscere e fare propri questi principi significa mirare all'educazione plurilingue, obiettivo che ha assunto un'importanza sempre maggiore nel programma linguistico del Consiglio d'Europa.

Il plurilinguismo si schiera a favore della diversità linguistica e culturale e non deve essere fatto coincidere con il multilinguismo, per il quale un certo numero di lingue e culture coesistono in

¹⁴ Vista la grande influenza che in quegli anni gli Stati Uniti esercitano sull'Europa e su altri Stati del mondo e a fronte di una conformazione sociale sempre più multiculturale, si cercano strumenti che facilitino la comunicazione e la cooperazione tra culture diverse (Volkman, 2002: 16).

una determinata area geografica senza che vi siano spazi di interazione. L'approccio plurilingue si riferisce alla capacità dei parlanti di usare più di una lingua e, a livello sociale, punta all'integrazione, grazie alla quale culture diverse interagiscono e stabiliscono rapporti reciproci (QCER, 2001: 5). Integrazione non significa infatti far sì che all'interno di una comunità tutti diventino uguali, come accade nel processo di assimilazione di una cultura minoritaria da parte di un'altra dominante, ma significa creare una società democratica in cui la pluralità e la diversità siano riconosciute e tutelate. Il dialogo tra culture non può che avvenire attraverso l'educazione all'interculturalità dei membri che vi appartengono, cioè attraverso percorsi formativi che possano promuovere l'acquisizione di competenze, conoscenze, strategie, atteggiamenti di reciproco rispetto e che permettano di sviluppare pensiero critico e apertura mentale verso la realtà che ci circonda.

Nei prossimi paragrafi, dopo aver definito i concetti di cultura e competenza interculturale, illustreremo le componenti dell'educazione e della didattica interculturale nel contesto della didattica delle lingue.

2.2. Cultura e interculturalità

Per comprendere il concetto di *interculturalità* è necessario partire dalla parola stessa e prendere in considerazione i due elementi che le danno forma: "inter" e "cultura". La chiave per arrivare al significato del termine è prima di tutto la definizione del sostantivo "cultura", le cui variazioni di significato sono innumerevoli e dipendono dal contesto in cui la parola si utilizza. La definizione storicamente più diffusa risale alla fine del XVIII secolo, in particolare agli scritti del filosofo tedesco Gottfried Herder e alle sue *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (Herder, 1784-1792) che pongono al centro dell'idea di cultura caratteristiche quali il fondamento etico, la separazione e omogeneizzazione sociale all'interno di una collettività, il progresso storico, fino ad arrivare a definire la cultura come "Einheit der Lebensweise eines Volkes" (Fisch, 1992: 708). Da questo momento in poi essa viene identificata sempre più spesso con il patrimonio culturale nazionale, inteso come l'insieme delle produzioni letterarie, scientifiche, artistiche e delle istituzioni sociali e politiche proprie di una comunità, che lega e accomuna gli individui che vi appartengono. Si tratta di una concezione statica e immutabile, che può essere vera solo nel caso in cui si prenda come riferimento un dato momento storico. Le culture, intese come insieme di tradizioni, usi e costumi, sono inquadrature momentanee di modi di vivere in continua evoluzione (Straub, 2007: 14). Anche il passaggio a un "erweiterter Kulturbegriff" (Kretzenbacher, 1992), un concetto più ampio che affianca alla cultura alta tutte le

manifestazioni tipiche della cultura di massa¹⁵, non cambia la sostanza della definizione, che rimane di carattere normativo ed è legata a concreti prodotti culturali, siano le opere di Goethe o i fumetti o la musica pop. Inoltre una definizione di questo tipo rischia di ampliare troppo i confini o di eliminarli del tutto, facendo diventare cultura qualsiasi manifestazione della vita umana¹⁶.

Esistono poi altre concezioni di cultura, di stampo antropologico e psicologico, che prendono in considerazione non solo i prodotti culturali di una determinata comunità, ma anche i processi mentali che vengono messi in moto nel momento in cui l'individuo si relaziona con il mondo. L'antropologo e sociologo olandese Geert Hofstede parla di cultura come "software della mente", la definisce "the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another" (Hofstede, 1991: 5). Sulla stessa linea, lo studioso tedesco Alexander Thomas preferisce parlare di cultura come sistema di orientamento, facendo riferimento agli aspetti psicologici del fenomeno:

Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen (z.B. Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung, Begrüßungsritualen) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Organisation oder Gruppe tradiert, das heißt an die nachfolgende Generation weitergegeben. Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft oder Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung. Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft. Das kulturspezifische Orientierungssystem schafft einerseits Handlungsmöglichkeiten und Handlungsanreize, andererseits aber auch Handlungsbedingungen und setzt Handlungsgrenzen fest (Thomas et al., 2003: 22).

La definizione di Thomas ha origine dall'osservazione di situazioni d'incontro interculturale tra membri di culture diverse. Da questo punto di partenza lo psicologo sviluppa il concetto di "Kultur-Standards" (ibid.: 25), ovvero standard culturali che caratterizzano gli appartenenti ad una determinata nazione e che è necessario conoscere per poter gestire adeguatamente situazioni comunicative interculturali. Questa idea ha avuto grande successo soprattutto negli indirizzi di

¹⁵ L'idea deriva dagli studi filosofici della Scuola di Francoforte (Adorno, 1959).

¹⁶ Anche il Consiglio "Deutsch als Fremdsprache" del Goethe-Institut, che nel 1992 ha pubblicato le *24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen*, ha sollevato il problema e auspicato che si tornasse a una definizione di cultura più chiara e limitata: "Ein 'erweiterter Kulturbegriff', der seine Grenzen nicht kennt und keinerlei Korrektiv gegen Beliebigkeit enthält, ist als Grundlage der auswärtigen Kulturpolitik nicht geeignet. An seine Stelle sollte ein 'offener Kulturbegriff' treten, der ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist" (Beirat, 1992: 112). Il pericolo, come si legge, è il ritorno a un concetto tradizionale e normativo di cultura (Altmayer, 2004: 80).

studio economici che riguardano la comunicazione internazionale, tuttavia rimane ancorata alla divisione delle culture secondo i confini nazionali.

Una definizione complessiva, che raccoglie tutti i punti nevralgici dell'attuale dibattito sulla definizione di cultura viene data da Jürgen Straub:

‘Kultur’ verweist stets auf eine variable Mehrzahl von Personen, die in ein Bedeutungsgewebe aus Wirklichkeitsdefinitionen, Welt- und Selbstauffassungen, Deutungs- und Orientierungsmustern sowie – vor allem und zuerst – in kollektive symbolische, insbesondere sprachliche Praktiken eingebunden sind. Eine Kultur kann abstrakt als Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem aufgefasst werden, das die Praxis, mithin das Handeln (Denken, Fühlen, Wollen und Wünsen) aller daran teilhabende Personen strukturiert und ordnet, ermöglicht und begrenzt. Kulturen sind symbolisch vermittelte Lebensformen, die den Wirklichkeits- und Möglichkeitssinn jener Personen prägen, welche geschichtliche, also die kollektive Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umfassende, konjunktive Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte miteinander teilen, zumindest als ein gemeinsames Bezugssystem, auf das sie referieren (Straub, 2007: 15).

Sulla base di questa definizione possiamo affermare che se da un lato la cultura è un fenomeno universale, dall'altro non è un concetto stabile e definito una volta per tutte, ma un insieme di pratiche in evoluzione che vengono sottoposte nel tempo a continui cambiamenti e modificazioni. La cultura è un processo in fieri attraverso il quale gli uomini danno significato al mondo nel quale vivono.

Questo discorso può essere riferito anche alla singola persona. Ciascun individuo non vive immerso in un'unica compagine culturale ma incontra tradizioni e concezioni del mondo diverse, entra in contatto con interlocutori di altri gruppi sociali, sperimenta e fa proprie nuove forme espressive. Il concetto di cultura è ibrido, perché continuamente modificato da scambi reciproci, ed eterogeneo, perché al suo interno troviamo variegate subculture che possono avere una loro specificità regionale, generazionale, sociale, politica. Le separazioni, le distinzioni, le frontiere sono del tutto innaturali e la purezza di una cultura è inesistente (Fabiatti, 1999). L'ibridità culturale rappresenta uno dei concetti cardine della postmodernità ed è stato sfruttato soprattutto dai rappresentanti degli studi postcoloniali, che hanno criticato l'idea tradizionale di identità e il concetto di "altro": "Da keine Kultur von der globalen Zirkulation von Menschen, Dingen, Zeichen und Informationen unberührt geblieben ist, ist Kultur heutzutage generell hybrid und wird zum Ort des Widerstreits zwischen Repräsentationen von Identität und Differenz" (Ackermann, 2004: 147).

Nel dibattito sull'identità e sulla cultura si sono moltiplicate le definizioni per l'identità ibrida:

Statt Ursprung, Einheit, Reinheit und Zentriertheit von Kultur, statt binären Klassifikationen (z.B. eigen und fremd) wird nun der Vermischung, dem Dazwischen, Gewicht verlieren, was sich deutlich in einer gänzlich veränderten Rhetorik und Metaphorik zeigt: Die Rede ist von Übergängen, Brüchen, Löchern, Klüften, Spalten, Widersprüchen, Paradoxien, Entwurzelung, Herauslösung, Metamorphosen, Kreolisierung, Zersplitterung, Bindestrich-Personen, übersetzten Menschen (Hu, 1999: 229).

Il concetto di cultura così definito, se riferito a un individuo, mette in luce la sua non appartenenza a un'unica cultura ma a tante culture. Il soggetto è concepito come insieme di identità plurali complesse, codificate a molteplici livelli:

Aus dem Gesagten ergibt sich nicht zuletzt, dass eine Person nicht nur im Lauf der Zeit, sondern auch gleichzeitig mehreren Kulturen oder Kulturatopen angehören kann und muss. Kulturelle Zugehörigkeit ist im Lichte des hier vorgeschlagenen, 'weiten' Kulturbegriffs immer eine plurale, multiple Angelegenheit. Die Annahme einer 'monokulturellen' Sozialisation oder Enkulturation kann keineswegs als 'Normalfall' unterstellt werden, ganz im Gegenteil – sie ist, jedenfalls in modernen Gesellschaften, zutiefst unwahrscheinlich, ja unmöglich. [...] Gerade im Hinblick auf kulturelle Bindungen ist die personale Identität des (modernen) Menschen komplex strukturiert (Straub, 2007: 22).

Con l'aggiunta del prefisso "inter" il concetto di cultura assume un nuovo carattere: specifica che si sta facendo riferimento a forme di interazione e cooperazione tra individui che hanno diverse appartenenze culturali e che manifestano la possibilità di esprimerle diversamente. L'interculturalità sorge nel momento in cui si instaura un rapporto di interazione e comunicazione tra appartenenti a culture diverse (Hess-Lüttich, 2010: 137), in un processo di superamento dell'etnocentrismo che permette uno scambio e un arricchimento reciproco (Scheiffele, 1985). Ecco perché, nelle varie rielaborazioni del concetto di intercultura, si è cercato di recuperare il significato originario del prefisso "inter", ovvero "tra" ("zwischen"), rimarcando la reciprocità del rapporto che si instaura tra due o più identità:

In diesem Konnex bezeichnet der Begriff der Interkulturalität die Handlungsqualität einer Reziprozität, die Übergänge und Zwischenräume im Rahmen eines Spannungsfeldes schafft, das Möglichkeiten eröffnet, sowohl zu teilnehmenden Beobachtern als auch zu Mitspielern zu werden, die sich in ihren Sehgewohnheiten wechselseitig stimulieren und korrigieren (Wierlacher, 2003b: 257).

In questa situazione di incontro prende forma una zona di contatto, un cosiddetto "terzo luogo" ("dritter Ort", ibd.: 261) in cui non si verifica una sintesi o una combinazione tra due posizioni, ma una sinergia (Bolten, 2007: 71), una sorta di lavoro di gruppo che include e fa collaborare

tutte le parti in gioco, alla base del quale si situa il dialogo, una delle componenti fondamentali della competenza interculturale.

Negli ultimi anni le conseguenze della globalizzazione, imposte dai sistemi di comunicazione di massa, e della mescolanza tra culture dovuta ai processi migratori, hanno dato origine a un nuovo termine, più adatto per denominare i nuovi fenomeni culturali della contemporaneità. Si parla di “transculturalità” quando le culture sono al loro interno caratterizzate da una pluralità di identità possibili e al loro esterno da contorni indefiniti e aperti. Wolfgang Welsch arriva a presupporre l’esistenza di una cultura globale, nella quale non si distinguono né confini né divisioni:

Die Austauschprozesse zwischen den Kulturen lassen nicht nur das alte Freund-Feind-Schema als überholt erscheinen, sondern auch die scheinbar stabilen Kategorien von Eigenheit und Fremdheit. Es gibt nicht nur kein strikt Eigenes, sondern auch kein strikt Fremdes mehr. Im Innenverhältnis einer Kultur – zwischen ihren diversen Lebensformen – existieren heute tendenziell ebensoviele Fremdheiten wie im Außenverhältnis zu anderen Kulturen. Es gibt zwar noch eine Rhetorik der Einzelkulturen, aber in der Substanz sind sie alle transkulturell bestimmt. An der Stelle der separierten Einzelkulturen von einst ist eine interdependente Globalkultur entstanden, die sämtliche Nationalkulturen verbindet und bis in Einzelheiten hinein durchdringt (Welsch, 1995: 3).

La transculturalità segna anche l’individuo e la sua storia personale: in un mondo sempre più globalizzato la formazione culturale è influenzata da interconnessioni, influenze e spunti che oltrepassano i confini di una nazione e provengono da paesi diversi, più o meno lontani, che contribuiscono alla formazione di un’identità transculturale. Ecco perché:

Hass gegenüber Fremdem ist (wie insbesondere von psychoanalytischer Seite mehrfach dargelegt wurde) projizierter Selbsthass. Man lehnt stellvertretend etwas ab, was man in sich selbst trägt, aber nicht zulassen will, was man intern verdrängt und extern bekämpft. Umgekehrt bildet die Anerkennung innerer Fremdheitsanteile eine Voraussetzung für die Akzeptanz äußerer Fremdheit. Wir werden dann, wenn wir . anders als das traditionelle Kulturkonzept es uns rät - unsere innere Transkulturalität nicht verleugnen, sondern wahrnehmen, eines anerkennenden und gemeinschaftlichen Umgangs mit äußerer Transkulturalität fähig werden (Welsch, 1995: 3-4).

L’idea di una cultura inclusiva, che assorbe le sue più varie manifestazioni senza uniformarle, è ciò che Wolfgang Welsch si augura per il futuro. Una strada ancora in salita se consideriamo la diffusione della teoria sul futuro scontro tra civiltà (Huntington, 1996) e la volontà da parte di alcuni gruppi o società di rivendicare la propria identità collettiva, secondo tendenze nazionaliste, localiste o separatiste. D’altra parte l’elogio della libertà del migrante (Flusser, 1994), dell’uomo senza patria, libero da vincoli nazionali e influenzato da diverse culture, non sembra tener conto che molte persone, costrette all’esilio o alla migrazione forzata a causa di

guerre, povertà o repressioni politiche, vivono in situazioni di emergenza e non possono certo godere dei vantaggi di una situazione privilegiata data dalla mobilità mondiale e dall'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Approfondiremo questo discorso nella sezione dedicata alla letteratura interculturale, nella quale emerge con chiarezza la problematica dell'identità legata al soggetto multiculturale.

2.3. La competenza interculturale

I tentativi di definire la competenza interculturale e le sue componenti sono innumerevoli e provengono soprattutto dal mondo anglosassone (Spitzberg/Cupach, 1984; Asante/Gudykunst, 1989; Wiseman/Koester, 1993; Lustig/Koester, 2003). Comune a tutte le definizioni è il riferimento alla capacità di mettere in campo e utilizzare un ampio spettro di conoscenze, abilità e atteggiamenti che permettono a chi la possiede di soddisfare bisogni comunicativi e interagire con successo con interlocutori appartenenti ad altre culture.

Nel mondo accademico di lingua tedesca Alexander Thomas ha così formulato la sua proposta:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung (Thomas, 2003: 140).

La ricerca, in particolare nell'ambito delle scienze della comunicazione e dell'economia internazionale, ha prodotto numerosi modelli che illustrano le dimensioni della competenza interculturale.

Scegliamo di fare riferimento alle indicazioni generali del *Quadro comune europeo*, perché documento di riferimento a livello europeo per l'apprendimento linguistico, e le affianchiamo alle proposte dello studioso inglese Michael Byram, che vengono delineate nel contesto dell'insegnamento delle lingue straniere (Byram, 1997).

La competenza interculturale viene suddivisa in quattro sottocompetenze, che comprendono il sapere, il saper fare, il saper essere e il saper apprendere, che Byram chiama rispettivamente "knowledge", "attitudes", "skills" e "education" (ibid.: 33).

Al sapere corrisponde la competenza cognitiva, alla quale fa riferimento la conoscenza delle diversità e delle affinità esistenti tra la propria e le altre culture. Non si tratta solo di informazioni generali sulla cosiddetta civiltà di paesi o di gruppi sociali diversi dal proprio, ma di un sapere

più profondo che implica consapevolezza delle peculiarità delle singole culture e delle relative differenze, e il modo in cui queste si esprimono. Inoltre il sapere che acquisiamo durante la socializzazione, ovvero nel nostro percorso di formazione, non è mai assoluto, ma sempre filtrato dalla nostra cultura:

Knowledge about other countries and the identities brought to an interaction by an interlocutor from another country is usually 'relational', i.e. it is knowledge acquired within socialisation in one's own social groups and often presented in contrast to the significant characteristics of one's national group and identity (Byram, 1997: 36).

Il sapere comprende anche tutti quei processi di interazione che caratterizzano i rapporti tra individui all'interno di una società e che si differenziano da cultura a cultura. In primo luogo è necessario capire quali sono le modalità di comportamento che si sono acquisite nel corso del proprio percorso formativo, poi ci si può rivolgere all'esterno. Il *Quadro comune europeo* parla infatti di consapevolezza interculturale (QCER, 2002: 128).

Il saper fare si identifica con la competenza pragmatico-comunicativa, cioè la capacità di agire con successo in una società poco conosciuta, mettendo in campo strategie di gestione del contatto e di risoluzione di problemi comunicativi o di situazioni di conflitto. Tutti gli scambi comunicativi hanno carattere sociale (Hymes, 1977) e implicano che i parlanti mettano in campo non soltanto le competenze che possiedono a livello linguistico, ma anche in ambito paralinguistico, cinesico, prossemico, performativo, pragmatico e socio-culturale (Hall, 1982). Il *Quadro comune europeo* elenca tra le abilità interculturali la capacità di mettere in rapporto la cultura d'origine con quella straniera; la capacità di usare opportune strategie per entrare in contatto con persone di altre culture; la capacità di fare da intermediario tra la propria cultura e quella straniera, di risolvere fraintendimenti interculturali e situazioni conflittuali; la capacità di superare modalità di relazione stereotipate (QCER, 2002: 129). Non si tratta solo di entrare in sintonia con i parlanti di un'altra cultura, ma anche di interpretare nel modo corretto documenti o prodotti culturali sconosciuti, per i quali va messa in campo la volontà di scoprire e aprirsi al nuovo, che Byram chiama abilità di scoperta:

The skill of discovery may also be operated in the individual's own time, but equally it may be part of social interaction. The skill of discovery comes into play where the individual has no, or only partial existing knowledge framework. It is the skill of building up specific knowledge as well as an understanding of the beliefs, meanings and behaviors which are inherent in particular phenomena, whether documents or interactions (Byram, 1997: 37-38).

Il saper essere o competenza affettiva corrisponde all'atteggiamento positivo e all'apertura verso altre culture e verso i loro rappresentanti, un modo di rapportarsi che esclude rigide categorizzazioni e discriminazioni gerarchiche. Ma sottolinea Byram: "Attitudes which are pre-condition of successful intercultural interaction need to be not simply positive, since even positive prejudice can hinder mutual understanding" (Byram, 1997: 34). Nella relazione comunicativa ci devono essere interesse genuino e curiosità verso la cultura estranea, che possono evolversi in empatia e comprensione dell'altro, tolleranza verso l'alterità e rispetto per sistemi normativi e valoriali opposti o diversi dai propri. Nel *Quadro comune europeo* questo insieme di atteggiamenti viene denominato personalità interculturale (QCER, 2001: 131).

Infine il saper apprendere indica la capacità di migliorare la propria competenza interculturale facendo tesoro delle esperienze vissute, in una prospettiva che duri per tutto l'arco della vita. A questo proposito si può fare riferimento al modello della spirale dell'apprendimento (Deardorff, 2006) che rappresenta il cammino in continua ascesa verso un livello sempre più alto di competenza comunicativa interculturale, la quale migliora e si arricchisce ogni volta che si affrontano e si superano con successo nuove situazioni d'incontro con ciò che è estraneo o ritenuto diverso.

Sebbene il *Quadro comune europeo* si fondi su un'idea di società plurilingue, come abbiamo spiegato nell'introduzione a questo capitolo, esso risente in alcuni punti dell'idea di cultura come insieme omogeneo e del rapporto dicotomico tra "fremd", ciò che è estraneo, e "eigen", ciò che ci appartiene. Byram rileva questa discrepanza:

The CEF postulates [...] an ideal of a plurilingual speaker whereas descriptions of Thresholds are dependent on native speaker intuitions, and realizations of the levels [...] would presumably be judged by native speaker standards. Because this is contested ground, with much debate on 'linguistic imperialism' and 'cultural politics' in language teaching, the CEF is already enmeshed in the complexities of morality and politics (Byram, 2003: 12).

Intercultural competence requires a change of perspective on self and other, on the world of one's socialization and worlds one meets through language learning. It involves affective as well as cognitive change, and may be a challenge to one's identities as a speaker of one (or more) particular language(s) from childhood (ibid.: 13).

Negli ultimi anni, sulla base di un concetto dinamico di cultura, si è andato affermando anche un nuovo modo di intendere la competenza interculturale:

the concept of intercultural competence is best seen in a global perspective. We are all, as human beings, citizens of a world that is connected in so many ways. Intercultural competence is very

much the competence of navigating in the world, both at the micro-level of social interaction in culturally complex settings, and at the macro-levels through transnational networks like diasporas and media communications (Risager, 2009: 16).

La competenza interculturale è vista come la capacità di spersi orientare in un mondo caratterizzato dalla complessità culturale, dove non esistono identità etniche nazionali, ma processi e pratiche culturali transnazionali, determinati dai movimenti migratori e dalla diffusione planetaria dei mezzi di comunicazione di massa. Diventa indispensabile essere preparati all'incontro e al dialogo con altre culture e arrivare a raggiungere un obiettivo etico-morale:

eine erhöhte Sensibilität gegenüber dem fremden Gegenüber, das Wissen um Differenzen bei der gleichzeitigen Fähigkeit zur Selbstreflexion über die eigene Kultur, ja zur Relativierung der Eigenposition – es geht letztlich um die Fähigkeit zur Toleranz, die für die Koexistenzverhältnisse in einer zunehmend internationaler werdenden Welt von zentraler Bedeutung sein wird (Volkmann, 2002: 43).

2.4. L'educazione interculturale

2.4.1. La pedagogia interculturale

La pedagogia interculturale nasce negli anni Novanta a seguito dell'aumento dei fenomeni migratori e in coda all'unificazione dell'Europa, accompagnata dal tentativo di trovare un terreno comune per molteplici lingue e tradizioni (Oomen-Welke, 2010: 138). Il pensiero storico-filosofico (Gadamer, 1989; Derrida/Dufourmantelle, 1997; Morin/Kern, 1993) ha contribuito alla riflessione su un nuovo modo di considerare il contesto europeo, la migrazione, la diversità, diffondendo l'idea che i fenomeni migratori siano fonte di ricchezza e quindi abbiano aspetti educativi e formativi da sfruttare.

La pedagogia interculturale si è appropriata di queste idee, basate sul presupposto che l'Europa abbia profonde radici interculturali dovute agli scambi, incroci, mescolamenti di culture che l'hanno segnata nei secoli, e ha cercato di trasporle nel contesto della formazione:

Die leitende Perspektive der Interkulturellen Pädagogik ist die Idee einer multikulturellen Gesellschaft, basierend auf zwei Grundsätzen: dem Prinzip der Anerkennung, speziell auch von sprachlicher oder religiöser Vielfalt, bei Gleichheit der Chancen oder Inklusion in die gesellschaftlichen Teilsysteme (Auernheimer, 2012: 19-20).

I compiti che essa si pone sono di conseguenza l'apertura, l'accoglienza dello straniero, l'accettazione dell'altro, la disponibilità all'incontro e al dialogo. Attraverso questi obiettivi si

vogliono aiutare ragazzi e adulti inseriti negli ambienti educativi a non temere l'incontro con l'altro e a credere nel valore della comunicazione, per evitare che il rifiuto del dialogo porti al nascere di scontri e rotture (Giusti, 2004: 8-9). Si desidera che i ragazzi riconoscano nella storia europea la propria identità collettiva, rilevando che si tratta di un'identità pluralistica, caratterizzata dalla diversità e dal continuo cambiamento, e quindi non unica né superiore rispetto ad altre. Si ritiene necessario rimarcare non tanto ciò che rende tutti uguali, quanto la diversità e l'originalità di ciascuno, per impedire che si arrivi a rivendicare l'appartenenza a una qualche comunità etnica o gruppo territoriale come segno distintivo e di rigida separazione da chi ne è al di fuori.

La pedagogia interculturale è interessata alle diverse dimensioni che compongono l'identità degli individui, formata non soltanto dalla cultura che essi hanno alle spalle, ma anche dalle esperienze vissute, dagli incontri casuali o programmati avuti con altre persone, dal cammino di vita intrapreso. L'educazione interculturale propone di valorizzare le soggettività, recuperare l'interiorità dei singoli attraverso la narrazione di sé, attribuire valore educativo al dialogo, trasmettere l'abitudine di guardare la realtà da più punti di vista, favorire l'integrazione di aspetti della cultura europea con quelli di altre culture, criticare atteggiamenti di rifiuto e comportamenti conflittuali (ibid.: 69). Il passo finale sarà la formazione di una società pluriculturale basata sulla convivenza democratica. Nel 2000, anno del Consiglio Europeo di Lisbona, tutti i paesi europei sono stati invitati ad avviare politiche di intervento per migliorare la qualità dell'istruzione e ad attuare programmi di educazione alla cittadinanza che forniscano ai cittadini europei conoscenze e competenze tali da consentir loro di svolgere un ruolo attivo nella società¹⁷.

La scuola è l'istituzione di riferimento che può creare le premesse indispensabili per dare una formazione a insegnanti e studenti in senso interculturale sulla scorta delle indicazioni europee (Balboni, 2006). Nella pratica non si tratta di sovrapporre una disciplina nuova, l'interculturale, a discipline che già esistono, ma si tratta di promuovere differenti modi di ragionare e fare inferenze, di guardare da angolazioni diverse gli argomenti disciplinari tradizionali. Si tratta di superare le divisioni fra vari campi della conoscenza per sottolinearne le reciproche interazioni, sollecitando gli insegnanti a mettere in campo una didattica realmente integrata, che lavori per progetti interdisciplinari su determinati contenuti, per affinità tra discipline e su moduli tematici (Tassinari, 2002: 19-20).

A livello metodologico si privilegiano l'osservazione e l'ascolto; si favorisce la capacità di fare collegamenti, trovare connessioni fra i pensieri, riflettere e interpretare; si valorizzano gli

¹⁷ Vd. il documento che riassume la strategia di Lisbona [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm].

incontri con culture diverse stimolando la curiosità e la volontà di conoscere; si sollecita il dialogo e la narrazione come pratica di analisi del sé (Giusti, 2004: 69). Ancora poco diffuso nell'ambito dell'educazione interculturale è l'apprendimento attraverso l'approccio simulativo, che mira a coinvolgere l'ambito affettivo attraverso situazioni simulate a imitazione del mondo reale (ibd.).

Grazie a queste scelte didattico-metodologiche lo studente potrà percorrere tutte le tappe dell'apprendimento interculturale e arrivare alla competenza finale. Secondo Reviere (Reviere, 1998: 128 sgg.) i gradini da salire sono quattro e corrispondono ad altrettante modificazioni del concetto di identità: il primo viene definito "Irritation" e indica il senso di fastidio che si prova nei confronti dell'altro quando sorgono problemi di comprensione o di comunicazione; il secondo passo è chiamato "Transparenz" e prevede l'autoriflessione, cioè la riflessione sul come è costruita la propria identità, e la comprensione del concetto di etnocentrismo; il terzo gradino implica il "Perspektivenwechsel", ovvero un cambio di prospettiva, il superamento del confine che divide l'io e l'altro; infine avviene il "Transfer", il passaggio ad un'identità dinamica, disposta ad aprirsi all'innovazione e al cambiamento.

2.4.2. Apprendimento interculturale e lingue straniere

Nell'ambito dell'insegnamento linguistico parlare di interculturalità sembra scontato. Non si può negare che l'apprendimento di una lingua straniera sia per definizione interculturale, poiché implica l'accesso diretto a una cultura della quale la lingua si fa portatrice. Così alcuni studiosi hanno giudicato l'aggettivo "interculturale" inutile e superfluo e il concetto di apprendimento linguistico interculturale tautologico (Edmondson/House, 1998). Questa visione della lingua come portatrice di cultura ha indotto a far coincidere l'apprendimento interculturale con quello delle conoscenze che tradizionalmente ricadono sotto il nome di "civiltà" o "Landeskunde"¹⁸, cioè l'insieme di tutte le manifestazioni materiali, sociali e spirituali di un popolo in una data epoca. Si tratta di un approccio che concentra l'attenzione sulle mere nozioni, limitandosi alla trasmissione di informazioni espresse da fatti, numeri, dati concreti¹⁹. Claire Kramsch ha definito "colonialista" questa centralità dell'interesse per un determinato paese e la sua cultura senza riguardo per la sua molteplicità interculturale e incroci multiculturali, perché la cultura del paese straniero viene ritenuta una grandezza definita e immutabile, che si può trasmettere e studiare, sebbene nella realtà non esista:

¹⁸ Useremo prevalentemente il termine tedesco, che ha un significato più circoscritto rispetto all'italiano "civiltà".

¹⁹ Si parla a questo proposito di "faktische Landeskunde" (Biechele/Padrós, 2003: 15).

Während also die kritische Kulturtheorie sich intensiv darum bemüht, den historischen Standort kultureller Phänomene poststrukturalistisch zu bestimmen, Probleme der Vor- und Darstellung geschichtlicher Ereignisse postkolonialistisch zu ergründen, kulturelle Identitäten postmodern zu definieren, bleibt der Sprachunterricht gefangen in einer größtenteils strukturalistischen Vorstellung der Zielsprache, einer kolonialistischen Auffassung der Zielkultur, und hat auch gar nicht richtig angefangen, sich über die bikulturelle Identität des Fremdsprachenlerner Gedanken zu machen (Kramsch, 1995: 61).

Da questo approccio, che risulta ormai superato, vanno distinti i percorsi improntati sul processo di apprendimento, sulla riflessione metacognitiva, sulla mediazione culturale. Alla base di queste nuove tendenze si pone un innegabile dato di fatto: nella scuola di oggi le classi sono sempre più eterogenee e multiculturali, perché composte da alunni con molteplici e diverse esperienze linguistico-culturali alle spalle. L'assunto per il quale esiste una dicotomia tra la propria lingua e cultura e la lingua o la cultura straniera è ormai obsoleto. In questo contesto l'insegnamento delle lingue straniere non può che giocare a favore dell'educazione interculturale, in particolar modo se messo in atto attraverso l'approccio interculturale, che deve mirare, secondo il *Quadro comune europeo*, alla "promozione dello sviluppo completo e armonioso della personalità dell'apprendente e del riconoscimento della propria identità, arricchita dall'esperienza dell'alterità che si esprime attraverso la lingua e la cultura" (QCER, 2001: 2). L'esigenza di attrezzare lo studente con una solida competenza interculturale è fondamentale in questo momento in cui le classi sono sempre meno monolingui e vedono aumentare sempre più la presenza di studenti stranieri o con storie di migrazione alle spalle, dove i problemi non derivano da scarse conoscenze linguistiche ma da codici di comportamento o strutture interattive non condivise. D'altra parte se non tenessimo conto dell'identità culturale degli studenti e della dialettica tra culture diverse assisteremmo ad un vero e proprio impoverimento dell'apprendimento. Spesso l'eterogeneità di una classe multiculturale rischia da un lato, se non rimarcata in base a un principio di uguaglianza, di non essere valorizzata e quindi annullata, dall'altro, se messa in evidenza, di essere stigmatizzata e ghettizzata. Si tratta di un discorso complesso che chiama in causa una problematica di origine filosofica e con conseguenze politiche: lo scontro tra universalismo e particolarismo, tra la riconosciuta parità tra tutti gli individui, contro ogni forma di discriminazione, e il necessario riconoscimento delle specifiche identità linguistico-culturali:

Die zwei politischen Konzeptionen, die beide auf der Idee der Gleichachtung beruhen, geraten nun miteinander in Konflikt. Einerseits fordert das Prinzip der Gleichachtung ein 'differenzblindes' Verhalten. Die Auffassung, dass alle Menschen gleich zu achten sein, konzentriert sich vor allem

auf das, was bei allen gleich ist. Andererseits sollen wir das besondere anerkennen und sogar fördern. Die erste Konzeption wirft der zweiten vor, sie verstoße gegen den Grundsatz der Nicht-Diskriminierung. Die zweite wirft der ersten vor, sie negiere die Identität indem sie den Menschen eine homogene, ihnen nicht gemäße Form aufzwinge (Taylor, 1993: 33).

La lezione di lingua straniera obbliga di fatto tutti gli studenti a entrare in contatto con la diversità e a sentirsi a loro volta “fremd”, estranei nei confronti della lingua che stanno studiando. Le diversità riconosciute nella società dominante, per esempio quella di un alunno figlio di cittadini immigrati rispetto ai compagni nativi, si annullano; le certezze date dall’uso della lingua materna vengono messe in questione e contemporaneamente si sviluppano capacità di gestione delle differenze interculturali:

Grundsätzlich kann man den Standpunkt vertreten, dass der FSU die interkulturelle Kommunikation gewissermaßen automatisch zu seinem Gegenstand hat, da die fremde Kultur unauflöslich mit der fremden zu lernenden Sprache verbunden ist. Es ist die Sprache, die die Welt des Schülers mit einer anderen Welt konfrontiert. Die Sprache ist schon das Andere, das die muttersprachliche Selbstverständlichkeit der Beziehung von Wort und Sache fraglich macht. (Donnerstag, 1999: 251).

Nel contatto con l’altra cultura, intesa nel senso più ampio del termine, la lingua gioca un ruolo fondamentale. Essa non si riduce a semplice strumento di trasmissione di informazioni, linguistiche o culturali che siano, o a mezzo comunicativo mediante il quale si può gestire con successo lo scambio dialogico per arrivare a capire meglio l’altro e sé stessi, ma è essa stessa espressione culturale e quindi si situa alla base dell’apprendimento interculturale (Bleyhl, 1994). Questo apprendimento si realizza secondo quel processo che in tedesco prende il nome di “Fremdverstehen”. Apprendiamo una lingua straniera per entrare in dialogo con chi la rappresenta e per arrivare a comprenderlo, ma per fare questo il nostro orientamento culturale non basta o non è adeguato. “Der Begriff Fremdverstehen ist gerechtfertigt, wenn wir Menschen oder Dokumente einer fremden Kultur in einer fremden Sprache zu verstehen suchen, weil dabei Orientierungen, die wir beim Sprechen in der Muttersprache als selbstverständlich in Anspruch nehmen, fehlen” (Bredella/Christ, 1995: 11). La comprensione avviene solo se accompagnata da un’assunzione di prospettiva che ci permette di guardare la realtà da un altro punto di vista:

Fremdverstehen besagt, dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen. Wenn wir beispielsweise Phänomene der fremden Sprache verstehen wollen, dürfen wir sie nicht im Kontext unserer Muttersprache, sondern müssen sie in dem der Fremdsprache sehen. Das heißt, es gibt Situationen, in denen wir einen fremden Kontext im Gegensatz zum eigenen berücksichtigen müssen, um bestimmte Phänomene angemessen in den Blick zu bekommen.

Fremdverstehen bedeutet demnach, eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen zu gewinnen (Bredella/Meißner et al., 2000: XII-XIII).

Partendo dalla considerazione che il processo del “Fremdverstehen” è l’obiettivo generale di un curriculum di lingua straniera, possiamo identificare alcuni obiettivi specifici dell’apprendimento linguistico interculturale.

In prima battuta occorre unire la conoscenza della propria cultura con quella di altre culture. Non basta raccogliere informazioni sul mondo esterno, bisogna avere prima profonda conoscenza del proprio mondo, di come funziona e di quali sono le sue strutture organizzative. Noi vediamo la realtà attraverso le nostre idee, il nostro modo di pensare. Questa visione limitata può cambiare solo attraverso un processo dialogico di confronto ed elaborazione dei significati culturali, attraverso il quale riconoscere l’esistenza dell’alterità. Scrive Bredella:

Nach meiner Auffassung sollte der Fremdsprachenunterricht Schülern nicht vorschreiben, dass die Begegnung mit der fremden Kultur zur Abgrenzung der eigene von der fremden Kultur führen sollte. Es erscheint mir bedenklich, wenn sprachliche Bildung darin bestehen soll, die unaufhebbare Andersartigkeit des Anderen zu erfahren (Bredella, 1999; 98-99).

In seconda battuta si può passare allo sviluppo di atteggiamenti aperti e propositivi verso ciò che risulta ignoto e estraneo, nonché alla promozione di uno spirito critico che porti a riflettere sui comportamenti conflittuali e a capirne le ragioni. Va eliminato il pensiero per categorizzazioni, che conferma gli stereotipi e sostiene le strutture gerarchiche: “Interkulturelles Lernen und Verstehen steht vor der schwierigen Aufgabe, kulturelle Unterschiede bewusst zu machen, ohne sie zu verabsolutieren” (ibid.: 105). L’empatia, la tolleranza, lo spirito di adattamento ad ogni tipo di situazione si raggiungono solo attraverso la comprensione della cultura straniera, attraverso l’assunzione del punto di vista dell’altro:

Wenn es ein allgemeines Erziehungsziel gibt, dass dem fremdsprachlichen und fremdkulturellen Lernen inhärent ist, dann besteht es wohl darin, dass man sich auf eine andere Ordnung einlässt und damit Grenzen überschreitet. Darin liegt auch ein normatives Moment. Man muss sich auf das Andere einlassen und erweitert damit den eigenen begrenzten Horizont (ibid.: 104).

In questo senso la lezione di lingua straniera rivela una dimensione fondamentalmente etica, che consiste nel riconoscere l’altro come soggetto portatore di valori e con pari dignità rispetto a chi lo considera straniero.

Per quanto riguarda l’insegnamento della lingua tedesca, oltre ai dettami del *Quadro comune europeo* validi per tutte le lingue, vanno prese in considerazione le ventiquattro tesi pubblicate dal Goethe-Institut nel 1997 e che per prime hanno sollevato la necessità di un’impostazione

interculturale dell'apprendimento linguistico. In particolare al punto 6 intitolato *Interkulturalität* si afferma:

Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile jeder Form von Fremdsprachenunterricht sein. Nur auf diesem Wege gelingt es, dass Fremdsprachenunterricht Klischeebildungen aufbrechen bzw. abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen kann (Beirat, 1998).

La lezione di lingua, nel nostro caso del tedesco come lingua straniera, si vede posta di fronte a compiti nuovi, che chiedono all'apprendente di confrontarsi con il problema dell'integrazione e di trovare nuove strade per oltrepassare i confini tra le culture. Non si tratta soltanto di tematizzare somiglianze e differenze e di contestualizzarle. Non basta fermarsi alla dicotomia Germania-Italia e concentrarsi sugli elementi socio-culturali che contrappongono le due realtà. Si rischierebbe in questo modo di portare l'accento su elementi folkloristici e poco realistici o, nel peggiore dei casi, di cadere nella trappola dello stereotipo che rimarca il divario inconciliabile tra un "noi" e un "loro". Scrive Krumm:

Die Bilder, die einer vom fremden Land hat, haben oft mehr mit dem eigenen Kopf zu tun als mit der fremden Wirklichkeit. [...] Jeder, der Deutsch lernt, bringt schon Vorstellungen über die Deutschen und die deutsche Sprache in den Unterricht mit, Erfahrungen (z.B. mit deutschen Touristen), Ängste (vor der „schweren“ Sprache), Klischees und Vorurteile (Krumm, 1992: 16).

Seguendo i dettami dell'educazione interculturale si può ampliare l'orizzonte d'insegnamento e operare scelte di maggior spessore che implicino l'apertura a contenuti tematici veramente interculturali, che educino in una prospettiva di relazione con la diversità. Le tematiche culturali sono una base per comunicare con l'altro e mettere in gioco se stessi:

Nicht, weil es Thema der Kommunikation, sondern weil es eine Bedingung für die Kommunikation ist, ist es sinnvoll, im Fremdsprachenunterricht auch Kulturwissen zu vermitteln. Dieses Wissen bezieht sich sowohl auf die eigene wie auf die Zielkultur; Thema ist in der Regel eher die eigene Welt und das eigene Selbst, nicht Deutschland und die Deutschen. Die Zielkultur ist eher Anlass zum Fragen, zum Sich-Erkundigen, zum Nachfragen, und das gilt auch für die Begegnung mit Deutschsprachigen. Denn erzähle und schreibe ich nichts über sie und Deutschland, sondern über meine Welt und mich selbst (Häussermann/Piepho, 1996: 400).

Non si tratta di mettere in atto una determinata performance linguistica, ma di essere catalizzatori di una competenza culturale critica che si aggiusta continuamente sulla base dei cambiamenti del presente:

Ich möchte vorschlagen, dass sich Sprachlehrer weniger auf das scheinbar gefestigte, stabile kulturelle Wesen und die kulturelle Identität auf beiden Seiten nationaler Grenzen beziehen und mehr auf den neu entstehenden, sich verändernden dritten Ort im Sprachlerner/in selbst konzentrieren (Kramersch, 1995: 62).

La finalità più alta dell'apprendimento interculturale è il riconoscimento dei diritti dell'uomo:

Die Erkenntnisse der bei der Fremdwahrnehmung ablaufenden mentalen Prozesse liefern die Grundlagen für die Entwicklung einer Methodik zur Einleitung des interkulturellen Handelns. In jedem Falle spielen in ihr Empathiefähigkeit und das vorübergehende Aussetzen der eigenen Vorurteile eine tragende Rolle. So ist auch die forschende Didaktik des Fremdverstehens auf Offenheit gegenüber fremden Kulturen angelegt. Fordert diese nun die Sichtung der Auswirkungen von kultureller Fremdheit auf interkulturelle Verstehens- und Handlungsfelder, so geschieht dies ja geradezu aus einem friedenspädagogischen Ansatz heraus, dessen Grundlagen letztlich allein in der Existenz des Universalanspruches der Menschenrechte gesehen werden müssen (Meißner, 1999: 528).

Una didattica delle lingue straniere che pone tra i suoi obiettivi di insegnamento la competenza interculturale arriva ad essere uno strumento di educazione alla pace (Diehr, 2007; Minuth, 2007), finalità che in ogni grado di scuola si dovrebbe perseguire²⁰. Se paragoniamo l'idea di nemico, inteso come colui che è diverso, portatore di valori distanti dalla norma, al concetto di "fremd" e applichiamo a quell'idea il principio assiomatico secondo cui "Fremd ist etwas oder fremd ist jemand in Bezug auf uns selbst, nicht dagegen im ontologischen Sinne eines an sich" (Bredella/Christ, 1995: 11), allora anche l'avversario smette di essere una grandezza oggettiva e diventa una categoria della nostra mente, manipolabile e modificabile. La capacità di cambiare il proprio punto di vista e assumere quello dell'altro può portare a decostruire l'immagine del nemico.

A queste tematiche occorrerà di conseguenza applicare una metodologia adeguata, in grado di far riflettere e mettere all'opera gli studenti nella costruzione di identità nuove.

²⁰ Vd. la *Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali* (1974).
[http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_formativa/public/documenti/08_racc_unesco_74_educ.pdf]

2.4.3. L'interculturalità nella prassi didattica

La didattica interculturale fa propri gli obiettivi dell'educazione interculturale e mette in campo le metodologie e le tecniche d'insegnamento necessarie per raggiungerli.

Secondo Milton J. Bennet (Bennet, 1993) l'apprendente deve intraprendere un processo di sensibilizzazione che, attraverso cinque fasi di sviluppo, lo porterà ad acquisire la competenza interculturale. Il punto di partenza è costituito dall'etnocentrismo, cioè dall'incapacità di capire le differenze e dall'affermazione degli stereotipi. Si passa poi dal riconoscimento delle differenze in senso dualistico, caratterizzato dalla distinzione noi/loro, al rispetto e all'assimilazione. Si arriva infine all'integrazione e all'interiorizzazione delle differenze che realizzano la politica del pluriculturalismo.

I compiti che portano all'apprendimento interculturale devono permettere all'apprendente di esplicitare il proprio pensiero e i propri stati d'animo, di descrivere il proprio mondo, di porre domande e interrogativi di fronte a ciò che risulta estraneo o non comprensibile. Il risultato sarà l'allargamento degli orizzonti e della propria dimensione individuale e la capacità di interagire gestendo situazioni di disagio e di conflittualità. Come si affronta lo studio della grammatica in modo progressivo, così anche la competenza interculturale può essere acquisita attraverso un percorso a tappe. Arnd Witte (Witte, 2009) ha ideato una serie di passaggi che attraverso attività concrete portano all'acquisizione di una maggiore consapevolezza interculturale. Il primo gradino è caratterizzato dall'ignoranza: "Ignoranz heißt, dass man gegenüber der Existenz und Validität alternativer Konstruktionsweisen einer wie auch immer gearteten Realität nicht aufmerksam und sensibel, also eben ignorant ist" (ibid.: 55). Conoscere alcune espressioni della lingua straniera, avere incontri limitati nel tempo con parlanti stranieri non cambia la percezione dello straniero, che viene fatto rientrare nei modelli interpretativi della propria cultura e quindi eliminato. "Eigenkulturelle handlungs- und Deutungsmuster werden nicht hinterfragt, solange es dazu keinen Anlass gibt und sofern sich Personen nicht für fremdkulturelle Konstrukte interessieren" (ibid.: 56). Per iniziare il processo di comprensione interculturale serve la disponibilità a impegnarsi in prima persona. Il secondo gradino corrisponde a un primo contatto con la lingua straniera, che viene inizialmente percepita come esperienza destabilizzante. Per non deprimere la motivazione e stimolare la curiosità. Witte propone l'impiego di materiale audio, di poesie, canzoni, semplici espressioni in rima. Il terzo gradino prevede momenti di collegamento con la vita reale e la cultura del paese straniero:

Lerner können so Vergleiche zwischen den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von fremdkulturellen und eigenkulturellen Konstruktionen ziehen, etwa hinsichtlich pragmatischer

Situation wie im Restaurant oder an der Bushaltestelle. [...] Das Lernziel dieser ersten Stufe besteht zunächst einmal lediglich darin, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Handelnden in der fremden Kultur und Sprache die von ihrer Kultur bereitgestellten Optionen nutzen, um ihre psychologischen, sozialen und psychischen Bedürfnisse angemessen zu befriedigen (ibd.: 57).

Il confronto tra le due culture, la presa di coscienza degli stereotipi e la loro conseguente messa in dubbio sono i passaggi successivi del percorso:

Während jedoch die Medien die Konsumentinnen und Konsumenten lediglich mit Informationen über die fremde Kultur konfrontieren, kann der FSU ein Forum zur Rekonstruktion, Dekonstruktion und schließlich Co-Konstruktion deklarativen und insbesondere prozedurales Wissens über die fremde Kultur bieten (ibd.: 58).

Il sesto gradino prevede un momento di metacognizione durante il quale gli studenti riflettono sul proprio modo di pensare e agire e riconoscono che la cultura ha in questo un ruolo determinante:

Dieser Prozess der Herstellung des Wissens um die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens und der Erweiterung der Fähigkeit zur Rollendistanzierung kann nicht nur auf die kognitive Ebene beschränkt bleiben, sondern er muss die affektive Ebene einbeziehen, da es hier um eine potentielle Modifizierung von Identitätskonstrukten geht (ibd.: 60).

Nella pratica questo passaggio può avvenire attraverso la presentazione di “critical incidents” e la relativa discussione sulle possibili motivazioni che hanno causato le situazioni di incomprensione culturale. Il successivo gradino presuppone la capacità di relativizzare i propri modelli interpretativi:

Diese Stufe hat daher das Potential, die monokulturell induzierte Selbstsicherheit von Wahrnehmung, verstehen und handeln sowohl zu unterminieren als auch zugleich entscheidend zu transformieren, da nunmehr auch bestimmte fremdkulturelle Muster als mentale Konstruktionsbasis dienen können (ibd.).

Questo implica un confronto e un coinvolgimento diretto con i diversi modelli interpretativi, che può avvenire prendendo parte a lavori cooperativi, nei quali ciascuno assume un compito preciso e deve mettersi in gioco in prima persona. Al penultimo gradino si chiede al soggetto di costruire una “subjektive Interkultur” con l’obiettivo “eine – zumindest partielle – Akzeptanz von kulturell induzierter Divergenz grundlegender Muster in Wahrnehmung, Verstehen und Handeln im Sinne von Empathiefähigkeit (ibd.: 62). Alla fine si raggiunge l’integrazione dei costrutti interculturali nel proprio modo di agire e pensare:

Auf dieser letzten Stufe werden die diversen Elemente der fremden und der eigenen Kultur konstruktiv miteinander in Beziehung zu setzen versucht, so dass die lernenden sich souverän zwischen den verschiedenen kulturellen Deutungs- und Verhaltensmustern bewegen und sich die ihnen gemäßen Verhaltensangebote situationsgerecht auswählen können (ibd.).

Gli studenti sono in grado ora di agire secondo gli schemi culturali acquisiti nelle culture di riferimento. In questo senso la lezione interculturale non è finalizzata solo all'acquisizione di una nuova competenza linguistico-comunicativa, ma anche allo sviluppo di un sapere cognitivo, metacognitivo e affettivo che influenza il modo di agire.

Zudem fungiert [der interkulturelle Fremdsprachenunterricht] als Katalysator für eine sich stets fortentwickelnde interkulturell basierte Denkoffenheit mit hoher Ambiguitätstoleranz, für Empathiefähigkeit und Rollendistanz in einer Weise, die aus Lernerperspektive den Status sowohl des Subjekte als auch der Kulturen mit in Frage stellt (ibd.: 64).

Da un punto di vista contenutistico risulta necessario trattare temi che facciano riferimento a esperienze universali, indipendenti dalla propria cultura, che possano fungere da ponte per un confronto interculturale. I materiali proposti non devono contenere testi o immagini immediatamente comprensibili, perché devono mettere in moto il processo ermeneutico della comprensione, che arriva alla costruzione di senso attraverso dubbi, riflessioni, quesiti. Si parla in questo caso di “problemorientierte Landeskunde” (Kaunzner, 2008: 20), poiché si propongono situazioni problematiche che devono essere interpretate ed eventualmente risolte.

L'insegnante può predisporre compiti incentrati sul modo di percepire il mondo e sul mutamento di prospettiva. La nostra osservazione della realtà e il giudizio che ne traiamo sono influenzati dal modo in cui la percepiamo. I processi cognitivi che stanno alla base della percezione ci permettono di dare ordine alle impressioni che provengono dal mondo esterno, ma possono anche distorcere l'immagine della realtà e pregiudicare la nostra capacità di giudizio. Le conoscenze che già possediamo e che ci permettono di classificare situazioni, eventi, comportamenti sono fissate nella nostra memoria sotto forma di schemi mentali. Questi schemi consentono di catalogare con grande velocità gli input provenienti dall'esterno, ma obbligano a fare generalizzazioni e schematizzazioni spesso superficiali o errate.

Sulla teoria della percezione si basa il libro di testo *Sichtwechsel* (Hog et al., 1984), uno dei pochi tentativi di trasporre la didattica interculturale in attività concrete nella lezione di lingua²¹. Nella prefazione l'autore scrive:

²¹ Se le case editrici tedesche hanno prodotto libri di testo orientati all'approccio interculturale già a partire dagli anni Ottanta, pubblicando volumi come *Sichtwechsel* (Hog et al., 1984), *Sprachbrücke* (Mebus et al., 1987) o

Betrachtet man die Inhalte einer fremden Kultur nur durch die eigene Brille, wird man kaum zu adäquaten Interpretationen und Einschätzungen kommen. Wer sich mit einer fremden Kultur beschäftigt, muss also lernen, seine Wahrnehmung zu kontrollieren, d.h. er muss erkennen, dass seine eigenkulturellen Wahrnehmungskriterien fremde Situationen verformen. [...] Wahrnehmung ist aktive Interpretation [...]. Interpretation schließt praktisch immer Wertung ein, wobei das Fremde, Ungewohnte oft eher negativ beurteilt wird, da man die Funktion, den Sinnzusammenhang nicht kennt (ibd.: 2).

Il lavoro in classe deve permettere agli studenti di osservare i fenomeni da una nuova prospettiva e far capire loro come la percezione sia un'interpretazione della realtà.

La didattica interculturale propone anche il confronto e la riflessione su possibili esperienze d'incontro conoscitivo con un'altra cultura servendosi di materiali autentici, come articoli di giornale, fotografie, spot pubblicitari, film, canzoni (Rösler, 2010: 1204), oggi facilmente reperibili grazie alla loro diffusione in rete. Nell'ambito della lezione orientata all'azione e al coinvolgimento attivo dello studente nella costruzione del proprio sapere, è stato introdotto il concetto di "erlebte Landeskunde"²². Si tratta di un approccio metodologico che chiede agli apprendenti di scoprire e raccogliere in prima persona le informazioni culturali che riguardano il paese straniero, servendosi di interviste, ricercando materiali, osservando e analizzando situazioni concrete (Biechele/Padrós, 2003: 108-110).

Infine l'apprendente deve arrivare allo scambio comunicativo con l'altro. In questo caso sono d'aiuto i giochi di ruolo e le drammatizzazioni di situazioni concrete nelle quali l'alunno può trovarsi una volta arrivato nel paese straniero. Si possono proporre giochi di ruolo su temi tabù che dovrebbero essere evitati nella conversazione, sulle forme di cortesia da utilizzare in diverse situazioni di contatto, su incomprensioni e conflitti interculturali che devono trovare una pacifica e positiva soluzione (Kjellström Medici/Kaufmann, 2007: 77-78). La competenza interculturale

Typisch Deutsch? (Behal-Thomsen et al., 1993), quest'ultimo rivolto nello specifico a studenti statunitensi (vd. il paragrafo 3.5.2.2.), l'editoria scolastica italiana non ha mostrato interesse verso l'insegnamento interculturale. Anche i testi di civiltà più recenti come *Generation E* (Berger/Martini, 2005), *Kult[oj]uren neu* (Delor, 2009) e *Was ist los?* (Hossner/Hunziker, 2009) seguono la tradizione dell'approccio nozionistico: offrono informazioni di carattere geografico, storico, socio-culturale e artistico-letterario, limitandosi a chiedere allo studente di effettuare confronti tra Italia e Germania. Tra i manuali di lingua che si ispirano all'approccio interculturale vanno segnalati *Galaktisch* (Quartapelle, 2005), dall'eloquente sottotitolo *Ein deutsches Lehrbuch für interkulturelles Handeln*, e *Deutsch Sprint* (Vanni/Delor, 2007), che presenta una sezione dal titolo "Multi-Kulti", finalizzata all'insegnamento della competenza interculturale (Zagariello, 2009: 188).

²² Questa modalità di lavoro con le tematiche di civiltà è stata sviluppata in particolare dal Goethe-Institut in alcuni seminari di formazione per gli insegnanti (Bachmann, 2001). In questi seminari non vengono trasmesse informazioni sui paesi di lingua tedesca, piuttosto si esortano i partecipanti a costruire le proprie conoscenze culturali: "Erlebte Landeskunde bedeutet das Zusammenspiel von eigenen Aktivitäten und deren Reflexion. Zentrales Verfahren ist die Projektarbeit: die Teilnehmer erkunden in authentischen Situationen Orte, Begriffe und Themen und werten die gewonnenen Erkenntnisse aus" (Goethe-Institut, 1997: 22).

si raggiunge anche attraverso una maggiore consapevolezza linguistica, che si può ottenere mediante la riflessione sulla lingua oggetto di studio, in particolare nell'ambito della semantica e della pragmatica (Lüger, 1993; Müller, 1994)

Mentre qui abbiamo presentato i possibili aspetti interculturali della lezione di civiltà e della lezione di lingua, un discorso più approfondito merita la didattica interculturale nella lezione di letteratura, che si situa al centro del nostro lavoro e verrà affrontata nelle prossime sezioni. Il testo letterario permette non solo di affrontare la letteratura da un punto di vista interculturale, ma anche di lavorare sulla lingua e sulla cultura in modo interculturale. Le tre prospettive si uniscono nel testo letterario.

3. Didattica interculturale della letteratura

3.1. Introduzione

Come abbiamo dimostrato nel primo capitolo²³ l'importanza della letteratura per la lezione di lingua straniera è ormai fuori discussione. La letteratura è accettata come componente legittima dell'insegnamento linguistico e culturale e i suoi vantaggi sono ampiamente dimostrati e riconosciuti. A questo discorso di carattere generale va ora aggiunta una nuova prospettiva dalla quale guardare all'insegnamento letterario, ovvero considerando la sua componente interculturale. Prima di valutare le ragioni etiche e pedagogiche che inducono a collegare educazione interculturale e letteratura, focalizziamo l'attenzione sull'attualità. Nonostante sia una certezza che la scuola italiana sia frequentata da una popolazione multietnica²⁴, la lezione di letteratura sia in lingua materna che in lingua straniera continua ad essere strettamente monoculturale, orientata cioè alla lingua e alla cultura della nazione, intesa nella sua formulazione classica. Secondo questo modello tradizionale lo Stato è chiuso entro confini spaziali ben definiti e trova fondamento e riconoscimento nell'identità nazionale, la quale si esprime attraverso la lingua, la storia e le tradizioni culturali, quindi anche attraverso la letteratura²⁵. Anche con l'insegnamento della letteratura la scuola continua a tramandare un concetto di identità nazionale storicamente superato, che non tiene conto dei cambiamenti sociali in atto. La globalizzazione, la rivoluzione mediatica, i fenomeni migratori, la rivalutazione e il riconoscimento delle minoranze non possono che scardinare l'idea di un modello di nazione omogenea e chiusa in se stessa. Se in passato la letteratura ha contribuito alla costruzione e al rafforzamento dell'identità nazionale, oggi deve diventare un mezzo per fare formazione in senso cosmopolita e globale, per plasmare cittadini non più di una nazione, ma del mondo, che abbiano maggiore consapevolezza critica e uno sguardo decentrato sulla realtà, che riconosce la presenza

²³ Vd. in particolare il paragrafo 1.8.

²⁴ Le circolari ministeriali relative all'inserimento degli alunni extracomunitari nelle scuole italiane iniziano nel 1989-1990. Per una ricostruzione della normativa in questione si veda Santerini (1994).

²⁵ Già diversi anni fa Ingrid Gogolin, analizzando il contesto tedesco, aveva dimostrato come la scuola, seppur si trovi di fronte a una realtà sempre più multiculturale, continui a poggiare su una didattica monolingue e monoculturale, non adeguandosi ai cambiamenti sociali: "Deutsch ist die Sprache, in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird. Zugleich wird diese Sprache auf der Basis der vorgängigen Annahme unterrichtet, dass sie im Grunde beherrscht werde, dass es in der Schule also allenfalls um die Verfeinerung, Optimierung ihrer Kenntnis und ihres Gebrauchs gehe, aber nicht um ihre grundlegende Vermittlung. Die Relativierung dieser Überzeugung ist nicht üblich, ebensowenig wie die Relativierung anderer Kernbestände des schulisch kodifizierten Wissens. Eine Revision der Lehrpläne unter dem Gesichtspunkt der historischen und kulturellen Willkür ihrer Inhalte wurde noch nicht in Angriff genommen" (Gogolin, 1994: 24-25).

della diversità²⁶. La scuola deve prendere atto che l'Europa è costituita da nazioni culturalmente e linguisticamente miste e deve sfruttare gli strumenti che ha a disposizione per favorire l'educazione interculturale.

La letteratura è il campo ideale per operare in questo senso, perché permette di entrare in contatto con mondi estranei e confrontarsi con loro, e allo stesso tempo consente di guardare in modo critico il proprio ambiente di vita. Questo programma pedagogico si pone da un lato contro l'universalismo classico sostenuto già da Goethe²⁷ nell'Ottocento; dall'altro contro il particolarismo e l'egoismo culturale, che riconoscono l'esistenza delle differenze ma le obbliga ad una convivenza senza contatti o integrazioni. Tale visione può portare a un esasperato relativismo culturale, che, a fronte del riconoscimento della differenza, vi attribuisce troppo peso e finisce per avvallare atteggiamenti nichilistici, favorendo divergenze, incomprensioni, esclusioni (Allodi, 2003). Fare formazione in senso globale non significa non avere punti fermi o essere aperti a tutte le culture del mondo, vuol dire piuttosto adottare nuovi modi di guardare la realtà, cercare di instaurare un dialogo con le altre culture, per imparare a comprendere prima di giudicare. Nella didattica della letteratura significa cambiare il paradigma di stampo eurocentrico o nazionalcentrico e accogliere prospettive interculturali, che mettano in luce il valore dell'alterità. La multiculturalità, intesa come convivenza inclusiva, non è solo un punto di partenza nella scuola di oggi ma anche un fine da perseguire.

Nei prossimi paragrafi illustreremo i principali aspetti della didattica della letteratura orientata all'approccio interculturale²⁸: gli obiettivi che persegue, le competenze che promuove, i contenuti e il canone dei testi che predilige, le metodologie che impiega. La trattazione di queste caratteristiche è preceduta da un approfondimento su alcune teorie della letteratura che, con la loro diffusione, hanno influenzato le pratiche di insegnamento in senso interculturale.

²⁶ Il tema dello straniero e il significato che questa figura ha assunto nella storia europea è stato affrontato in ambito filosofico da Julia Kristeva, francese di origini bulgare. In uno studio intitolato *Stranieri a se stessi*, la studiosa ha analizzato in che modo lo straniero è stato considerato nei secoli dalla cultura occidentale, partendo dal mito greco per arrivare alla psicoanalisi di Freud. Proprio nel concetto freudiano di "unheimlich", ciò che è inquietante e non familiare, essa ha riconosciuto che l'estraneità è dentro l'io stesso, nell'inconscio, e che siamo tutti stranieri a noi stessi: "Lo strano è dentro di me, quindi siamo tutti degli stranieri" (Kristeva, 1990: 175). Accettare lo straniero significa accettare ciò che di inconsueto e inquietante alberga anche dentro di noi.

²⁷ Goethe aveva coniato il termine "Weltliteratur" per indicare una necessaria apertura alle culture e alle letterature del mondo, una spinta al cosmopolitismo che tuttavia celava una prospettiva pur sempre eurocentrica e un gusto classicistico (Birus, 1995).

²⁸ I tentativi di delineare un quadro completo di questa disciplina sono ad oggi molto pochi (vd. Graf v. Nayhauss, 2009; Esselborn, 2010).

3.2. La Germanistica interculturale

La didattica interculturale della letteratura in lingua straniera trae i suoi principi da diversi filoni di studio, che hanno avuto origine negli ambienti accademici tedeschi e si sono in parte diffusi nel mondo della scuola. Un primo importante passo è segnato dalla nascita della Germanistica interculturale e dagli sviluppi di alcuni settori ad essa riconducibili, come quello dell'ermeneutica interculturale e della didattica della letteratura, alle quali riconduciamo i nomi di Alois Wierlacher e Dietrich Krusche. Significativi sono anche gli studi di didattica della lingua e della letteratura inglese in prospettiva interculturale, portati avanti dall'anglista Lothar Bredella e dal gruppo di studiosi riunito attorno a lui presso la Justus-Liebig-Universität di Gießen e il *Gießener Graduiertenkolleg* "Didaktik des Fremdverstehens". A queste figure si aggiunge quella di Hans Hunfeld, professore emerito di Didattica della lingua inglese presso l'Università di Eichstätt, fondatore dell'ermeneutica scettica e ideatore del termine "Normalität der Fremde". Nei prossimi paragrafi vedremo in dettaglio quali sono i principi teorici e i risvolti pratici di questi indirizzi di studio, tutti accomunati dallo stesso punto di partenza: il lettore del testo letterario è considerato l'attore principale del processo ermeneutico di comprensione.

3.2.1. Le origini

L'espressione "Germanistica interculturale" comprende riferimenti a discipline di studio molto diverse tra loro:

Er bezeichnet eine interdisziplinäre germanistische Fremdkulturwissenschaft, die in Forschung, Lehre und Organisation von der Kultur(en)gebundenheit germanistischer Arbeit ausgeht, kulturelle Vielfalt der Ausgangspositionen, Fragestellungen und Annährungsweisen [...] für einen Vorteil hält, im Dialog der Kulturen praktisch werden und zur internationalen Zusammenarbeit befähigen will (Wierlacher, 2003: IX).

Le origini della Germanistica interculturale si collocano nella metà degli anni Settanta, grazie all'impegno dello studioso dell'Università di Heidelberg Alois Wierlacher, che in seguito all'esperienza di ricerca e lavoro presso la University of California di Los Angeles, aveva riconosciuto come la Germanistica tedesca tradizionale non fosse in grado di rispondere agli interessi degli studenti stranieri della "Auslandsgermanistik" (Wierlacher, 1975). La Germanistica interculturale prende avvio quindi dalla constatazione che la ricezione della lingua e della letteratura tedesca al di fuori della Germania si differenzia dalla ricezione interna al paese e che la cultura tedesca può essere osservata da una varietà di prospettive diverse, sulla base della distinzione tra "Eigenkultur", cultura che fa riferimento alla propria lingua materna, e

“Fremdkultur”, cultura straniera. Il punto di partenza non è solo il riconoscimento di questa differenza, ma anche una sua rivalutazione come ricchezza e spunto per l’autoriflessione, affinché ci sia interdipendenza e non separazione tra le due culture:

Das entsprechende Basisinteresse interkultureller Germanistik lautet, die Lehr- und Forschungstätigkeiten mit Möglichkeiten kulturellen Austausches zu verknüpfen und die Erkenntnischancen zu nutzen, die in der Unterschiedlichkeit der jeweiligen kulturellen Ausgangspositionen liegen (Wierlacher, 2003: 13).

L’uscita del primo numero della rivista *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* nel 1975, con l’obiettivo di creare un forum di discussione interdisciplinare tra docenti di materie diverse, sia sul territorio tedesco che mondiale, è un passo importante nell’affermazione della Germanistica interculturale come disciplina autonoma (ibid.: 3). A questi sviluppi contribuisce anche la pubblicazione del manuale programmatico, edito in due volumi, *Deutsch als Fremdsprache. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie* (Wierlacher, 1980), finalizzato a delineare i concetti fondamentali della disciplina “tedesco come lingua straniera” nell’ambito della Germanistica internazionale. In parte influenzata dalla didattica delle lingue straniere, la Germanistica interculturale inizia a concepire i suoi studenti come lettori che apprendono e apprendenti che leggono, focalizzando l’attenzione non solo sulla disciplina di studio ma anche sui suoi destinatari, definendosi perciò una “lernerzugewandte Wissenschaft” e una “Fremdkulturwissenschaft” (Wierlacher, 1980a: 15). Questa nuova visione ha fatto parlare di un vero e proprio “Paradigmawechsel”²⁹, di un cambio di paradigma nel considerare gli studi germanici dal punto di vista di studiosi appartenenti ad altre culture.

Un altro passo decisivo è rappresentato dalla fondazione nel 1984 della *Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik* (GIG) presso l’Università di Karlsruhe. La nascita di questa associazione dimostra la volontà di dare un riferimento concreto alla Germanistica interculturale: ricercatori di varie discipline e docenti di lingua e letteratura tedesca di tutto il mondo si riuniscono regolarmente per trovare un terreno di discussione comune, al di là delle differenti posizioni di partenza, e lavorare a livello teorico sulle questioni che riguardano l’apprendimento del tedesco al di fuori della Germania (Wierlacher, 2003a: 7).

In questo contesto la disciplina accademica del tedesco come lingua straniera (la dicitura “Deutsch als Fremdsprache” viene utilizzata per la prima volta dallo *Herder-Institut* di Lipsia) svolge un ruolo importante in questo nuovo modo di intendere la Germanistica, perché non si

²⁹ Vd. il paragrafo 1.4.3.

occupa solo e semplicemente di fornire i presupposti teorici alla didattica della lingua tedesca, ma si concepisce come una disciplina antropologico-culturale, che studia i rapporti tra la cultura tedesca e tutte le culture dalle quali e entro le quali viene recepita. Nel 1987 l'Università di Bayreuth inaugura il primo corso di studi di Germanistica interculturale all'interno della disciplina "Deutsch als Fremdsprache". Alois Wierlacher divide la materia in cinque settori: ricerca e didattica della letteratura e della lingua tedesca, civiltà, xenologia e studi culturali comparati, cui successivamente si aggiungono gli studi multimediali e di traduttologia. Molte sono le università che accettano di inserire nei loro corsi di studio l'indirizzo "Germanistica interculturale", mentre l'*Institut für Deutsch als Fremdsprache* di Monaco nel 2001 aggiunge al suo nome la dicitura "transkulturelle Germanistik" (Wierlacher et al., 2003: 612-636). I nuovi piani di studio della Germanistica interculturale si basano su un ampio spettro di discipline e comprendono: "Fremdverstehen und kulturelle Mittel", "Die deutsche als fremde Sprache und ihre Verwendung", "Erwerb und Vermittlung der deutschen als fremden Sprache", "Landeskunde, Kulturvergleich und internationaler Kulturaustausch", "Deutschsprachige Literatur als fremde Literatur", "Interkulturelle Kompetenzen", "Forschungspositionen und -methoden interkultureller Germanistik" (Müller-Jacquier, 2010: 1416-1417).

Nell'ambito della didattica della letteratura tedesca la Germanistica interculturale prende le mosse da un assunto fondamentale: il testo letterario, scritto in lingua tedesca ma recepito in un'altra cultura, risulta al lettore "fremd", ovvero estraneo ai suoi canoni culturali di riferimento. La comprensione di un testo letterario letto da una prospettiva esterna deve quindi distinguersi dalla comprensione di un testo letto in lingua materna. Nasce, sulla scorta di questo discorso, la "interkulturelle Hermeneutik", che rivede e riformula i principi dell'ermeneutica tradizionale:

Auch der alte Begriff der Hermeneutik als Wissenschaft vom Verstehen, vom Deuten und der Anwendung des Verstandenen und Gedeuteten weitet seine Bedeutung in einer interkulturell orientierten germanistischen Kulturwissenschaft zur Bezeichnung einer sich gesamt-kulturell und interkulturell öffnenden Grundlagedisziplin (Wierlacher, 2003a: 23).

Gli studi interculturali della letteratura si prefiggono di interpretare i testi in chiave culturale, ne chiariscono le premesse di ricezione e propongono come colmare la distanza tra lettore e testo attraverso un lavoro di mediazione:

Es ist unsere erste pädagogische und hermeneutische Aufgabe, dem fremdkulturellen Leser nicht nur die in der Gegenwarts- und Ursprungsumgebung des Textes geltenden Textfunktionen und deren Wurzelsysteme zu verdeutlichen, sondern ihn auch, auf welchem Wege immer, über die

ausgangskulturellen Rezeptionssteuerungen seiner Textrezeption aufzuklären (Wierlacher, 1980b: 150).

Nei testi letterari vi sono necessariamente riferimenti alla realtà extratestuale che sono riconoscibili solo se si possiedono conoscenze storico-culturali e letterarie generali della cultura di origine. Poiché è il lettore colui che ha il compito di creare collegamenti tra il contenuto del testo e ciò che l'autore lascia sottinteso, il lettore non madrelingua è sottoposto a uno sforzo maggiore. La competenza culturale, che Dietrich Krusche chiama "Kulturhermeneutik", si sviluppa grazie a questi legami e integrazioni fornite dall'insegnante (Krusche, 1985).

La Germanistica interculturale ha il merito di aver ampliato lo sguardo ed essere andata al di là della Germanistica interna e di aver avviato una riflessione sull'ermeneutica della comprensione da un punto di vista culturale, che può essere utile anche nell'ambito dell'insegnamento della lingua e della letteratura in lingua straniera oggi (Ehlers, 2010). Vediamo brevemente quali sono le posizioni dei tre studiosi che maggiormente si sono occupati del processo ermeneutico di comprensione del testo letterario.

3.2.2. Alois Wierlacher

Alois Wierlacher, in qualità di fondatore e presidente della *Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*, editore della rivista "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache" e autore di numerosi studi teorici sui temi dell'interculturalità, è una delle figure di riferimento della Germanistica interculturale. Le sue pubblicazioni affrontano argomenti come la diversità, la tolleranza, la comunicazione dal punto di vista degli studi culturali e della "Auslandsgermanistik"³⁰. In questa sede ci limiteremo a prendere in considerazione le riflessioni di questo studioso sull'ermeneutica interculturale.

Wierlacher riflette in primo luogo sull'insegnamento del tedesco come lingua straniera e su come, all'interno di questa disciplina, lo studio della letteratura possa essere reso accessibile. L'insegnante non deve assumere una posizione "colonialista" nei confronti degli studenti, imponendo loro la propria visione, piuttosto deve favorire "die Vielfalt kultureller Bedeutungsbeziehungen" (Wierlacher, 1985: 6). Il punto di partenza è il concetto di "fremd": "estraneo" si definisce ciò che non può essere ricondotto alla cultura del lettore. Poiché la comprensione di ciò che non si conosce, ovvero il processo di "Fremdverstehen", avviene sulla base delle proprie preconcoscenze, l'interpretazione del testo in lingua straniera è influenzata

³⁰ Per un elenco completo degli studi che hanno contribuito alla teorizzazione dei principi della Germanistica interculturale vedi il manuale *Handbuch interkulturelle Germanistik* (Wierlacher, 2003c: 34-45).

dalle premesse culturali di ognuno. Qualsiasi chiave di lettura risulta valida all'interno di una "Hermeneutik des Komplements von kulturell differenten Außensichten und kulturell Innendeutung" (ibid.: 11-12).

La comprensione del testo letterario deve aprirsi a nuovi punti di vista, per arrivare ad assumere una prospettiva multiculturale e non etnocentrica. L'ermeneutica letteraria tradizionale deve essere ampliata alla dimensione dell'estraneità culturale e accettare una visione multiprospettica sulla letteratura e cultura tedesca. Lo sguardo esterno può essere infatti considerato una ricchezza, che apre dimensioni nuove nel testo e fa emergere letture alternative. "Fremdheit" è per Wierlacher "ein Wahrnehmungsbegriff" (ibid.: 18), un concetto determinato dalla percezione che l'osservatore ha della realtà e dal suo punto di vista. Per questo è necessario tenere sempre presenti le premesse della comprensione, che riguardano il bagaglio culturale dell'interprete e la distanza culturale che si ha tra quest'ultimo e il testo, sviluppando un'ottica complementare: "Die zu entwickelnde Verstehenslehre weitet sich zu einer anderen Augen; in Rücksicht auf die Dialektik des Eigenen und Fremden ist sie bestimmbar als Hermeneutik komplementärer Optik" (ibid.: 19). Attraverso il confronto con una cultura straniera, che può avvenire soggiornando in un altro paese come leggendo testi letterari, il soggetto può distaccarsi dai suoi abituarli modelli di comportamento e di pensiero e percepire la realtà in modo diverso (ibid.: 17). Questo permette di relativizzare lo sguardo anche sulla propria cultura, eliminando un tipo di visione etnocentrica e portando a compimento l'ermeneutica interculturale. Interculturale significa per Wierlacher uno scambio reciproco tra culture, dove "das Formativ 'inter' im Sinne seiner unrsprünglichen Wortbedeutung als zwischen, reziprok und miteinander gefestigt" (Wierlacher, 2003a: 22). La percezione interculturale della realtà comprende

den Prozess wechselseitiger Abhebung, der eine doppelte Optik schafft, Alternativen stärker als bislang mitdenken und bis zu einem gewissen Grade Anderes mit anderen Augen sehen lässt, so dass ein Miteinander-Verstehen überhaupt erst denkbar und möglich wird (ibid.: 23).

Obiettivo finale è la costruzione di una "Kulturmündigkeit", che, passando attraverso il confronto con la prospettiva straniera, porti al riconoscimento delle proprie premesse culturali e alla loro relativizzazione (Wierlacher, 1980b: 157).

Rimane in Wierlacher, e questa è la critica che gli è stata mossa, un rapporto dicotomico tra "Eigenkultur" e "Fremdkultur", tra realtà culturale propria e realtà straniera, tra la propria prospettiva e quella estranea. Una dualità che è stata superata dalla complessità e dinamicità dei processi culturali e dal nuovo significato che ha acquisito il concetto di cultura:

In den meisten Veröffentlichungen zu ‘kulturdifferenten Lektüren’ deutschsprachiger Literatur herrscht ein weitgehend unreflektierter objektivistischer Kulturbegriff vor, der die Relativität der Kulturgebundenheit und das differenzierte und dynamische Gefüge von individueller, sozialer, historischer, geschlechtlicher und kultureller Prägung ebenso unterschlägt wie etwa den hegemonialen Charakter der westlichen gegenüber anderen Kulturen (Altmayer, 1997: 201).

Questo concetto di cultura “pluridimensionale” è stato inserito da Alois Wierlacher nel capitolo introduttivo al manuale della Germanistica interculturale (Wierlacher/Bogner, 2003: 24 sgg.). Rimane tuttavia non specificato, ed è lo stesso autore a rimarcarlo, come la Germanistica interculturale, sulla base di questa definizione più ampia di cultura, possa identificare e chiarire gli spazi di differenza tra le culture.

3.2.3. Dietrich Krusche

Le posizioni di Dietrich Krusche, professore di scienza della letteratura presso la Ludwig-Maximilians-Universität di Monaco fino al 1997, poggiano su due pilastri: l’ermeneutica di Hans-Georg Gadamer e il concetto di “Fremdheit”, intesa come estraneità storico-culturale o linguistica (Krusche, 1985: 8). Da questi due punti di partenza Krusche ha sviluppato una “Hermeneutik der kulturell bedingten Varianz literarischen Lesens” (Krusche, 2003: 467), ovvero un processo di comprensione del testo letterario che sia dato dalle variabili culturali che contraddistinguono i lettori:

Verstehbarkeit ergibt sich hier durch die von der Gesellschaft vorgegebenen Handlungsnormen und das Eintreten des Einzelnen in – kraft Lebens- und Bildungsgeschichte vor-verstandene und damit verstehbare – Handlungs- bzw. Wahrnehmungs- und Verstehensrollen (Krusche, 1993: 438).

La categoria fondamentale di questo approccio è quindi il lettore, che viene coinvolto nella lettura in qualità di soggetto con determinate esperienze culturali (Krusche, 2003: 473). Va però aggiunto che la ricezione del testo letterario non deve essere studiata in riferimento al lettore, ma in riferimento al testo, che Krusche chiama “der gelesene Text”:

Der ‘gelesene Text’ ist gerade nicht der ohne weiteres von allen potentiellen Deutern ‘gleich gelesene’ Text, sondern der durch die je verschiedenen kulturhistorischen Bedingungen des Rezeptionsakt ‘anders gelesene’ Text (ibid.: 470).

Per descrivere il dialogo tra testo letterario e lettori con origini culturali diverse da quelli madrelingua, Krusche ha fondato il concetto di “interkulturelles Lesergespräch” (Krusche, 1985), un dialogo interculturale tra testo e destinatario, dal quale viene esplicitata l’esperienza soggettiva del lettore. Krusche deve questa idea alla teoria dell’atto di lettura di Wolfgang Iser

(Iser, 1976)³¹, nel quale si concretizza l'attività individuale del lettore: in essa si realizza quindi una "Verflechtung von Fremd- und Selbsterfahrung" (Krusche, 1985: 141), durante la quale egli scopre gli elementi estranei e li rielabora secondo il suo punto di vista.

La comprensione della letteratura dipende conseguentemente dal contesto in cui viene recepita, che può trovarsi a una certa distanza rispetto al contesto in cui è stata prodotta. Questa distanza non è solo storica, ma anche spaziale: "Die Distanz ist nicht nur eine der (Geschichts-)Zeit, sondern auch eine des (Kultur-)Raums" (Krusche, 1985: 129)³². Obiettivo del lavoro con la letteratura nella lezione di lingua straniera è offrire testi che consentano di entrare in contatto con la diversità e offrano l'opportunità di comprendere l'estraneo, ovvero il testo, attraverso l'atto di lettura stesso (ibid.: 186). Il processo di *Fremdverstehen* si realizza quindi sia nel confronto con i testi in lingua straniera sia nello scambio dialogico in merito alle loro possibili letture.

A differenza di Wierlacher, Krusche non crede che sia possibile desumere le possibili interpretazioni dei testi dalle origini culturali dei lettori: "[...] die Unterschiede in der Lese-Erfahrung zwischen verschiedenen Lesers [sind] nur 'von Fall zu Fall', also empirisch nachweisbar" (ibid.: 149).

Le teorie di Krusche sono state oggetto di critiche, in particolare è stata rilevata la ristrettezza del concetto di "Fremd", utilizzato facendo sempre e solo riferimento alla cultura, come se l'estraneità di un testo fosse data soltanto dalla mancanza di informazioni culturali e fosse superabile con l'acquisizione di queste informazioni:

Das Fremde beschränkt sich in diesem Ansatz auf alltägliche/normale Fremde, die in den literarischen Texten explizit wird und nach Krusches Ansatz mit landeskundlichen Informationen beseitigt werden kann. [...] Fremdes, egal in welcher Form und in welcher Intensität es auftritt, ist für Krusche letztendlich immer kulturell Fremden (Leskovec, 2009: 98-99).

3.2.4. Le critiche

Oggi queste teorie della Germanistica interculturale suscitano scetticismo. Secondo alcuni critici esse non si sono aperte alla pratica con esempi concreti di letture culturali (Riedner, 2010: 1547). Anche il criterio della vicinanza o distanza da una cultura non è determinante per l'interpretazione di un testo in lingua straniera; piuttosto vale la generale competenza letteraria di un apprendente (Dobstadt 2009: 22; Dobstadt/Riedner, 2013: 235). Il saggio di Alois Wierlacher

³¹ Vd. il paragrafo 1.4.2.

³² Per esemplificare la sua teoria, Krusche approfondisce nei suoi studi la ricezione della letteratura orientale in Germania e viceversa la ricezione della letteratura tedesca in alcuni paesi dell'Asia Vd. ad esempio l'articolo *Das japanische Haiku in Deutschland* (Krusche, 1985, 104-117) o *Goethe in Sri Lanka, Brecht in Japan* (ibid.: 133-135).

e Hubert Eichheim sulle possibilità di dare interpretazioni culturalmente differenti della novella *Pankranz der Schmoller* di Gottfried Keller (Wierlacher/Eichheim, 1992) mostra le difficoltà metodologiche di un simile approccio al testo e l'arbitrarietà delle interpretazioni (Ehlers, 2010: 1534; Riedner, 2010: 1547). Questo tentativo è stato ripetuto dagli studiosi Zehra İpşiroğlu e Norbert Mecklenburg con un gruppo studenti turchi e tedeschi e ha dimostrato la dominanza di interpretazioni individuali legate all'età, al sesso o alla formazione estetico-letteraria dei lettori, piuttosto che alla loro appartenenza culturale (İpşiroğlu/Mecklenburg, 1992).

Renate Riedner sottolinea una serie di punti problematici che la Germanistica interculturale non è finora riuscita a risolvere (Riedner, 2010: 1547):

- Da un punto di vista pratico non sono state fornite indicazioni concrete sull'organizzazione e lo svolgimento della lezione di letteratura, se non nel caso di alcuni esempi illustrati nel saggio di Dietrich Krusche (Krusche, 1985).

- L'attenzione è caduta troppo sugli aspetti contenutistici del testo, mentre è stato totalmente trascurato il suo potenziale estetico. Swantje Ehlers ha identificato i motivi di questa prevaricazione: in primo luogo contenuti concreti come la descrizione di avvenimenti, personaggi, situazioni sono molto più accessibili al lettore straniero rispetto ai valori e alle idee che si nascondono dietro di essi. In secondo luogo, poiché le storie raccontate sono spesso legate alla realtà quotidiana e contingente, "ermöglichen sie auch dem fremdsprachigen Leser einen leichten Einstieg in die fremde Wirklichkeit und bieten genügend Anhaltspunkte für kontrastives Vorgehen, das methodischer Angelpunkt interkultureller und fremdhermeneutischer Vermittlungspraxis ist" (Ehlers, 1988: 171).

- Le convenzioni che riguardano la lettura, intesa come approccio al testo, e le loro origini culturalmente definite non sono state prese in considerazione. Si è dato per scontato un modo di leggere uguale per tutti, che in realtà è il prodotto di una secolare tradizione occidentale (Schmidt, 1995: 343).

- Soprattutto nei confronti della Germanistica africana è stato rimproverato a all'approccio interculturale di ragionare in senso antistorico, senza meditare sui rapporti di potere esistenti: si ritiene che non si possa parlare di "Eigenkultur" senza inglobare la cultura dei dominanti e il suo influsso su quella dei nativi (Ndong, 1993);

- Molti studiosi hanno mostrato di avere un'idea di cultura e di letteratura ancora nazionalmente definita, resa palese dall'uso ingenuo dei due termini contrapposti "Eigenkultur" e "Fremdkultur" (Altmayer, 1997). Una nuova ermeneutica dell'estraneità dovrebbe superare

questo binomio e basarsi su un nuovo concetto di cultura che consideri l'identità come un fenomeno storicamente determinato e sottoposto al cambiamento:

Unerlässlich für eine solche Hermeneutik der Fremdheit ist es, den Kulturbegriff nicht auf Herkunft und Zugehörigkeit (Nation, Staat, Ethnie, Religion) zu fixieren und die damit einhergehenden Anschauung unveränderbarer Eigenschaften von Menschen bzw. Menschengruppen zurückzuweisen zugunsten eines dialogischen, prozessualen und offenen Kulturbegriffs (Ewert, 2011: 17).

Al di là delle critiche, l'ermeneutica interculturale ha il merito di aver riconosciuto pari validità alle interpretazioni del testo interne alla cultura d'origine ed esterne, valorizzando sia la polivalenza del testo letterario che l'eterogeneità culturale dei lettori.

3.2.5. Hans Hunfeld

Docente di lingua e letteratura inglese presso l'università di Eichstätt fino al 1994, Hans Hunfeld ha cercato di legare approccio ermeneutico, didattica della letteratura e insegnamento delle lingue straniere (Hunfeld, 1990). Il punto di partenza del ragionamento di Hunfeld è la constatazione che l'approccio comunicativo, così come abbiamo visto nel primo capitolo³³, non può risolvere il problema della comprensione dello straniero, perché si limita a dare informazioni su come gestire la comunicazione verbale. Da qui la necessità di adottare un approccio ermeneutico, che sia "scettico", ovvero metta in luce i limiti della capacità umana di comprendere. Per favorire l'incontro con l'estraneo e mettere in atto il processo ermeneutico di comprensione Hunfeld sceglie come oggetto principale la letteratura, come forma particolare di insegnamento della lingua: "Literatur ist für mich eine fremde Sprache, eine Einzelstimme, die zum Einzelnen spricht, eine subversive Kraft gegen die Konvention [...] Kurz: Literatur ist eine Sprachlehre, die, wenn sie wirklich die Chance hat als Einzelne zu Einzelnen zu sprechen, den Anregenden mündig macht" (Hunfeld, 2004: 65³⁴).

Hunfeld introduce il concetto di "Normalität des Fremden" per dimostrare che esiste un rapporto paradossale tra la realtà quotidiana, che ogni giorno subisce modificazioni dovute ai cambiamenti sociali, e il rifiuto di adeguarsi a questa nuova realtà, mantenendo, soprattutto nell'insegnamento, metodi e procedure ormai antiquati. Così spiega lo studioso in un'intervista del 2005: "Wo das Fremde in unmittelbarer Nachbarschaft vielfältiges und vieldeutiges Alltagsphänomen geworden ist, reichen hergebrachte Begriffe und Methoden nicht mehr aus, um

³³ Vd. il paragrafo 1.3.

³⁴ Tutte le citazioni sono tratte dall'opera collettanea del 2004 *Fremdheit als Lernimpuls*, nella quale Hunfeld stesso ha raccolto i suoi più importanti articoli e saggi, molti dei quali erano, come lui stesso sottolinea, ormai introvabili.

diese Normalität des Fremden nicht nur zu akzeptieren, sondern aus ihr Gewinn für das Eigene zu ziehen” (Hunfeld, 2005: 44). La normalità dello straniero induce a cambiare atteggiamento nei suoi confronti, a prendere atto della sua esistenza e ad accettarlo. Compito dell’educazione, quindi non solo ed esclusivamente della lezione di lingua straniera, è di insegnare che la diversità, nelle sue molteplici forme, rientra nella norma e ha il diritto di essere riconosciuta (Hunfeld, 2004: 12).

L’ermeneutica nel suo significato tradizionale di teoria della comprensione non può stare accanto ad una pedagogia moderna, perché non è più al passo con i tempi. Obiettivo di una nuova ermeneutica, di un’ermeneutica “scettica”, non è più la comprensione, ma il riconoscimento dei limiti della comprensione umana.

Überraschenderweise bedeutet diese Einschränkung der Verstehensmöglichkeiten, von der eine skeptische Hermeneutik ausgeht, zugleich eine Befreiung aus dem Ghetto traditioneller Fremdverstehenszwänge, aus dem Dschungel gegenwärtig heterogener Bestimmung von Fremdheit und Verstehen und von den technokratischen Verordnungen von Fremdheitslehre (ibid.: 46-47).

Dal riconoscimento di questa verità prende avvio il programma della lezione ermeneutica, che si basa su principi didattici concreti come la presentazione di materiali variegati e sempre diversi, la valorizzazione delle differenze all’interno della classe e conseguentemente la molteplicità delle metodologie impiegate. Il docente si deve staccare dalla metodologia dell’ermeneutica tradizionale, che impone di presentare all’alunno un’interpretazione preconfezionata, già data dalla tradizione (ibid.: 33), e deve accompagnare il discente nel processo di interpretazione attraverso lo strumento del dialogo. L’insegnante ha una funzione di guida, il suo compito risiede non solo nel porre le domande giuste al momento giusto, ma anche nel rispondere alle domande che spontaneamente gli studenti potranno porgli, senza prevedere in entrambi i casi soluzioni già note e scontate.

Wenn das oberste Ziel des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts die nicht nur sprachliche Mündigkeit des Lernenden und seine Selbstständigkeit des Denkens und Handelns anstrebt, so ist hermeneutischer Fremdsprachenunterricht ein Verstehensgespräch, das alle notwendigen Bedingungen, Inhalte und Verfahren eines Verstehensgespräches unter den spezifischen schulischen Bedingungen sowohl beachtet als auch selbst aufbaut (ibid.: 46).

Le domande e le risposte che gli alunni saranno in grado di porre e di dare verranno stimulate anche dalla ricchezza e dalla novità dei materiali messi a disposizione, in un percorso di apprendimento che segue la progressione a spirale. Così descrive Hunfeld la sua esperienza con gli alunni:

Wir sammeln die Fragen, wir schreiben die Fragen, wir schreiben die unbekanntenen Wörter an die Tafel, es zeigt sich der Beginn eines verstehenden Dialogs, der Blockaden, Missverständnisse, Verständnisfragen als Lernimpulse nutzt. Man hilft sich, und zwar als Fremde, als voneinander verschiedene, und man lernt eine Haltung, die später für die Mündigkeit und vor allem für die Friedfertigkeit entscheidend ist (ibid.: 70).

Hunfeld raccoglie nei suoi saggi molti esempi che traggono spunto dalla letteratura inglese e tedesca e che dimostrano come concretamente si possano raggiungere le finalità più elevate dell'insegnamento ermeneutico: la tolleranza, il rispetto per l'altro, il riconoscimento della diversità.

In calce a questa analisi va debitamente ricordato che l'approccio ermeneutico di Hans Hunfeld è stato adottato in Alto Adige per l'insegnamento della lingua straniera o lingua seconda e viene applicato in diversi gradi e indirizzi di scuola³⁵.

3.2.6. Lothar Bredella

Le posizioni di Lothar Bredella nei confronti della lezione di lingua straniera sono chiare già dagli anni Ottanta³⁶: l'approccio di stampo comunicativo va ridimensionato e aperto all'impiego di nuovi materiali: esso deve servirsi anche dei testi letterari per raggiungere i suoi scopi (Bredella, 1985). "Fremdverstehen" è la parola chiave che unisce didattica della letteratura e apprendimento interculturale, in particolare in due direzioni: la prima, che viene definita diretta, è relativa al contenuto del testo; la seconda, indiretta, riguarda il processo di comprensione del testo da parte del lettore (Bredella, 2000: 134). La comprensione diretta può favorire la competenza interculturale se nel testo vengono trattate in modo più o meno esplicito tematiche interculturali. La comprensione riflessiva o indiretta sposta la relazione interculturale dall'interno del testo al dialogo testo-lettore ed è importante per lo sviluppo della competenza interculturale "weil das, was wir verstehen, immer auch von unseren Kategorien und Erwartungen bestimmt wird, so dass wir uns unseres Weltbildes bewusst werden müssen" (ibid.: 135). I testi letterari rappresentano la realtà umana, i suoi sentimenti, valori, ideali; non richiedono particolari conoscenze tecniche per essere compresi; coinvolgono il lettore in prima persona. Per questo permettono di rivivere le vicende in essi rappresentate e di assumere la prospettiva dei personaggi, prendendo parte indirettamente alle loro vicissitudini, cogliendo il

³⁵ Si vedano a questo proposito le *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* pubblicate nel 2001 e il sito dedicato all'insegnamento ermeneutico nelle scuole altoatesine [<http://www.daz-hermeneutik.bz.it>].

³⁶ Per una ricostruzione dell'attività di ricerca di Lothar Bredella e una sintesi delle sue pubblicazioni fino agli anni Duemila vd. Glaap (2002).

loro pensieri e sentimenti. Proprio l'assunzione della prospettiva del protagonista è una delle attività decisive che compie il lettore accostandosi al testo letterario: "Indem Leser an Gedanken und Gefühlen der Charaktere Anteil nehmen und die Welt mit deren Augen sehen, übernehmen sie auch deren Perspektive" (ibid.: 134). Questa assunzione di prospettiva gli permette di comprendere l'altro, l'estraneo, il diverso anche nella realtà. Il lettore, nel suo confrontarsi con il testo, può assumere ruoli diversi, ma tutti lo portano ad avere una funzione di primo piano nel processo di interpretazione. Lo definiamo "Mitspieler" quando mette in gioco i suoi sentimenti, le sue conoscenze, i suoi valori per costruire i significati e partecipare alle vicende narrate, ciò significa "dass der Leser mitdenkt und mitfühlt und sein weltliches Wissen, mit dem er Leerstellen im Text füllen und Vorhersagen treffen kann, einbringt" (ibid.: 34). Il lettore è anche spettatore, "Zuschauer" (ibid.: 36), che guarda dal di fuori e giudica gli avvenimenti, e infine può essere anche un critico, che sposta l'attenzione sul testo stesso: "Die Leser als Kritiker erkennen, dass der literarische Text 'gemacht' bzw. 'konstruiert' ist, bestimmte Intentionen verfolgt und bestimmte Wirkungen hervorruft" (Bredella, 2004: 40).

I testi letterari sono motivanti perché rappresentano un mondo con il quale il lettore può interagire, calandosi nella parte dei personaggi, senza necessariamente identificarsi in loro: "Wir versetzen uns zwar in literarischen Texte, aber wir sind nicht mit den Charakteren identisch. Sich-Versetzen bedeutet, dass wir wissen, dass wir nicht der Andere sind" (Bredella, 2002: 64). Se la narrazione riesce a coinvolgere il lettore, significa che le esperienze e le tematiche rappresentate sono per lui significative. Tuttavia non si deve essere automaticamente d'accordo con ciò che il testo comunica: la lettura non deve sviluppare solo empatia, ma anche distanza critica (ibid.: 51). Il lettore impara a giudicare la realtà dal punto di vista di un altro, ma questo non significa che entri in sintonia con quel punto di vista e che lo accetti incondizionatamente.

Naturalmente la comprensione dello straniero attraverso la letteratura e la comprensione dello straniero nella realtà sono due processi diversi: nel primo caso possiamo capire l'accaduto ma non possiamo modificarlo, possiamo prendervi parte ma senza temere possibili conseguenze per la nostra vita (Bredella, 2000: 161). La distanza estetica concede in questo senso una certa libertà al lettore, che però deve muoversi all'interno di confini prestabiliti. Anche se durante la lettura il destinatario non può intervenire nella finzione, la realtà rappresentata può permettergli di capire meglio il mondo in cui vive, di guardarlo alle persone in modo diverso, di sviluppare maggiore comprensione e tolleranza:

Insofern bereichern, modifizieren und problematisieren sie [die literarischen Texte] unsere Auffassung über Relativismus und Universalismus, über erzwungene und verweigerete

Assimilation, über Segregation und Integration und über Bewahrung und Erweiterung von Identitäten und ermöglichen auf diese Weise, dass wir mit größerer Sensibilität und mehr Verständnis auf lebensweltliche Situationen eingehen können (ibid.: 161-162).

La proposta di Bredella è un modello interazionista³⁷, secondo il quale durante la lettura il soggetto attiva le proprie preconoscenze e formula ipotesi che dovranno essere confermate o smentite attraverso il processo di avvicinamento al testo. Il lettore viene accompagnato dal testo stesso nel processo di comprensione: “Der Text regt zum Schaffen eigener Bedeutungen an, indem der Leser die Implikationen bestimmter Textstellen entfaltet, zwischen den Zeilen liest, die eigene Reaktionen auf den Text erforscht, Kritik an den Auffassungen des Autors übt“ (Bredella, 2002, 41). Poichè la lettura è un processo di costruzione dei significati, l’individuo che legge deve essere sempre attivo: “Der gute Leser ist daher nicht passiv und klammert nicht sein Vorwissen, seine Assoziationen und Reaktionen aus, sondern ist aktiv und bringt sie ins Spiel” (ibid.: 43). La comprensione del testo non avviene però in modo automatico, essa si realizza in modo compiuto solo attraverso il dialogo del lettore con altri lettori, attraverso quello che viene chiamato “Unterrichtsgespräch” e che naturalmente deve avvenire in lingua straniera, favorendo così il miglioramento della competenza linguistica:

Da beim Lesen sowohl das Verstehen als auch das Selbstverständnis des Lesers auf dem Spiel steht, sind die Deutungen der Anderen für ihn wichtig. Oft enthüllt sich die Bedeutung eines Textes erst im Gespräch mit Anderen. Insofern gehört zum guten Leser, dass er sich mit den Deutungen anderer Leser auseinandersetzt (ibid.: 79).

Questo approccio teorico ha dirette conseguenze sulla pratica della lezione, per esempio influenza o dovrebbe influenzare la scelta dei testi, che non devono replicare esperienze già note agli studenti o vicine al loro mondo, piuttosto devono rappresentare situazioni nuove e coinvolgenti, dove i sentimenti vengono messi in primo piano. L’integrazione tra

³⁷ Prima di illustrare questo modello, Bredella critica due teorie che considera un’estrema radicalizzazione delle posizioni dell’estetica della ricezione: il paradigma soggettivista e il decostruzionismo. Il primo sostiene che la lettura sia un processo totalmente soggettivo e che il testo non sia altro che una proiezione del mondo interiore del lettore. Ma, obietta Bredella, questa modalità di lettura porta ad una comprensione distorta del testo e ad una moltiplicazione all’infinito delle interpretazioni possibili, arrivando ad impedire qualsiasi confronto dialogico sull’opera. “Ein rationaler Dialog über das, was ein Text bedeutet, kann nur geführt werden, wenn man anerkennt, dass der Text selbst eine Bedeutung besitzt“ (Bredella, 2004: 38). Anche l’ipotesi decostruttivista, secondo la quale la lingua è un sistema indipendente dal soggetto e la funzione referenziale non è altro che un’illusione, viene duramente criticata. Secondo il decostruttivismo il testo è solo una sequenza di significanti senza significato, che impediscono la costruzione di senso. “Es gibt weder einen Autor, der die Texte schreibt, noch einen Leser, der sich mit deren Sinn kritisch auseinandersetzt. Es gibt nur das Spiel der sich verselbstständigten Signifikanten ohne verantwortlichen Autor und Leser” (ibid.: 27-28). Il decostruttivismo non lascia spazio alla didattica della letteratura perché la lettura del testo non ha alcun fondamento. “Autor und Leser haben keine Verantwortung; sie sind Opfer der Sprache und besitzen keine Kontrolle über das, was geschrieben und verstanden wird” (ibid.: 32).

“Fremdverstehen” e lezione di letteratura in senso interculturale presuppone una scelta ragionata sui contenuti e sulla modalità di presentazione degli stessi: “Das besagt für die Analyse literarischer Texte im Rahmen des Fremdverstehens, dass wir unsere Aufmerksamkeit nicht nur auf Charaktere und deren Handlungen, sondern auch auf die in ihnen enthaltene Weltsicht lenken müssen” (ibid.: 152).

Anche nel caso delle teorie bredelliane alcuni studiosi hanno mostrato scetticismo, in particolare nei confronti del “Fremdverstehen”. Questo concetto perde la sua validità se applicato al caso di identità multiculturali, che non sono membri di una cultura omogenea, ma subiscono l’influsso di culture diverse. La dicotomia “fremd” e “eigen” deve essere rivista, affinché i due concetti non vengano considerati categorie fisse, ma rispondano a fasi momentanee della relazione tra soggetti (Hu, 1997).

3.3. Gli Studi culturali

Dagli anni Novanta prende piede un nuovo approccio all’insegnamento della cultura straniera che supera la modalità tradizionale, basata sulla semplice trasmissione di fatti, e si fonda sul concetto di percezione e analisi della realtà. Fondamentale è la funzione dell’apprendente in questo processo di conoscenza: egli non si limita all’acquisizione passiva di informazioni, ma mira alla comprensione degli appartenenti alla cultura straniera, dei loro prodotti e delle espressioni culturali, delle forme di vita, dei legami sociali, dei modi di comportamento, ai quali si unisce l’insieme di atteggiamenti indotti, pregiudizi, immagini fisse, stereotipi che accompagnano una cultura (Ehlers, 2010: 1535). In questo ambito ha assunto sempre più importanza la letteratura, perché attraverso la realtà narrativa riesce a mettere in luce determinate differenze culturali e consente un accesso privilegiato alla comprensione dell’agire e pensare dell’Altro. Empatia e cambio di prospettiva sono parte della competenza culturale e si possono facilmente raggiungere con i testi letterari:

Sie sind Zeugnisse fremden Lebens, geben Einblick in Schicksalszusammenhänge, Glaubensvorstellungen, Wertsysteme und soziale Hierarchien. Doch thematisch werden nicht nur materielle Lebensbedingungen und soziale Strukturen, sondern auch den Bereich des Mentalen mit seinen Wertvorstellungen, Glauben, Ideen, Meinungen, die das Verhalten von Individuen bestimmen und in verschiedenen Texten symbolisiert werden (Ehlers, 2010: 1535).

La questione centrale riguarda il come queste informazioni culturali, necessarie per la comprensione del testo, debbano essere trasmesse agli apprendenti. Una proposta viene dalla Germanistica interculturale: il sapere culturale che serve per affrontare i testi deve essere

anticipato come sapere contestuale, filtrato in relazione al testo, al gruppo di apprendenti e agli obiettivi (Schmidt, 1980: 289-299).

In termini più ampi sono le scienze culturali, in tedesco “Kulturwissenschaften”, che hanno contribuito al cambiamento del concetto di “Landeskunde” e del suo rapporto con la letteratura, facendo parlare di “Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft”. Lo studio dei testi, influenzato da discipline come l’antropologia e l’etnografia, si delinea come un’indagine sulla realtà socio-culturale che li ha prodotti (Bachmann-Medick, 1996). In questa prospettiva i testi letterari sono considerati strumenti di rappresentazione di tradizioni, simboli, pratiche culturali e sociali tipiche di una comunità:

Literatur wird an soziale Prozesse zurückgebunden; eine kulturwissenschaftliche Perspektive fokussiert kulturelle Mechanismen des Aus- und Einschlusses, hierarchisierende Symbolbildungen und reflektiert die Verknüpfungen von kulturellen Repräsentationen mit Machtinteressen wie sie auch in literarischen Texten zum Ausdruck kommen (Schöblier, 2006: IX).

Uno dei maggiori influssi su questo nuovo modo di intendere i prodotti letterari viene dai *Cultural Studies*, sorti in Inghilterra negli anni Sessanta e sbarcati poi nelle università statunitensi negli anni Ottanta. Nell’analisi delle pratiche culturali i *Cultural Studies* pongono la questione dei rapporti di potere entro i quali queste vengono articolate, le loro condizioni e la loro influenza sulla vita concreta delle persone. Per questo esse appaiono spesso come un progetto politico, oltre che una prassi intellettuale, perché vogliono svelare i meccanismi che si celano dietro le gerarchie, i ruoli di genere e la formazione dei gruppi sociali (Lutter/Reisenleitner, 2001).

A livello metodologico gli studi culturali prediligono l’interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà, l’intertestualità e l’interculturalità e in questo senso hanno dato origine alla “interkulturelle Literaturwissenschaft”, ovvero allo studio della letteratura come strumento di messa in scena delle differenze culturali (Mecklenburg, 2003: 434). “Interkulturelle Literaturwissenschaft gab und gibt es überall dort, wo Literaturwissenschaftler bei ihrer Arbeit Kulturunterschiede bedenken und über Kulturgrenzen hinausdenken” (Mecklenburg, 2008: 13). La definizione è, come si vede, molto ampia e può riferirsi alla letteratura interculturale *tout court*, o soltanto ad alcuni suoi aspetti. In riferimento a quest’ultimo ambito gli studi letterari interculturali hanno adottato un nuovo concetto di cultura, trasferendolo poi alla letteratura: essa viene definita un terreno di contatto, scambio e integrazione e non fonte di distinzione, separazione, conflitto (Mecklenburg, 2003: 434). Tali peculiarità si ritrovano anche nel testo letterario, sia a livello testuale che in relazione alla sua produzione e ricezione. Aspetti interculturali si possono rilevare

nelle tematiche rappresentate, come la messa in scena di incontri o conflitti tra culture, oppure si evincono dalle scelte formali, come l'adattamento di un genere, la plurivocità linguistica, l'intertestualità e l'ibridismo come incrocio di codici diversi. Elementi interculturali si possono trarre anche dal contesto storico-sociale in cui un testo è sorto, dalla biografia dell'autore, dalla ricezione come atto di comprensione interculturale (ibid.: 435). Alcune di queste caratteristiche sono il segno distintivo della cosiddetta letteratura interculturale, che sarà oggetto di analisi del prossimo capitolo.

Il "Cultural Turn", ovvero il nuovo orientamento in senso culturale degli studi letterari (Bachmann-Medick, 2006), ha influenzato anche la didattica della letteratura tedesca in lingua straniera: "Einflussreich ist insbesondere der Aspekt der kultureller Implikationen literarischer Texte, der lebensweltliche Bezüge in der Literatur und der kulturell geprägten Rezeptionen" (Ehlers, 2010: 1535).

Claus Altmayer, nel volume *Kultur als Hypertext* (Altmayer, 2004), applica i risultati delle scienze culturali all'insegnamento del tedesco come lingua straniera, nello specifico della "Landeskunde". Per spiegare il concetto di cultura, Altmayer sfrutta la metafora dell'ipertesto: la realtà è formata da una rete di testi, che lui intende come azioni linguistico-comunicative tipiche di una comunità, dai quali si ricavano i modelli interpretativi che permettono di accedere alla realtà stessa e di comprenderla. Compito dell'analisi testuale, secondo gli studi culturali, consiste nel rilevare e rendere espliciti questi modelli interpretativi, per permettere la decodifica del messaggio da parte di coloro che non appartengono alla cultura di riferimento:

Texte [...] machen in vielfältiger Weise von einem als allgemein und selbstverständlich bekannt unterstellten kulturellen Wissen Gebrauch, über das Rezipienten verfügen müssen, um zu einem angemessenen Textverständnis zu kommen. Die Rekonstruktion dieses kulturellen Hintergrundwissens [...] ist die zentrale Aufgabenstellung für eine kulturwissenschaftliche Textanalyse, für die das erkenntnisleitende Interesse an der Förderung und Initiierung (fremd)kultureller Verstehens- und Lernprozesse konstitutiv ist (ibid.: 251).

Altmayer rivede il concetto di "Fremdverstehen", introdotto da Lothar Bredella, alla luce degli studi cognitivisti sulla comprensione della realtà. Poiché la comprensione si definisce un processo di costruzione di significati messo in atto dal soggetto sulla base degli schemi mentali entro i quali è organizzato il suo sapere, la comprensione di espressioni, testi, scambi comunicativi nella lingua straniera avverrà sulla base di queste strutture cognitive: "Die Lerner werden in der Regel zunächst versuchen, fremdsprachliche Texte und Äußerungen im Licht der ihnen zur Verfügung stehenden Schemata zu deuten und auf dieser Basis Sinn zu konstruieren"

(ibid.: 69). Questi schemi a disposizione dell'apprendente non si limitano ad essere, secondo Altmayer, un sapere individuale, ma sono strutture del sapere diffuse, nelle quali si sono depositate esperienze storiche, sociali e linguistiche collettive. Durante il processo di comprensione dello straniero, questi schemi vengono relativizzati, messi in dubbio, ristrutturati o ampliati. Quindi "Fremdverstehen" significa "dass die Fremdsprachenlerner bereit und in der Lage sind, die eigenen und individuellen und/oder kulturellen kognitiven Schemata der Welt- und Wirklichkeitsdeutung zu relativieren und in Frage zu stellen (ibid.: 70). Altmayer dedica l'ultima parte del suo lavoro alla ricerca dei modelli interpretativi culturali che possono emergere nell'analisi di determinati testi; nello specifico chiede a studenti di diverse nazionalità di commentare manifesti pubblicitari che affrontano il tema "Ausländer in Deutschland", dimostrando come ciascuno arrivi a un'interpretazione diversa del testo. Si intuisce chiaramente che si tratta di un lavoro di analisi sugli apprendenti e non di didattica con gli apprendenti.

Un approccio di tipo culturale all'interpretazione del testo letterario è stato proposto da Wolfgang Hallet (Hallet, 2002) per la didattica della lingua inglese; sono proposte che non illustrano il lavoro concreto sul testo, ma che riguardano le basi teoriche di una didattica della letteratura di stampo culturale. Hallet recupera dagli studi culturali il principio dell'intertestualità e ne fa una categoria didattica della lezione di lingua straniera:

Da Intertextualität eine allen Texten innewohnende Eigenschaft ist, befindet sich jeder Text – auch jeder im Unterricht verwendete Text unabhängig von didaktischen Arrangements – beständig im Austausch mit anderen Texten. Aus dieser Zirkulation von Bedeutungen in Diskursen und aus den damit verbundenen Textbeziehungen entsteht kulturelle Bedeutung (ibid.: 31).

Nel suo percorso didattico vengono sfruttati testi letterari, visivi, multimediali per approfondire un determinato argomento, ai quali si aggiungono i testi prodotti dagli studenti stessi.

Non sono mancate le critiche al modo in cui i *Cultural Studies* hanno indirizzato l'interpretazione del testo, spostando tutta l'attenzione sui rapporti di potere all'interno di una società che si nasconderebbero dietro i contenuti dell'opera letteraria:

Um die Verbindung zwischen den gesellschaftlichen Verhältnissen und den einzelnen Texten wieder herzustellen, führen die 'Cultural Studies' den Begriff der 'signifying practices' ein, aber dieser Begriff ist oft nicht mehr als eine Beschwörungsformel, um die gesellschaftlichen Verhältnisse zum handelnden Subjekt zu erheben, da die einzelnen Menschen als Produkte gesellschaftlicher Verhältnisse keine Eigeninitiative entwickeln können und gar nicht wissen, was sie tun (Bredella, 2002: 62).

Certamente gli studi culturali, in particolare attraverso uno dei tanti filoni che da questi si sono sviluppati, ovvero gli studi postcoloniali, hanno avuto il merito di aver introdotto nella didattica della letteratura tematiche prima mai affrontate, come il multilinguismo, l'ibridità culturale, la mescolanza dei generi, come vedremo nel prossimo capitolo.

3.4. Nuovi studi e orientamenti attuali

La ricerca ha ormai abbandonato l'idea di letture determinate dal *background* culturale del gruppo di apprendenti. Piuttosto si preferisce insistere sulle teorie della letteratura orientate sulla figura del lettore e sul paradigma interculturale. Diversi sono gli approcci didattici sviluppatisi negli ultimi anni che hanno mantenuto questi due punti di partenza.

Ingrid Mummert (Mummert, 2006) avanza una proposta didattica che attribuisce un ruolo fondamentale al lettore e alla sua capacità di provare empatia, cioè di porsi nella situazione in cui si trova l'altro e capire il suo stato d'animo. Senza empatia, secondo la docente, non può avvenire la comprensione del testo:

Der subjektive Leseprozess ist ein doppelt affektiver: Der Leser lebt, denkt und fühlt mit literarischen Figuren und reagiert auf diese mit anderen und unterschiedlichen Gefühlen. [...] Empathie für die einzelnen Figuren ist Voraussetzung für eine Interpretation, zu der auch die kognitive Analyse gehört. In Verbindung mit ihr kommt es zum Verstehen des gesamten Werks (ibd.: 28).

Questo approccio è fortemente incentrato sul contenuto. Al centro della lavoro di comprensione si situa la descrizione e la valutazione del comportamento delle figure narrative, procedimento che aiuta a trasporre l'evento estraneo nel proprio orizzonte d'esperienza:

In der literarischen Kommunikation können Leser durch die Verbindung von kognitiven mit affektiven Prozessen auf eine Weise Einsichten über eine andere Weltsicht und über sich selbst erlangen, die sie verändern, ihre Persönlichkeit erweitern, ihre Identität stärken: durch den Prozess der Assimilation des bisher Fremden in den eigenen Erfahrungshorizont (ibd.: 24).

Secondo la proposta di Ingrid Mummert l'apprendimento interculturale non avviene soltanto attraverso la lettura di un testo in lingua straniera e la costruzione delle possibili interpretazioni, ma anche attraverso il dialogo e il confronto con posizioni diverse all'interno della classe. Alla proposta teorica segue la presentazione del lavoro svolto con studenti universitari provenienti da paesi diversi e con background culturali differenti. L'autrice descrive le modalità di conduzione delle sue lezioni di letteratura e illustra il modello didattico seguito: alla fase di lettura e comprensione globale del testo segue sempre un momento di riflessione, che ha lo scopo di

raccogliere le reazioni personali dei lettori. Lo studio dimostra che i giudizi degli studenti, spesso contrastanti perché influenzati dalle culture di provenienza, possono diventare strumento di apprendimento interculturale, se vengono esplicitati e discussi apertamente con il gruppo. La fase di riflessione ha quindi un ruolo centrale, perché permette, attraverso i contenuti del testo, di capire e accettare che esistono punti di vista e modi di pensare diversi. Questi obiettivi possono essere perseguiti anche in una classe monoculturale: ciascun apprendente deve avere la possibilità di esprimere la propria interpretazione del testo, ma allo stesso tempo deve riconoscere che essa non è l'unica possibile e che può divergere da quella dei compagni.

Il lavoro di Gabriele Müller-Peisert (Müller-Peisert, 2006) recupera i dettami dell'estetica della ricezione e del decostruzionismo, secondo cui il testo letterario viene considerato non come entità in sé, ma solo in funzione della lettura e dell'atto di comprensione. Le modalità di lettura di un testo sono il risultato di processi cognitivi individuali, che vengono influenzati dalle conoscenze acquisite e dalle esperienze vissute dal soggetto in un determinato contesto:

Aufgrund der erkenntnistheoretischen Voraussetzung, die besagt, dass Wirklichkeit Erfahrungswirklichkeit ist, folglich Wahrnehmen, Erkennen und Wissens nicht abbildende, sondern konstruktive Tätigkeiten sind, existiert der Text nicht als substantielles, sondern nur in Zusammenhängen der Verwendung. [...] Der Text ist Anlass, ihm gemäß subjektiver, kognitiver Voraussetzungen und aufgrund bestimmter Kontexte Bedeutung zuzuordnen (ibid.: 142).

Allo stesso tempo il rapporto che il lettore instaura con la letteratura è frutto di una tradizione e di particolari convenzioni, che sono state apprese durante il processo di acculturazione e che variano da cultura a cultura (ibid.: 121). Obiettivo della lezione di letteratura in lingua straniera deve essere quello di rendere gli studenti consapevoli di queste convenzioni legate alla lettura, che diventa necessario conoscere se si vuole entrare nel sistema letterario della lingua target e si vogliono evitare problemi di interferenza:

Konventionen schränken die Deutungsvielfalt ein. Kriterien und Vergleichsmaßstäbe liegen damit auf der Seite von Kommunikationsteilnehmer und können über die Konkretisierung von Konventionen und literarischem Wissen explizit und durchschaubar gemacht werden (ibid.: 147).

Müller-Peisert dimostra le sue teorie confrontando piani curricolari, libri di testo e materiali per studenti tedeschi e cinesi e analizzando le convenzioni letterarie che ad essi sottostanno. Mentre nel sistema educativo tedesco si insiste più sullo sviluppo delle capacità cognitive e riflessive, sul coinvolgimento personale del soggetto e sull'autonomia di giudizio, in quello cinese si mira all'educazione morale e sociale degli apprendenti, mentre il coinvolgimento emotivo è legato alla trasmissione di sentimenti patriottici. Alla luce di queste rilevazioni, l'autore conclude:

Wahrnehmen und Erkennen sind nicht als Abbildung zu verstehen, sondern immer schon als Bedeutungszuweisung bzw. Interpretation. Denn Wahrnehmen und Erkennen finden immer in Handlungszusammenhängen statt, die zugleich als Interpretationsrahmen dienen, weil sie mit Erfahrung, Wissen, Gedächtnis und Gefühl verbunden sind. Der Faktor Text im literarischen Leseprozess ist ein Impuls, dem Text entsprechend der subjektiven Voraussetzungen und des situativen Kontextes Bedeutung zuzuordnen (ibd.: 274).

L'insegnante deve quindi valutare sia le preconoscenze degli alunni, che il contesto socio-culturale in cui sono inseriti, e questo vale per qualsiasi situazione di apprendimento.

Un'altra tendenza, nell'ambito della didattica della letteratura, sposta l'attenzione sulle qualità formali e sul valore estetico del testo. Già nel 1992 Swantje Ehlers (Ehlers, 1992a) aveva proposto di utilizzare i testi narrativi nella lezione di lingua straniera per raggiungere due obiettivi: il coinvolgimento soggettivo del lettore e la scoperta dei mezzi rappresentativi usati dall'autore per dotare il testo di qualità estetica. Le indicazioni riportate nel volume *Lesen als Verstehen* mirano allo sviluppo della competenza estetica, della capacità di riconoscere le convenzioni letterarie e le norme del sistema letterario. Il contributo di Swantje Ehlers, così come il precedente saggio *Sehen lernen* (Ehlers, 1988), hanno il merito di aver rimesso in primo piano il valore estetico dell'opera letteraria, trascurata dall'approccio comunicativo e dalla lezione orientata alla produzione. Tuttavia questa competenza non sembra avere avuto riscontro nella pratica didattica, se da più parti ancora si insiste sulla necessità che venga finalmente presa in considerazione. Michael Dobatsdt in un articolo del 2009 (Dobstadt, 2009) e nuovamente in un saggio del 2011 (Dobstadt/Riedner 2011a) ribadisce l'importanza della competenza estetica, anche nel contesto dell'apprendimento interculturale, perché la lingua letteraria è in sé una lingua "straniera", anche per lo studente madrelingua:

Während uns die Muttersprache im alltäglichen Gebrauch selbstverständlich verfügbar ist und uns als ein exaktes Mittel der Verständigung erscheint, stellt Literatur diese Selbstverständlichkeit in Frage. Sie macht sichtbar, dass Sprache uns – ob wir unsere Muttersprache sprechen oder gerade eine Fremdsprache lernen – nie völlig transparent und vertraut ist, uns immer ein Stück fremd bleibt. Sie zeigt, dass die Sprache uns immer auch Rätsel des Verstehens aufgibt, mit denen wir lernen müssen, umzugehen (ibd.: 8).

Testi letterari che giocano con i suoni, con il ritmo, con la duplicità dei significati sono particolarmente adeguati per lo studente di lingua straniera perché invitano "zu einer sinnlichen, das Sprachmaterial genießenden Begegnung mit der (fremden) Sprache" (ibd.: 25). La letterarietà è quindi, secondo l'autore, la categoria di base del lavoro con la letteratura e ciò che permette di concentrarsi sulla forma, piuttosto che sul contenuto, di moltiplicare all'infinito le

possibili interpretazioni del testo e di aprire le porte anche alle interpretazioni dei lettori stranieri. Non è la distanza o la vicinanza culturale con il testo a dare la chiave interpretativa, ma la capacità dei lettori di cogliere la sua letterarietà. In questo senso i testi letterari sono transculturali: “sie sind prinzipiell auch für Angehörige anderer ‘Kulturen’ lesbar” (Dobstadt/Riedner, 2013: 235). Tentativi pratici di recuperare e valorizzare la letterarietà dei testi vengono raccolti nel numero di *Fremdsprache Deutsch* del 2011, in cui per esempio si propone la didattizzazione di alcune poesie della Nuova Soggettività, mostrando come attraverso l’unione di più obiettivi si possa lavorare “literaturgerecht”, ovvero rendendo giustizia alla specificità letteraria di un testo, e contemporaneamente “lernergercht”, ovvero incentivando la partecipazione attiva dello studente (Radwan, 2011: 22-27).

Anche il recente volume *Poesie und Grammatik* di Gerlind Belke (Belke, 2012) pone alla base del lavoro con la lingua straniera la letterarietà. Nello specifico l’autrice si propone di sfruttare l’universalità di strumenti poetici come la rima, il ritmo, il suono, e la loro funzione estetica, per far acquisire in modo implicito strutture grammaticali. Sebbene i destinatari siano alunni della scuola primaria, i numerosi esempi raccolti possono essere adattati a qualsiasi livello di apprendimento.

Parallelamente a queste nuove proposte si è andata affermando la didattica della letteratura interculturale, considerata come genere con caratteristiche proprie. Tale didattica presuppone una serie di approcci accomunati dalla trattazione di tematiche quali l’incontro/scontro tra culture su un piano linguistico, biografico, contenutistico, in situazioni di contatto e incrocio (Dawidowski/Wrobel, 2006; Honnef-Becker, 2007). Nei testi ciò si concretizza nella rappresentazione di mondi culturalmente estranei nei testi, nella tematizzazione di contatti tra culture uniti a forme di identificazione, rifiuto, conflitto, intolleranza. Rilevante è anche la figura dell’autore, che può appartenere a un’altra cultura o a una minoranza, e il destinatario, coinvolto nello scambio culturale attraverso la mediazione dal testo. Vedremo nel capitolo dedicato alla letteratura interculturale quali sono le peculiarità di questo genere e il suo possibile impiego nella didattica.

Nel contesto della didattica interculturale della letteratura e dei suoi nuovi sviluppi merita menzione anche il libro di Werner Wintersteiner *Transkulturelle literarische Bildung* (Wintersteiner, 2006), nel quale l’autore sostiene la necessità che gli studenti acquisiscano una formazione multiprospettica attraverso la letteratura. Poiché il concetto di letteratura nazionale è ormai decaduto e il monoculturalismo non è più un principio valido nella società moderna, anche in riferimento alla prospettiva interculturale e al contrasto dicotomico tra cultura straniera e

cultura nativa, l'educazione deve imboccare una strada diversa che accetti il principio della transculturalità come nuovo paradigma. Wintersteiner assegna questo compito alla letteratura e alla sua didattica e spiega che cosa deve cambiare:

Transkulturelle Literaturdidaktik besteht jedoch nicht bloß darin, andere Texte zu präsentieren, sondern sie sieht ihr Ziel darin, neue Kontexte bei der Beschäftigung mit Literatur herzustellen. Dies erfolgt auch durch die Konfrontation von bekannten und kanonischen Texten mit bisher marginalisierten Literaturen, die ein anderes Bild von Literatur vermitteln (ibid.: 98).

L'obiettivo primario è garantire uno sguardo critico sulla "propria" letteratura e sulla letteratura in generale e sviluppare una visione del mondo aperta e cosmopolita (ibid.: 140-141).

Sebbene questa nuova proposta didattica sia ideata per studenti madrelingua, il suo potenziale può essere colto e sfruttato anche dagli insegnanti di lingua straniera, per esempio scegliendo di discostarsi dal canone tradizionale e di presentare testi e autori che faticano ad entrare nello schema nazionale, come gli scrittori della letteratura interculturale.

3.5. Aspetti principali della didattica interculturale della letteratura

La didattica interculturale della letteratura in lingua straniera non può essere definita una disciplina autonoma³⁸, è piuttosto la risultante di discipline diverse come la didattica della letteratura in lingua materna, gli studi letterari, la Germanistica interculturale, la pedagogia interculturale, la glottodidattica.

Come abbiamo specificato nel primo capitolo³⁹ il contributo più importante alla didattica della letteratura viene dall'estetica della ricezione, "die den Blick auf die Rezeption und auf den für die Vermittlung fremdkultureller Literatur so wichtigen kulturellen Kontexte öffnete" (Esselborn, 2003: 481). Al posto di una didattica che punta sul valore formativo e educativo della letteratura imposto dall'alto e trasmesso dall'insegnante, entrano in gioco le esperienze personali del lettore, i suoi interessi e bisogni. Anche l'approccio comunicativo all'insegnamento della lingua ha una parte di responsabilità nell'attribuzione di un ruolo nuovo all'apprendente, che

³⁸ Già nel 1997 Claus Altmayer ha evidenziato la mancanza di una base scientifica autonoma per la disciplina "Deutsch als Fremdsprache" e ha sottolineato la necessità che essa potesse avere un proprio oggetto di studio e propri metodi di analisi e ricerca e che non venisse subordinata ad altre discipline come la Germanistica o la glottodidattica (Altmayer, 1997: 202). Esselborn lamenta che i tentativi provenienti dalla didattica della letteratura in lingua materna (Kast, 1985), dalla lezione di tedesco come lingua straniera (Esselborn, 1994) e dalla Germanistica interculturale (Wierlacher, 1980) non hanno una base scientifica e non sono stati sufficientemente sistematizzati (Esselborn, 2003: 480). Un tentativo di dare nuovo fondamento alla didattica interculturale della letteratura viene dal volume *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*, nel quale vengono presentati esempi di studi letterari, nell'ambito del tedesco come lingua straniera, che si basano su categorie come "Fremdheit und Deautomatisierung, Heterogenität und Ambivalenz, form as meaning und Medialität, diskursive Vernetzung und mental mapping" (Ewert et al., 2011: 8).

³⁹ Vd. il paragrafo 1.4.2.

viene posto al centro dell'attenzione dell'intervento didattico. Il "Paradigmawechsel" introdotto dalla Germanistica interculturale rileva poi la necessità di riconoscere le differenze culturali tra i lettori che si avvicinano al testo letterario in lingua straniera. A seguito di questa svolta si ripensano gli obiettivi dell'educazione letteraria, legandoli a quelli della pedagogia interculturale, anche in relazione ai mutamenti sociali causati dalla globalizzazione, dall'integrazione europea e dai fenomeni migratori.

"Es geht in einer stärker funktionalen Bestimmung um Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen: um Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, rationales Austragen von Kontroversen, Perspektivenwechsel und Empathie, Anerkennung von Verschiedenheit" (ibd.).

La didattica interculturale della letteratura non sceglie una teoria o un metodo interpretativo. Sull'onda delle teorie postmoderne che hanno interessato i concetti di autore, opera e lettore scardinando il tradizionale modo di intendere queste entità (Müller-Michaels, 1990), si è parlato di una "postmoderne Literaturdidaktik" e di un ecletticismo metodologico (Fingerhut, 1994) nell'applicazione delle teorie letterarie all'interpretazione del testo, che non vengono scelte in modo esclusivo e unidirezionale: "In der Vielfalt der Interpretationsansätze müsste ein – wenn nicht 'richtiges', so doch angemessenes und am Text belegbares – Interpretieren im Sinne einer kritischen, nicht substantialistisch verengten Hermeneutik garantiert sein" (ibd.: 482).

Infine la didattica interculturale della letteratura ha subito l'influenza degli studi culturali, facendo parlare di una vera e propria "kulturwissenschaftliche Wende im Deutschunterricht" (Herrmann, 2001: 66). Gli studi culturali hanno aperto le porte non solo ai temi di carattere antropologico, alle differenze e sovrapposizioni tra letterature sorte in contesti diversi, ma anche a nuovi ambiti come la letteratura d'esilio, delle minoranze, della migrazione, ricollegandosi alle finalità dell'educazione interculturale.

Nonostante gli influssi teorici derivanti da più parti lo sviluppo di percorsi pratici dedicati al lavoro sui testi è piuttosto limitato, in particolare nell'ambito dell'insegnamento del tedesco come lingua straniera. Nei prossimi capitoli presenteremo i possibili contenuti, le scelte metodologiche e gli obiettivi della didattica interculturale, presentando poi alcuni tentativi pratici di trasporre l'approccio interculturale nei libri di testo.

3.5.1. I contenuti

Come abbiamo visto⁴⁰ uno dei paradigmi postulati a partire dagli anni Ottanta dalla didattica della letteratura si basa sulla categoria dell'estraneità culturale ("kulturelle Fremdheit"), della

⁴⁰ Vd. il paragrafo 3.2.1.

differenza tra una cultura che potremmo definire propria del lettore e una cultura ad esso estranea. In questa dicotomia si rileva un concetto di cultura di tipo essenzialista, che tende a separare e a differenziare in modo rigido culture diverse, senza dare ragione della dinamicità e della complessità dei fenomeni culturali. In questo senso sono stati ideati due indirizzi di approccio alla letteratura (Santarone, 2008): uno rivolto all'interno e uno all'esterno. Il primo riguarda lo studio della letteratura nazionale in chiave interculturale, attraverso la ricostruzione dei rapporti tra gli autori maggiori e le altre culture e civiltà, alle rappresentazioni del mondo non occidentale nelle opere di questi autori. Questo punto di vista decentrato permette allo studente di guardare con distacco e maggiore consapevolezza critica la propria realtà di riferimento. L'altro indirizzo è volto all'esterno e verifica le affinità e le differenze tra le letterature, ad esempio tra i movimenti letterari, come manifestazioni di culture diverse. Chiara è la linea di demarcazione che separa le letterature, intese ancora in senso nazionale, come prodotti di culture staticamente definite e immutabili.

Le ricerche in ambito antropologico hanno dato origine ad una nuova definizione di cultura, intesa in senso più dinamico e mutevole, e hanno dato spazio al fenomeno dell'ibridazione nella formazione delle identità individuali e collettive⁴¹. Questo processo interviene laddove si hanno momenti di contatto e scambio, superamento dei confini, pluralismo e mescolamento tra culture, ma anche forme di appropriazione di codici provenienti da ambiti culturali diversi da quello cui si ritiene di appartenere, che possono essere riprese e adoperate attivamente. I risultati di questi studi hanno avuto ripercussioni sulla glottodidattica in generale (Hu, 2007), sulle nuove modalità di insegnamento sia della "Landeskunde" (Altmayer, 2006) che della letteratura. In ambito letterario il lavoro con il testo richiede in primo luogo il riconoscimento di questo concetto aperto e dinamico di cultura, che prende atto delle possibili mutazioni e relativizza ogni tipo di posizione rigida e intransigente. La didattica interculturale della letteratura sceglie di tematizzare, attraverso l'opera letteraria, momenti di scambio tra culture diverse e di rilevare quali risultati possono derivare da queste situazioni di contatto e incrocio. Si possono sfruttare scelte rappresentative diverse (Esselborn, 2010: 46), come:

- la descrizione di una realtà culturalmente e spesso geograficamente lontana da parte di un osservatore che appartiene a una cultura diversa;
- la tematizzazione di contatti culturali e dei possibili risultati, riconoscibili in forme di identificazione, assimilazione, conflitto, tolleranza, rifiuto;

⁴¹ Vd. il paragrafo 2.2.

- la scrittura autobiografica da parte di un autore che si serve di una lingua per lui straniera, che appartiene a una minoranza o che ha un passato di migrazione;
- la messa in scena di tematiche culturali universali come la giustizia sociale, la tolleranza, l'ideologia del profitto, le problematiche ambientali, la critica alla società, il ruolo dei sessi (Biechele, 2013: 228).

Questi temi si ritrovano in alcune categorie di testi che la didattica interculturale predilige rispetto ad altri, come la letteratura della migrazione e delle minoranze, la letteratura postcoloniale, la letteratura d'esilio, la letteratura di viaggio, la letteratura per ragazzi.

Le potenzialità interculturali dei testi letterari sono date anche dalla loro funzione di "Träger landeskundlicher Inhalte" (Ehlers, 1999: 428). La letteratura può essere sfruttata come mezzo per trasmettere informazioni culturali, nello specifico seguendo due direzioni, che si basano su due concetti diversi di "Landeskunde": da un lato, secondo una definizione tradizionale di civiltà, si affianca alla storia, intesa come disciplina, e aiuta a comprendere fatti e avvenimenti di carattere storico (Koreik, 1995); dall'altro lato i testi letterari possono contribuire a tramandare modelli interpretativi della realtà che si originano da determinate pratiche culturali (Altmayer, 2004). Claus Altmayer parla di "kulturelle Deutungsmuster":

Darunter sollen demnach intersubjektive Wissensstrukturen verstanden werden, die abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten; dazu dienen, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem neuen damit Sinn zuzusprechen; erfahrungsgesättigt sind, in denen aber nicht individuelle, sondern 'kollektive' Erfahrungen abgelagert sind; eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweisen und die daher für Deutungsprozesse innerhalb einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft immer wieder herangezogen werden; nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam sind (ibid.: 154).

I temi di carattere storico-culturale che vengono affrontati nella lezione di civiltà attraverso la letteratura si concentrano solitamente sulla storia della Germania dalla Seconda Guerra Mondiale:

Schwerpunkthemen [...] sind: Nationalsozialismus, Krieg und Stunde Null; das wechselvolle Schicksal Berlins (deutsche Teilung, Mauer); der Terrorismus der 1970er Jahre; die Wende (deutsche Einheit, das Zusammenwachsen von Ost und West); Rechtsextremismus/Rassismus; Migration und multikulturelle Gesellschaft; Erinnerung an den Holocaust sowie an die deutschen Opfer von Bombenkrieg, Flucht, Vertreibung und Massenvergewaltigungen (Groenewold, 2010: 1567).

Esempi di utilizzo dei testi letterari nella lezione di civiltà sono stati raccolti nel volume *Landeskunde und Literaturdidaktik* (Bischof et al., 1999), nel quale viene messo in chiaro qual è il rapporto tra le due discipline:

Literarische Texte bieten Zugänge zu einer fremden Kultur und zu verschiedenen Perspektiven innerhalb dieser Kultur. Sie beziehen sich nicht nur auf einzelne Sachverhalte, sondern diese Sachverhalte werden immer von einem bestimmten Blickpunkt aus betrachtet – das kann der Blickpunkt einer Figur oder der des Erzählers sein (ibid.: 16).

Nel testo letterario l'accesso alla cultura non è mai diretto, ma sempre mediato dalla prospettiva di un personaggio, del narratore o dalle scelte stilistiche dell'autore. Per questo le competenze coinvolte e gli obiettivi da raggiungere sono molteplici e non possono comprendere solo l'acquisizione di conoscenze culturali, ma anche lo sviluppo della competenza interculturale e della competenza letteraria.

3.5.2. La scelta dei testi

3.5.2.1. Il canone

L'espressione "canone letterario" definisce un insieme di testi, tramandati e riconosciuti da una comunità, che hanno il ruolo normativo di modelli estetici da seguire. Il canone della letteratura tedesca si è cristallizzato a partire dal XIX secolo, e fino alla seconda metà del XX secolo ha compreso solo i classici della letteratura nazionale, i grandi scrittori con i quali ogni autore successivo ha dovuto in negativo o in positivo confrontarsi (Ewert, 2010: 1555). Tuttavia poiché non tutte le opere letterarie si attengono a valori perenni e universali, anche il canone può trasformarsi ed essere il risultato di un processo dinamico che procede per aggiunte, eliminazioni, sostituzioni (ibid.: 1556). La questione del canone e la sua definizione è diventata oggetto di dibattito a partire dagli anni Settanta. In termini più generali è l'intero canone occidentale a essere stato sottoposto a dure critiche soprattutto in alcune università americane, dando origine a un vero e proprio scontro tra coloro che hanno ribadito la necessità di attenersi nella scelta a valori perenni e universali, e coloro che hanno sottolineato il carattere storico e relativo del canone⁴². Anche in ambito europeo ci si è chiesti se fosse possibile parlare di un canone basato su un'identità e una tradizione comune. La situazione politica dell'Europa di oggi impone che si

⁴² Tra le opere fondamentali del dibattito sul canone va ricordato il saggio di Harold Bloom, *The Western Canon. The Books and School of the Ages* (Bloom, 1994), riproposizione di un canone occidentale fondato su criteri estetici e valori universali. L'intera questione è stata ricostruita da Massimiliano Onofri ne *Il canone letterario* (Onofri, 2001).

cerchi l'unità anche nella memoria culturale, non per andare oltre gli Stati Nazionali, ma per trovare una radice unica e la conferma che la letteratura può essere portatrice di un linguaggio comune europeo. Basti pensare alla comunanza di generi, modi e filoni di scrittura; alla persistenza di alcuni temi, personaggi e nodi problematici, per esempio nel periodo del Romanticismo; alla fortuna e all'influenza delle opere da una tradizione nazionale a un'altra. D'altro canto il canone europeo, o meglio eurocentrico, è strettamente connesso alle identità nazionali maturate in Europa lungo i suoi secoli di storia ed è identificato con i nomi dei grandi autori, che vanno studiati e tramandati. Questo canone, espressione della memoria culturale ufficiale, tralascia altre memorie, impedendo di fatto l'accesso ad altre tradizioni, sopresse e quindi dimenticate⁴³. Si trasforma così in strumento di affermazione di un'egemonia culturale su altre culture subalterne, che vengono di conseguenza oscurate. Le grandi indagini di Edward Said (Said, 1978) hanno cercato di dimostrare come tutta la cultura europea sia costruita su una filosofia imperialista della storia e sull'idea stessa di impero e come il canone sia uno strumento di potere non del tutto democratico, proprio perché spesso non comprende letterature considerate minoritarie. La critica poststrutturalista, mettendo in dubbio il concetto di rappresentatività, ha allora insistito sulla necessità di una soppressione del canone letterario⁴⁴ (Ewert, 2010: 1558). Tuttavia il risultato di questo dibattito non ha portato all'eliminazione dei canoni nazionali europei, semmai al loro ampliamento e alla loro articolazione in numerosi canoni paralleli, di resistenza o alternativi, come quello femminile, postcoloniale o etnico, favoriti dall'avanzare degli studi interculturali:

Die gegenwärtig vor allem im Blick auf die postkoloniale Literatur neu geführte Diskussion will die 'Weltliteratur' auch für die literarische Selbstdarstellung der regionalen und peripheren Kulturen und Literaturen und für die interkulturelle Auseinandersetzung öffnen, die auf Dezentrierung und auf hybride Überschneidungen hinauslaufen (Esselborn, 2010: 106).

Anche la Germanistica interculturale, influenzata dagli studi culturali, si è schierata a favore di un ampliamento del canone nell'ambito degli studi germanici e ha proposto l'apertura ad altre letterature, finora ritenute minoritarie:

Interkulturelle Germanistik scheint noch zu stark am vertrauten Modell von Nationalliteraturen und am universellen Geltungsanspruch westlicher Literaturstandards und ihres Kanons zu kleben,

⁴³ Alcune letterature regionali e dialettali sono state per molto tempo escluse dal canone della letteratura tedesca (per esempio la letteratura dell'Alsazia, del Lussemburgo o dell'Alto Adige) e solo recentemente sono state rivalutate e recuperate dalla critica (Esselborn, 2010: 287).

⁴⁴ Orientandosi al principio universalistico introdotto da Goethe, la studiosa francese Pascale Casanova ha sostenuto l'esistenza di un solo e unico canone mondiale (Casanova, 1999).

weitgehend unbeirrt von den aufrüttelnden Eingriffen der hybriden Literaturen der Diaspora, die sich ja im deutschsprachigen Bereich selbst – in Form von sogenannter Ausländerliteratur bzw. Minoritätenliteratur – Geltung verschaffen (Bachmann-Medick, 1996a: 217).

La questione è solo in apparenza appannaggio degli studi accademici, perché nei suoi riscontri pratici coinvolge anche la scuola e le scelte degli insegnanti di letteratura. Il canone letterario è stato uno degli strumenti scolastici di formazione dell'identità, in Italia ha avuto un ruolo fondamentale nell'epoca della costruzione dell'unità nazionale. Ancora oggi il canone tende a tramandare la cultura di una Nazione, quando dovrebbe essere sottoposto a una necessaria revisione, che non elimini i classici, ma li rivaluti in una prospettiva interculturale, affiancandoli a soggetti nuovi finora esclusi. Un cambiamento auspicato sia per quanto riguarda l'insegnamento della letteratura italiana (Luperini, 2006: 161) che della letteratura tedesca (Esselborn, 2001) in lingua materna. La scuola è tradizionalmente l'istituzione addetta alla conservazione e alla divulgazione del canone, ma può diventare "soggetto attivo del suo riesame e del suo aggiornamento" (Corsalini, 2010: 109).

In mancanza di direttive e indicazioni prescrittive, spetta all'insegnante scegliere i testi adeguati per i propri studenti, valutando le variabili del contesto di apprendimento. La pianificazione di un percorso didattico e la conseguente scelta dei testi da affrontare non può infatti prescindere dalle premesse culturali e dalle attese del gruppo dei discenti, dal loro rapporto con lo studio della letteratura e dalla posizione che quest'ultima tradizionalmente assume nei piani didattici:

Eine Lektüreliste kann nicht einfach dem deutschen Literaturkanon folgen, der als Zeitlose Hierarchie der Meisterwerke oder Bildungsgüter ohnehin obsolet geworden ist, sondern muss sich an den kulturspezifischen Voraussetzungen und Erwartungen der Adressaten, an den literarischen und literaturdidaktischen Traditionen des Landes und an seiner Rezeptionsgeschichte deutschsprachiger Literatur orientieren (Esselborn, 2003: 483).

Le letture da proporre in una classe che studia il tedesco come lingua straniera non possono seguire il canone tradizionale degli autori tedeschi che abitualmente si affrontano nelle classi in Germania, perché la lezione persegue obiettivi diversi, non assimilabili a quelli dell'insegnante di lettere. Piuttosto la scelta va orientata sulla base dei principi di rappresentatività e utilità per gli studenti di lingua: "Es wird sich meist um einen offenen, pragmatischen Musterkanon handeln, der die deutsche Literatur im anderen Land dokumentieren und repräsentieren kann" (Esselborn, 2010: 104). Accanto a criteri di carattere letterario che riguardano le tematiche affrontate e la qualità estetica delle opere, non vanno infatti dimenticati criteri didattico-pedagogici, quali la complessità a livello linguistico, la difficoltà tematica, l'accessibilità del

testo e l'interesse che può suscitare negli apprendenti, le qualità didattiche del testo, che può offrire spazi vuoti da interpretare, può suscitare il dialogo attraverso il suo carattere appellativo, ovvero la sua capacità di porre domande al lettore:

Kriterien für die Auswahl sind vor allem – von Zeit zu Zeit neu zu bewertende – Repräsentativität der zu lesenden Werke und deren Vereinbarkeit mit den übergreifenden Lernzielen des fremdsprachlichen Unterricht. Auch sind Alter, Vorwissen, Leistungsniveau und Interessen der Lernenden, sowie die Ausrichtung auf die unterschiedlichen Schulformen und -stufen zu berücksichtigen (Glaap/Rück, 2007: 135).

In modo più sistematico (Henrici/Riemer, 2001: 289-292) possiamo affermare che i criteri di scelta dei testi seguono quattro variabili: i destinatari (i testi devono corrispondere al livello intellettuale e culturale degli apprendenti, essere adeguati alla loro età, far riferimento al loro mondo esperienziale, alle loro preconcoscenze, alle tradizioni di studio da cui provengono); il livello di difficoltà del testo stesso, dato dal contenuto e dalla forma; gli obiettivi della lezione, che possono essere linguistico-comunicativi, culturali, formativo-pedagogici; la funzione didattica che il testo può assumere, che può andare dallo spunto per la discussione all'esercizio di ascolto, dalla presentazione di un problema all'approfondimento lessicale.

Per tutti questi motivi il canone letterario lascia il posto, nella scuola, al canone delle letture, se non addirittura al canone dell'insegnante, che spesso, nella pratica didattica, riesce ad affrontare solo pochissime opere (Fehrmann, 2001: 15).

La prospettiva dell'interculturalità e l'orientamento verso temi culturali devono portare a una scelta che vada oltre il canone codificato e inglobi opere che tematizzino incontri culturali e linguistici significativi. Nei testi scelti devono essere rappresentate biografie, momenti di vita, eventi problematici che gli autori hanno vissuto in prima persona o che riportano indirettamente. Particolare importanza hanno le rappresentazioni di situazioni di conflitto, di incontro/scontro con il diverso, di contatto con culture straniere:

Texte zu Themen und Motiven von Kulturbegegnungen und Kulturkonflikten und literarischen Formen der Mehrsprachigkeit, der Interkulturalität, der Intertextualität und Hybridität [sollten] eine Rolle spielen. Etwa die Texte deutscher Autoren, die über Fremdheitserfahrungen zuhause wie auf Reisen schreiben, bzw. Literatur von Migranten, Exilanten und Minderheiten (ibd.).

La scelta dei testi deve permettere il confronto con la realtà multiculturale, nonché richiedere la partecipazione emotiva degli studenti agli eventi narrati. Il confronto con le proprie origini, con la propria identità in un contesto pluriculturale è fondamentale per lo sviluppo della socializzazione e del loro processo di acculturazione. I testi non devono solo essere

rappresentativi di una cultura, ma devono essere rilevanti per il gruppo di apprendenti di riferimento (Biechele, 2013: 228), devono tematizzare problemi sociali e culturali, situazioni di conflitto che gli studenti possano aver vissuto in prima persona o che sentano come particolarmente vicini. Helmut Hofmann parla di “provozierende Texte” e spiega: “Die Texte sollten den Schüler zu einer Äußerung provozieren, unausgewogene (einseitige) Texte sind dafür geeigneter als solche, die ein Problem mit allem Für und Wider behandeln. Scheinbar ausgewogene Texte sollten vom Lehrer problematisiert werden (Hofmann, 1985: 151).

Anche la didattica interculturale richiede che la scelta dei testi si orienti su contenuti non scontati, che inducano l'apprendente a reagire, a prendere una posizione, a discutere:

Will man im interkulturellen Literaturunterricht nicht nur zur, sondern auch durch Literatur erziehen, sollten Werke mit Konfliktstoff ausgewählt werden, die die Lernenden in Erstaunen versetzen und eine konfrontative Anschlusskommunikation einfordern (Rösch, 2011: 348).

Jürgen Koppensteiner introduce il concetto di “Irritationsfaktor”: il testo può infastidire, irritare lo studente, provocarlo sia attraverso il contenuto che veicola, sia attraverso la forma: “Es gilt nun, diese Irritation auszunützen, den ‘Irritationsfaktor’ als Impuls dafür zu verwenden, Scheue aus ihrer Reserve zu locken, sie zum Sprachen zu bringen, ihren Ärger artikulieren zu lassen” (Koppensteiner/Schwarz, 2012: 54).

Esistono poi testi particolarmente appropriati per il raggiungimento dell'obiettivo principale della didattica interculturale, il “Fremdverstehen”, perché mettono in scena problemi di comprensione, fraintendimenti e scontri culturali, ma anche visioni e prospettive diverse sullo stesso avvenimento. Asgar Nünning propone due tipologie di testi che ritiene adeguati a questo scopo: testi nei quali le incomprensioni culturali vengono vissute dai personaggi e testi nei quali la rappresentazione del processo di “Fremdverstehen” si situa sul piano della narrazione e avviene attraverso l'uso di mezzi formali (Nünning, 2000: 113 sgg.). Appartengono a quest'ultima categoria romanzi e racconti multiprospettici, nei quali il punto di vista dal quale si raccontano i fatti viene continuamente mutato.

Un accostamento alla cultura straniera può prendere avvio dalla situazione politico-sociale e dai rapporti interculturali che si sono sviluppati nell'epoca contemporanea e che la letteratura rappresenta. In particolare la letteratura contemporanea è lo strumento migliore per affrontare temi di attualità e conquistare i lettori, chiamati in causa come testimoni della propria epoca:

Gegenstand der Literaturdidaktik Deutsch als Fremdsprache ist deshalb zunächst die Gegenwartsliteratur. [...] Nur die Gegenwartsliteratur betrifft uns unmittelbar als Zeitgenossen und

intendierte Leser, kann in kritischer Diagnose auf unsere Gegenwart reagieren und Zukunftsperspektiven als vorlaufende Erkenntnis vermitteln (Esselborn, 2010: 46).

Solo quando la distanza culturale sarà colmata ci si potrà dedicare alla distanza temporale, prendendo in considerazione le opere del passato. Potranno essere contemplati e accettati anche testi canonizzati, ma solo se rivisti e analizzati in senso interculturale⁴⁵.

Tutti i generi letterari si adattano alla didattica interculturale: per i livelli di conoscenza elementare della lingua sono stati proposti i componimenti della “konkrete Poesie” (Krusche, 1985), per i livelli più elevati di competenza linguistica si addicono soprattutto le forme brevi come “Sprichwörter und Aphorismen, Kurze Prosaformen wie Kurzgeschichte, Parabel, Anekdote, Fabel, Märchen oder moderne Mischformen” (Esselborn, 2003: 485). Forme narrative più complesse come il romanzo faticano invece a diventare oggetto di percorsi didattici, per motivi contingenti legati ai tempi ridotti della lezione.

Per concludere citiamo le scherzose osservazioni di Hans Hunfeld sulla difficoltà per ogni insegnante di scegliere i testi adeguati ai suoi apprendenti:

Wenn der Fremdsprachendidaktiker den Tisch decken darf, dann lässt er sich wohl von seinem persönlichen Geschmack leiten. Er tischt also diejenigen Gerichte auf, die ihm geschmeckt haben. Er erwartet aber nicht, dass es allen gleich schmeckt. Er freut sich vielmehr auf Tischgespräche, in denen sich der unterschiedliche Geschmack seiner Mitesser artikuliert. Weder richtet er sich also nach dem jeweiligen Publikumsgeschmack, noch betrachtet er seinen Geschmack als Maß aller Dinge. Er weiß, dass man seinen heimischen Gerichten in der Fremde einen anderen Geschmack abgewinnt, als er es gewohnt ist. Wirklich den Appetit verderben kann ihm nur jemand, der seine eigene Speisekarte für die einzig mögliche der Welt hält (Hunfeld, 1990: 103).

3.5.2.2. Antologie e libri di testo

Il nuovo ruolo acquistato dai testi letterari nella lezione di lingua e, anche se in minor grado, l’influsso dell’approccio interculturale hanno dato origine, dall’inizio degli anni Ottanta, a diverse proposte antologiche e veri e propri libri di testo di impronta interculturale per studenti di tedesco come lingua straniera. Il primo e insuperato tentativo è il libro *Sichtwechsel* (Hog et al., 1983), pubblicato dalla Klett nel 1983 e incentrato sull’insegnamento della lingua e della civiltà intesa come storia della mentalità. Allo studente vengono offerti testi inusuali, immagini significative, canzoni, in una sorta di viaggio alla scoperta della cultura straniera, cui la lingua è

⁴⁵ Nel testo *Interkultureller Literaturunterricht* vengono proposte letture in senso interculturale di alcuni classici della letteratura tedesca, come *Emilia Galotti* di Gotthold Ephraim Lessing, mettendo in risalto i conflitti culturali in essi rappresentati (Reinhardt-Becker, 2006).

strettamente collegata. Il volume contiene inoltre numerosi testi letterari di varia tipologia (poesie, racconti, storie brevi, canti) e propone diversi spunti di lavoro sulla percezione e sul confronto interculturale, sul punto di vista e sulle possibili modalità di osservazione della realtà. Dopo *Sichtwechsel* sono poche le proposte innovative di successo. Il libro della Langenscheidt *Die Suche* (Eismann et al., 1994) può essere considerato un tentativo di rinnovare la didattica della letteratura. Il volume, che annovera tra i suoi autori anche Hans Magnus Enzensberger, sposa l'approccio narrativo, inteso a sviluppare nel lettore l'interesse per il racconto e per i meccanismi letterari, e contiene la trama di un'avvincente *detective story* che si dipana lungo le varie lezioni ed è accompagnata da diverse attività pratiche, le quali permettono al lettore di lavorare sul testo in modo produttivo attraverso domande, ricerca di informazioni, scoperta delle risposte.

Nel 1987 viene pubblicato dalla casa editrice Klett il volume *Sprachbrücke: Deutsch als Fremdsprache* (Mebus et al., 1987), che si propone come obiettivo principale la comunicazione interculturale e, in senso metaforico, la costruzione di un ponte tra la cultura dell'apprendente e la cultura tedesca. Nell'introduzione leggiamo le linee programmatiche del libro di testo:

Das vormals herrschende Lernziel, das aus dem Fremdsprachler fast einen Muttersprachler machen wollte, ist überholt. Vielmehr stellen die eigene Sprache und Kultur den expliziten Ausgangspunkt dar, von dem aus das Fremde erfahren, erlebt, erforscht und erlernt werden kann. [...] Das Sprachlehrwerk Sprachbrücke [...] versucht, die deutsche Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive darzubieten. Sowohl inhaltlich wie formal geht es von dem Ausgangspunkt der Deutschlernenden aus und ermöglicht ihnen den Lernprozess "vom Bekannten zum Fremden" kognitiv und affektiv zu erfahren (ibd.: 1).

Sulla base dei principi esposti nel *Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde* (Mog/Althaus, 1992), nel 1993 viene redatto il libro *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität* (Behal-Thomsen et al., 1993), che si propone di esporre alcuni aspetti della mentalità tedesca, mettendoli in relazione con la cultura americana. L'obiettivo non è quello di dare informazioni preconfezionate sull'idea che i tedeschi hanno dell'amicizia e dell'ospitalità, sul loro rapporto con l'ambiente, sul modo di intendere lo spazio pubblico e privato, piuttosto si desidera far ragionare gli studenti e migliorare la loro competenza interculturale:

Typisch deutsch? Gehört somit zu den interkulturell konzipierten Unterrichtswerken, die versuchen, die deutsche Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive darzubieten und einen Lernprozess in Gang zu setzen, bei dem die Fremderfahrung idealiter zugleich auch die Selbsterfahrung schärft und die Fixierung auf die eigene Kultur relativiert. [...] Didaktisch bedeutet dies eine Lernerorientierung, die von der rein kognitiven Wissensvermittlung abrückt und verstärkt

die subjektiven und emotionalen Komponenten des kulturellen Fremdverstehens einbezieht (ibd.: 7).

In questo contesto assumono particolare importanza i testi letterari, che, per la densità di significati che offrono e per le reazioni emotive che suscitano, sono ritenuti indispensabili per il percorso didattico (ibd.: 8).

Nel 1996 Hans Hunfeld ha tentato di concretizzare in un libro di testo il suo approccio ermeneutico all'insegnamento della lingua straniera, che vede l'elemento di novità e di estraneità come impulso per l'apprendimento. Il risultato è il libro *Elemente. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* (Hunfeld/Piepho, 1996), che considera la lingua non (solo) come strumento di comunicazione ma come mezzo per trasmettere molteplici significati, sulla base della plurivocità delle culture. L'approccio scelto è quello tematico: i quattro elementi (acqua, aria, fuoco, terra) e i segni zodiacali determinano la scelta dei materiali, tra i quali si trovano molti testi letterari, soprattutto nel terzo volume. Diverse critiche sono state rivolte al criterio di scelta dei testi adottato dagli autori, definito unilaterale e troppo soggettivo e alla mancanza di attività prettamente linguistiche (Kurtz, 1998⁴⁶).

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta diversi autori si sono cimentati nella creazione di manuali dedicati esclusivamente alla letteratura, raccogliendo testi letterari di varia tipologia per l'esercizio dell'abilità di lettura, delle strategie per l'acquisizione linguistica ad un livello che oggi si attesta tra A2 e B1 del *Quadro comune europeo*⁴⁷. Si possono citare *Lesen, na und?* di Nel Boschma (Boschma, 1987), *LesePASS* di Heng Boog (Boog, 1989), *Lesebogen* di Kees van Eunen (van Eunen et al., 1990) e *Wir und die anderen. Literatur zur Ausländerproblematik im DaF-Unterricht* (Wicke, 1993). Tutte queste raccolte offrono percorsi di approccio al testo che mirano ad esercitare l'abilità di lettura e si basano sull'elicitazione delle preconcoscenze, sulla formulazione di ipotesi, sull'anticipazione, sulla comprensione globale e in un secondo momento selettiva, infine sulla produzione e sul reimpiego del materiale linguistico appreso. Fra questi *Wir und die anderen* propone testi per ragazzi che mettono il lettore a confronto con tematiche multiculturali, rappresentate attraverso l'incontro tra individui appartenenti a culture diverse, come nei racconti dello scrittore di origini siriane Adel Karasholi. Già dal titolo, che usa il termine oggi considerato politicamente scorretto "Ausländer", si intuisce che la prospettiva è

⁴⁶ Nella recensione all'opera Gunde Kurtz si chiede con tono decisamente polemico: "Kann man einen Kurs dauerhaft mit diesen Themen beschäftigen, sind sie eine wirklich tragende Basis der Kapitel – und vor allem: wird die Zielgruppe nicht durch die esotherische Prägung des Buches und das Abzielen auf sublimen Gedanken zu den Elementen zu sehr eingegrenzt?" (Kurtz, 1998: 245).

⁴⁷ Il riferimento ai livelli è frutto di una valutazione personale, dato che i volumi sono antecedenti la pubblicazione del *Quadro comune europeo* (QCER, 2002).

quella del contrasto tra lo straniero e chi lo accoglie nel proprio paese. Restano da apprezzare i tentativi di indurre gli studenti a ragionare su una problematica attuale, non da una prospettiva esterna ma cercando di farli entrare nella storia narrata e di far assumere loro il punto di vista dei personaggi. Più incentrato sul genere della “Kinder- und Jugendliteratur”, sulle fiabe e su semplici storie è il volume *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten* (Helmling/Wackwitz, 1986), pubblicato dal Goethe-Institut.

Per gli studenti universitari di tedesco come lingua straniera è stata pubblicata l’antologia *Prisma* di Gisela Tütken (Tütken, 2002) che raccoglie testi di letteratura contemporanea. L’autrice si propone diversi obiettivi, tra i quali l’apprendimento interculturale:

Literatur in diesem Lernkontext soll in erster Linie intellektuell anregen, ästhetisches Vergnügen bereiten sowie affektives Empfinden ansprechen und differenzieren. [...] Es geht vielmehr um ein Miteinander-ins-Gespräch-Kommen über Beispiele deutschsprachiger Gegenwartsliteratur- aus den unterschiedlichen Kultur- und Erfahrungsperspektiven der Lernenden. Es geht um eine Begegnung des Eigenen mit dem Fremden auf der Basis von fremdkultureller Literatur, um eine Dimension interkulturelles Lernens (ibd.: 8).

Tuttavia il volume non offre esempi di didattizzazione né indicazioni sull’utilizzo concreto di questo materiale a lezione. I testi appartengono a generi diversi e la sistematizzazione segue il criterio tematico.

3.5.3. La metodologia

La letteratura può dare avvio a processi di apprendimento interculturale solo se il lettore “va incontro” al testo. Questa metafora viene spesso utilizzata per rappresentare l’apprendimento letterario (Christ, 1996: 5). Sebbene non si tratti di un incontro reale tra individui, poiché il testo non può interloquire né dare direttamente delle risposte, si può paragonare a una situazione di incontro comunicativo, dato che il lettore deve cercare di immedesimarsi nei personaggi e nella situazione descritta dal testo, così come farebbe con un interlocutore. Nel momento in cui egli si avvicina al testo, deve affrontare due piani della comprensione (Bredella, 2000: 135): il piano diretto, sul quale deve scoprire cosa il testo gli racconta, quale realtà immaginaria l’autore sta costruendo; il piano indiretto, sul quale egli deve mettere in gioco se stesso, riferire il contenuto del testo alle proprie conoscenze, al proprio background culturale per confermarlo o metterlo in dubbio. Da un punto di vista interculturale i due piani della comprensione possono avvicinarsi agli obiettivi del “Fremdverstehen” nel momento in cui entrano in gioco raffronti culturali tra i personaggi fittizi di un testo narrativo, per quanto riguarda il piano diretto, e tra i lettori stranieri

e il testo stesso, per quanto riguarda il piano indiretto (Nünning, 2000: 89-90). In breve l'apprendente volgerà l'attenzione al testo, ma anche a se stesso. Bredella scrive:

da literarische Texte uns anregen, die Welt aus der Perspektive unterschiedlicher Charaktere zu sehen und diese aufeinander zu beziehen, was nicht ohne das Einnehmen einer Außenperspektive gelingen kann. Ferner ergibt sich ein inhärenter Zusammenhang dadurch, dass literarische Texte eine bestimmte Weltsicht zum Ausdruck bringen. Das Erfassen von "Weltsichten" ist ein konstitutives Merkmal des interkulturellen Verstehens (Bredella, 2002: 28).

Asgar Nünning ha cercato di concretizzare il processo del "Fremdverstehen" descrivendolo attraverso tre passaggi che è necessario compiere nell'incontro con il testo: "Perspektivenwechsel", "Perspektivenübernahme", "Perspektivenkoordinierung" (Nünning, 2000: 108). Si tratta quindi di cambiare il proprio punto di vista e accettare che vi siano prospettive diverse, assumere il punto di vista dell'altro e mediare tra i due:

Das Konzept der Perspektivenübernahme bezieht sich auf die Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen Subjekts hineinzusetzen bzw. hineinzufühlen und eine Situation aus dessen Sicht zu rekonstruieren. [...] Perspektivenübernahme entspricht somit weitgehend dem kognitiven Ansatz der Empathie, der Fähigkeit zum Einfühlen in die Gedanken und Gefühle anderer (ibid.: 109).

Il lettore si affida così a una nuova visione, per arrivare in un secondo momento al confronto tra i punti di vista e a una revisione del proprio punto di partenza: "Perspektivenkoordinierung bedeutet, dass die Lernenden in einer Begegnung mit Fremdheit die eigene und fremden Perspektiven erfassen, miteinander vergleichen und zwischen ihnen vermitteln können im Sinne [eines] Aushandlungsprozesses" (Schinschke, 1995: 42).

In modo più dettagliato Nünning (Nünning, 2000) analizza le modalità di ricezione del testo, che così si possono riepilogare:

- il testo presenta storie di finzione che evocano esperienze umane vicine alla vita reale; attraverso la finzione possiamo gettare uno sguardo sulla vita reale e seguire i pensieri dei personaggi;
- il modello di realtà che viene offerto è osservato da una determinata prospettiva e questo fa capire al lettore che esistono diversi modi per guardare e giudicare la realtà;
- i testi narrativi ci costringono a relativizzare il nostro punto di vista. Il processo di comprensione dell'altro non termina quindi con l'assunzione di una prospettiva diversa, ma richiede un passo in più:

Der Begriff des Fremdverstehens würde also unzulässig verkürzt, würde man darunter *nur* den Blick auf den anderen, die Rücksicht auf seinen Blick, die Auseinandersetzung mit seinem Blick

verstehen. Zur Perspektive der anderen wie auch zu der eigenen gehört ja notwendig auch unser jeweiliger kultureller und historischer Hintergrund, der soziale Kontext, in dem wir leben. [...] Zu den Aufgaben der Unterrichtenden gehört es deshalb, diese Kontexte und Hintergründe ins Bewusstsein der Lernenden zu heben und sie ihnen zugänglich zu machen, indem diese nämlich in der Begegnung mit den anderen – der personalen wie der medial vermittelten – in gemeinsamer Arbeit von Lehrenden und Lernenden erfragt, festgestellt, geordnet werden (Christ, 1996: 17).

Realizzare il “Fremdverstehen” a livello pratico significa predisporre attività scritte o orali che richiedano l’assunzione di prospettiva, come il gioco di ruolo, l’analisi dei personaggi, della struttura narrativa, del punto di vista (Nünning, 2000: 117). Centrale è anche il dialogo e il confronto diretto fra lettori dello stesso testo. Dietrich Krusche usa l’espressione “interkulturelles Leser-Gespräch”, per indicare che dalla discussione in classe devono emergere le differenze tra le reazioni che il testo ha suscitato (Krusche, 1985: 145). Le diversità interpretative mettono in luce l’eterogeneità delle posizioni dei lettori e fanno capire agli studenti che esistono diversi modi di vedere e interpretare la realtà. Anche questo può contribuire al “Fremdverstehen”: non esiste un’unica lettura di un testo, quale potrebbe essere quella data a priori da alcuni manuali di letteratura, ma letture diverse e, perché no, discordanti.

A livello metodologico gioca un ruolo importante anche la traduzione letteraria, che permette di scoprire attraverso il confronto con versioni linguistiche diverse le molteplici dimensioni di significato del testo e del linguaggio poetico (Esselborn, 2003: 485). Le opere letterarie, in particolare le poesie, ma non solo, presuppongono anche un lavoro di mediazione linguistica che permette di riflettere sulla lingua straniera.

3.5.4. Le competenze attese

La lezione di lingua straniera che sceglie di offrire ai suoi studenti testi letterari per sviluppare e favorire la consapevolezza interculturale è una compagine complessa, poiché ingloba obiettivi trasversali che vanno a toccare tre ambiti: la lingua, la letteratura, l’interculturalità (Burwitz-Melzer, 2000: 43): la didattica interculturale della letteratura recupera gli obiettivi formativi che rientrano nella sfera dell’educazione interculturale e li applica allo studio linguistico e letterario. L’obiettivo finale è il raggiungimento di una formazione generale multiprospettica, che abbraccia competenze plurime. Non bisogna infatti dimenticare che la letteratura non può essere usata solo ed esclusivamente per fini pedagogici, ma anche per avvicinare lo studente ai valori estetici e poetici del testo. Karl Esselborn, sulla scorta di una prima definizione di Alois Wierlacher, ha individuato come obiettivo globale una formazione linguistica, interculturale e letteraria:

[Es] sollte als Leitidee eine fremdsprachige bzw. interkulturelle literarische Bildung ins Auge gefasst werden, die eine fremdkulturelle mit einer literarisch-ästhetischen Kompetenz verbindet und die funktional-formale Lernziele: Empathie, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, interkulturelle Kommunikation, Offenheit und Toleranz einschließt (Esselborn, 2003: 482).

Gli obiettivi della didattica interculturale sono quindi trasversali e comprendono la competenza linguistico-comunicativa, la competenza letteraria, la competenza interculturale. Prima di analizzare nel dettaglio quali sono le competenze attese specifichiamo il significato e l'origine del termine "competenza".

3.5.4.1. La didattica per competenze

Le ultime tendenze nel campo della didattica si legano al nuovo orientamento formativo basato sull'apprendimento per competenze, proposto dalle agenzie educative internazionali per rispondere alle nuove esigenze del sistema d'istruzione, non più in grado di portare avanti la tradizionale trasmissione dei saperi e in cerca di risposte di fronte ai bisogni della società moderna.

L'Europa già nei primi anni Novanta ha iniziato ad affrontare il problema della certificazione delle competenze e dell'attestazione delle qualifiche professionali, al fine di favorire la mobilità delle persone all'interno degli Stati membri⁴⁸. Nel 2006 la *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo*⁴⁹ ha individuato nella scuola delle competenze il modello di riferimento per le istituzioni formative, identificando otto competenze chiave per l'apprendimento permanente che ogni cittadino europeo dovrebbe avere la possibilità di acquisire: comunicazione nella madrelingua, comunicazione in lingue straniere, competenza matematica e competenze di base nel campo scientifico e tecnologico, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e di imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturali. Esse sono una combinazione di conoscenze dichiarative (sapere), abilità procedurali (saper fare) e attitudini (saper essere) appropriate al contesto e necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, per la cittadinanza attiva e l'integrazione sociale, e per la capacità di inserimento professionale; mirano pertanto a sviluppare l'autonomia delle persone, rendendole capaci di scegliere i propri obiettivi e disporre di strumenti cognitivi e pratici per

⁴⁸ Tali questioni sono state esaminate in particolare nel *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* del 1995.

[<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>]

⁴⁹ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE).

[<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>].

raggiungerli. Emerge quindi una novità che si riverbera sulla didattica: le competenze sono misurabili in relazione all'esperienza concreta della persona nel contesto di riferimento, valutando l'uso che essa fa delle conoscenze, abilità e disposizioni acquisite durante il percorso formativo. Conseguentemente la formazione deve concentrare l'attenzione sul processo di apprendimento e non più sul risultato finale conseguito all'interno di ciascuna disciplina.

In Italia il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha recepito le definizioni delle competenze dei documenti europei e le ha consegnate alla scuola in diverse versioni. La prima è affidata alla Circolare Ministeriale n.84 del 10 novembre 2005, nella quale vengono descritti tutti gli elementi che compongono la definizione di competenza con l'indicazione degli orientamenti metodologici ad essa collegati⁵⁰; la seconda è contenuta nel Decreto Ministeriale n.139 del 22 agosto 2007 e riprende senza modifiche la versione europea⁵¹. Anche i piani di studio previsti dall'ultima Riforma (DL 137/2008) pongono il concetto di competenza in una posizione di rilievo e la considerano il filo conduttore del percorso scolastico che porta al Profilo educativo culturale e professionale dello studente. Tuttavia la declinazione delle competenze nelle varie discipline trova una formulazione piuttosto discorsiva e poco sistematica sia nelle Indicazioni Nazionali per i Licei che nelle Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali. In particolare per quanto riguarda la competenza letteraria, sia nell'ambito della lingua italiana che in quello delle lingue straniere, si insiste su un modello di insegnamento che dovrebbe essere ormai superato, fondato sulla trasmissione di contenuti e nozioni.

3.5.4.2. La competenza letteraria

Per quanto riguarda la competenza letteraria, che è l'obiettivo principale della didattica della letteratura, poche sono le indicazioni a disposizione dell'insegnante di lingua straniera. Se da un lato è vivo, sia in Germania (Leubner et al, 2012) che in Italia (Giusti, 2011), il dibattito

⁵⁰ “La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere a un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti e espliciti.” CM n. 84 del 10.11.2005, *Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione.*

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/cm84_05.shtml]

⁵¹ “Le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.” DM n. 139 del 22.08.2007 che riprende la *Proposta di Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche* del 2006, poi formalizzata nel 2008.

[<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF>]

sull'educazione letteraria e sulle competenze da acquisire nella lezione di letteratura in lingua materna, dall'altro mancano precise indicazioni sulla competenza letteraria in lingua straniera. Anche il *Quadro comune europeo*, come abbiamo visto, sembra sorvolare su questo tema e non prendere in considerazione la letteratura come strumento di apprendimento linguistico e culturale.

Recentemente l'opera di Lothar Bredella e Wolfgang Hallet *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (Bredella/Hallet, 2007) ha riproposto la tesi che sia necessario valorizzare il contenuto formativo dei testi letterari, e ha dimostrato, attraverso numerosi saggi, quanti e quali aspetti della competenza letteraria siano coinvolti nell'intervento didattico. Nell'introduzione al volume si critica la posizione ancora troppo marginale della letteratura nella lezione di lingua straniera e rifiuta una didattica della letteratura finalizzata solo all'esercitazione delle abilità linguistiche. In risposta si rimarca il valore formativo della letteratura e la sua validità per l'acquisizione non solo della competenza letteraria, ma anche della competenza di lettura e quella produttiva.

Già negli anni Ottanta Alois Wierlacher (Wierlacher, 1980a: 334-335) aveva cercato di elencare gli obiettivi di apprendimento in ambito letterario, utilizzando il termine competenza e illustrando il concetto nelle varie sottocategorie:

- "Lesekompetenz": capacità di lettura. Lo studente dovrebbe non solo saper leggere e comprendere un testo, ma anche mostrare interesse verso letture in lingua straniera e disponibilità a vivere esperienze di tipo estetico e culturale; dovrebbe essere disponibile a partecipare alla vita culturale, riconoscendo la funzione sociale e culturale della letteratura e avendo chiaro il significato del concetto di memoria culturale.
- "Analysekompetenz": capacità di analisi e riflessione. Lo studente dovrebbe sviluppare una competenza di analisi della comunicazione letteraria, possedere conoscenze di teoria letteraria che gli permettano di analizzare il testo da un punto di vista tematico, funzionale, sociale, dei generi letterari. Inoltre dovrebbe arrivare ad acquisire conoscenze relative alla propria cultura d'origine e alla cultura della lingua target, compreso un sapere di base sulla letteratura e sul sistema letterario di riferimento, osservandolo però da una posizione critica e distanziata.
- "Textverwendungskompetenz": capire quale uso si può fare di un testo. Lo studente dovrebbe essere in grado di conoscere i processi empirici di produzione e diffusione di un testo, di criticare le situazioni d'uso di un testo, scegliere un testo seguendo i propri gusti e interessi personali.
- "Partizipationskompetenz": lo studente dovrebbe essere disposto a prendere parte alla vita letteraria, a frequentare i luoghi di diffusione della letteratura come le biblioteche, seguire gli

sviluppi della letteratura come istituzione, conoscere la funzione della letteratura nella cultura, essere disponibile e aperto verso la lettura.

- “Urteilskompetenz”: capacità di giudizio. Lo studente dovrebbe avere una competenza di giudizio che derivi dallo studio della critica letteraria e delle differenze culturali che riguardano il gusto e la critica.

- “Historische Kompetenz”: competenza storica. Lo studente dovrebbe saper riconoscere la storicità di un testo e dei suoi contenuti, la sua funzionalità culturale e il suo rapporto con la tradizione letteraria sia interna che esterna alla cultura di riferimento.

Per avere una definizione più completa ed organica della competenza letteraria facciamo riferimento agli studi nel campo della didattica della lingua tedesca come lingua materna condotti recentemente da Kaspar H. Spinner e, nello specifico, al saggio *Literarisches Lernen* (Spinner, 2006). In quest’opera l’autore identifica undici aspetti dell’apprendimento letterario, inteso come l’insieme di tutti quei processi di apprendimento che vengono messi in moto dall’incontro con il testo di finzione o poetico:

- Sviluppo dell’immaginazione: durante la lettura o l’ascolto il destinatario costruisce nella sua mente la realtà evocata dal testo utilizzando la propria capacità immaginativa.

- Coinvolgimento soggettivo: il lettore spesso si sente chiamato a partecipare alle azioni narrate nel testo e si immedesima nei personaggi.

- Consapevolezza linguistica: il lettore riconosce che il linguaggio letterario è fortemente connotativo e identifica i mezzi linguistici utilizzati dall’autore per raggiungere l’effetto estetico desiderato.

- Assunzione di prospettiva: gli studenti devono essere in grado di comprendere il punto di vista dei personaggi, sviluppando non solo empatia nei loro confronti, ma anche la distanza critica necessaria per capire e accettare l’alterità e la differenza.

- Comprensione della logica dell’azione narrativa o drammaturgica: si tratta di identificare la successione logica degli eventi e seguire il filo della narrazione sfruttando gli elementi di coerenza e coesione offerti dal testo.

- Dimestichezza con la finzione: gli studenti devono saper porre in relazione il mondo esterno e la finzione letteraria, riconoscendo i meccanismi di quest’ultima.

- Comprensione del linguaggio simbolico: capacità di interpretare le metafore e di riconoscere gli artifici retorici usati dall’autore.

- Consapevolezza dell'infinita costruzione di senso: il processo di formulazione del significato di un testo letterario non giunge mai a una conclusione definitiva perché è sempre adattabile a un nuovo contesto storico-sociale.

- Costruzione del dialogo letterario: partecipare alla cultura letteraria significa anche scambiare con altri opinioni, esperienze e idee suscitate dalla lettura di un testo. Gli studenti possono sviluppare questa capacità all'interno del gruppo classe, creando una piccola comunità ermeneutica.

- Conoscenza dei generi letterari: la conoscenza delle caratteristiche di un genere facilita la comprensione del testo e la sua interpretazione; essa consiste nel saper individuare il rapporto tra organizzazione tematica e piano formale e nel saper riconoscere gli schemi strutturali dell'opera.

- Coscienza storico-letteraria: gli studenti devono essere in grado di collocare l'opera nella sua epoca di riferimento e capire il ruolo che essa ha avuto in quel preciso momento storico.

All'elenco andrebbe aggiunta la capacità di lettura critica e di valutazione della qualità di un testo (Esselborn, 2003: 483). Il lettore competente dovrebbe utilizzare i metodi di lettura e di indagine sui fenomeni letterari per saper distinguere autonomamente un'opera letteraria di valore da un libro scadente da un punto di vista estetico. Queste competenze vanno trasferite all'apprendimento letterario in lingua straniera, sempre considerando che gli obiettivi andranno calibrati sul livello di competenza linguistica già acquisito dagli studenti.

3.5.4.3. Letteratura e competenze interculturali

La didattica interculturale della letteratura, come abbiamo detto, aggiunge agli obiettivi linguistici e letterari anche gli obiettivi legati all'acquisizione della competenza interculturale⁵². Per arrivare a una completa competenza letteraria interculturale, lo studente, durante la fase di comprensione del testo, dovrebbe:

- essere in grado di riconoscere gli elementi appartenenti a una cultura straniera e valutare la distanza culturale tra se stesso e il testo in lingua straniera. Egli potrebbe ad esempio identificare un dato avvenimento storico, un luogo, una figura che sono riferibili al paese di cui studia la lingua.

- riconoscere un conflitto, uno scontro culturale in atto in un testo, formulare e spiegare una propria opinione e una possibile soluzione del conflitto. Se in un testo viene rappresentato un

⁵² Riprendiamo, rielaborandoli, gli obiettivi che Eva Burwitz-Melzer ha raccolto in alcune tabelle riassuntive nel saggio *Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten* (Burwitz-Melzer, 2000: 54-58).

momento di incomprensione tra i personaggi dovuto alle loro differenze culturali, è compito dello studente capire da cosa è causato lo scontro e come la situazione si può risolvere.

- saper istituire paragoni tra situazioni culturali diverse, confrontando gli scenari possibili.

L'alunno potrebbe per esempio mettere in parallelo una situazione vissuta personalmente in un paese straniero e nel proprio paese.

- sapersi immedesimare nei personaggi, provare empatia nei loro confronti, saperla esprimere e giustificare.

- riconoscere stereotipi e pregiudizi all'interno di un testo, sia espliciti che impliciti, saperne discutere per poterli mettere in dubbio.

- saper comprendere e valutare le scelte estetico-linguistiche attuate dall'autore.

A questi ultimi vanno aggiunti gli obiettivi che prendono in considerazione la fase di rielaborazione e produzione. Essi prevedono che lo studente debba:

- essere in grado di formulare la propria opinione e di sostenerla con argomentazioni valide. Di fronte a opinioni diverse esposte dai compagni lo studente sa difendere la propria posizione, eventualmente ricorrendo a motivazioni non solo individuali, ma anche storiche, sociali, culturali.

- riconoscere che esistono diverse opinioni rispetto alla propria e accettarle come possibili. Questo è l'obiettivo più importante della didattica interculturale: significa che lo studente deve arrivare a sviluppare un atteggiamento tollerante verso il diverso. La tolleranza non si raggiunge soltanto attraverso il contenuto del testo, dal quale si apprende che esistono realtà culturali diverse dalla propria, ma anche attraverso lo scambio dialogico con i compagni e il rispetto per la diversità di pensiero.

- saper mettere in campo il proprio sapere sulla cultura di appartenenza e sulla cultura straniera, cercando di identificare le fonti dalle quali queste informazioni provengono e accettando la possibilità che possano essere incomplete, sbagliate, non oggettive. Spesso gli studenti acquisiscono, attraverso i mezzi di comunicazione, immagini stereotipate del paese in cui si parla la lingua straniera e possiedono informazioni parziali o totalmente errate che vanno riviste e sradicate.

- saper fare riferimento alle proprie esperienze personali in merito a situazioni di conflitto, mettere in discussione il proprio comportamento nel caso in cui non sia stato adeguato, porlo in relazione alla necessità di sviluppare comprensione interculturale.

- saper discutere su problematiche interculturali e temi universali, che vengono affrontati diversamente dalle varie culture, come ad esempio il ruolo della donna nella società, il significato della famiglia, la gestione delle differenze sociali.
 - saper produrre testi di varia tipologia nella lingua target, che abbiano come riferimento il testo di partenza e ne riprendano caratteristiche, tematiche, contenuti a seconda del compito. Si tratta di un obiettivo di produzione scritta che deriva dall'idea di "produktionsorientierter Unterricht" (Haas, 1997), ma che qui viene adattato alle finalità interculturali. Lo studente può ad esempio riscrivere il testo dalla prospettiva di un altro personaggio, osservando così la storia dall'interno e immedesimandosi nella figura di riferimento.
 - saper presentare e spiegare il proprio elaborato di fronte alla classe, motivando determinate scelte contenutistiche e/o stilistiche. Questo obiettivo apre la possibilità di fare riflessioni metacognitive, perché chiede allo studente di ragionare sulle caratteristiche di un testo che lui stesso ha realizzato.
 - saper assumere diverse prospettive e punti di vista nella realizzazione di dialoghi, scene o drammatizzazioni. In questo caso l'obiettivo prevede l'impiego dell'abilità di interazione e produzione orale, per rappresentare e far rivivere in classe le figure di un racconto, i loro sentimenti, il loro modo di comportarsi, il linguaggio che li identifica, i legami che esistono tra loro.
 - saper fare ragionamenti sul piano metacognitivo e dell'autovalutazione. Lo studente dovrebbe conoscere quali sono gli obiettivi di apprendimento di un percorso didattico interculturale e dovrebbe saper valutare il proprio successo in merito a questi obiettivi.
- Infine un obiettivo complesso, non riferibile a una singola fase della lezione e raggiungibile solo alla fine di un percorso, può essere la capacità di adottare strategie di apprendimento interculturale che valgano anche al di fuori del contesto scolastico e siano espressione dell'acquisita capacità di imparare (QCER, 2002: 131). Gli studenti possono ad esempio esprimere il desiderio di incontrare studenti stranieri, di leggere altri libri che trattano tematiche interculturali, di conoscere più da vicino una cultura straniera.

4. La letteratura interculturale

4.1. Introduzione

Il concetto tradizionale di letteratura nazionale, monolinguale e monoculturale ha ormai lasciato il posto a nuove forme letterarie, aperte e ibride, che vengono raccolte sotto la definizione di “letteratura interculturale”. Come i territori politici non coincidono mai con regioni linguisticamente e culturalmente omogenee, così anche la letteratura è segnata da caratteri inter- e transculturali che si intersecano con quelli nazionali. Sotto la categoria “letteratura interculturale” si possono raccogliere autori molto diversi tra loro, che hanno però due elementi in comune: il legame con il fenomeno della migrazione e la decisione di usare il tedesco come lingua della scrittura.

In realtà la presenza di autori bilingui che hanno deciso di comporre le loro opere in lingua tedesca non è un evento nuovo per i paesi di lingua tedesca, come dimostrano i nomi di Adelbert von Chamisso, Elias Canetti, Franz Kafka, Paul Celan, Rose Ausländer, Jurek Becker. Questi scrittori e le loro opere potrebbero essere la dimostrazione che una letteratura tedesca monoculturale non è mai esistita (Chiellino, 2000a: 51). Tuttavia il fenomeno della letteratura interculturale va al di là della semplice scelta linguistica: “das Neue an dieser interkulturellen Literatur ist jenseits der Sprachentscheidung der einzelnen Autor/innen zu suchen. Vordergründig handelt sich um eine kulturübergreifende und vielsprachige Literaturbewegung“ (ibd.). La differenza sta nell’ampiezza del fenomeno, nel numero elevato di lingue e culture coinvolte. Le cause sono molteplici e vanno ricercate nei mutamenti sociali che hanno interessato la Repubblica Federale a partire dal dopoguerra fino ad oggi: l’immigrazione dai paesi del Mediterraneo a partire dagli anni Cinquanta, l’esilio politico dall’Europa dell’Est dopo il 1968, dall’America Latina dal 1973 e da Libano, Siria, Iran durante gli anni Settanta, il rimpatrio di famiglie di origine tedesca dall’Europa orientale nel corso degli anni Ottanta, gli “Aussiedler”⁵³ (ibd.), l’emigrazione dai paesi del cosiddetto “terzo mondo”, la presenza di immigrati di seconda e terza generazione nati in Germania e cresciuti tra due culture, lo

⁵³ Il termine “Aussiedler” si riferisce a quei cittadini di lingua tedesca residenti nelle regioni orientali che prima del 1945 erano parte del Reich tedesco oppure a gruppi di persone appartenenti a minoranze di lingua tedesca presenti, prima del XX secolo, in alcuni territori dell’Est europeo come Polonia, Ungheria, Romania, Bulgaria, Russia. Prima del 1993 la condizione di “Aussiedler” garantiva la cittadinanza tedesca. Dal 1993 è stato introdotto il termine “Spätaussiedler” e la cittadinanza tedesca viene rilasciata solo ai cittadini delle repubbliche ex-sovietiche (Thüne/Leonardi, 2009: 14).

spostamento per ragioni non strettamente politiche di cittadini di diversi paesi verso la Germania, reso possibile dalla mobilità globale. Per tutte queste ragioni non è possibile identificare gli scrittori della letteratura interculturale come un gruppo omogeneo, dalle caratteristiche definite, piuttosto si parla di una “Topographie der Stimmen” (ibd.: 51), di un insieme di voci che vengono identificate in base al luogo dal quale provengono o del quale hanno subito, anche indirettamente, l’influenza⁵⁴.

Occuparsi di letteratura interculturale oggi è più che mai attuale: nonostante viviamo in un tempo di comunicazione diffusa, mobilità e migrazione, le culture non sono così vicine come sembrano e la minaccia di uno “Streit der Kulturen” tra l’Europa e i paesi islamici (Lützel, 2004: 78) non sembra voler cedere il passo a tendenze pacifiche. Anche l’ampliamento dei confini europei verso est è accompagnato da opposte tendenze nazionaliste, rivolte non solo contro i paesi confinanti ma soprattutto contro gli immigrati che vengono tenuti lontani con leggi restrittive nei confronti dell’immigrazione o in qualche modo costretti all’assimilazione.

In una società multiculturale la letteratura della migrazione e delle minoranze può offrire un prezioso contributo allo scambio e alla comprensione tra cultura della maggioranza e culture minoritarie, favorire il riconoscimento della loro indipendenza e dare maggiore consapevolezza ai migranti rispetto alla loro storia. In particolare l’educazione interculturale potrebbe essere maggiormente diffusa grazie all’impiego di questa letteratura nelle scuole.

Ripercorriamo per sommi capi la storia della letteratura interculturale in lingua tedesca, per arrivare ad analizzare quali motivazioni ne avvalorano l’impiego nella didattica.

4.2. Dalla “Gastarbeiterliteratur” alla letteratura interculturale

La storia della letteratura interculturale coincide con l’evoluzione del nome che di volta in volta le è stato attribuito. Il termine ora in uso è infatti piuttosto recente (Chiellino, 2000) ed è il risultato di una trasformazione che ha segnato anche la figura del migrante in terra tedesca. La prima denominazione che incontriamo è “Gastarbeiterliteratur”, letteralmente “letteratura del lavoratore ospite”, con il quale si fa riferimento alle opere che già alla fine degli anni Sessanta vengono prodotte dai “Gastarbeiter” ovvero dai lavoratori immigrati nella Repubblica Federale

⁵⁴ Questo è anche il criterio che Carmine Chiellino ha adottato per la compilazione del volume *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch* (2000), nel quale sono raccolte tutte le “voci” della letteratura interculturale tedesca, divise secondo i luoghi di provenienza, non necessariamente coincidenti con uno Stato (vd. ad esempio le sezioni *Autor/innen aus dem arabischen Kulturraum* o *Autor/innenn aus dem schwarzafrikanischen Kulturraum*).

in seguito agli accordi presi tra il governo tedesco e il paese d'origine⁵⁵. Le prime opere della letteratura dei lavoratori immigrati risalgono agli anni Sessanta⁵⁶. Composte da immigrati italiani, sono per lo più liriche in lingua materna che tematizzano l'impatto con il nuovo paese. Dalla metà degli anni Settanta le comunità italiane in Germania fondano riviste e periodici, come il settimanale *Il Corriere d'Italia* o il mensile *Il Mulino*, che si propongono di creare una rete di comunicazione tra gli immigrati, ma si preoccupano anche di pubblicare le loro prime produzioni letterarie (Reeg, 1988: 16-17).

Sulle pagine della rivista *Corriere d'Italia*, diventato una sorta di forum di discussione per gli immigrati italiani, viene condotto il primo dibattito sulla "Letteratura Gast", sugli obiettivi e i margini di sviluppo. Questo tipo di letteratura è in parte influenzato dalla "Literatur der Arbeitswelt", la "letteratura del mondo del lavoro", che negli anni Settanta era rappresentata da autori tedeschi come Günter Wallraff e Max von der Grün, fortemente impegnati sul piano politico-sociale (Chiellino, 2005). Seguendo l'utopia di un internazionalismo proletario, si desidera portare le classi subalterne all'emancipazione, facendo conoscere loro la letteratura e trattando tematiche vicine al mondo operaio (Gallo, 2009: 98).

La "Gastarbeiterliteratur" può essere considerata un tentativo di reagire, attraverso il mezzo letterario, alla situazione di vita nel paese straniero, un modo per superare il senso di estraneità e di isolamento: "Das Blatt Papier wird zum Gesprächspartner in der Isolation und gegen die Isolation" (Lindhorst, 1988: 122).

La caratteristica di questa letteratura è la visione polarizzata della realtà, la netta separazione tra il paese straniero, spesso inospitale, e la terra d'origine, che si è stati costretti a lasciare:

Auffällig ist ihre meist einseitige, polarisierende Perspektive auf das Eigene und Fremde. Kulturalität erscheint als Differenz: man grenzte sich in oft stereotypen dichotomischen Begriffen und Bildern gegen die fremde Umwelt ab (Esselborn, 2007: 18).

⁵⁵ Hisashi Yano (Yano, 2000) ricostruisce la storia della migrazione in Germania suddividendola in cinque fasi: dal 1955 al 1973 si parla di "Anwerbephase" perché, a seguito del miracolo economico e vista la temporanea esigenza delle fabbriche tedesche di assumere forza lavoro, i lavoratori stranieri vengono reclutati direttamente dal governo federale attraverso accordi con diversi paesi (nell'ordine Italia, Grecia, Spagna, Turchia, Marocco, Portogallo, Tunisia, Jugoslavia). La seconda fase, che va dal 1973 al 1979, è segnata dalla politica dell'integrazione a tempo, ovvero limitata alla permanenza nel paese ospitante, da un lato, e dalla limitazione del numero di immigrati in entrata dall'altro. Il 1973 è l'anno del cosiddetto "Anwerbestopp", si pone un freno al reclutamento dei lavoratori stranieri. La terza fase, segnata dalla crisi del petrolio del 1979, fa registrare un cambio di direzione nelle misure a favore dell'integrazione: si parla ora di politiche sociali favorevoli all'inserimento dei giovani, figli di immigrati, nella scuola e mondo del lavoro. Il 1981 è un anno di cesura, in cui vengono presi i primi provvedimenti in senso restrittivo: viene posto un limite al numero degli immigrati che provengono da paesi non appartenenti all'Unione Europea. L'ultima fase segue la riunificazione delle due Germanie e vede un ulteriore inasprimento delle leggi sull'immigrazione (ibid.: 1-17).

⁵⁶ Nel 1964 escono il romanzo autobiografico *Arrivederci, Deutschland* di Gianni Bertagnoli e le raccolte di poesie *Le macchie al sole* e *Le braccia di pietra* di Antonio Pescioli.

Le tematiche maggiormente affrontate riguardano infatti la vita disagiata in un paese straniero, le difficoltà quotidiane, i difficili rapporti con i tedeschi, con le autorità o sul luogo di lavoro, le incomprensioni dovute alle scarse conoscenze linguistiche e, come controparte, la nostalgia per la patria, l'impossibilità di rinunciare alle proprie radici, il desiderio di tornare a casa (Zielke-Nadkarni, 1993: 51-74). Spesso è stato rimarcato il carattere accusatorio di questa prima fase della letteratura interculturale, tendente al lamento da un lato e alla critica dall'altro (Tantow, 1984). La carica di protesta è dimostrata dall'uso, in alcune liriche di Franco Biondi⁵⁷ ad esempio, del "Gastarbeiterdeutsch", la lingua tipica degli immigrati, caratterizzata da un lessico limitato, forme sgrammaticate, assenza di articoli e preposizioni (Bußmann, 2002).

All'inizio degli anni Ottanta gli scrittori Rafik Schami e Franco Biondi polemizzano contro la parola "Gastarbeiterliteratur", sottolineando che l'idea di "ospite" non rispecchia la realtà dei migranti, dato che l'ospite non lavora per chi lo invita e si ferma solo per brevi periodi. Il termine viene sostituito dalla denominazione "Literatur der Betroffenheit"⁵⁸, "letteratura del coinvolgimento e dell'impegno" (Thüne/Leonardi, 2009: 20). Gli autori di questo manifesto fondano nel 1980, insieme al libanese Jusuf Naoum e al siriano Suleman Taufiq, il PoLiKunst-Verein (Polynationaler Literatur- und Kunstverein), un'associazione di artisti che non si occupa solo di letteratura, ma anche di arte, fotografia, e teatro, e che ha il compito di favorire i contatti tra gli artisti stranieri e contribuire alla diffusione delle loro opere. Il gruppo vuole programmaticamente dare voce ai connazionali immigrati, mettendo in luce la difficile situazione sociale in cui sono costretti a vivere. L'obiettivo è, insieme alla critica sociale, la creazione di una coscienza di classe tra lavoratori provenienti da diversi paesi, senza riguardo per le differenze nazionali, affinché possano insieme formare un gruppo coeso e solidale, che si ritrovi unito anche grazie alla letteratura. Allo stesso tempo si desidera che la "Gastarbeiterliteratur" venga presa in considerazione dalla critica e dai media tedeschi, come forma espressiva di valore, che è quindi legittimata ad entrare nella letteratura tedesca, anche se

⁵⁷ Si vedano ad esempio i primi versi della poesia *Nicht nur gastarbeiterdeutsch*: I. die anfänge / maine nix gut doitsch / isch weiss - / isch sprech ja / nur gastarbeiterdoitsch / und immer problema / iberall / doitsch loite nix verstee / was isch sagen / was isch wollen (cit da Reeg, 1988: 129-130).

⁵⁸ La "Betroffenheitsliteratur" non comprende solo scritti di immigrati stranieri, ma anche di omosessuali, disabili, donne o persone che fanno parte di una minoranza etnica o sociale. Alla fine degli anni Settanta non solo le piccole case editrici alternative, ma anche i grandi editori iniziano a pubblicare opere di stampo autobiografico nelle quali vengono narrate situazioni di disagio sociale tipiche di una certa categoria di persone. "Betroffenheit ist die Antwort auf die Erkenntnis desjenigen Teiles der eigenen Gesellschaft, der bisher totgeschwiegen, ignoriert, übersehen worden ist. [...] Die bundesdeutsche Öffentlichkeit reagiert mit Betroffenheit auf die Entdeckung, dass sie bestimmte (Rand-)gruppen [...] bisher, und zwar nicht nur in der Literatur, nicht hat zu Wort kommen lassen und dass sie damit ein unvollständiges und unrealistisches Bild von sich selbst abgegeben und verinnerlicht hat" (Amodeo, 1996: 23).

si tratta di un fenomeno non specificatamente nazionale, ma internazionale. Scrivono Franco Biondi e Rafik Schami:

Es geht nun darum, die tiefgehende Probleme des Alltags zu erhellen, anzuklagen, bewusst Stellung zu den aktuellen politischen und gesellschaftlichen Ereignisse zu nehmen. Die Literatur der Gastarbeiter wird sich einmischen, denn das, was sich auf dem bundesrepublikanischen Boden abspielt, geht sie an, und zwar primär. So wird diese Literatur eine der verbindlichsten Stellungnahmen in einer Zeit, in der der Buchmarkt mit Trivialliteratur überschwemmt wird (Biondi/Schami, 1984: 70).

Gli stessi due autori lanciano nel 1980 la collana “Südwind Gastarbeiterdeutsch”, pubblicata dalla casa editrice CON di Brema, che diventerà “Südwind-Literatur” nel 1983 per il Neuer Malik Verlag. I titoli delle raccolte qui pubblicate, *Im neuen Land* (1980), *Zwischen Fabrik und Bahnhof* (1981), *Annäherung* (1982), *Zwischen zwei Giganten* (1983), chiariscono quali sono i temi maggiormente affrontati dagli scrittori, tutti immigrati di diversa provenienza: la vita nel nuovo paese, i tentativi di integrazione, la nostalgia per il paese d’origine (Esselborn, 1997: 51). Nel 1982 la collana “Südwind” amplia il suo programma letterario con il titolo “Wurzeln hier – Le radici qui”, per permettere ai connazionali con scarse conoscenze del tedesco di accedere al mondo della letteratura come lettori o autori (Zielke-Nadkarni, 1993: 31).

La maggior parte degli scrittori del gruppo appartiene a una generazione giovane non (più) di “Gastarbeiter”, ma di “sympathetic intellectuals” (Teraoka, 1987: 84), che decidono di trattare temi legati al mondo degli immigrati perché in alcuni casi loro stessi hanno vissuto esperienze di sradicamento, isolamento sociale e linguistico, rifiuto di accoglienza da parte dell’ambiente tedesco, discriminazione politica e sociale. Il ritardo delle pubblicazioni, rispetto alle origini del fenomeno migratorio, è dovuto al lento e difficile avvicinamento degli immigrati alla lingua tedesca come lingua letteraria, che ha come premessa necessaria una lunga permanenza nella terra ospite⁵⁹. Inoltre abbandonare la propria lingua non era una decisione semplice da prendere, come dimostrano i casi di pubblicazioni doppie, in lingua tedesca e nella lingua materna.

⁵⁹ Andrea Zielke-Nadkarni identifica tra fasi di sviluppo della letteratura dei migranti: una prima fase è segnata dai problemi linguistici e dalle difficoltà create dalla burocrazia tedesca. In questa fase il desiderio di documentare la propria situazione prevale sulla qualità estetica delle opere. Nella seconda fase lo sguardo si sposta dai problemi quotidiani a tematiche più profonde come la nostalgia, il senso di solitudine, lo straniamento. Nella terza fase iniziano ad assumere importanza le questioni estetiche. Gli autori non si sentono più apologeti di minoranze oppresse, ma “Literaten, die ihre Gesellschaftskritik in ästhetischen Formen äußern wollen, die als solche einen von den Inhalten unabhängigen Stellenwert haben, der den Autoren seinerseits wiederum ihren Rang als Schriftsteller im souveränen, spielerischen und kreativen Umgang mit der Sprache sichert” (Zielke-Nadkarni, 1993: 38-40).

L'indirizzo politico-sociale del PoLiKunst-Verein viene presto smarrito e, pochi anni dopo la sua nascita, nel 1987, il gruppo viene sciolto, anche perché molti autori scelgono la via della scrittura individuale e preferiscono dedicarsi a nuove tematiche:

Man wollte nunmehr – weniger kooperativ, sondern eher im individuellen Produktionsprozess – eine autonome und unverwechselbare Literatur prägen, die sich weder an die Konzepte der Arbeiterliteratur anlehnte, noch mit dem von einigen Autoren, entgegen ihren frühen Überzeugungen, als limitierend empfundenen Begriff der “Gastarbeiterliteratur” bezeichnen ließ (Reeg, 1988: 220).

L'eterogeneità del gruppo, che riuniva generazioni, culture e idee artistiche molto diverse, non consentiva più un'unità sul piano programmatico (Esselborn, 1997: 53).

Un discorso a parte va dedicato agli scrittori di origine turca. La comunità di migranti provenienti dalla Turchia diventa negli anni la più numerosa, anche se per questi lavoratori il processo di immigrazione inizia più tardi rispetto alle altre nazionalità e risulta più difficoltoso per la distanza culturale con la società tedesca, spesso incline a pregiudizi e forme di intolleranza. Poco rappresentati nei volumi della collana “Südwind-Literatur”, gli scrittori di origine turca costituiscono in realtà sin dagli anni Settanta una voce importante nel panorama della “Ausländerliteratur”. Tra questi, Yüksel Pazarkaya e Aras Ören, in collaborazione con la casa editrice Ararat di Berlino, assumono un ruolo importante di mediazione e trasmissione culturale. Essi cercano, con le loro opere e la loro attività di traduzione, di instaurare una comunicazione a doppio binario tra turchi e tedeschi, per favorire la reciproca conoscenza e contrastare l'intolleranza e il razzismo (Arens, 2000: 43). Soprattutto nelle opere di Aras Ören, come nella famosa trilogia berlinese⁶⁰, l'esperienza di vita a cavallo tra due culture si concretizza nella scrittura letteraria: “Eine eindrucksvolle Präsentation des Zusammentreffens verschiedener Geschichten und Kulturen in Berlin-Kreuzberg gelingt Ören vor allem durch seine Spracharbeit, die die Sprach- und Wahrnehmungsweisen und die Träume der Naunynstraßen-Bewohner poetisch verdichtet” (Weigel, 1992: 221).

Accanto a scrittori di origine turca e italiana vanno annoverati autori provenienti da Grecia, Jugoslavia, Portogallo, Iran, Spagna, Siria, Ungheria, Libano, Palestina, Argentina. La maggior parte di loro sono accademici o comunque cittadini con un alto livello di istruzione (Hamm, 1988: 49), fra questi una piccola percentuale è costituita da donne, come Aysel Özakin o Emine Sevgi Özdamar.

⁶⁰ Fanno parte di questa trilogia le opere *Was will Niyazi in der Naunynstraße* (1973), *Der kurze Traum Kagithane* (1974), *Die Fremde ist auch ein Haus* (1980). Scritte in turco, sono state tradotte e pubblicate in tedesco molti anni prima che uscissero anche in Turchia (Rösch, 2010: 1581).

Proprio questa eterogeneità induce a sostituire il termine “Gastarbeiterliteratur” con “Ausländerliteratur”. Anche in questo caso il nome sposta l’attenzione più sulla biografia degli autori, stranieri appunto, che non sui contenuti delle opere che li rappresentano (Esselborn, 2007: 18). Stranieri non sono soltanto i lavoratori immigrati, ma anche i profughi, i richiedenti asilo, gli emigranti con passaporto tedesco, che non hanno però appreso il tedesco come lingua materna (Ackermann, 1989). Si tratta quindi di individui di diversa estrazione sociale, con differenti orientamenti culturali, politici, religiosi e differenti storie di migrazione alle spalle.

Altre denominazioni che compaiono nel corso degli anni Ottanta, come “deutsche Literatur von außen” (Weinrich, 1986) o “eine nicht nur deutsche Literatur” (Ackermann, 1989) o “deutsche Literatur fremdkultureller Prägung (Krusche, 1985) rivelano la difficoltà di dare al genere una collocazione stabile nel panorama della letteratura tedesca, tanto che alcuni scrittori, come Franco Biondi, preferiscono parlare di “Literatur der Fremde” (Biondi, 1991).

I contenuti e le tematiche di questa tipologia letteraria sono meno legate al mondo dei lavoratori immigrati, ma comunque concentrate sulle problematiche del vivere in una terra straniera:

Die Spannung und Widersprüche, die sich zwischen dem Ziel eines zeitlich befristeten Migrantendaseins und dem Anspruch auf dauerhafte Niederlassung, zwischen den Bindungen an die Herkunftskultur und dem Wunsch nach Partizipation an der Zielkultur, zwischen Protest gegen Diskriminierung und Ausgrenzung einerseits und Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft andererseits manifestieren, können als das konstitutive Merkmal der von Ausländern geschriebenen Literatur bezeichnet werden (Tumat/Horn, 1989: 102-103).

Il genere preferito è la lirica, seguita dal racconto breve in prosa, mentre romanzi e opere teatrali sono, in questo primo periodo, meno frequenti. Molti autori creano un ponte con la tradizione orale del proprio paese, adattando le caratteristiche della narrazione orale ai nuovi contenuti⁶¹: “Die engagierte Auseinandersetzung mit dem sozio-politischen Umfeld auf der Basis der gesprochenen Sprache ist ein aus der jeweiligen nationalen literarischen Tradition übernommenes Charakteristikum der Migrantenlyrik” (Zielke-Nadkarni, 1993: 51).

In origine la letteratura della migrazione non riscontra grande successo di pubblico, rimane ai margini del mondo letterario e non è nemmeno considerata rilevante all’interno degli studi di Germanistica. Le motivazioni sono da ricercarsi nel disinteresse generale della società per la vita degli immigrati e per le loro richieste di giustizia sociale.

⁶¹ Per esempio lo scrittore Rafik Schami scrive la raccolta di fiabe *Malula. Märchen und Märchenhaftes aus meinem Dorf* (1987), richiamandosi esplicitamente alla tradizione orale araba (Al-Slaiman, 2000: 241).

L'interesse da parte dell'opinione pubblica cresce a partire dai primi anni Ottanta e si concretizza in pubblicazioni di racconti e liriche in antologie e riviste, in recensioni e articoli sulla stampa quotidiana, in premi letterari per le opere più significative e sovvenzioni per gli autori (Tumat/Horn, 1989: 102). Si moltiplicano anche gli studi teorici sugli autori e le loro opere, ma anche sulla generale situazione dei migranti nella società tedesca (Zielke, 1985; Heinze, 1986; Hamm, 1988; Reeg, 1988). Grazie alla Germanistica interculturale si presta nuova attenzione al fenomeno della migrazione, degli scambi culturali, dell'incontro con il diverso e quindi alla letteratura che ne è l'espressione. In particolare va agli studiosi Irmgard Ackermann e Harald Weinrich, direttore dell'*Institut für Deutsch als Fremdsprache* di Monaco, il merito di aver fatto conoscere al pubblico molti scrittori prima ignoti, grazie all'efficace attività di promozione e diffusione delle loro opere più significative⁶².

Parlare di "Ausländerliteratur" risulta riduttivo e per molti offensivo: "Umgangsprachlich ist der Begriff AusländerInnen längst zu einem Synonym für BürgerInnen zweiter Klasse geworden" (Rösch, 1992: 14). In relazione al dibattito sulla migrazione e sulla società multiculturale, che ottiene sempre più spazio nel campo istituzionale e che decreta per la Germania lo status di terra d'immigrazione, si preferisce parlare di "Migrantenliteratur" o di "Migrationsliteratur": l'attenzione è in quest'ultimo caso rivolta al tema o alla problematica del fenomeno migratorio, piuttosto che alla biografia degli autori (Rösch, 1992; 2008), e rimarca la sua natura dinamica e multidirezionale, costituita dall'incontro di persone, lingue e culture diverse e non solo dallo spostamento unidirezionale dal paese d'origine alla terra straniera. La caratteristica sempre più marcata della letteratura della migrazione è la multiculturalità degli scrittori:

Migrantenliteratur [wird] immer stärker zu einer eigenständigen polynationalen Literatur, in der die typischen Gastarbeiter-Themen wie Heimat, Isolation, Entfremdung, Identitätsprobleme und selbstverständlich der Arbeitsalltag zwar noch tragende Säulen darstellen, aber längst nicht mehr dominierend sind (Heinze, 1986: 81).

⁶² Questa attività è stata da più parti criticata, perché era sostenuta da studiosi tedeschi che avevano di fronte un pubblico tedesco e tendevano a indirizzare gli autori stessi verso determinati contenuti. Le antologie pubblicate dal 1981 dalla casa editrice dtv nell'ambito di un concorso letterario, contenevano testi scelti da una giuria esclusivamente tedesca che aveva in mente lettori tedeschi. Anche la scelta del titolo per le ripetute edizioni del concorso, come *Deutschland – fremdes Land* o *In zwei Sprachen leben*, dava un indirizzo di orientamento obbligato, che costringeva gli scrittori ad adeguarsi alle indicazioni (Arens, 2000: 48). Inoltre la richiesta di utilizzare obbligatoriamente la lingua tedesca è stata interpretata come espressione di un atteggiamento coloniale degli accademici tedeschi nei confronti degli immigrati (Teraoka: 1987: 94). La letteratura correva il pericolo di perdere il suo potenziale di protesta, con ulteriori conseguenze: "Dies könnte auch dazu führen, dass die Migrationsliteratur zu einer den Vermarktungsinteressen unterstellten Modeerscheinung wird, die als ehemals kooperative und alternative Kulturbewegung ausländischer Autoren in der Bundesrepublik aus dem Bewusstsein der Öffentlichkeit verschwindet" (Reeg, 1988: 137).

Se nelle prime opere i migranti mettevano in risalto le differenze tra una cultura di partenza e una cultura d'arrivo, alla ricerca di una difficile conciliazione, le opere successive, così come gli scrittori della seconda e terza generazione, si differenziano per il tentativo di creare un ponte tra due culture e di trovare una nuova identità. Alcuni autori, cresciuti divisi tra due culture, non sentono di appartenere né all'una né all'altra e vivono una sorta di lacerazione interiore:

Dieses Gefühl der Nichtzugehörigkeit sowohl zum Ursprungs- als auch zum Migrationsland bewirkt die Zerrissenheit einer Identität der Gespaltenheit. Diese Jungen und Mädchen wachsen mit den sich widersprechenden Norm- und Wertorientierung zweier Kulturen auf, sie können sich weder mit der einen noch mit der anderen identifizieren. Die Grundlage für das Schreiben dieser Migranten bildet [...] das Bewusstwerden dieser Zerrissenheit zwischen zwei Welten (Lindhorst, 1988: 122 segg.).

Altri autori, come i poeti José F.A. Oliver e Zehra Çirak, affermano con forza la loro diversità e personalità multiculturale e considerano le loro opere come espressione di una letteratura internazionale che segna l'inizio di una nuova era, "in der die Situation von Migranten nicht mehr nur politisch korrekt nachgebildet wird, sondern sich eine Vorstellung von multiplen Identitäten, Minderheitenmehrsprachigkeit und Multiethnizität (als Gegenmodell zu Dominanzkultur) im Kontext von Migration herausbildet" (Rösch, 2010: 1583).

A ragione si è utilizzata l'espressione "Literatur der Fremde", nella quale assume una posizione dominante l'io migrante, il soggetto che decide di non assimilarsi, che non rinuncia alla sua identità originaria e in tal senso utilizza tecniche di ibridazione originali, soprattutto a livello linguistico:

La 'Literatur der Fremde' è una espressione artistica che scova nuovi soggetti e nuovi paesaggi accanto a temi già noti proponendo in maniera provocatoria prospettive inconsuete, dimensioni inesplorate, linguaggi inusuali. In breve ciò che tenta di descrivere è come si possa vivere abitando quello strano spazio creato dalla intersezione tra due culture. Quanto il sentirsi estraneo, esterno, diverso, non sia solamente una categoria psicologica o socio-politica ma abbia risvolti insospettati anche nella sfera linguistica ed estetico-letteraria è l'assunto dei suoi autori (Gallo, 1998: 9-10).

Il rapporto con la letteratura nazionale non vuole più essere paritetico: le minoranze rifiutano l'assimilazione e vogliono riconosciuta la loro autonomia, perché solo attraverso la convivenza tra le diversità può essere costruita una società pluriculturale:

Migrantenliteratur werde leider zu oft als 'Bereicherung' deutscher Kultur angesehen und als Wille zur Integration interpretiert und somit nur im Rahmen der eigenen kulturellen Vorstellungen und

Ausgangssituation gesehen, nicht aber in ihrem spezifischen, historisch-sozialen und grundlegend anderen, infragestellenden Charakter wahrgenommen (Arens, 2000: 30).

Le specificità della letteratura della migrazione vanno reclamate, non per creare una categoria letteraria a sé, piuttosto per offrire nuove possibilità interpretative e punti di vista alternativi sulla cultura tedesca: “In der Bundesrepublik plädieren die AutorInnen für eine differenzierte Auseinandersetzung mit ihren eigenen Texten, die eine Akzeptanz der Erfahrung des Andersseins in der deutschen Kultur verlangen und diese durch die deutsche Sprache mitteilen und konstituieren wollen” (ibd.: 47).

Heidi Rösch parla di “junge Wilden” per raccogliere sotto un’unica definizione gli scrittori di seconda e terza generazione che rinunciano a cercare un legame con la cultura della maggioranza, per concentrarsi sulla propria realtà di vita: “Im Unterschied zu den PoLiKünstlern klagen die jungen Wilden nicht mehr an, sondern rücken das Leben der Minderheiten ins Zentrum, ohne Rücksicht auf politische Korrektheit, die sich aus einer bewussten Minderheitenperspektive ergeben kann” (Rösch, 2010: 1583). Si tratta di scrittori che si affermano soprattutto negli anni Novanta e che prediligono l’ironia, la scrittura provocatoria o fantastica, la sperimentazione linguistica. Fra questi va certamente citata Emine Sevgi Özdamar, vincitrice del premio Bachmann nel 1991 per il romanzo *Das Leben ist eine Karawanserei*. Autrice di origini turche, Özdamar racconta in questo romanzo autobiografico i conflitti culturali tra una Turchia fondamentalmente europea e una Turchia legata al mondo orientale. La particolarità dell’opera risiede però nella lingua: “ein umfangreiches sprachliches Experiment, durchgeführt von einer Autorin, die das Denken im Türkischen ins Schreiben auf deutsch transformiert” (Şölçün, 2000: 152).

In seguito alle nuove manifestazioni di razzismo nella Germania del dopo-riunificazione molti autori tendono a recuperare il legame con le proprie origini e con i connazionali immigrati. Lo scrittore di origini turche Feridun Zaimoglu decide, con l’opera *Kanak Sprak* (Zaimoglu, 1995), di dare voce agli immigrati che si esprimono utilizzando la “Kanak Sprak”, la lingua che utilizzano i figli degli immigrati turchi di prima generazione e sulla quale essi hanno costruito la propria identità:

Längst haben sie einen Untergrund-Kodex entwickelt und sprechen einen eigenen Jargon: die “Kanak-Sprak”, eine Art Creol oder Rotwelsch mit geheimen Codes und Zeichen. Ihr Reden ist dem Free-Style-Sermon im Rap verwandt, dort wie hier spricht man aus einer Pose heraus. Diese Sprache entscheidet über die Existenz: Man gibt eine ganz und gar private Vorstellung in Worten (Zaimoglu: 1995: 13).

Le lingue creole a cui lo scrittore fa riferimento si sono sviluppate in molti territori colonizzati, quando i nativi si adeguarono alla lingua dei dominatori senza però rinunciare alla propria, dando così origine ad una lingua ibrida. Questo carattere ibrido è proprio della “Kanak Sprak”:

Die Wortgewalt des Kanaken drückt sich aus einem herausgespressten, kurzatmigen und hybriden Gestammel ohne Punkt und Komma, mit willkürlich gesetzten Pausen und improvisierten Wendungen. Der Kanake spricht seine Muttersprache nur fehlerhaft, auch das „Alemannisch“ ist ihm nur bedingt geläufig. Sein Sprachschatz setzt sich aus „verkauderwelschten“ Vokabeln und Redewendungen zusammen, die so in keiner der beiden Sprachen vorkommen (ibd.).

Zaimoglu desidera attribuire a questi giovani un’immagine alternativa, espressione di una subcultura metropolitana che vuole differenziarsi sia dalla cultura d’origine, rappresentata dalla generazione dei “Gastarbeiter”, sia dalla cultura borghese dominante (Esselborn, 2010: 291). Il tentativo è quello di dare loro un’identità diversa rispetto a quella stereotipata dello straniero, definito in tedesco con il dispregiativo “Kanake” o “Kankster”⁶³.

Feridun Zaimoglu ha definito la “Migrationsliteratur” “ein toter Kadaver” (Abel, 2006: 159), decretando la morte del termine, ma non del concetto, visto che mantiene la distinzione tra autori madrelingua e autori “ohne Deutsch als Muttersprache”. Alla fine degli anni Novanta si parla infatti sempre più spesso di letteratura dell’interculturalità o letteratura interculturale (Chiellino, 2000).

La letteratura interculturale si compone di fenomeni letterari periferici e decentrati, caratterizzati dall’eterogeneità e dal dinamismo (Rösch, 2010: 1582) per i quali non è possibile trovare una definizione stabile, se non quella di “Poetik der Verschiedenheit” (Wintersteiner, 2006a).

L’interculturalità nasce dall’intersezione tra due o più identità, che si influenzano a vicenda e partecipano al reciproco arricchimento. Poiché le parti in causa assumono una posizione decentrata, che le fa sbilanciare dalla loro posizione d’origine, si è voluto identificare un cosiddetto Terzo Spazio (Bhabha, 2001: 57), come luogo d’incontro degli interlocutori in dialogo tra loro:

Diese [Denkfigur] fasst Kulturkontakte nicht mehr essentialistisch bzw. dualistisch, sondern entwirft einen dritten Raum, in dem die Konstitution von Identität und Alterität weder als multikulturelles Nebeneinander noch als dialektische Vermittlung, sondern als unlösbares und

⁶³ Questi termini sono stati introdotti nella lingua tedesca negli anni Sessanta per indicare i “Gastarbeiter” turchi. La parola “Kanake”, utilizzata in Nuova Caledonia per indicare l’abitante dell’isola come “persona”, viene adottata nel XIX secolo dai colonizzatori francesi con il significato spregiativo di “minorato” o cannibale” (Skiba, 2004: 184-185).

wechselseitige Durchdringung von Zentrum und Peripherie, Unterdrücker und Unterdrücktem modelliert wird (Griem, 2008: 297).

Il terzo spazio è una metafora che si può utilizzare per descrivere l'incontro tra il lettore e l'opera interculturale, ma anche tra l'autore migrante e il mondo che decide di rappresentare:

Uno spazio che se per un verso scaturisce dal trauma dell'emigrazione come luogo di alienazione esistenziale, diviene al tempo stesso il punto di avvio di una concezione culturale tesa all'ibridazione transnazionale di più culture. Il terzo spazio si prospetta perciò, non più soltanto come luogo di intersezione tra culture differenti, ma come catalizzatore e moltiplicatore di stratificazioni non omogenee all'interno della cultura ospitante (Gallo, 2009: 108).

Se la cultura è un concetto che muta continuamente, la migrazione non è uno stato definitivo, ma un fenomeno che realizza la "Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen" (Gutjahr, 2002: 346), la contemporaneità di ciò che in precedenza era geograficamente, socialmente e storicamente distante. La letteratura della migrazione racconta questo momento di avvicinamento tra orizzonti culturali differenti, alla ricerca di un nuovo equilibrio che nasce dall'interculturalità, dove "per interculturalità non si intende il narrare l'altro, ma se stessi in un contesto di diversità culturale" (Chiellino, 2001: 12).

Soprattutto l'uso della lingua straniera è espressione di processi interculturali, perché è, per l'autore che decide di utilizzarla, espressione di un processo straniante: i propri pensieri devono essere resi attraverso una lingua diversa da quella delle origini, le cui potenzialità vanno scoperte giorno per giorno, anche nel confronto con la propria lingua materna. A questo proposito Rösch ha introdotto l'espressione "interlinguale Literatur" (Rösch, 2000: 377), una letteratura nella quale il processo di scrittura si realizza come mediazione tra due lingue diverse, che si influenzano a vicenda.

4.3. Letteratura transculturale

Poiché, come abbiamo visto nel secondo capitolo⁶⁴, il concetto herderiano di cultura, caratterizzato da omogeneità sociale e isolamento etnico, è ormai obsoleto, messo in crisi dai fenomeni della migrazione e della globalizzazione, dagli influssi sempre più forti che le culture esercitano le une sulle altre, oggi si preferisce parlare di intercultura o transcultura. Il filosofo Wolfgang Welsch ha dimostrato che le società postmoderne testimoniano fenomeni transculturali al loro interno e a livello globale:

⁶⁴ Vd. il paragrafo 2.2.

Die alte, homogenisierende und separierende Idee der Kultur ist heute insbesondere durch die externe Vernetzung der Kulturen überholt. Heutige Kulturen sind aufs stärkste miteinander verbunden und verflochten. Die Lebensformen enden nicht mehr an den Grenzen der Nationalkulturen, sondern überschreiten diese, finden sich ebenso in anderen Kulturen (Welsch, 2000: 337-337).

Il concetto di transculturalità giustifica sia la moltiplicazione e interconnessione delle culture a livello globale sia il particolarismo in difesa delle culture locali, perché promuove l'integrazione culturale da un lato e la diversità dall'altro:

Das Konzept der Transkulturalität weist auf den gegenwärtigen Doppelprozess von Gemeinsamkeits- und Unterschiedsbildung hin. [Es vermag] Vereinheitlichungs- und Mischungsprozesse auf der einen Seite und das Hervortreten neuer Diversität auf der anderen Seite zugleich und aus der Quelle des gleichen Vorgangs zu erklären (ibid.: 348).

Sul piano internazionale la transculturalità accentua il discorso postcoloniale di ibridità e creolizzazione: “Zeitgenössische Kulturen sind generell durch Hybridisierung gekennzeichnet. Für jede einzelne Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden (ibid.:337).

In quest'ottica assume un nuovo significato anche l'idea di migrazione, che non ha più come controparte il concetto di patria territoriale o cultura nazionale, perché in un tempo di ibridazione delle culture, non esiste una netta demarcazione tra paese d'origine e paese d'arrivo. Si prendono in considerazione “spazi transnazionali, deterritorializzati (‘deterritorial’), plurilocali (‘plurilokal’) che si creano tra i mondi mediante la mobilità migrante. Luoghi dove nascono identità transnazionali (‘Transnationalisierungen’), culture ibride, creolizzate, senza confini (‘entgrenzt’), eterogenee” (Costa, 2011: 212).

Da questo punto di vista la letteratura acquista un nuovo significato, come parte delle pratiche socioculturali e forma di rappresentazione culturale. Gli studi letterari interculturali, influenzati dai “Cultural Studies”, prestano attenzione all'ampio spettro della letteratura postcoloniale, che comprende letterature della creolizzazione, delle minoranze, degli emarginati (Hartmann 1999; Dewulf, 2002), in una prospettiva che apre le porte alla letteratura mondiale:

Weltliteratur soll dabei nicht mehr als ein Gesamtarchiv verstanden werden, sondern als Darstellungs- und Konfliktforum, auf dem gerade auch die Grenzerfahrungen, Widersprüche, Hindernisse, Konflikte zwischen den Kulturen, das (fruchtbare) kulturelle Missverstehen und der ‘heimatlose’ Internationalismus der Migranten, der Exilierten und politischen Flüchtlinge, der Kolonialisierten zu Wort kommen, ohne vorschnelle Vermittlungs- und Übersetzungsversuche (Esselborn, 1997: 61).

L'internazionalità delle letterature nazionali ha portato anche la Germanistica a prendere le distanze da un'idea di letteratura tedesca monoculturale e a sollecitare uno studio della letteratura vista da una prospettiva più aperta, che rilevi i contatti tra le varie letterature a livello internazionale sia in senso diacronico che sincronico. Il paradigma metodologico fa riferimento agli studi culturali, alla Germanistica interculturale, alla storia della mentalità, all'antropologia e all'etnologia, agli studi sull'interculturalità e rinuncia all'idea europea di letterature nazionali e a un canone letterario definito una volta per tutte (Esselborn, 2010: 285).

Se nella letteratura inglese, francese, portoghese, nederlandese o spagnola la transculturalità è il frutto della politica coloniale che ha segnato in modo irreversibile la storia dei paesi conquistati e dei conquistatori, per la Germania questo fenomeno non ha rilevanza ed è riconducibile ad altre cause storiche. Va infatti rivalutata la presenza della lingua tedesca nelle zone settentrionali, orientali dell'Europa, conseguenza di flussi migratori che nei secoli hanno portato alla formazione di minoranze etniche non solo nei territori dell'Impero austro-ungarico, ma anche nelle Repubbliche ex-sovietiche e in altri Paesi dell'Europa orientale (Thüne/Leonardi, 2009: 12).

Questo significa, per la Germanistica, prendere in considerazione la letteratura della migrazione, degli esiliati e dei rifugiati di lingua non tedesca che vivono in Germania, la letteratura d'esilio⁶⁵ di scrittori tedeschi che sono fuggiti in altri paesi, la letteratura delle "Personen mit Migrationshintergrund"⁶⁶, la letteratura delle minoranze, ma anche, in prospettiva storica, le letterature che si sono formate nelle regioni multiculturali dell'Est europeo, e riconoscere tutte queste componenti parti integranti della letteratura tedesca.

La tradizione letteraria europea contrassegnata dalla multiculturalità era stata distrutta dalla politica nazionalsocialista prima e dai regimi comunisti poi. Oggi, con lo scioglimento del blocco orientale, ha ripreso vigore e si manifesta anche nella riscoperta di regionalismi e culture minoritarie.

Inoltre la transculturalità offre una nuova prospettiva dalla quale guardare alla storia e alla storiografia, per la quale spazi multietnici, come era stato ad esempio l'Impero austro-ungarico fino alla prima guerra mondiale, ottengono nuovo significato (Herzog, 2003).

⁶⁵ La "Exilliteratur" fa riferimento alla letteratura prodotta da tutti quegli scrittori di lingua tedesca che, dopo l'ascesa del nazionalsocialismo, furono costretti all'esilio per motivi politici o religiosi. Il legame con la letteratura interculturale consiste nell'esperienza comune della migrazione e dell'abbandono del proprio paese d'origine. Gli studi sulla letteratura d'esilio sono innumerevoli e hanno una lunga tradizione.

⁶⁶ Nel termine sono compresi i figli nati in Germania da famiglie migranti che hanno seguito il percorso di scolarizzazione e si possono considerare bilingui. A questi si aggiungono persone di origine tedesca che sono rientrate in Germania come "Aussiedler" e hanno ottenuto la cittadinanza, come ad esempio i "Russlanddeutsche" (Costa, 2009: 216).

Gli autori della letteratura interculturale si sentono parte di una società multiculturale e esponenti di una letteratura transnazionale che va al di là dei confini delle nazioni e supera la dicotomia tra cultura d'origine e cultura straniera. La transculturalità è un fenomeno che coinvolge anche l'individuo nella sua singolarità, quando la sua formazione culturale è determinata da origini e legami plurimi:

Zeitgenössische Schriftsteller beispielsweise betonen, dass sie nicht durch eine Heimat, sondern durch verschiedene Bezugsländer geprägt sind: etwa durch deutsche, französische, italienische, russische, süd-nordamerikanische oder japanische Literatur. Ihre kulturelle Formation ist transkulturell (Welsch, 2000: 339-340).

Per la letteratura tedesca si possono citare le scrittrici Zehra Çırak e Yoko Tawada, delle quali parleremo nella prossima sezione. La prima appartiene alla seconda generazione dei migranti turchi, subisce l'influsso di due culture, ma continua a sentirsi straniera nell'una e nell'altra. Proprio questa condizione di estraneità le concede più libertà e apertura verso stili culturali diversi, che si ritrovano nelle sue prose e poesie (Goertz, 1996). In Yoko Tawada convivono due lingue e due tradizioni molto diverse tra loro, che si relativizzano a vicenda, per le quali non si cerca una sintesi, piuttosto una proficua convivenza che crea "Zwischenräume, aus denen Tawada ihr kreatives Potential schöpft" (Reeg, 2000: 272).

Giovani scrittori come Yadé Kara, Wladimir Kaminer, Vladimir Vertlib, Terézia Mora non sono considerati autori stranieri che scrivono in lingua tedesca, ma personalità multiculturali che fanno parte di una moderna letteratura internazionale.

La discussione sull'identità culturale ibrida, come sottolinea Telse Hartmann (Hartmann, 1999), dovrebbe tuttavia essere affrontata criticamente perché il concetto di ibrido come premessa della creatività letteraria potrebbe essere la situazione di una élite di intellettuali e scrittori che non rende giustizia alla realtà quotidiana della migrazione.

4.4. Il premio Adelbert-von-Chamisso

Nel 1984 Harald Weinrich istituisce il premio Adelbert-von-Chamisso, finanziato dalla *Robert Bosch Stiftung* di Stoccarda in collaborazione con la *Bayerische Akademie der Schönen Künste*, per autori di madrelingua non tedesca, che con le loro opere hanno dato un contributo significativo alla letteratura tedesca:

Mit dem Preis soll das literarische Werk von Autoren ausgezeichnet werden, die nichtdeutscher Sprachherkunft sind, aus einer Einwanderungsfamilie stammen oder Deutsch in einem nichtdeutschen Sprach- und Kulturraum erlernt haben, deren Werk aber von ihren Themen und

Adressaten her der deutschsprachigen Literatur zugehören. In Frage kommen dafür nur literarische Texte, die in deutscher Sprache verfasst oder in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Entstehungsprozess ins Deutsche übertragen worden sind (Weinrich, 1986: 12).

Nel 2012 le indicazioni per l'assegnazione del premio sono state ampliate, per poter comprendere tutti gli autori che, influenzati dalla loro storia personale, scelgono di dare espressione artistica alle tematiche interculturali:

Ausgezeichnet werden herausragende Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur von Autoren, die vor dem Hintergrund ihres eigenen Sprach- und Kulturwechsels Aspekte interkultureller Existenz sprachkünstlerisch gestalten. Mit dieser Definitionserweiterung will der Preis der gesellschaftlichen Realität gerecht werden, dass eine stetig wachsende Autorengruppe mit Migrationsgeschichte Deutsch als selbstverständliche Muttersprache spricht. Für die Literatur dieser Autoren ist der Sprach- und Kulturwechsel dennoch thematisch oder stilistisch prägend⁶⁷.

La Robert Bosch Stiftung, impegnata nel sostenere il dialogo tra i popoli, desidera con questo riconoscimento favorire “die Verständigung zwischen den Kulturen [...] in Deutschland, in Europa und darüber hinaus” (ibd.). In particolare il premio nasce per far conoscere all'opinione pubblica tedesca l'esistenza di una letteratura scritta da cittadini di origine straniera, nella quale vengono rappresentati momenti di incontro/scontro con la cultura tedesca. Gli obiettivi finali sono il riconoscimento e la valorizzazione delle minoranze e la convivenza pacifica tra culture. Harald Weinrich spiega così la finalità del premio:

Die Schaffung des Adelbert-von-Chamisso-Preises und des mit ihm verbundenen Förderpreises für Autoren nichtdeutscher Muttersprache soll ein Zeichen dafür sein, dass uns Deutschen diese Literatur, die von außen kommt, willkommen ist und dass wir sie als Bereicherung unserer eigenen Literatur und als ein konkretes Stück Weltliteratur zu schätzen wissen. Und wenn wir auch manchmal im Zweifel sind, wie wir diese halb ausländischen, halb inländischen Autoren nennen sollen, die manchmal keinen deutschen Pass, aber eine deutsche Feder haben, so sind wir augenblicklich aller Wortverlegenheit enthoben, wenn wir sie Chamissos Enkel nennen (Weinrich, 1986: 11).

Se la denominazione “Chamissos Enkel” non è riuscita ad affermarsi nell'immediato, oggi si utilizza sempre più spesso il termine Chamisso-Literatur per indicare non solo i vincitori del premio, ma tutti quegli autori con un destino comune allo scrittore di origini francesi Adelbert

⁶⁷ Per le informazioni sul premio Adelbert-von-Chamisso e l'elenco dei vincitori vd. il sito internet della Robert Bosch Stiftung [<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp>].

von Chamisso, che, fuggito dalla Francia della Rivoluzione, riuscì a costruirsi in Germania una brillante carriera da naturalista e poeta di lingua tedesca.

Molti sono gli autori che negli anni hanno ricevuto il premio, accrescendo così la loro notorietà e favorendo la circolazione delle loro opere. Si possono citare Rafik Schami, Carmine Chiellino, Franco Biondi tra gli autori della “Gastarbeiterliteratur”, i turchi di seconda generazione Zehra Çırak e Zafer Şenocak, i cechi in esilio politico Ota Filip e Libuše Moníková, il poeta iraniano SAID in esilio dal 1965, a cui si aggiungono anche autori residenti nella ex-DDR come Galsan Tschinag o Adel Karasholi, oppure in Austria e Svizzera come Dante Andrea Franzetti e Ilma Rakusa. Negli anni sono stati premiati autori di origini non europee come la giapponese Yoko Tawada e l’argentina Maria Cecilia Barbetta. Con il tempo l’importanza del premio è cresciuta enormemente e oggi si può considerare uno dei riconoscimenti letterari più prestigiosi tra i paesi di lingua tedesca. Dal 2009 è accompagnato dall’uscita della rivista “Chamisso”, nella quale vengono presentati i vincitori dell’anno.

La panoramica sugli scrittori destinatari negli anni del Premio Chamisso dimostra come sia difficile identificare un profilo unitario per queste figure. In origine gli stessi scrittori, come Carmine Chiellino, avevano lamentato il pericolo che una netta categorizzazione potesse conferire a questa letteratura uno statuto speciale, identificandola come una nicchia nella letteratura tedesca. Il desiderio era piuttosto quello di essere riconosciuti come artisti alla pari degli altri scrittori tedeschi, secondo criteri di qualità estetica (Chiellino, 1985). Oggi si può affermare che i “Chamisso-Autoren” sono a tutti gli effetti esponenti della letteratura tedesca contemporanea e molti di loro presentano aspetti transculturali, spie di un’identità complessa che ha assimilato modelli di pensiero provenienti da fonti culturali e linguistiche diverse.

4.5. Caratteristiche della letteratura interculturale

Se con il termine “interculturale” intendiamo una situazione di incrocio e mescolanza tra due o più culture, allora con “letteratura interculturale” si intende “eine Literatur zu bezeichnen, die im Einflussbereich verschiedener Kulturen und Literaturen entstanden und auf diese durch Übernahmen, Austausch, Mischung usw. bezogen ist” (Esselborn, 2009: 327). Data questa definizione, è evidente che una categorizzazione risulta piuttosto problematica; l’eterogeneità delle opere, le diverse origini degli autori, la varietà delle scelte estetiche rendono difficile un lavoro di sistematizzazione (Arens, 2000: 29). Karl Esselborn elenca diversi criteri che possono essere utili per poter attribuire l’appartenenza di un’opera alla letteratura interculturale (Esselborn, 2009: 327-328):

- Interculturalità linguistica e letteraria. Un'opera si definisce multilingue quando presenta una mescolanza di lingue diverse, contiene esempi di *code-switching*, ovvero passaggi non mediati da una lingua all'altra, fa uso di linguaggi diversi, rispondendo al criterio della polifonia. Il significato di questa scelta è la ricerca e l'affermazione di un'identità plurivoca e pluriculturale:

Insgesamt ist das Gelände der Polyglossie ein Reich der Ambivalenzen, weil man immer wieder an Grenzen (Sprach-Grenzen) erinnert wird und sich an ihnen stößt. So ist das mit Grenzen (nicht nur mit sprachlichen): Sie können als schmerzlich empfunden werden, aber auch als Stimulation zur Transgression, zur Horizonterweiterung und zur Eroberung von Neu-Land (Schmitz-Emans, 2004).

- Interculturalità tematica. Lo spettro tematico non è limitato all'esperienza della migrazione, ma in termini più generali comprende l'incontro con l'altro, il diverso, l'estraneo, anche solo in situazioni di contatto, come nei resoconti di viaggio (Weigel, 1992). Le problematiche evidenziate comprendono la discriminazione, il razzismo, l'emarginazione e in opposizione la solidarietà, il riconoscimento sociale, la tolleranza.

- Interculturalità biografica, data dalla personale storia dell'autore, come la migrazione o l'esilio vissuti in prima persona, l'essere cresciuto in zone di confine, l'essere parte di una minoranza, essere vissuto in centri internazionali influenzati dalla globalizzazione come le grandi metropoli, avere fatto esperienza di contatto tra culture.

- Interculturalità collettiva, data da un'esperienza comune vissuta da un intero gruppo di persone, solitamente appartenenti a una minoranza, e costrette all'espatrio, alla fuga, all'esilio e alla successiva convivenza o assimilazione.

- Interculturalità sociale, data dall'appartenenza del singolo a diversi *milieu* culturali o a gruppi sociali distinti all'interno di una determinata comunità, come le gang giovanili. Si parla in questo caso di intercollettività (Hansen, 2000: 301).

La molteplicità dei rapporti interculturali dipende dalle premesse politico-economiche, storico-sociali e culturali di una nazione e non può essere definita in modo astratto, piuttosto deve essere determinata in base alla situazione storica. Quindi il concetto di interculturalità è euristico (Esselborn, 2009: 328). Inoltre possono concorrere alla decisione di scrivere motivazioni private e del tutto personali, che non si possono ricondurre a fenomeni sociali di vasta portata e riguardano l'individuo nella sua singolarità.

Aglaiia Blioumi (Blioumi, 2002: 31) ha sviluppato un modello interdisciplinare per meglio definire la letteratura della migrazione, basato sugli studi culturali e di comparatistica, e ha cercato di identificare i criteri adeguati per segnarne i confini:

- alla base della letteratura della migrazione si situa un concetto di cultura dinamico;

- gli autori sono predisposti verso l'autocritica, intesa come riflessione sulla propria cultura;
- l'ibridità, come coesistenza e interazione di più culture nell'identità personale o collettiva, caratterizza gli autori e, eventualmente, i personaggi delle loro opere;
- i testi offrono un'ottica doppia o multiprospettica sulla realtà.

Immacolata Amodeo ha definito la letteratura interculturale come “offene Rand-Literatur in der Fremde” (Amodeo, 1996: 85), come letteratura che si trova ai margini della letteratura nazionale e rispecchia a sua volta l'emarginazione dell'autore, spesso membro di una minoranza, ma obbligato a servirsi della lingua della maggioranza. Amodeo ha descritto l'identità di questa letteratura come eterogenea e dinamica, rinunciando a una precisa e definitiva definizione (ibid.: 72) e in aperto contrasto con il lavoro di Gilles Deleuze e Félix Guattari *Kafka: per una letteratura minore* (Deleuze/Guattari, 1975), nel quale i due filosofi usano la definizione di “littératures mineures”. Queste letterature minori si distinguono, secondo i due studiosi, per il loro potenziale di resistenza politica verso la cultura della maggioranza e trovano il loro migliore esempio nella figura di Franz Kafka.

4.6. La letteratura interculturale nella didattica

L'impiego della letteratura della migrazione nella lezione di lingua straniera permette di lavorare su un ampio spettro di obiettivi che fanno capo alla competenza linguistica, alla competenza letteraria e alla competenza interculturale. L'idea di unire didattica della letteratura ed educazione interculturale non è una proposta recente per la lezione di lingua straniera.

I primi tentativi di introdurre nei piani di insegnamento del tedesco come lingua materna e/o straniera la “Migrantenliteratur” risalgono alla fine degli anni Ottanta⁶⁸ (Ehnert/Hopster, 1988; Pommerin, 1989). In alcuni casi (Zielke, 1988; Pommerin, 1989) gli obiettivi di questi contributi si richiamano alle indicazioni della prima pedagogia interculturale, più orientata verso un'integrazione, che annulla le differenze culturali e non le valorizza. Il significato della letteratura della migrazione viene visto “als Orientierungshilfe für die ausländischen Jugendlichen und als Angebot für das Hineinwachsen in eine multikulturelle Gesellschaft seitens der deutschen Schüler” (Rösch, 1992: 50). L'approccio più diffuso al testo consiste nel considerarlo un documento che testimonia la situazione sociale e culturale degli immigrati, dimenticando che esso possiede anche un valore interculturale e qualità estetiche e linguistiche.

⁶⁸ Già nel 1984 Gabriele Pommerin auspica che la letteratura della migrazione venga inserita nel canone delle letture scolastiche, sottolineando il suo potenziale per l'apprendimento interculturale (Pommerin, 1984).

Norbert Hopster è stato ha valutato il potenziale interculturale della letteratura della migrazione, evitando di ridurla a mero documento dimostrativo. In merito alla lezione di lingua straniera sottolinea: “dass die Ausbildung mit dem Ziel, Studierende für das Lernen durch die Kulturen der ‘Anderen’, für die Kultur der ‘Anderen’ und damit auch für die eigene zu qualifizieren, eine Vermittlung von Kompetenz und nicht nur eine Vermittlung von Wissen und Stoff sein muss” (Hopster, 1988: 247). Si parla per la prima volta di competenza, in aggiunta alle conoscenze da acquisire.

Il lavoro di Heidi Rösch (Rösch, 1992) può essere considerato la prima proposta completa per la didattica della letteratura interculturale, perché unisce obiettivi interculturali e analisi letteraria. Attraverso la presentazione di quattro autori, Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi, Rafik Schami, e la didattizzazione di alcune loro opere, Rösch dimostra come si possano affrontare temi significativi per la pedagogia interculturale e allo stesso tempo rilevanti per la didattica della lingua e della letteratura (Rösch, 1992: 204). Inoltre aggiunge che la letteratura interculturale non ha solo il compito di mostrare una situazione di disagio sociale: “Ihr Anliegen ist stattdessen, rassistische Strukturen in der Aufnahmegesellschaft aufzudecken und Anregungen für ihre Überwindung zu entwickeln” (Rösch, 1992: 61).

La proposta di Andrea Zielke-Nadkarni (Zielke-Nadkarni, 1993) cerca di dimostrare come la lettura di opere della migrazione possa favorire il dialogo interculturale e la tolleranza tra gli studenti, “denn die curriculare Verankerung von Migantenliteratur würde bedeuten, dass sich jährlich tausende von Schülern mit der Situation des Fremden in der Fremde auseinandersetzen müssten, wodurch ethnozentrischen Tendenzen entgegengewirkt werden könnten” (ibid.: 5).

Anche secondo Gabriele Pommerin la letteratura della migrazione può contribuire all’apprendimento interculturale grazie a due elementi che la contraddistinguono: la biografia dell’autore e il contenuto dell’opera:

Bei aller Komplexität der literarischen Produktion von Migranten und der Vielfalt entsprechender Definitionsversuche lässt sich ‘Migranten-’Literatur auf zwei dialektisch miteinander verbundene Kategorien zurückführen: Auf die Identitätsproblematik aus der Perspektive der schreibenden Individuen und auf die politische-gesellschaftliche Relevanz im Hinblick auf Themenwahl sowie Intention und Wirkung dieser Literatur (Pommerin, 1989: 29).

La prima componente riguarda quindi l’autore stesso, la sua storia personale, il legame che egli ha sviluppato con la cultura e la lingua d’origine, il suo rapporto con la lingua e la cultura

tedesca. Non esiste una personalità definita che può rappresentare il migrante, esistono tante personalità diverse quanti sono gli scrittori della letteratura interculturale⁶⁹.

La seconda componente riguarda la rappresentazione nei testi letterari di tematiche interculturali come l'incontro con il diverso, la discriminazione, l'intolleranza, o la solidarietà.

Nei racconti e nei romanzi vengono tematizzate esperienze di incontro con la cultura straniera che anche gli apprendenti possono aver vissuto o potranno vivere in futuro, andando nel paese di cui studiano la lingua. Questo permette loro di immedesimarsi nei personaggi, assumere il loro punto di vista e provare empatia nei loro confronti; significa perciò mettere in atto il processo di "Perspektivenwechsel" e "Perspektivenübernahme" che serve per l'acquisizione della competenza interculturale, come abbiamo indicato nel capitolo precedente⁷⁰.

A questi due livelli si aggiunge una terza componente, ovvero il testo stesso, inteso come prodotto linguistico-culturale che si inserisce in una tradizione. Attraverso il testo gli studenti entrano in contatto non solo con una lingua straniera, ma anche con la letteratura stessa. Avvicinarsi alla lingua della letteratura significa in ogni caso andare incontro alla diversità, anche per lo studente madrelingua, perché la letterarietà di un testo implica la non univocità dei significati e la molteplicità delle interpretazioni.

Trotz ihrer Lesbarkeit bleibt die Literatur jedoch Fremdsprache, denn was ihre Ausdrucksweisen und Formen (und deren Zusammenspiel) genau bedeuten und bei Leserinnen und Lesern bewirken, ist nie letztgültig festgelegt und festlegbar (Dobstadt, 2011: 11).

Questo vale per tutti i testi letterari, ma ancor più per quelle opere della letteratura interculturale che fanno della lingua stessa il tema della narrazione. Durante la lezione questi testi della letteratura interculturale possono fungere da spunto per la riflessione sulla lingua e sull'uso linguistico, dato che molti autori utilizzano la lingua tedesca come lingua straniera e spesso la rendono oggetto delle loro riflessioni, come accade nei racconti della scrittrice Yoko Tawada. La lingua della letteratura interculturale può significare per l'apprendente arricchimento lessicale e semantico, ma anche maggiore consapevolezza linguistica:

Integration sollte nicht Anpassung, sondern Anreicherung bedeuten. Wenn also unser Wortschatz und unsere Idiomatik erweitert werden durch die Anteilnahme von redenden und Schreibenden, die ursprünglich aus anderen Regionen stammen, handelt es sich in keiner Weise um Überfremdungstendenzen, sondern um einen natürlichen und notwendigen Prozess der

⁶⁹ Nel nostro percorso didattico approfondiremo alcune figure importanti, la cui biografia è già di per sé esempio di interculturalità. Vd. la sezione II.

⁷⁰ Vd. il paragrafo 3.5.3.

Vermischung, um Grundgesetz kultureller Entwicklung, in dessen großen Fluss und Zusammenfluss jeder von uns nur einen kleinen Wirbel darstellt (Trojanow, 2008: 82).

Esistono testi di autori migranti che contengono errori formali, ovvero deviazioni dalla norma linguistica, che vengono consapevolmente inseriti nel tessuto narrativo o poetico. La scelta non è casuale o dovuta alla scarsa conoscenza della lingua; si vuole dimostrare la malleabilità della lingua e allo stesso tempo rivendicare la libertà espressiva dello scrittore.

Su questo tema lavora da qualche anno il poeta di origini andaluse José F. A. Oliver, portando nelle scuole secondarie il progetto *Lyrisches Schreiben*, in collaborazione con il *Literaturhaus* di Stoccarda. Attraverso giornate seminariali preparatorie per gli insegnanti e incontri con gli studenti, Oliver propone un percorso didattico di scrittura poetica, che ha l'obiettivo di mostrare ai ragazzi le potenzialità della lingua tedesca e di insegnare loro come si può sperimentare con le parole⁷¹.

Leggere i racconti della letteratura della migrazione significa anche conoscere meglio la Germania, la sua società multiculturale e il modo in cui essa ha affrontato la questione dell'immigrazione. Non basta però soffermarsi sugli eventi storici o sulle questioni sociali del paese straniero, perché si rischierebbe di restare ancorati alla semplice trasmissione di informazioni oppure di ridurre la letteratura a mero strumento documentaristico. I contenuti vanno trasposti e riferiti alla situazione sociale in cui l'apprendente vive:

damit ihre besondere Perspektive und Stellung innerhalb der deutschen Literatur und Gesellschaft deutlich wird, ist es vor allem im Ausland sinnvoll, einen Transfer auf das Land der Lernenden und deren Literatur anzuleiten und das Thema Migration als weltweites Phänomen zu behandeln (Rösch, 2010: 1586).

Heidi Rösch ritiene che la didattica della letteratura interculturale possa seguire due direzioni: una letteraria e l'altra culturale (Rösch, 2010: 1585). Nel primo caso l'insegnamento si orienta sulle caratteristiche letterarie del testo: la finzione, l'autoreferenzialità, l'intertestualità, la pluralità di significati. Gli studenti sono chiamati a immaginare le figure e gli scenari rappresentati, interpretare i significati plurimi del testo, cogliere i riferimenti interculturali e interlinguali, scoprire eventuali agganci intertestuali. Nel secondo caso assume una posizione rilevante il tema dell'opera, la decodifica dei fenomeni culturali espressi dai personaggi e dagli avvenimenti. Questi due modi di procedere sono, a mio parere, interdipendenti e non si escludono l'uno con l'altro. Nella pratica didattica, a seconda del testo e del suo contenuto,

⁷¹ Il volume *Lyrisches Schreiben im Unterricht* (Oliver, 2013) illustra le tappe di questo percorso, corredate da innumerevoli esempi che mostrano i risultati raggiunti dagli studenti.

l'insegnante può decidere se dare più peso alla trattazione del tema o all'analisi dei mezzi rappresentativi scelti dall'autore per veicolare il suo messaggio.

La letteratura della migrazione offre la possibilità di lavorare in senso interculturale anche sul piano della ricezione del testo, come propone l'approccio ermeneutico della Germanistica interculturale. L'esperienza individuale e personale con la letteratura è fondamentale e più significativa, rispetto alla ricezione di un testo influenzata dalle origini culturali del lettore. Tanto più che, come abbiamo visto nel terzo capitolo⁷², risulta ancora oggi problematico identificare modalità interpretative che siano dettate dalla cultura di appartenenza del lettore. Nel caso di una classe eterogenea la distinzione dei lettori sulla base della loro appartenenza sociale, politica o culturale potrebbe favorire la discriminazione e l'emarginazione di alcuni soggetti, proprio a causa della loro diversità rispetto alla maggioranza. Il risultato finale potrebbe rivelarsi in contrasto con gli obiettivi dell'apprendimento interculturale. La giusta direzione viene dall'estetica della ricezione e dalla valorizzazione del soggetto che interpreta il testo. Lo scambio comunicativo all'interno della classe, basato sul dialogo ermeneutico, richiede che si mettano in pratica i principi della comunicazione interculturale, che solitamente si ha quando gli interlocutori di due culture si incontrano, ma che in questo caso si può trasporre alla situazione didattica. Ciascuno studente deve infatti ascoltare e accettare le opinioni dell'altro, capire il suo punto di vista, riconoscere che esistono modi diversi di vedere e interpretare la realtà (Knapp-Potthoff/Liedtke, 1997).

Riassumendo possiamo fare nostro l'obiettivo che Werner Wintersteiner ha delineato per gli studenti madrelingua: l'acquisizione di una "transkulturelle literarische Bildung", una formazione letteraria cosmopolita e globale, aperta a nuovi punti di vista, decentrata rispetto al paradigma nazionale (Wintersteiner, 2006: 16). La didattica della letteratura ha, secondo Wintersteiner, un fine politico: "Denn transkulturelle Literaturdidaktik soll anschlussfähig an interkulturelle und anti-rassistische Bildung, an Friedenspädagogik, an globales Lernen und weltbürgerliche Bildung sein" (ibid.: 18). La letteratura interculturale permette di raggiungere le finalità della pedagogia interculturale: attraverso l'incontro con l'altro, il dialogo, la costruzione di significati, il confronto con le differenze si arriva al riconoscimento e all'accettazione della pluralità, principi che stanno alla base della convivenza democratica.

⁷² Vd. in particolare le critiche alla Germanistica interculturale (paragrafo. 3.2.4.)

5. Abilità di lettura e indicazioni metodologiche

5.1. Introduzione

Prima di presentare le proposte didattiche è indispensabile chiarire quali indicazioni di metodo sono state prese in considerazione per comporre un percorso didatticamente coerente e corretto. Le scelte didattico-metodologiche effettuate si orientano su tre principi fondamentali: la centralità dell'apprendente e della sua sfera esperienziale, l'importanza del processo di lettura guidata e di comprensione del testo, l'orientamento produttivo. Il primo principio è determinante e influenza tutte le decisioni successive: il discente e i suoi bisogni hanno la precedenza sugli obiettivi e sui contenuti disciplinari. In passato i bisogni degli studenti erano decisi a priori dall'insegnante, che aveva come punto di riferimento il programma, un elenco di obiettivi e argomenti che dovevano essere affrontati obbligatoriamente. Oggi il syllabo, come raccoglitore di tutti i possibili argomenti da trattare, è ancora uno strumento utile per l'insegnamento, tuttavia la didattica individualizzata, basata sull'analisi dei bisogni⁷³ dello studente, ha acquisito maggiore rilevanza. Questa attenzione per la figura dell'apprendente deriva dagli studi della psicologia umanistica, sviluppatasi a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta negli Stati Uniti grazie agli interventi teorici di Abraham Maslow (Maslow, 1954) sulla motivazione personale e l'influenza che essa può avere sul comportamento dell'individuo. Questo ramo della psicologia:

accentua il carattere di irriducibilità di ogni soggetto, le cui motivazioni all'azione non sono immediatamente riducibili alle pulsioni sottostanti, ma sono promosse da valenze non quantificabili, come il bisogno di esplorazione, la creatività, la visione del mondo in cui si esprime la propria identità, la qualità di relazione con gli altri e soprattutto l'autorealizzazione (Galimberti, 1999: 860-861).

Da queste premesse la didattica sviluppa il concetto di pedagogia “non direttiva”, in opposizione alla pedagogia “direttiva” e quindi “trasmissiva” (Ciliberti, 2012: 107). Se quest'ultima si propone di veicolare un certo numero di contenuti, che i discenti devono passivamente acquisire,

⁷³ La definizione dei bisogni del discente è il primo passo fondamentale nella determinazione degli obiettivi. Scrive Mezzadri: “I bisogni linguistici degli studenti non possono più essere circoscritti al prodotto, cioè alla capacità di produrre lingua in determinate situazioni; quindi l'enfasi non è più posta solo su quale grammatica insegnare, quale lessico, quali abilità e sottoabilità specifiche e trasversali, ecc. L'ambito dell'intervento del docente e la dimensione investigativa che lo può portare a definire i bisogni del discente devono abbracciare molti più livelli di tipo affettivo e cognitivo, così come di tipo tecnico-pratico. [...] L'analisi dei bisogni dovrà prendere in considerazione elementi legati oltre che alla motivazione, alle aspettative e alle esperienze educative pregresse, alle attitudini, alla personalità, alla consapevolezza del proprio ruolo e agli stili di apprendimento” (Mezzadri, 2003: 30).

la prima mira a considerare gli interessi e i bisogni degli apprendenti, per poi delineare i possibili contenuti da insegnare. Lo studente non può essere immaginato come un vaso da riempire con il maggior numero possibile di nozioni, ma una persona con grandi potenzialità, da far emergere nel percorso di apprendimento. Vediamo quali sono le conseguenze della pedagogia non direttiva per la lezione di lingua straniera.

5.2. La centralità dell'apprendente

Uno dei pilastri della glottodidattica contemporanea è certamente la centralità dello studente e del suo processo di apprendimento. Con l'avvento dell'approccio comunicativo verso la metà degli anni Settanta, l'apprendente e i suoi bisogni comunicativi hanno assunto sempre più importanza: "Lernerorientierung heißt im kommunikativen Ansatz, den Fremdsprachenlerner als Subjekt des Unterrichts zu betrachten, das es gilt, in seinen Verstehens- und Mitteilungsbedürfnissen in der jeweiligen Fremdsprache zu fördern" (Düwell, 2007: 350). Negli anni Ottanta e Novanta si è seguita sempre più la direzione della individualizzazione: mentre i metodi dogmatici del passato privilegiavano una lezione centrata sull'insegnante, oggi la didattica volge l'attenzione al singolo apprendente, con l'obiettivo di renderlo autonomo e indipendente dal docente (ibd.).

Da questa premessa derivano alcune basilari scelte metodologiche che hanno lo scopo di ridurre il ruolo dirigenziale dell'insegnante e di favorire il coinvolgimento in prima persona del discente (Storch, 1999: 302-304). In primo luogo è consigliabile ridurre il peso della lezione frontale a favore di forme di interazione più collaborative, come il lavoro di gruppo o a coppie. Il modello di insegnamento *ex cathedra*, nel quale l'insegnante ha una posizione dominante e gestisce in prima persona ogni fase del percorso didattico, è stato e viene tutt'oggi aspramente criticato, perché impedisce la partecipazione attiva dei membri del gruppo, riduce la motivazione e non stimola l'apprendimento:

Der Mangel an Schülerkontakten und die damit verbundene Vernachlässigung von Sozialbeziehungen in der Klasse wirkt sich besonders im Sprachunterricht negativ aus, da die Entwicklung und Förderung sprachlichen Handelns eine intensive Interaktion zwischen den Lernenden voraussetzt. Der Schüler befindet sich im Klassenunterricht meist in der Rolle des nur rezeptiv Lernenden, und seine Selbsttätigkeit ist sehr begrenzt (ibd.: 306).

Variare le forme di interazione durante la lezione ha effetti positivi sull'apprendimento e sul clima sociale della classe, perché favorisce la collaborazione ed elimina atteggiamenti concorrenziali o aggressivi tra gli studenti, rende ciascun apprendente più autonomo e

responsabile del proprio successo formativo, e permette a tutti di dare il proprio contributo alla costruzione del percorso didattico (Schwerdtfeger, 2007a: 249).

In secondo luogo deve essere incentivato il coinvolgimento personale dello studente attraverso il richiamo alle sue esperienze, ai suoi interessi, alle sue idee, anche in merito all'organizzazione della lezione e alla scelta dei contenuti:

Eigeninitiative und Authentizität des Unterrichtsgeschehens werden gefördert, wenn die Schüler in verschiedenen Unterrichtsphasen möglichst eigene Ideen und ihre eigene schulische oder außerschulische Erfahrungswelt einbringen können (Storch, 1999: 302).

L'autonomia individuale si raggiunge anche nel momento della verifica e della valutazione del processo di apprendimento. Favorire l'autocorrezione e l'autovalutazione significa rendere il discente maggiormente consapevole dei propri errori e dei propri progressi: "Eigenkorrekturen durch die Lerner erhöhen nicht nur deren Handlungsanteile am Unterrichtsgeschehen, sie versprechen zudem ein besseres Lernergebnis" (ibd.).

La premessa fondamentale perché ci possano essere spontanea collaborazione e attiva partecipazione è la creazione di un'atmosfera positiva in classe, che impedisca il sorgere di atteggiamenti psicologici negativi come la paura di sbagliare, l'insicurezza, la vergogna o il timore di fronte all'insegnante e ai compagni. Compito del docente è mettere gli studenti a proprio agio, incoraggiandoli quando intervengono correttamente e sostenendoli quando commettono errori:

Schüler wünschen sich hilfsbereite Lehrende, die sich für ihre Entwicklung interessieren, für ihren Lernerfolg engagieren und auf ihre Gefühle eingehen. Emotionale Kälte und ein distanziertes Verhalten des Unterrichtenden werden hingegen als wenig lernfördernd betrachtet und von Schülern als nicht erwünscht bezeichnet (ibd.: 330).

Gli apprendenti devono essere continuamente stimolati a porre domande, fare osservazioni, esprimere la propria opinione. Ciò avviene nel momento in cui l'insegnante riduce i suoi interventi e organizza la lezione in modo tale da lasciare spazio ai veri protagonisti dell'apprendimento.

A seconda dell'età e del livello di competenza linguistica raggiunto, gli studenti possono assumere il ruolo di insegnanti e gestire in autonomia la lezione, mettendo in pratica il principio dell'"imparare insegnando":

Der größte Vorteil von Lernen durch Lehren liegt darin, dass hier der lernende im Zentrum des Interesses steht: indem die Schüler den Stoff selbst (unter Anleitung der Lehrkraft) erarbeiten und sich gegenseitig vorstellen, entsteht über die reine Stoffvermittlung hinaus Gelegenheit, das Lernen

zu lernen, rücksichtvolles und höfliches Verhalten zu üben, Verantwortung gegenüber den Inhalten und der Gruppe zu übernehmen und dabei Fähigkeiten zu erlernen, die in unserer komplexer werdenden Welt immer notwendiger werden (Graef/Preller, 1994: 9).

Questi principi, applicati alla lezione di letteratura in lingua straniera, implicano non solo una rivalutazione della figura del soggetto apprendente, ma anche una rimodulazione della funzione dell'insegnante, che non può più considerarsi il depositario di un sapere immutabile e valido per tutti, come spesso accade a chi ha il compito di insegnare letteratura, ma deve adeguare contenuti e obiettivi al gruppo classe, dando rilievo ai testi che possano essere motivanti in quel determinato momento e in quelle determinate circostanze. Si determina di conseguenza un cambiamento nell'approccio metodologico: la lettura, intesa come processo di comprensione del testo, assume notevole importanza, così come l'analisi e l'interpretazione lasciano più spazio al contributo soggettivo dello studente.

5.3. La lettura e comprensione del testo

La didattica della letteratura ha come punto di partenza la lettura individuale o collettiva di un testo. Nonostante la diffusione dei mezzi audiovisivi, come il cinema o internet, è principalmente la lettura a permettere l'accesso alla cultura straniera e, in particolare, alla letteratura. Saper leggere e comprendere un testo è quindi un'abilità di fondamentale importanza per conoscere le opere letterarie.

L'abilità di lettura in lingua straniera presenta caratteristiche proprie, per alcuni aspetti differenti rispetto alla lettura in lingua materna. In questo capitolo ci proponiamo di descrivere come avviene il processo di lettura e quali sono le tappe che lo caratterizzano, per poi mettere in evidenza quali difficoltà può incontrare lo studente di lingua straniera. Prendere in considerazione gli studi di psicologia cognitiva sulla lettura potrebbe sembrare fuorviante, in realtà queste ricerche possono rendere un contributo importante alla glottodidattica, perché permettono di capire meglio il funzionamento della mente durante il processo di comprensione. Come sottolinea Madeline Lutjharms, autrice di uno studio pionieristico sul tema, "Die Untersuchung der fremdsprachigen Lesefertigkeit wäre ohne die reichen Datenquellen der Forschung bezüglich der muttersprachlichen Lesefertigkeit kaum möglich" (Lutjharms, 1988: 310). Va precisato che i risultati delle ricerche empiriche sulla lettura e comprensione del testo scritto restano ancora oggi poco studiati e poco sfruttati dalla didattica delle lingue straniere (Würffel, 2013: 131).

5.3.1. Precursori teorici

Intuitivamente e ingenuamente la lettura viene spesso considerata un'attività di ricezione del tutto passiva che consiste nel riconoscimento visivo di parole scritte e nella comprensione dei significati veicolati da quelle parole. Tale visione ha origine e fondamento nei modelli psicologici elaborati dalle ricerche di indirizzo comportamentista, i cui studi si sono sviluppati a partire dagli anni Trenta e hanno continuato a dominare il panorama culturale fino agli anni Sessanta del Novecento (Skinner, 1957)⁷⁴. Secondo questo modello, basato sull'idea di apprendimento come risposta a uno stimolo esterno, il lettore non fa altro che decodificare il significato veicolato dal testo scritto, ricevendolo passivamente e limitandosi a farlo proprio trasferendolo nella memoria.

Questa immagine di lettore inerte di fronte al testo viene scardinata alla fine degli anni Sessanta, quando una vera e propria rivoluzione trasforma i metodi, il linguaggio e i legami interdisciplinari tra le scienze. In psicologia si impone come nuovo approccio teorico il Cognitivismo: ora l'attenzione si focalizza sul soggetto attivo e costruttivo, che non si limita solo a discriminare e a scegliere tra diversi stimoli ambientali, ma svolge un'opera di elaborazione e quindi di trasformazione delle informazioni che provengono dalla realtà (De Beni/Pazzaglia, 1995: 4). A riguardo si è utilizzata l'espressione "svolta cognitiva", per indicare il cambiamento avvenuto e la nascita della psicolinguistica moderna (Höhle, 2010: 21). Questo approccio ha mostrato forte interesse per il funzionamento della mente, in particolare in relazione alla comprensione del testo scritto.

Il mutato modo di considerare il processo di lettura non è stato influenzato solo dagli studi di psicologia, ma deve riconoscenza anche ai risultati raggiunti da altre scienze, che vanno dalla linguistica all'informatica, dalla neurobiologia alla psicopedagogia. I precursori teorici del modello cognitivo sono numerosi e appartengono a diversi filoni di ricerca (Alexander/Fox, 2004).

Uno dei punti cardine del cambiamento è costituito dagli studi di linguistica di Noam Chomsky, il fondatore della teoria generativo-trasformativa (Chomsky, 1957), che ha ipotizzato l'esistenza di strutture mentali innate preposte alla comprensione e all'uso linguistico, distinguendo la competenza, stabile e innata, dalla *performance* momentanea. Influenzato dalle ricerche in campo neurobiologico e cognitivo, egli ha sostenuto l'indubbia esistenza di una

⁷⁴ Per una visione complessiva degli studi sul linguaggio, inteso come facoltà cognitiva, si vedano Marini (2001) e Höhle (2010).

relazione tra l'universalità delle strutture neurologiche della mente umana e l'universalità delle strutture grammaticali.

Un altro punto di riferimento, fondamentale nella ricostruzione della storia degli studi sui processi di comprensione del testo, è il lavoro dello psicologo americano Jerome Bruner (Bruner et al., 1956), che ha concepito la mente umana come un sistema dinamico, capace di compiere inferenze e di sfruttare le preconcoscenze per organizzare e interpretare nuove informazioni. I suoi studi hanno contribuito a considerare la comprensione come un processo essenzialmente inferenziale, nel quale l'individuo mette in campo le strategie cognitive che ha sviluppato sulla base delle sue esperienze passate per ricavare ed elaborare le informazioni. L'attività inferenziale non ha solo il compito di anticipare il significato di una frase o di una sequenza testuale sulla base dei passaggi già letti, ma anche di fare previsioni sul contenuto del testo servendosi delle conoscenze già acquisite:

In Theorien, die von mentalen Modellen ausgehen, haben Inferenzen dagegen nicht nur die Funktion, lokale Kohärenzlücken zu füllen, sondern eine bestehende Wissensstruktur zu vervollständigen und auszuweiten (=elaborative Inferenzen). Unter elaborativen Inferenzen werden Inferenzen verstanden, die nicht unbedingt notwendig sind für das Verstehen des direkt Ausgedrückten in einem Text, die aber die Struktur anreichern, indem Textinhalte mit eigenen Erfahrungen und subjektiven Wissensbeständen des Lesers verknüpft werden (Ehlers, 1998: 52).

Un altro filone di ricerca, quello costruttivista, ha sottolineato l'importanza della capacità costruttiva della mente nel trarre il significato del testo, permettendo il passaggio dallo studio della frase a quello di unità più ampie come interi brani. Tale approccio ha inoltre rimarcato sia il ruolo dei processi di integrazione delle informazioni dai livelli più bassi come la parola ai livelli testuali più alti, sia la capacità di compiere inferenze sul testo, ricavando informazioni implicite (Bransford et al., 1972).

Con la diffusione dell'informatica, a partire dalla fine degli anni Cinquanta, si è cercato di stabilire l'esistenza di analogie tra la mente umana e il calcolatore elettronico e di simulare al computer i processi messi in atto dall'individuo durante la produzione del linguaggio. Ciò ha permesso di verificare in modo empirico la validità di alcune teorie psicolinguistiche. A questo proposito sono state fondamentali le ricerche sulla memoria e sulla comprensione del linguaggio di Jerry Fodor (Fodor, 1983).

Possiamo così sostenere che la comprensione del testo è andata sempre più delineandosi come una complessa attività interattiva e attiva di costruzione del significato, che coinvolge

innumerevoli processi e il cui studio, di conseguenza, attiva numerose discipline e molteplici ambiti di ricerca.

5.3.2. Leggere e comprendere

La psicologia cognitiva analizza il meccanismo della lettura per spiegare in che modo il lettore comprende la lingua scritta. L'interesse è rivolto quindi alle tappe di trasformazione dell'informazione visiva, che partono dal riconoscimento dei caratteri per arrivare al significato delle parole, delle frasi e infine del testo (Kamil, 2002). Assumiamo questa prospettiva psicolinguistica di stampo cognitivista per analizzare le fasi del processo di lettura, ovvero per mettere in evidenza cosa accade nella nostra mente quando leggiamo e comprendiamo un testo. Ricordiamo che la definizione di testo cui facciamo riferimento è quella data dai rappresentanti della linguistica testuale, che lo considerano l'unità fondamentale dell'attività comunicativa umana (De Beaugrande/Dressler, 1981: 3⁷⁵).

In primo luogo è necessario introdurre la distinzione tra il leggere, o meglio il decodificare, e il comprendere un testo (Crowder, 1986: 10-11). La decodifica di un testo consiste nel mettere in atto processi percettivi che permettono di riconoscere le parole e i loro significati. La comprensione utilizza invece queste parole per costruire immagini, pensieri e ragionamenti. Le ricerche psicologiche hanno mostrato che il riconoscimento delle parole scritte e la comprensione del testo utilizzano meccanismi mentali e apparati di conoscenze di natura diversa. Per riconoscere le parole scritte utilizziamo un insieme molto vasto di conoscenze, prevalentemente di natura linguistica: conoscenze ortografiche, fonologiche, sintattiche e semantiche. Per comprendere un testo utilizziamo sia conoscenze linguistiche, soprattutto sintattiche, sia conoscenze del mondo, che ci permettono di costruire un'immagine mentale dei fatti descritti e di ragionare sulle informazioni contenute nel testo. Secondo un approccio di tipo cognitivo-costruttivista la comprensione del testo non è solo una ricostruzione cognitiva delle informazioni veicolate dalla pagina scritta, ma un vero e proprio atto interpretativo e creativo, determinato dalle intenzioni e dalle conoscenze di chi legge (Garbe et al., 2009: 47). Durante la lettura ha luogo un'interazione attiva e costante tra informazione testuale e lettore: capire un testo non significa trasferire meccanicamente informazioni dalla pagina alla mente, ma mettere in contatto i segnali che il testo ci invia con il patrimonio di informazioni che la nostra mente già possiede. Il valore costruttivo di tale interazione a livello cognitivo non consiste solo nella messa

⁷⁵ Robert-Alain De Beaugrande e Wolfgang Dressler hanno identificato sette principi costitutivi della testualità, sette condizioni che devono essere rispettate perché un testo abbia valore comunicativo: la coesione, la coerenza, l'intenzionalità, l'accettabilità, l'informatività, la situazionalità, l'intertestualità (De Beaugrande/Dressler, 1981).

in relazione di parole e frasi con il contesto, ma anche nell'integrazione delle conoscenze acquisite nel corso della propria esperienza precedente.

Si usa a questo proposito l'espressione "abilità di lettura" per indicare quella competenza individuale che include non solo le conoscenze linguistiche ed enciclopediche necessarie per decodificare il testo, ma anche le abilità procedurali e cognitive che consentono di comprenderlo e farlo proprio, nonché la capacità metacognitiva di riflettere sul compito di lettura e sulle modalità per risolverlo (ibd.: 165).

Il processo di comprensione si può illustrare come un continuo e complesso gioco di interazioni che procedono dal basso verso l'alto (*bottom-up processing*) e dall'alto verso il basso (*top-down processing*⁷⁶), cioè dalle informazioni testuali alle conoscenze e viceversa, dalle preconcoscenze al testo concreto, identificandosi in una sorta di "Verstehensspirale" (Butzkamm, 2002: 41). Nel processo *top-down* utilizziamo la nostra esperienza e la nostra intelligenza per capire lo scopo del testo, per fare inferenze, per interpretare il significato delle frasi. Possiamo paragonare questo approccio all'osservazione di un paesaggio da un'altura (Nuttal, 1996: 17): l'altezza ci permette di cogliere a colpo d'occhio la conformazione del territorio, l'andamento del terreno, la divisione degli spazi. Il lettore adotta questa visione quando considera il testo da una prospettiva a distanza, sfruttando le proprie conoscenze per comprendere il messaggio globale. Nel processo *bottom-up* il lettore costruisce il significato partendo dai segni sulla pagina, riconoscendo lettere, parole, frasi. Può essere paragonato a uno scienziato che osserva una piccola sezione di terreno con una lente di ingrandimento o al microscopio (ibd.). Lo scienziato acquisisce una conoscenza estremamente dettagliata dell'area considerata, ma la piena comprensione giungerà solo se l'oggetto di studio verrà messo in relazione con tutto il territorio circostante. In altre parole le strategie *top-down* e *bottom-up* sono complementari e nell'approccio al testo devono essere adottate entrambe dal lettore esperto, che metterà in atto un tipo di lettura interattiva, spostando continuamente l'attenzione dal particolare al generale e viceversa.

Questo modo di procedere si applica sia alla lettura dei testi letterari, come il metodo del circolo ermeneutico ha dimostrato nei secoli⁷⁷, che ad altre tipologie testuali, per le quali vale lo stesso approccio costruttivo:

⁷⁶ Le due espressioni derivano dagli studi di psicologia cognitiva e dalla teoria della percezione di David Marr (Marr, 1982): le modalità di elaborazione della realtà possono basarsi sui dati sensoriali provenienti dall'esterno (elaborazione dal basso verso l'alto) o dai concetti che sono immagazzinati nella memoria (elaborazione dall'alto verso il basso). Le due modalità vengono messe a confronto e si integrano a vicenda (Nicoletti/Rumiati, 2006: 46-51).

⁷⁷ Vd. il paragrafo 1.4.2.

Dabei ist es völlig unstrittig, dass literarische Texte diese kognitive Konstruktivität der Textrezeption zumeist noch in umfassenderem Ausmaß erfordern als nicht-literarische; die grundsätzliche Struktur des Lesens als kognitiv-konstruktive Interaktion zwischen Textinformation und (Vor-)Wissen der Rezipienten/innen aber ist für beide Textsorten einheitlich (Christmann/Groeben, 2006: 147).

L'interazione tra testo e lettore, l'influenza reciproca tra informazioni testuali e conoscenze individuali è ciò che permette la comprensione di qualsiasi testo scritto. Vediamo ora quali sono i passaggi attraverso i quali questa interazione si realizza, partendo dalle unità più piccole fino ad arrivare al piano testuale.

5.3.3. Comprendere le parole

Leggere si definisce in prima istanza come abilità di riconoscimento di informazioni visive in forma grafica e comprensione del loro significato. Questa procedura complessa può essere suddivisa in diversi sottoprocessi, che si realizzano in maniera automatica e inconsapevole:

Dazu gehört auf der untersten Ebene das Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie die Erfassung von Wortbedeutungen, auf mittlerer Ebene die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Wortfolgen und auf Textebene die satzübergreifende Integration von Sätzen zu umfassenden Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten Struktur der globalen Gesamtbedeutung eines Textes (Christmann/Groeben, 2006: 148).

La lettura inizia, dal grado più basso, con l'identificazione di lettere e parole, un riconoscimento che avviene attraverso tre diversi processi: l'accesso al significato lessicale, la codifica fonologica e il rimando al contesto⁷⁸.

La comprensione del testo è in primo luogo facilitata dalla velocità dell'accesso lessicale, ovvero dall'immediato riconoscimento di una parola che è stata memorizzata nel proprio lessico mentale. Quest'ultimo si può definire come una sorta di magazzino, la memoria semantica, in cui le parole sono conservate sotto forma di elementi lessicali, che contengono informazioni relative alla loro scrittura, pronuncia, composizione fonologica, formazione sillabica, strutturazione interna e categoria di appartenenza, significato e contesto sintattico richiesto (Baldi, 2008).

Il punto debole di questo modello consiste nell'assumere che ogni parola sia memorizzata singolarmente nel lessico mentale. Questa teoria può spiegare il riconoscimento di parole familiari o usate più frequentemente, ma non spiega l'identificazione delle forme flesse o di

⁷⁸ Per elaborare un quadro riassuntivo delle teorie sulla comprensione delle parole si è fatto riferimento a Crowder/Wagner (1992), Gough (2002) e Christmann/Groeben (2006).

termini che si incontrano per la prima volta. Da ciò deriva la supposizione che accanto ad un accesso visivo diretto alle parole memorizzate nel lessico mentale ci sia anche una via indiretta che passa dal sistema fonologico, supposizione dimostrata dal modello a due vie della lettura. Nell'adulto le due vie della lettura coesistono e lavorano simultaneamente. Tutti dispongono di una via diretta di accesso alle parole, che permette di evitare di pronunciarle mentalmente prima di comprenderle. Tuttavia nel lettore esperto la sonorità delle parole continua ad essere utilizzata, anche se non se ne ha coscienza. Non si tratta di un'articolazione, ma di un'attivazione della pronuncia ad un livello profondo del cervello. Nel buon lettore le due vie di elaborazione delle parole, la via lessicale e la via fonologica, funzionano in parallelo, l'una sostenendo l'altra, mentre nel caso del cattivo lettore prevale il ricorso al contesto. Quest'ultima attività corrisponde alla terza possibilità di identificazione delle parole, ovvero l'accesso al loro significato sulla base del contesto in cui si trovano. Durante un naturale processo di lettura i vocaboli non vengono elaborati in modo isolato, ma sono inseriti in un contesto di frasi ed è necessario chiedersi se esista anche un principio di superiorità della frase, secondo il quale le parole vengono identificate più facilmente e velocemente se si trovano in una sequenza coerente piuttosto che in accostamenti casuali. Questa questione ha dato origine a due posizioni opposte: quella interattiva e quella modulare⁷⁹. La teoria interattiva suppone che i processi di ricezione della lingua avvengano parallelamente, quindi postula che l'identificazione delle parole sia facilitata dal contesto della frase. Il modello modulare parte dal presupposto che i processi di ricezione avvengano in modo sequenziale e siano indipendenti gli uni dagli altri; quindi processi di elaborazione ad alto livello (*top-down*) vengono messi in moto solo quando quelli a basso livello (*bottom-up*) sono terminati. Il contesto non facilita in nessun modo l'accesso lessicale, che avviene solo mediante l'attivazione del modulo ad esso deputato. Numerose ricerche smentiscono quest'ultima ipotesi e dimostrano l'influsso positivo del contesto, poiché esso facilita la prevedibilità del significato di una parola. Tuttavia il buon lettore vi ricorre raramente, perché il significato della parola è per lui già noto:

Gute Lesefähigkeiten sind mit einem sicheren, schnellen und kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen assoziiert, während schlechte Leser/innen Schwierigkeiten beim lexikalischen Zugriff durch Nutzung des Satzkontextes teilweise kompensieren können. [...] Bei guten Lesern/innen funktioniert die Worterkennung vorwiegend über automatisierte, schnelle und

⁷⁹ Tutte le teorie che si preoccupano di dimostrare come avviene il processo di lettura si differenziano sulla base di due modelli: il modello modulare, secondo il quale le attività cognitive sono autonome e indipendenti e avvengono in modo sequenziale; il modello connessionista, secondo il quale i piani della comprensione si sovrappongono e funzionano in parallelo (Richter/Christmann, 2002: 28).

kontextunabhängige Teilprozesse, während sich schlechtere Leser/innen mehr auf kontrollierte, langsame und kontextanfällige Teilprozesse verlassen müssen (Richter/Christmann, 2002: 39).

Si può riassumere che nell'identificazione delle parole il lettore si trova di fronte tre possibilità: accesso visuale diretto per l'attivazione di parole già presenti nel lessico mentale, l'accesso indiretto attraverso il sistema fonologico e ricorso al contesto. Le ultime due modalità hanno carattere costruttivo, perché il significato viene costruito e non è già a disposizione del lettore.

L'illustrazione di questi modelli teorici dimostra come l'elaborazione delle parole sia un processo flessibile e molto complesso, che ha parte rilevante nell'approccio al testo e che non può essere dato per scontato in un contesto di insegnamento dell'abilità di lettura.

5.3.4. Comprendere le frasi

L'identificazione delle parole e il riconoscimento del loro significato non assicurano di per sé la comprensione della frase in cui sono contenute. A un passo successivo le sequenze di parole devono essere messe in relazione tra loro. Questo richiede un'analisi non solo delle relazioni semantiche ma anche dei rapporti sintattici tra i singoli elementi della frase (Christmann/Groeben, 2006: 152).

Dalla metà degli anni Settanta, nell'ambito della semantica generativa, si è affermata l'idea che il significato delle frasi sia rappresentato nella nostra mente sotto forma di proposizioni, secondo una struttura composta da un predicato e da argomenti ad esso correlati. Secondo questa teoria, che prende il nome di Grammatica dei casi, il predicato ha una funzione organizzativa sovraordinata poiché specifica le relazioni semantiche tra gli argomenti. La struttura semantica di una frase è vista come relazione tra un predicato, che esprime il tipo di azione o lo stato dei fatti, e gli argomenti da esso implicati, identificati come partecipanti all'azione e in grado di assumere diversi ruoli semantici (agente, strumento, oggetto dell'azione); a essi si aggiungono le circostanze in cui si esplica l'azione (spazio, tempo). Il predicato si trova quindi al centro della frase e determina il numero degli argomenti che stanno in relazione con esso. I ricercatori intendono il predicato e gli argomenti non come unità linguistiche, ma come unità di significato di tipo cognitivo, che rappresentano la struttura della nostra conoscenza del mondo. La ricerca empirica ha cercato di dimostrare l'importanza psicologica delle strutture predicato-argomento, integrando i componenti della frase in unità proposizionali, unità che rappresentano gli elementi base della memoria semantica (Christmann/Groeben, 2006: 153).

In alcuni casi e in precisi punti del processo di comprensione l'analisi semantica non è sufficiente e deve essere compensata con l'analisi sintattica. La questione centrale riguarda

l'elaborazione delle strutture: in che modo il lettore costruisce le relazioni sintattiche in una sequenza di parole e se questo processo è influenzato dalle informazioni semantiche e pragmatiche. A questo proposito la psicolinguistica si è occupata di due questioni: quali procedimenti vengono attuati per identificare i componenti sintattici di una frase; qual è il rapporto tra analisi sintattica e semantica (ibd.: 154).

La funzione dell'analisi sintattica è quella di segmentare la frase nei suoi costituenti grammaticali e di stabilire il tipo di relazione che li lega. Tale procedimento è in un rapporto complesso con l'elaborazione semantica: due proposizioni possono condividere un'identica struttura sintattica e nello stesso tempo trasmettere contenuti opposti, oppure frasi sintatticamente molto diverse possono equivalersi da un punto di vista semantico. Nel caso più semplice il lettore deduce la semantica della frase dalla sequenza delle parole e dalla funzione che esse assumono occupando quella posizione. In tedesco per esempio, in una semplice frase affermativa, il soggetto si trova generalmente all'inizio, seguito da verbo e da un complemento. Questa strategia euristica è sufficiente in molti casi per costruire una struttura predicato-argomento, ma non è utile in tutte le situazioni, per esempio potrebbe non funzionare con le frasi passive. In frasi complesse il lettore deve ricercare altre informazioni sintattiche: la classe grammaticale delle parole; la presenza di parole-funzione come le preposizioni, le congiunzioni o i pronomi; la presenza di prefissi o suffissi; i segni di punteggiatura (ibd.).

In riferimento alla relazione tra l'analisi semantica e quella sintattica possiamo distinguere due posizioni contrapposte: da una parte si situano i modelli interattivi, secondo i quali i risultati della elaborazione dei componenti sintattici e semantici interagiscono tra loro lungo tutto il processo di analisi della frase; dall'altra i modelli seriali, per i quali l'elaborazione sintattica è autonoma ed indipendente dall'elaborazione semantica e la precede temporalmente (Christmann/Groeben, 2006: 155). La ricerca predilige il modello interazionista. Solo in un contesto semanticamente debole la struttura sintattica viene elaborata autonomamente; in caso contrario essa viene guidata dalla struttura semantica: si parla a questo proposito di "funzione di aiuto della sintassi" (ibd.: 156). Il ruolo semantico avrebbe quindi la priorità nell'elaborazione del significato della frase. Ne è una dimostrazione il fatto che le frasi ascoltate e riportate in un secondo momento vengono ripetute secondo il senso e non parola per parola. Il lettore costruisce le strutture semantiche con l'aiuto della sintassi: una volta compreso il contenuto semantico della frase, l'informazione sintattica viene dimenticata.

In questo contesto le difficoltà che un lettore di una frase in lingua straniera può avere possono essere causate da fattori quantitativi, come il numero elevato di parole e la lunghezza di una

frase, che richiedono inevitabilmente un maggiore sforzo di elaborazione linguistica, o qualitativi, come l'ambiguità o opacità sintattica, che non rende chiari i legami tra le parole e impedisce l'interpretazione della frase (Koda, 2005: 109).

5.3.5. Comprendere il testo

Con l'estrazione delle proposizioni dal testo il processo di elaborazione del significato si è attivato. Il passo successivo consiste nel produrre strutture di senso che vadano oltre la frase. Il lettore deve collegare e integrare tra loro i contenuti delle singole frasi in un unico insieme. Questo processo riesce tanto più quanto più il testo è coerente e coeso. La forma più semplice di coerenza e coesione testuale è la coreferenza: significa che in frasi susseguenti si fa riferimento allo stesso referente e questo permette al lettore di integrare le frasi in un'unica unità semantica. La coreferenza può essere realizzata in vari modi: la ripetizione di parole (ricorrenza); l'uso di forme pronominali, proforme, anafore e catafore, iponimi e iperonimi; le relazioni di contiguità; la ricorrenza parziale (De Beaugrande/Dressler, 1981: 50 sgg.).

Una strategia globale di coreferenza è la struttura "tema-rema" o "topic-comment". Con "topic" si indica una relazione particolare tra un referente testuale e la proposizione in cui è inserito, ovvero che cosa la proposizione esprime riguardo a quel referente. La relazione è di tipo pragmatico, "poiché l'essere topic di una frase non è una proprietà legata alle qualità intrinseche di un referente, ma dipende dal ruolo che il parlante attribuisce a quel referente in quanto elemento di informazione" (Andorno, 2003: 74). Studi empirici dimostrano che le frasi in cui il tema diventa rema della frase successiva sono elaborate mentalmente più velocemente rispetto a frasi che non sono legate fra loro (Christmann/Groeben, 2006: 158).

La lettura è inoltre facilitata quando le relazioni sintattiche e semantiche sono linguisticamente marcate attraverso dispositivi come l'anafora, ovvero la ripresa dello stesso soggetto o oggetto attraverso l'uso di forme pronominali. Tali relazioni indicano al lettore come costruire nella propria mente una struttura testuale coerente relativa al contenuto del testo che sta leggendo. Esistono anche indizi sul piano dell'organizzazione globale del testo. L'inizio di un nuovo tema, il suo svolgimento e la conclusione possono essere segnalati da speciali indicatori, come: frasi introduttive, riassuntive, paragrafi, esempi, astrazioni. Sul piano testuale anche i mezzi tipografici, come la messa in rilievo di termini attraverso l'uso del grassetto, possono servire a raccogliere e interpretare le informazioni (ibid.: 159).

L'analisi degli aspetti testuali non coglie però un tratto importante della comprensione: la continua interazione, nel corso della lettura, tra conoscenze linguistiche e conoscenze del mondo.

Questo aspetto è preso in considerazione da numerose teorie che ipotizzano una continua e veloce interazione, nel corso della lettura, tra rappresentazioni semantiche e cognitive. Comprendere significa costruire un modello mentale della situazione di cui tratta il testo; immaginare eventi e situazioni, costruire un ragionamento, pensare a un altro mondo possibile. Si tratta di utilizzare i significati del testo per uscire dal piano linguistico ed entrare nella realtà virtuale. Le parole del testo evocano nella mente del lettore una situazione, la quale forma il contesto che guida i successivi passi interpretativi. Per comprendere ciò che si legge non bastano dunque le conoscenze linguistiche, serve anche la capacità di interpretare il messaggio del testo. Se mancano gli indizi il lettore dovrà cercare di attivare processi di comprensione autonomi. Un classico esempio in questo senso sono le inferenze, con cui il significato viene costruito prendendo spunto da elementi già presenti nel testo e dalle conoscenze sul suo contenuto. I processi inferenziali possono riguardare il significato delle singole parole, quando il lettore incontra un termine sconosciuto e deve affidarsi al contesto per sceglierne il giusto significato. In secondo luogo devono essere collegate tra loro le informazioni contenute nel testo, cercando le affinità semantiche tra le singole frasi. Infine le inferenze possono riguardare informazioni non espresse esplicitamente, che devono essere ricavate attraverso operazioni di deduzione dei significati (De Beni/Pazzaglia, 1995: 42-43).

Al lettore spetta il compito di recepire il testo in modo flessibile: esistono situazioni in cui l'attività inferenziale è ridotta al minimo e situazioni che invece richiedono inferenze di alto grado. Il lettore può scegliere in autonomia se recepire il testo a livello superficiale o se analizzarlo in modo approfondito mettendo in atto quella che si definisce "strategia di ricezione", ovvero "wissen wollen, um was es geht" (Christmann/Groeben, 2006: 162).

Poiché la lettura è un'azione che si svolge in modo sequenziale nel tempo, anche l'attività della memoria ha un ruolo fondamentale nel processo di comprensione. In particolare la memoria di lavoro permette di immagazzinare nuove informazioni e allo stesso tempo utilizzare quelle già elaborate durante la lettura (Just/Carpenter, 1992). Lettori con buone capacità mnemoniche hanno meno difficoltà a collegare le frasi di un testo tra loro e a ricostruirne il significato; lettori con una memoria limitata impiegano più tempo nella decodifica di frasi complesse o ambigue (Ehlers, 1998: 44).

5.3.6. Modelli di comprensione del testo e ruolo del lettore

I modelli psicologici di comprensione del testo si preoccupano di definire come il lettore riesca a costruire il significato globale del testo andando oltre le semplici frasi. Poiché la comprensione è

vista come interazione tra testo e lettore, la ricerca si è concentrata alternativamente su uno di questi due fattori.

Un importante contributo dell'approccio cognitivista è quello relativo all'individuazione delle caratteristiche specifiche di diversi tipi di testo, caratteristiche che influenzano i processi di comprensione. Tali ricerche hanno portato alla creazione di alcuni modelli, che si possono dividere in due categorie principali (Zanetti/Miazza, 2004). Da una parte si situano i modelli che considerano il testo come sistema gerarchico di proposizioni e cercano di individuare le regole che mettono in relazione la struttura del testo con la rappresentazione mentale del lettore. Questa teoria sull'elaborazione linguistica è stata approfondita da Kintsch e van Dijk (Kintsch/van Dijk, 1978). Secondo questi studiosi le unità semantiche di base nel processo di comprensione dei testi sono proposizioni, cioè concetti strutturati da una relazione sintattica e definiti strutture profonde della frase. Le proposizioni, una volta estratte dalla frase, vengono collegate tra loro nella memoria a breve termine, formando una rappresentazione semantica coerente ed integrata. Nel caso di un racconto o di un genere testuale ritualizzato come la fiaba questa rappresentazione viene messa in relazione con uno schema narrativo, ovvero una struttura astratta o "schema" che il lettore ha precedentemente memorizzato e al quale riconduce quel determinato tipo di testo (Zanetti/Miazza, 2004: 37)

Accanto a questo filone di ricerca si sono sviluppati modelli definiti "grammatiche delle storie", come lo schema narrativo degli studiosi Jean Mandler e Nancy Johnson (Mandler/Johnson, 1977), i quali focalizzano la loro analisi sullo specifico genere narrativo, individuando l'insieme delle regole che permettono una descrizione formale di questo particolare tipo di testo. Le storie si differenziano da altri generi per avere una struttura costante che si mantiene piuttosto stabile anche in culture diverse, come già aveva dimostrato il formalista russo Vladimir Propp (Propp, 1928). L'identificazione di questa struttura permette di ipotizzare quali processi psicologici mette in atto il lettore nel corso del processo di comprensione di un racconto: può per esempio generare un certo numero di attese successive, per cui, dopo una complicazione, si aspetterà l'arrivo di un momento risolutivo (Zanetti/Miazza, 2004: 22-26).

Al di là delle caratteristiche intrinseche e formali di un testo è sempre il lettore l'attore principale che interviene sul processo di comprensione con tutte le variabili a esso inerenti. Queste riguardano in primo luogo le preconoscenze, da quelle lessicali a quelle relative all'argomento trattato nel brano, fino a quelle più generali che comprendono la conoscenza del mondo e delle leggi che lo regolano. A questo proposito si è rivelata fondamentale la "teoria degli schemi", che ha le sue origini negli studi di Frederic Bartlett (Bartlett, 1932), secondo il quale ciò che viene

conservato dell'esperienza vissuta non è una riproduzione fedele della realtà, ma una forma o uno schema generale. Bartlett mette in risalto l'attività di tipo costruttivo della memoria e anticipa l'uso del termine "schema" per spiegare tale attività: la memoria è un processo di costruzione e organizzazione della realtà e gli schemi ne sono il prodotto. In seguito diversi studiosi, come Roger Schank e Robert Abelson (Schank/Abelson, 1977), hanno proposto la teoria secondo la quale nella mente umana esistono strutture astratte di conoscenze, chiamate "scripts", che svolgono un ruolo fondamentale nel processo di comprensione. Il termine "script" o "copione" indica che si tratta di unità concettuali organizzate come dei copioni, che comprendono persone, azioni, situazioni e tutto ciò che rientra nella conoscenza del mondo a qualsiasi livello di astrattezza. Queste strutture sono ben organizzate e in relazione tra loro, perché in grado di raccogliere al loro interno numerose informazioni appartenenti alla stessa categoria semantica. Uno schema si forma attraverso l'esperienza ripetuta di situazioni simili, dalle quali vengono estratte e memorizzate caratteristiche comuni. Queste vengono attivate inconsapevolmente e modificate ogni volta che si incontra una nuova informazione (Nicoletti/Rumiati, 2004: 139). Comprendere un testo significa quindi utilizzare o costruire degli schemi adeguati che permettano di inserire le nuove informazioni in una struttura coerente, di distinguere tra informazioni marginali e informazioni centrali, di compiere inferenze e di memorizzare meglio il testo facendolo rientrare in una sorta di mappa mentale ben strutturata e organizzata (De Beni/Pazzaglia, 1995: 29). Una mancanza di comprensione potrebbe essere causata quindi dalla mancanza di uno schema appropriato nel quale inserire la nuova informazione o dall'attivazione di uno schema errato, che conduce a un'interpretazione falsa o non in linea con quella sottintesa dal testo.

Una seconda caratteristica che riguarda il lettore e influisce sulla comprensione è il suo atteggiamento più o meno attivo nei confronti del testo. Poiché il testo scritto è sempre a disposizione di chi legge, a differenza del testo orale, il lettore può decidere di indugiare su alcuni punti, rileggere determinate informazioni, scorrele velocemente o saltarne altre. Questo presuppone che egli sappia variare lo stile di lettura a seconda degli scopi per cui legge, sia in grado di concentrare l'attenzione sui dati più importanti, di operare le inferenze necessarie, attivando tutte quelle strategie cognitive opportune per comprendere a pieno il testo (ibid.: 38).

Infine un aspetto fondamentale riguarda il concetto di metacognizione, cioè la consapevolezza che il soggetto possiede delle proprie competenze di lettura e di come intervenire su di essa con opportune strategie. Gli studi sulla metacognizione hanno dato origine a diversi modelli rappresentativi, fra i quali il modello di John Flavell (Flavell, 1985) è il più generale perché

applicabile a qualsiasi tipo di attività cognitiva (Zanetti/Miazza, 2004: 66). Secondo questo modello le componenti della metacognizione sono tre: conoscenze, esperienze e strategie. Le conoscenze possono essere di tipo dichiarativo o procedurale e comprendono informazioni sul processo di apprendimento, sul funzionamento cognitivo e sul modo di affrontare un compito. Le esperienze sono date dalle situazioni concrete che l'individuo deve affrontare per svolgere il compito, mentre le strategie sono le modalità che vengono scelte per eseguirlo (ibid.: 67).

Oltre l'aspetto cognitivo si situano i fattori emotivo e motivazionale: senza un coinvolgimento personale del lettore il processo cognitivo non viene messo in moto; emozione e cognizione interagiscono costantemente e operano quindi in modo congiunto.

5.3.7. La comprensione del testo letterario

L'abilità di lettura consiste anche nel riconoscere la tipologia testuale e adeguare la lettura alle caratteristiche strutturali e linguistiche del testo. Swantje Ehler definisce meglio questa capacità:

Zu dieser textadaptiven Fähigkeit [...] gehört die Fähigkeit, textsortenspezifische Signale aufzunehmen und in Korrespondenz zu Aufbauprinzipien und Textstrategien Wichtiges auszuwählen, Einheiten zu bilden, implizite Zusammenhänge zu erschließen, von Nebensächlichem zu abstrahieren, von seinem Hintergrundwissen und Erwartungen Gebrauch zu machen und zugrunde liegende Intentionen zu rekonstruieren (Ehlers, 1998: 187).

La lettura dell'opera letteraria richiede l'impiego di strategie diverse rispetto alla lettura di testi pragmatici o specialistici:

Während bei Sach- und Fachtexten der Leser sich auf Eindeutigkeit, auf sinnvolle Kohärenz, Wirklichkeitsreferenz, Transparenz und Ökonomie verlassen kann, ist das literarische Lesen durch Mehrdeutigkeit, Unberechenbarkeit, Konventionsbrüche, Autoreferenzialität, Erwartungstäuschungen, Unter- und Mehrfachdeterminierungen gekennzeichnet, was individuelle Abweichungen und Interpretationsspielräume eröffnet (Esselborn, 2010: 96).

Il testo narrativo possiede caratteristiche proprie che lo differenziano da altri generi testuali e implica la richiesta di un "codice narrativo" che permetta al lettore di attribuire un senso al contenuto, riconoscendo le convenzioni alle quali si attiene il testo narrativo:

Beim Erzählen wird das Erzählte selbst wiederum zum Zeichen, das seinerseits auf etwas anderes verweist, so dass sich in Erzähltexten mehrere Zeichenebenen überlagern: Eine Figur räpresentiert eine soziale Schicht und ihr Lebensstil eine ganze Epoche. Oft sind Geschichten exemplarische Fälle für etwas Allgemeines – eine Idee oder eine Weltanschauung (Ehlers, 1998: 190).

Inoltre la narrazione può cambiare funzione da cultura a cultura e servire a scopi diversi: per l'intrattenimento, per tramandare un sapere condiviso da una comunità, per trasmettere informazioni importanti all'interno di una cultura. Ciò significa che il lettore deve conoscere quali sono queste funzioni e interpretare di conseguenza il significato del testo:

Literarisch-erzählerische Texte lesen zu lernen, ist gleichsam ein Einüben in eine Kulturpraxis und ermöglicht es im Kontext des Fremdsprachenlernens, durch Erwerb kultureller Kodes an der Praxis zu partizipieren und sich als kompetenter Interpret mit anderen Mitgliedern dieser Kultur über Deutungen zu verständigen (ibd.).

La lettura di testi narrativi implica l'utilizzo di numerose conoscenze, che si situano sui due piani del testo: a livello del contenuto riguardano storie, situazioni, avvenimenti, motivi che devono essere letti e interpretati; a livello formale comprendono la costruzione della storia e le regole narrative impiegate, così come il ruolo del lettore implicito⁸⁰. Spesso queste conoscenze sono culturalmente determinate e implicano un percorso di comprensione guidata che è proprio dell'ermeneutica interculturale⁸¹.

Accanto alle conoscenze si situano le strategie cognitive: operazioni mentali che il lettore compie per raccogliere e organizzare le informazioni, focalizzare l'attenzione, utilizzare nel modo corretto le sue capacità mnemoniche (Ehlers, 1998: 200-202). Una prima importante strategia riguarda la capacità di distinguere concetti primari e secondari, aspetti centrali e periferici. Nel caso del testo narrativo appartengono ai concetti primari le azioni, gli avvenimenti, gli oggetti, i protagonisti, mentre personaggi secondari, tempo e luogo dell'azione vengono messi in secondo piano. Una seconda strategia riguarda l'ordine e la sistematizzazione dei dati raccolti; la narrazione si presta a essere suddivisa in sequenze, spesso già segnalate a livello testuale attraverso paragrafi o capitoli. Una terza strategia coinvolge i processi inferenziali, la capacità di scoprire ciò che sta dietro il testo e non viene esplicitato. L'autore di un testo non sempre rende chiare le motivazioni che spingono i protagonisti ad agire, non rivela i legami tra i personaggi, così come non sempre dà voce ai loro sentimenti o pensieri. Spetta al lettore fare supposizioni e cercare di ricavare le risposte più probabili. Una quarta strategia è proiettata in avanti e consiste nell'anticipare e formulare ipotesi sulla prosecuzione della storia, sulle conseguenze di un

⁸⁰ Vd. il paragrafo 1.4.2.

⁸¹ In questo contesto l'insegnamento della lettura comprende: "Grundkenntnisse von individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingtheiten der Lesehaltungen, Leseinteressen, Lesebedürfnisse; Fertigkeiten im informatorischen, wissenschaftlichen und literarischen Lesen eigen- und fremdkultureller Texte; Einblick in Methoden empirischer Leserforschung" (Wierlacher, 1980a: 334).

avvenimento, sull'effetto di un'azione. Infine è fondamentale saper seguire il filo rosso della storia, tenendo a mente gli eventi rilevanti dall'inizio alla fine.

A queste si aggiungono le strategie interpretative che consistono nel porsi domande sul significato del testo e nel cercare le possibili risposte (Ehlers, 1998: 208). Interpretazione e comprensione sono due processi diversi e la loro distinzione è particolarmente rilevante per i testi narrativi, dato che essi consentono più di altri testi interpretazioni diverse. Le strategie interpretative richiedono la condivisione del sistema di valori e di credenze che il racconto sottintende e che sono espressione della cultura in cui la creazione narrativa è avvenuta. La mancanza di conoscenza di questa cultura può generare un'interpretazione che si discosta dall'intenzione dell'autore, ma che rimane comunque valida come contributo personale del lettore e risultato della sua personale concezione del mondo. La psicologia cognitiva ha cercato di dimostrare che all'interpretazione di un testo non concorrono solo le conoscenze, ma anche variabili affettive e motivazionali del tutto personali:

Nella lettura, l'immaginazione del lettore è guidata dal suo concetto di sé e ciò gli consente di riconoscere nella narrazione particolari e singolari aspetti della propria individualità. Allora è evidente che la fruizione della narrativa implica molto di più che organizzare le informazioni del testo in una struttura di significato: implica un processo costruttivo, una proiezione nel racconto dei propri significati (Levorato, 2000: 81).

Le ricerche su questo tipo di processi interpretativi legati alle emozioni e alle personali concezioni del mondo sono ancora agli inizi (ibd.).

5.3.8. Leggere in lingua straniera

I risultati degli studi relativi al processo di lettura e alla comprensione del testo scritto, che abbiamo appena presentato, riguardano soltanto la lettura in lingua materna, anche se in molti casi tali risultati sono stati trasferiti all'ambito delle lingue straniere. In realtà si tratta di due modalità di lettura diverse, che non si possono sovrapporre. Il fattore decisivo, che determina la differenza tra i due processi, è la competenza linguistica nella lingua straniera: scarse o limitate conoscenze linguistiche obbligano a compiere un numero troppo elevato di inferenze, ostacolando completamente la comprensione o costringendo il lettore a concentrarsi sui livelli più bassi del testo, per esempio sulle parole, senza poter giungere ai livelli più alti (Würffel, 2013:133). La lettura in lingua straniera è un processo con regole e dinamiche proprie, che non coincidono totalmente con le procedure di decodifica e comprensione che si seguono leggendo in lingua materna. Swantje Ehlers, in uno studio fondamentale sul rapporto tra lettura e lingue

straniere (Ehlers, 1998), ha analizzato le caratteristiche di un lettore principiante, arrivando a concludere che non sono solo le limitate conoscenze linguistiche a inficiare la comprensione, ma anche le strategie cognitive e metacognitive messe in campo per risolvere il compito di lettura (ibid.: 186). Vediamo quali sono le difficoltà che un apprendente può incontrare leggendo un testo in lingua straniera.

Gli studenti che iniziano la lettura di un testo si trovano a dover affrontare due ordini di problemi: devono cercare di apprendere e ricordare le connessioni tra le parole che vedono sulla pagina e il loro significato lessicale. Allo stesso tempo devono prestare attenzione al contesto in cui quelle parole sono inserite. Vi è quindi una sorta di conflitto attentivo, dato che sia la decodifica che l'analisi del significato richiedono concentrazione mentale. Poiché le abilità fonologiche sono in relazione con l'abilità di lettura, il riconoscimento di lettere o gruppi di lettere e il loro rapporto con i suoni facilita il riconoscimento delle parole e permette al lettore di concentrarsi sul significato. Questo tipo di conoscenze evolve attraverso l'esperienza e può essere automatizzato solo mediante un esercizio costante; il lettore inesperto tende a leggere lettera per lettera e spesso si aiuta con la subvocalizzazione, il movimento degli organi fonatori che accompagna la lettura (Scipioni, 1990: 5). Il lettore può inoltre essere facilitato da due elementi: la somiglianza tra lingua materna e lingua straniera e la trasparenza di quest'ultima. Dato che le abilità cognitive acquisite in lingua materna si trasferiscono in parte anche nell'altra lingua (Würffel, 2013: 133), il passaggio di competenze avverrà con più facilità se i due sistemi sono simili dal punto di vista ortografico e fonologico (Koda, 2005: 42). Le competenze trasferite matureranno poi con l'accumularsi delle esperienze in lingua straniera, accomodando le eventuali idiosincrasie del sistema. Un secondo fattore d'influenza è la trasparenza della lingua, cioè il grado di regolarità che esiste nella corrispondenza simbolo-suono. Mentre l'inglese da questo punto di vista è una lingua opaca, il tedesco è una lingua piuttosto trasparente, che spesso permette una lettura lettera per lettera e non obbliga il lettore a riconoscere l'intera parola prima di averne acquisito l'informazione fonologica. Risulta così più facile leggere parole che ancora non si conoscono e che non rientrano nel bagaglio di conoscenze preesistenti (ibid.: 36).

La buona riuscita del processo di comprensione del testo dipende in larga parte dalla conoscenza del significato delle parole, ma l'acquisizione del lessico deriva a sua volta dalla comprensione e, più in generale, dalla lettura dei testi; le due vie sono quindi interdipendenti e procedono in parallelo durante l'apprendimento linguistico, dando origine a una sorta di circolo vizioso. Per ovviare alle limitate conoscenze lessicali il lettore può affidarsi al contesto nel quale le parole sono inserite oppure può sfruttare la "ridondanza interna della lingua" (Scipioni, 1990: 7),

ovvero la sua tendenza a ripetersi rendendo prevedibile l'informazione. Sebbene la natura delle conoscenze lessicali sia spesso associata al significato di una parola, esistono anche altre dimensioni da prendere in considerazione: la forma scritta e orale del vocabolo, l'uso e le sue occorrenze, le proprietà grammaticali e sintattiche (Lutjeharms, 1988: 161). Sono da distinguere anche le valenze denotative e connotative di un termine; non si deve dimenticare che i significati di molte parole sono culturalmente determinati e possono non essere compresi in mancanza di una competenza socio-culturale adeguata (Neuner, 1990: 6).

Come abbiamo visto, durante il processo di comprensione le parole isolate devono essere integrate in unità linguistiche più ampie, incorporando le informazioni sintattiche, semantiche e pragmatiche. Diversi sono i fattori che influenzano l'elaborazione di una frase in lingua straniera: la lunghezza e la complessità di un periodo; la familiarità con le proprietà morfosintattiche della lingua materna, che dovrebbero far parte del patrimonio dell'apprendente, ma spesso sono carenti; la conoscenza delle proprietà morfosintattiche della lingua di arrivo, che possono discostarsi molto dalle prime; le abilità cognitive di tipo procedurale richieste dal processo di lettura (Kaiser/Peyer, 2011: 81-82).

Per affrontare un testo in lingua straniera è infine fondamentale possedere informazioni di base sulla struttura e l'organizzazione interna di un testo: riconoscere i segnali di coerenza e coesione, conoscere l'uso dei connettivi, delle congiunzioni e delle proforme, avere familiarità con i principi di strutturazione. Queste componenti non variano solo da lingua a lingua, ma anche passando da un genere testuale a un altro. Il lettore di lingua straniera può non riuscire a comprendere il testo a causa di difficoltà nel riconoscimento di tali relazioni (Scipioni, 1990: 55).

A livello testuale sono inoltre necessarie conoscenze culturali specifiche, che il lettore può non possedere a causa della differenza tra i suoi modelli di pensiero e quelli dell'autore del testo:

Fehlendes inhaltliches wie formales Schemawissen begrenzt das Verstehen und ist eine weitere Quelle für Interferenzen, indem eigenkulturellen Analysen zu Fehlschlüssen führen. Mangelndes Verfügen über kulturelles Wissen kann Verstehensschwierigkeiten und Fehler verursachen (Ehlers, 1998: 183).

Anche le strategie cognitive e metacognitive necessarie per affrontare un compito di lettura in lingua straniera spesso non coincidono con quelle impiegate nella comprensione in lingua materna; per questo devono essere apprese e successivamente utilizzate in modo consapevole (Lutjeharms, 1988: 186).

5.4. La lettura in classe

Nella lezione di lingua straniera la lettura di testi svolge da sempre un ruolo tutt'altro che marginale e tradizionalmente è una delle attività più sfruttate per l'approccio al materiale linguistico, non solo per la semplicità di attuazione di questa abilità, ma anche per la sua adattabilità a diversi contesti, destinatari e compiti. Tuttavia lo scopo per il quale si legge in classe spesso non è lo sviluppo dell'abilità in se stessa e delle capacità di comprensione del testo, ma coincide con altri obiettivi, come l'esercizio della pronuncia e dell'intonazione nella lettura ad alta voce, la ricerca delle regole grammaticali e l'approfondimento del lessico attraverso frasi, dialoghi o brani. Molti studiosi hanno sostenuto la necessità che la lettura, intesa come abilità primaria che si unisce all'ascolto, al parlato e alla scrittura, debba assumere un posto di primo piano nell'insegnamento della lingua ed essere non più mezzo per raggiungere un altro scopo, ma essa stessa fine prioritario e irrinunciabile della lezione (Westhoff, 1987; Karcher, 1989; Ehlers, 1998).

Se prendiamo in esame il processo di comprensione così come avviene nella lezione di lingua straniera rileviamo la presenza di tre variabili: il testo, lo studente che legge e il compito che dovrà svolgere. Ciascuna di queste tre variabili deve essere gestita consapevolmente dall'insegnante, operando scelte che si inseriscano in un percorso didattico strutturato, che stabiliscano in partenza gli obiettivi da raggiungere, le attività e i compiti da pianificare, i materiali necessari, i tempi da rispettare e, a seconda del contesto, le modalità di verifica (Agati, 2001).

Al centro del processo didattico si situa lo studente con le sue caratteristiche, le sue aspettative, i suoi personali bisogni. Questa analisi deve prendere in considerazione elementi legati oltre che al percorso personale dell'apprendente, alle sue aspettative ed esperienze pregresse, alle attitudini e alla personalità, alla consapevolezza del proprio ruolo e agli stili di apprendimento. Punto di partenza deve essere la motivazione che spinge lo studente ad affrontare un percorso didattico con successo ed è influenzata soprattutto da fattori psicologici, come "il piacere di apprendere, il piacere della novità, della varietà e dell'insolito, il piacere della sfida, il piacere della conoscenza e della sistematizzazione" (Balboni, 2002: 38-39). L'insegnante può certamente intervenire su questi processi mentali e creare le condizioni necessarie per un apprendimento proficuo. Per promuovere la lettura a lezione si possono, ad esempio, presentare testi interessanti, vicini al mondo e agli interessi degli apprendenti; variare le attività proposte; guidare il processo di comprensione creando un clima di sostegno e coinvolgimento del discente; fornire le strategie di

lettura; introdurre diversi generi testuali e proporre testi letterari non solo per insegnare la storia della letteratura.⁸²

Come già accennato, la variabile su cui l'insegnante può intervenire direttamente è la scelta del testo da affrontare a lezione, scelta che non può essere casuale o dettata da necessità contingenti, come l'uso del manuale in dotazione alla classe, ma pianificata e attuata tenendo conto di numerosi fattori: il livello di competenza degli apprendenti e la situazione del gruppo classe, gli obiettivi da raggiungere, il tempo di lettura a disposizione, il grado di difficoltà del testo. Nel caso di un materiale troppo difficile due sono le strade da seguire: si può semplificare il testo, eliminando gli elementi di complessità linguistica o contenutistica, oppure facilitare il processo di lettura tramite un percorso guidato e graduato.

Il docente può infine agire sul compito da far eseguire, proponendo diverse fasi di lettura, insegnando modalità e strategie di approccio al testo diverse a seconda dello scopo da raggiungere, facendo svolgere attività graduate, che vadano dal semplice al complesso, dall'immediato all'implicito, dal globale all'analitico, dall'esercizio guidato all'esercizio libero, secondo un concetto di progressione (Bimmel et al., 2003: 95) che coinvolga in modo sempre più integrato le diverse competenze (linguistiche, socioculturali, pragmatiche, cognitive e metacognitive) possedute dagli studenti.

5.4.1. Strategie e scopi di lettura

Un testo si può scorrere velocemente, analizzare nei dettagli, approfondire in tutte le sue parti, inquadrare a colpo d'occhio. Tutte queste strategie, presupposte dall'abilità di lettura, devono essere presenti anche nella lezione di lingua straniera ed essere esercitate continuamente, per migliorare la capacità di comprensione dei testi.

La prima strategia di lettura che viene impiegata nell'avvicinamento al testo è quella di tipo orientativo, "orientierendes Lesen" (Löschmann, 1975): si tratta di un approccio molto rapido e globale al brano, durante il quale gli occhi scorrono velocemente sulla pagina con l'obiettivo di farsi un'idea del contenuto e individuare gli argomenti principali. La lettura orientativa si articola in varie fasi e prevede lo svolgimento di diverse attività: comprendere il significato del titolo, dei sottotitoli, delle illustrazioni e fare anticipazioni sul contenuto; individuare il nome dell'autore e

⁸² Gerard Westhoff sconsiglia di utilizzare i testi letterari per esercitare l'abilità di lettura, perché ritiene che siano troppo distanti dalla lingua "normale": "Texte, die gerade deshalb besonders schön und wertvoll sind, weil sie von der Norm abweichen, können zum Erwerb dieser Kenntnisse nicht nur nichts beitragen, sie vermitteln sogar falsche Erwartungen. Um diese Literatur wirklich genießen zu können, muss man ja erst einmal imstande sein, die Abweichungen von der Norm als solche zu erkennen. Dafür aber muss man zuvor genügend Leseerfahrungen mit 'sprachlich normalen' Texten gemacht haben" (Westhoff, 1997: 85).

da dove è tratto il testo che si sta per affrontare; leggere l'inizio e la fine; riconoscere il genere testuale; scorrere il testo velocemente cercando le idee principali dei paragrafi; identificare le parole chiave. Questa strategia comporta una lettura mentale, silenziosa e allo stesso tempo molto veloce. Accanto ad essa è stata introdotta la definizione di lettura estensiva, "kursorisches Lesen" (Karcher, 1988), per indicare l'attività di individuazione delle frasi più importanti di un testo e l'eliminazione degli elementi secondari ritenuti superflui.

Una terza strategia, chiamata lettura per consultazione, "suchendes Lesen" (Löschmann, 1988) o "selegierendes Lesen" (Karcher, 1988) ha come scopo principale la ricerca di informazioni e dati precisi, e si compie ancora una volta in maniera estremamente veloce. Per poter applicare questa tecnica occorre scorrere rapidamente un testo, muovendo gli occhi avanti e indietro in senso trasversale alla ricerca del dato; avere ben presente l'informazione che si sta cercando, conoscere l'organizzazione del testo e in quale ordine compaiono gli argomenti. Una delle attività principali che si svolgono sfruttando questo metodo consiste nel rispondere alle domande canoniche sul contenuto di un testo.

Un ultimo metodo di lettura, usato soprattutto con fini specifici di studio, è la lettura estesa, "totales Lesen" (Löschmann, 1975) o "intensives Lesen" (Karcher, 1988) che ha come scopo la comprensione approfondita e dettagliata del testo. In questo caso si tratta di affrontare un testo in maniera lineare e sequenziale, prestando attenzione a diversi elementi e aspetti (grafici, lessicali, iconici, morfo-sintattici, culturali) per scoprire che cosa l'autore vuole comunicare, per svolgere un'accurata analisi linguistica, per eseguire delle istruzioni, per comprendere e studiare in modo approfondito un argomento. Accanto alla lettura per scopi di studio esiste un tipo di lettura estesa definita "ricreativa", che ha come obiettivo il piacere personale e l'uso del testo come suggerimento al pensiero creativo, relazionale, riflessivo. Questa strategia, sebbene sia per lo più utilizzata al di fuori della lezione, può favorire un tipo di apprendimento linguistico indiretto e inconsapevole, meno formale e in alcuni casi più duraturo.

Swantje Ehlers propone di sostituire i termini "Lesestil" o "Leseform" con l'espressione "Leseverhalten" (Ehlers, 1998: 247): è il lettore infatti che cambia il suo atteggiamento verso il testo a seconda dell'interesse, delle intenzioni, della situazione, della tipologia testuale che incontra. A volte la strategia di lettura può cambiare anche in relazione allo stesso testo.

Anche il testo narrativo implica la scelta di stili diversi di lettura: "Eingegrenzt auf die Textsorte 'Erzählung' bestimmen Länge, Sprache und inhaltliche Dichte, welche Leseformen ein Leser anwendet und wie er sie im Verlaufe des Lebens abwechselnd einsetzt" (ibd.). Nel caso di brevi testi in prosa il lettore dovrà prestare più attenzione ai dettagli, mentre nel caso di romanzi dovrà

cercare di seguire il filo della narrazione, distinguendo gli avvenimenti importanti dalle azioni secondarie. La lettura in classe, poiché accompagnata dai compiti predisposti dall'insegnante, potrà variare e abbracciare tutte le forme presentate.

5.4.2. Le fasi della lettura

L'approccio a un testo non inizia, o meglio, non dovrebbe iniziare immediatamente con la lettura dei primi paragrafi, ma deve prevedere diverse fasi di avvicinamento al contenuto. In prima istanza ha luogo una fase di pre-lettura, che può contribuire a raccogliere una serie di informazioni molto utili alla comprensione: questa fase permette ad esempio di riflettere sulla tipologia testuale che si ha di fronte e di decidere quali parti del testo rispondono alle necessità per le quali ci si appresta a leggerlo; aiuta a capire quale è il livello di competenza necessario per quel tipo di materiale e quali abilità cognitive vanno messe in campo; stimola l'interesse per il tema e attiva le preconoscenze e gli schemi mentali a esso relativi. La pre-lettura deve favorire una riflessione generale sul titolo e sul soggetto del testo per spingere il lettore a formulare le prime ipotesi rispetto al contenuto e a chiedersi quanto e che cosa egli già conosca di quel determinato argomento (Würffel, 2013: 136-137).

In questa fase gli studenti devono essere preparati ad affrontare il testo mediante attività che li spingano ad anticiparne il contenuto, generando specifiche attese e attivando gli schemi interpretativi adeguati: attività quindi di anticipazione, previsione, inferenza. Alcune tecniche didattiche utili possono essere: elicitazione delle preconoscenze tramite la strutturazione di associogrammi sul topic del testo, *brainstorming* sull'argomento e raccolta delle parole chiave, creazione di un rete di associazioni, riferimenti alle proprie esperienze personali, formulazione di ipotesi guidate da domande mirate, per portare nella giusta direzione la grammatica dell'aspettativa⁸³, per la quale comprendere significa farsi le domande giuste (Corno, 1993).

Alla fase di pre-lettura segue la lettura vera e propria che può essere di tipo intensivo o estensivo. Nella lettura intensiva gli studenti sono esposti a testi relativamente brevi presentati sia per presentare specifici aspetti del sistema lessicale, sintattico o discorsivo della lingua straniera oppure per aiutare ad acquisire particolari strategie di lettura. Lo scopo della lettura estensiva, invece, è esporre gli studenti a brani più lunghi nella lingua straniera con compiti specifici ma limitati. I ricercatori, ispirati dall'ipotesi dell'input comprensibile di Krashen⁸⁴, hanno mostrato

⁸³ La grammatica dell'aspettativa o "pragmatic expectancy grammar" (Oller, 1979) è la capacità di prevedere, ricavare e completare un'informazione che l'input linguistico non comunica direttamente (Cardona, 2010: 155).

⁸⁴ Stephen Krashen e Tracy Terrell hanno ideato l'ipotesi secondo la quale l'apprendente ottiene progressi nel suo percorso di acquisizione di una lingua solo se l'input che riceve è un gradino al di sopra delle sue conoscenze. I due

negli ultimi anni sempre più interesse per la lettura estensiva. Gli studenti in questo caso sono più stimolati a leggere in modo indipendente usando le competenze cognitive e metacognitive che hanno acquisito nel processo di apprendimento. Con la lettura estensiva gli studenti costruiscono autonomamente la propria competenza linguistica, migliorano l'abilità di lettura, diventano più autonomi negli studi, ampliano il loro orizzonte culturale e aumentano la motivazione allo studio. Nella lettura intensiva invece gli apprendenti hanno una parte limitata da leggere al fine di cogliere specifici messaggi e di analizzare i meccanismi di scrittura interni al testo stesso. Nella lettura estensiva essi possono applicare con maggiore facilità le strategie richieste, che si riferiscono sia al testo, come i contenuti linguistici (*bottom-up*), che ai modelli mentali del lettore, come le conoscenze immagazzinate nella memoria di lungo termine (*top-down*). La lettura intensiva è prerogativa della lezione di lingua, mentre quella estensiva può essere affrontata individualmente, purché si possieda un livello di competenza linguistica adeguato.

Anche durante la lettura è opportuno proporre compiti di lavoro sul testo che possano servire da guida e da stimolo per indirizzare l'attenzione sui punti focali e per evitare la perdita di concentrazione. Le tecniche didattiche che si possono proporre sono innumerevoli e dipendono dal tipo di testo proposto, dagli obiettivi da perseguire e dal livello degli apprendenti, tuttavia è indispensabile che siano brevi e mirate, come, per esempio, identificare le parole chiave, sottolineare le parole note e i concetti centrali, evidenziare le frasi più importanti.

La fase di post-lettura è certamente la fase più importante al fine dell'apprendimento linguistico perché ha lo scopo di far acquisire nuove competenze attraverso attività di tipo rielaborativo e produttivo, come vedremo nel prossimo paragrafo.

5.5. Scelte metodologiche per la didattica della letteratura

Mentre la didattica riguarda l'oggetto dell'insegnamento, il metodo si riferisce al modo in cui concretamente i contenuti vengono insegnati (Neuner, 2007: 225). Le scelte metodologiche non sono arbitrarie, ma dipendono dagli obiettivi e dalla situazione di partenza della classe. L'insegnante deve periodicamente verificare se il metodo utilizzato è efficace e permette di raggiungere gli scopi prefissati (Roche, 2008: 211).

studiosi utilizzano la formula $i + 1$ per indicare che il messaggio linguistico deve contenere una struttura non nota, che si situa a un livello di conoscenza leggermente superiore rispetto a quello posseduto dal discente. Con l'aiuto del contesto e delle conoscenze enciclopediche il messaggio potrà comunque essere compreso (Krashen/Terrell, 1983: 32).

Per la didattica della letteratura diversi sono gli approcci metodologici che guidano lo studente nella lettura e poi nell'interpretazione del testo. Tradizionalmente il primo passo è costituito dalla comprensione dei contenuti, ovvero di quelle informazioni che è necessario conoscere per poter proseguire con l'interpretazione. Tre sono i passaggi che solitamente si compiono: ripetere i fatti principali, raccontare la storia, riassumere il testo (Abraham/Kepser, 2009: 221); in generale si tratta di riformulare i contenuti per accertare l'avvenuta comprensione.

Il passo successivo consente agli studenti di avvicinarsi sempre più al testo e di analizzarlo nei dettagli. Jürgen Belgrad e Karlheinz Fingerhut hanno introdotto per questa fase un modello particolare, definito "textnahes Lesen":

Textnahes Lesen stellt zunächst den vorliegenden Primärtext in den Vordergrund. Wir lassen also zunächst die Hilfestellung zusätzlicher Informationen über Autor, Werk, Gattung, Epoche usw. beiseite, und zwar weil diese den Text unter dem gewählten Gesichtspunkt „modellieren“ würden. Deutungen, die sich vorwiegend auf den Hintergrund von Autor, Gattung, Epoche stützen, geben dem Text einen allgemeineren, einen überindividuellere (in der Sprache Derrida einen logozentrischen) Charakter. (Belgrad/Fingerhut, 1998: 8).

Le informazioni sugli autori, sul contesto storico-sociale, sui movimenti letterari non sono determinanti e devono essere fornite dopo la lettura, per evitare un sovraccarico di materiali che andrebbe a inibire la libertà interpretativa dello studente. Avvicinarsi al testo significa concentrarsi solo su di esso, studiarlo attentamente, concedendosi tempo per la lettura e l'analisi, che deve essere svolta con precisione e pazienza:

Textnahes Lesen soll im folgenden verstehen werden als genaues, langsames, gründliches Studieren eines literarischen Textes; als ein Lesen mit Stiften, mit Papier, mit Zeit und Geduld für den Satz, den Absatz, die Seite; als ein statarisches Lesen, das häufiges Zurückblättern ebenso wenig scheut wie wiederholtes lesen ein- und derselben Passage, ein- und desselben Textes (Pfaegen, 1998: 14).

Si legge per pensare e riflettere, non per giocare con la fantasia, che potrà essere impiegata in una fase successiva. Questo tipo di lettura è una richiesta didattica propria della lezione di letteratura, va insegnata e acquisita a scuola. Gli studenti che leggono per svago, nel tempo libero, normalmente non si concentrano sui dettagli, sui significati nascosti, sulle particolarità linguistiche. Questo modo di procedere, che a prima vista può sembrare difficoltoso, risulta con il tempo motivante perché permette di osservare il testo letterario con occhi diversi, con meno superficialità. Più i testi sono complessi e non immediatamente comprensibili, come accade

soprattutto nella poesia, più questa tecnica risulterà utile. Le scelte metodologiche che più aiutano in questo tipo di lettura sono legate al lavoro scritto:

Methodische Verfahren, die zu textnahem Lesen auffordern, sind: Reduktion der zu lesenden Textmenge, Diktieren, Abschreiben, überhaupt: Lesen mit Schreiben verbinden. Theoretische Bezüge können sein: Dekonstruktion, Nachvollzug in Formulierungsentscheidungen, tiefenhermeneutische Spurensuche, Intertextualität (Pfaegen, 1998: 15).

Accanto all'approccio basato sul lavoro scritto, molti insegnanti utilizzano il dialogo e la discussione orale come strumenti per guidare la ricezione di un testo:

Das literarische Gespräch erfordert von den Teilnehmenden, dass sie eigene Sinndeutungen einbringen, dass sie Vorschläge anderer nachvollziehen, dass sie das Gespräch als Suchbewegung verstehen und dass sie mit dazu beitragen, eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug herzustellen (Spinner, 2006: 12).

Durante la discussione il docente si serve di domande o piccoli impulsi per avviare lo scambio dialogico tra gli studenti e consentire loro di esprimere la propria opinione, scambiarsi idee, prendere posizione in merito a una tesi.

La rielaborazione creativa è un'ulteriore possibilità di lavoro con il testo letterario, che non esclude necessariamente le altre scelte di metodo, ma può aggiungersi ad esse a completamento del percorso interpretativo. L'orientamento produttivo prevede che lo studente si impegni attivamente nella creazione di un testo, scaturito dall'incontro con l'opera letteraria e risultato della sua rielaborazione personale. Si parla a questo proposito di "learner texts" (Legutke, 1996), testi prodotti dagli apprendenti sulla base degli spunti e del materiale letterario fornito a lezione e creati riscrivendo o modificando alcune parti, cambiando la prospettiva narrativa o riempiendo con la propria fantasia gli spazi interpretativi lasciati vuoti dall'autore.

Dalle proposte di insegnamento della lingua e della cultura straniera ma anche dall'educazione interculturale si può adottare il principio dell'apprendimento simulato (Jones/Edelhoff, 1984), che permette di relativizzare la propria prospettiva culturale e di assumerne una nuova. L'intenzione primaria di questa scelta metodologica consiste nell'anticipare situazioni problematiche di incontro con culture diverse simulandole durante la lezione. Si tratta di una modalità operativa che rispetta tre principi didattici importanti: l'apprendimento basato sull'anticipazione, sull'esperienza e sulla socializzazione. Attività simulate nella lezione di letteratura possono essere: la messa in scena del testo, la recitazione come alternativa alla lettura ad alta voce, la creazione di un fermo immagine che riproduce il momento chiave di un brano (Abraham/Kepser, 2009: 223-224).

Kaspar Spinner sostiene l'orientamento produttivo, ma propone allo stesso tempo il raggiungimento di una formazione estetica attraverso l'esercizio della capacità immaginativa sulla base della lettura del testo stesso (Spinner, 1998). Questa direzione è seguita da molti ricercatori: si sposta il baricentro sul testo letterario, rimarcandone la funzione di mediatore tra culture (Wrobel, 2006a), indispensabile per avviare il processo di apprendimento interculturale. Deve sussistere un rapporto di equilibrio tra il diritto dello studente ad esprimere associazioni, pensieri, opinioni sull'opera, e l'adeguata comprensione del testo, che non può avvenire senza un chiaro riferimento al contesto in cui è sorto. La scelta per un orientamento o per l'altro dipende, a mio parere, dalle caratteristiche dell'opera stessa e da come e quanto essa si presti al lavoro produttivo.

5.6. Il ruolo dell'insegnante

Nella tradizione la figura dell'insegnante di letteratura ha rivestito un ruolo esteremamente autorevole, perché ritenuto depositario di un sapere immutabile, detentore di un bagaglio culturale indiscusso e unico interprete autorizzato dei testi classici. Questa immagine è andata mutando negli anni grazie alle posizioni di molti docenti di lettere e di lingue straniere disposti ad aprirsi al cambiamento e a rinnovare il proprio modo di fare didattica. Oggi chi insegna letteratura non è "il professore onniscente ed eteronomo della tradizione che giunge in classe con il suo programma preconfezionato, strutturato, immodificabile, centrato sul corpus letterario ereditato da una pigra tradizione. È al contrario un letterato-educatore che guida gli studenti all'accostamento, al godimento e alla valutazione della letteratura nelle sue valenze primarie" (Freddi, 2003: 61). Sappiamo che lo studente di lingua straniera deve sopperire ad alcune carenze informative che possono riguardare l'autore del testo, gli aspetti linguistici, i contenuti, il legame con il contesto socio-culturale di partenza. La funzione dell'insegnante consiste nel fornire un supporto non solo in termini di guida del processo di lettura e interpretazione del testo, ma anche in termini di conoscenze. Per questo il docente deve avere competenze sia dal punto di vista linguistico che disciplinare, deve conoscere i componenti del modello letterario (testo, autore, contesto) e del canone, ampliato anche agli autori di letterature minori. Ciò non significa che dovrà trasmettere queste conoscenze ai suoi alunni, secondo un modello di insegnamento trasmissivo ormai sorpassato, ma usarle indirettamente per preparare un percorso didattico in sintonia con i bisogni del gruppo classe.

Il suo primo compito è quindi quello di scegliere i testi e fissare gli obiettivi di apprendimento, che a loro volta determinano le attività pratiche da svolgere a lezione. L'insegnante deve guidare

poi il processo di comprensione, senza avere una funzione dirigistica che imponga visioni e interpretazioni a senso unico. Deve poter instaurare un dialogo che gli impedisca di esercitare un ruolo dominante: “Mit anderen Worten sind hierarchische Beziehungen, die sich aus dem Kompetenzgefälle ergeben, abzubauen, damit Lehrende und Lernende literarischen Texten sowie einander als Dialogpartner begegnen können” (Delanoy, 2002: 76). Trovare un compromesso tra questi due piani dell’interazione, ovvero tra apprendente e testo sul piano dell’interpretazione, e tra apprendente e insegnante sul piano della discussione, è molto difficile:

Im Fremdsprachenunterricht tritt die Lehrkraft als Vermittler und Impulsgeber während des gesamten Rezeptionsprozesses immer wieder einmal zwischen Text und Schüler/Leser: Sie muss eine vorsichtige Balance halten zwischen ihrer Rolle als „guter“, informierter Leser und Spezialist, den rollen als Koordinator, Organisator, oft auch als Auslöser und Endpunkt des schulischen Leseprozesses. Dieses heikle Equilibrium aufrecht zu erhalten, sich im richtigen Moment im schulischen Leseprozess zu engagieren, zu klären oder auch zurückzuziehen, ist keine einfache Aufgabe und doch maßgeblich entscheidend für eine geglückte Arbeit mit fremdsprachigen literarischen Texten (Burwitz-Melzer, 2004: 226).

L’insegnante deve essere in grado di valutare le competenze dei suoi alunni e di metterle in relazione con il testo letterario, immaginando quali potranno essere le difficoltà da superare. Dovranno essere presi in considerazione anche eventuali aspetti a cui rinunciare, perché troppo difficili, non solo e non necessariamente da un punto di vista linguistico, ma anche cognitivo. L’aiuto fornito allo studente non deve essere eccessivo, secondo la legge dello “scaffolding”⁸⁵: Se lo studente è subissato dagli aiuti, allora significa che il testo è troppo difficile e che l’insegnante ha sopravvalutato le sue competenze.

Il docente è considerato un mediatore culturale che lavora su due fronti:

Lehrende, die im FSU literarische Texte einsetzen, arbeiten auf zweifache Weise als Kulturvermittler: erstens sind sie verantwortlich für die Analyse der Darstellung von kulturellen Werten, die sich in den literarischen Texten der verschiedenen Kulturkreise manifestieren. [...] Zweitens vermitteln Lehrkräfte im fremdsprachlichen Literaturunterricht auch zwischen den Kulturen, sie erfüllen eine wichtige Brückenfunktion (ibd.: 229).

È indispensabile che venga evitato il pericolo del “triangolo delle Bermuda” (ibd.: 230): gli studenti fanno affidamento sull’insegnante perché hanno scarse conoscenze linguistiche e scarsa

⁸⁵ Il termine “scaffolding” viene utilizzato nella psicologia dello sviluppo per indicare l’azione di guida e di supporto che l’adulto svolge nei confronti del bambino durante l’apprendimento. Tale intervento si caratterizza come sforzo collaborativo, che permette all’apprendente di avere un sostegno ma allo stesso tempo di risolvere in autonomia i problemi che di volta in volta incontra (Schaffer, 2005: 235).

familiarità con la letteratura in lingua, il docente assume un ruolo di autorità e finisce per soffocare le reazioni spontanee degli studenti, che si adeguano alla sua opinione e interpretazione.

Sezione II

6. Proposte didattiche

6.1. Introduzione

In questo capitolo proponiamo la realizzazione pratica di quanto esposto in linea teorica nei capitoli precedenti. Le unità di apprendimento che seguono vogliono essere parte di un percorso didattico strutturato che affronta temi, testi e autori in sintonia con l'approccio interculturale, facendo esplicito riferimento alla letteratura della migrazione.

Prima di presentare il percorso desideriamo fare un accenno al contesto italiano e all'insegnamento della lingua e della letteratura tedesca nella scuola secondaria. Questa premessa ci aiuterà a focalizzare l'attenzione sui destinatari della proposta didattica, sui criteri di scelta dei testi e sulle finalità da raggiungere.

6.2. Il contesto italiano

6.2.1. La letteratura in lingua straniera a scuola

In Italia il tedesco come lingua straniera viene studiato per cinque anni nella scuola secondaria di secondo grado, ovvero per tre anni nei licei linguistici e negli istituti tecnici e professionali in cui è considerato terza lingua straniera, eventualmente preceduti dai tre anni della scuola secondaria di primo grado. Per il suo insegnamento è previsto un preciso percorso formativo i cui obiettivi sono stabiliti nelle Indicazioni per il Curricolo⁸⁶, dedicate alla scuola secondaria di primo grado, nelle Indicazioni Nazionali per i Licei⁸⁷ e nelle Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali⁸⁸. Se in queste ultime la letteratura non trova alcuna menzione, né nelle attività del secondo biennio né nel percorso del quinto anno e quindi l'approccio al testo letterario non è previsto, all'interno delle Indicazioni Nazionali per i Licei troviamo diversi riferimenti che, nel caso del Liceo linguistico, valgono sia per la prima che per la seconda lingua straniera studiata. Nella sezione per il primo biennio dedicata alla Cultura si trova il seguente obiettivo:

⁸⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, settembre 2012.

⁸⁷ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, D.M. 211, 7 ottobre 2010. Da questo testo sono tratte tutte le citazioni del paragrafo 2.2.

⁸⁸ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento – Secondo Biennio e quinto anno – Istituti Tecnici e Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento – Secondo Biennio e quinto anno – Istituti Professionali*, D.P.R. 15 marzo 2010.

Durante il primo biennio lo studente dovrà analizzare semplici testi orali, scritti, iconico-grafici su argomenti di attualità, letteratura, cinema, arte ecc.

Colpisce favorevolmente che vi sia un riferimento alla letteratura già nel primo biennio, dove la competenza linguistica è ancora a un livello piuttosto basso. L'opera letteraria non è quindi prerogativa delle classi più avanzate, ma può essere introdotta anche nei primi stadi dell'apprendimento. Tuttavia la dicitura "testi di argomento letterario" sorvola sulle specificità del testo letterario e sembra assimilarlo ai cosiddetti "Sachtexte", o testi informativi, che hanno caratteristiche del tutto differenti.

Nella sezione dedicata alla Lingua per il secondo biennio leggiamo:

Durante il secondo biennio lo studente dovrà acquisire competenze linguistiche comunicative corrispondenti al Livello B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*. In particolare dovrà: elaborare testi orali/scritti, di diverse tipologie e generi, su temi di attualità, letteratura, cinema, arte, ecc.

Mentre nella sezione della Cultura si elencano i seguenti obiettivi:

Durante il secondo biennio lo studente dovrà interpretare testi letterari con riferimento ad una pluralità di generi quali il racconto, il romanzo, la poesia, il testo teatrale, ecc. relativi ad autori particolarmente rappresentativi della tradizione letteraria del paese di cui studia la lingua; leggere, analizzare e interpretare testi letterari di epoche diverse confrontandoli con testi letterari italiani o relativi ad altre culture; analizzare e approfondire aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, con particolare riferimento agli ambiti sociale, letterario e artistico.

A partire dal terzo anno i testi letterari entrano a far parte dell'iter di studio e occupano quasi tutto lo spazio dedicato alla cultura. In particolare si richiama l'attenzione sull'analisi e l'interpretazione dei testi, sia da un punto di vista storico che di appartenenza a un genere. All'abilità di ricezione scritta si aggiunge poi l'abilità di produzione, sia orale che scritta. Un obiettivo, fino ad oggi, scarsamente considerato dalla didattica⁸⁹.

Infine, nell'ultima sezione dedicata alla Cultura del quinto anno, vengono delineati questi obiettivi:

Durante l'ultimo anno lo studente approfondirà gli aspetti della cultura relativi alla lingua di studio (ambiti storico-sociale, artistico e letterario) con particolare riferimento alle problematiche e ai linguaggi propri dell'epoca moderna e contemporanea. Lo studente sarà guidato all'elaborazione di

⁸⁹ La scrittura è spesso considerata un mezzo per raggiungere uno scopo e non un fine in sé. Si parla nel primo caso di "Schreiben als Mittlerfertigkeit" perché la scrittura è utilizzata per altre finalità, come l'esecuzione di esercizi di grammatica, l'apprendimento del lessico, lo studio di contenuti culturali, e nel secondo di "Schreiben als Zielfertigkeit" perché l'imparare a scrivere un testo è il vero obiettivo didattico (Kast, 1999: 8).

prodotti culturali di diverse tipologie e generi, su temi di attualità, cinema, musica, arte e letteratura. In particolare, utilizzerà le nuove tecnologie per fare ricerche, approfondire argomenti, esprimersi creativamente e comunicare con interlocutori stranieri.

A parte si trovano le indicazioni per la terza lingua straniera. La descrizione delle mete da raggiungere è in questo caso piuttosto vaga, forse per lasciare più libertà di scelta all'insegnante. La letteratura rientra negli obiettivi di Cultura del secondo biennio: "Lo studente dovrà analizzare semplici testi orali, scritti, iconico-grafici su argomenti di attualità, letteratura, cinema, arte ecc." Per il quinto anno si fa riferimento a problematiche e linguaggi dell'epoca moderna e contemporanea, sulla base del presupposto che nell'ultimo anno di scuola i movimenti letterari della modernità si affrontino in prospettiva diacronica. Torna il riferimento alla realizzazione di prodotti culturali unito all'uso delle nuove tecnologie. Credo sia superfluo ricordare che gli studenti si servono quotidianamente dei mezzi informatici⁹⁰ e il loro utilizzo per fini didattici andrebbe sostenuto e incentivato sin dal primo anno di studi⁹¹. Un'ultima considerazione riguarda le Indicazioni Nazionali per i licei non linguistici⁹². In questo caso ai testi letterari viene riservata un'attenzione più ridotta. Nel secondo biennio si accenna "all'analisi di semplici testi orali, scritti, iconico-grafici su argomenti di attualità, letteratura, cinema, arte ecc.", mentre per il quinto anno si parla di "elaborazione di semplici prodotti culturali su temi di interesse personale o sociale (attualità, cinema, musica, arte o letteratura)". In sintesi possiamo affermare che la letteratura occupa un posto di primo piano solo nei Licei linguistici e in particolare negli ultimi tre anni, mentre negli altri indirizzi ha un ruolo poco rilevante e viene posta sullo stesso piano di altri contenuti o materiali di apprendimento. Le indicazioni ministeriali risultano comunque molto generali e lasciano all'insegnante la libertà di scegliere gli obiettivi specifici, i contenuti e la metodologia da impiegare, fermo restando che la preparazione,

⁹⁰ L'identikit dell'adolescente delineato nell'ultimo rapporto Eurispes (Eurispes/Telefono Azzurro, 2013) riporta dati inequivocabili: solo il 6% dei giovani tra i 12 e i 18 anni non utilizza quotidianamente il computer, mentre la maggioranza trascorre da una a quattro ore al giorno davanti allo schermo. Un residuo 13% arriva a fruire di questo strumento tecnologico per più di quattro ore al giorno (ibid.: 107). Il risvolto della medaglia è rappresentato dal sondaggio sul rapporto tra la scuola e le tecnologie. Sebbene quasi tutti gli istituti scolastici siano dotati di attrezzature informatiche, molti insegnanti mostrano scarsa propensione a utilizzarle. La metà degli adolescenti dichiara di non aver mai consultato internet o fatto uso della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) con i propri docenti (ibid.: 142).

⁹¹ In Italia Paolo Balboni ha dedicato uno studio ricco di spunti pratici sull'uso delle nuove tecnologie abbinato all'insegnamento della letteratura. Gli interventi raccolti nel volume *Educazione letteraria e nuove tecnologie* (Balboni, 2004) illustrano le innumerevoli funzioni che le tecnologie possono assumere ai fini dell'educazione letteraria: da strumenti di supporto, possono diventare a loro volta oggetto e prodotto di studio.

⁹² Lo studio di una seconda lingua straniera è previsto solo per il Liceo delle Scienze Umane.

in particolare dell'ultimo anno, dovrà essere finalizzata al superamento dell'Esame di Stato che concluderà il secondo ciclo di istruzione⁹³.

6.2.2. I manuali di letteratura

Lo strumento che dovrebbe rappresentare l'anello di congiunzione tra le direttive del Ministero, gli sviluppi teorici delle discipline di riferimento (pedagogia, glottodidattica, scienze letterarie) e l'attività di insegnamento/apprendimento, è il libro di testo:

Non vi è dubbio che i testi scolastici [...] costituiscano la spia dell'adeguatezza dei programmi, delle finalità dell'insegnamento, della preparazione dei docenti. Per mezzo di essi è possibile verificare il 'livello medio' della consapevolezza scientifica e pedagogico-didattica in atto, come pure individuare le linee di tendenza verso il nuovo e le sacche del ritardo e della conservazione (Tronci/Mura, 1985: 117).

In questa sede non ci proponiamo di svolgere un'indagine delle proposte editoriali attualmente presenti sul mercato per l'insegnamento della letteratura tedesca, desideriamo piuttosto osservare se e come la letteratura interculturale trovi posto nei libri di testo, che i docenti hanno attualmente a disposizione per insegnare la letteratura.

Come abbiamo visto, nelle scuole italiane tale insegnamento rimane confinato nei licei di taglio umanistico. In questi indirizzi di studio, a partire dal triennio, vengono solitamente adottati manuali ideati per lo studio della letteratura. Non si tratta soltanto di antologie che raccolgono testi di vario genere corredati da apparati didattici, ma di vere e proprie storie della letteratura; una conferma che la storiografia letteraria ha ancora grande influenza sui modi in cui si imposta il curriculum letterario e se ne organizza l'insegnamento. Le opere antologiche prese in considerazione, tutte pubblicate per la scuola secondaria di II grado nell'ultimo quindicennio, sono le seguenti:

- A. Frassinetti, M. Raimondi, L. D'Angelo, *Im Laufe der Zeit. Deutsche Literatur: Epochen, Texten, Analysen*, 2 vol., Milano, Principato, 1997.
- A. Biguzzi, W. Salat, *Momente der Literatur in deutscher Sprache*, 3 vol., Firenze, Valmartina, 2000.

⁹³ Per i Licei linguistici l'Esame di Stato prevede la seconda prova scritta di lingua straniera. Lo studente può scegliere tra due tipologie di verifica: la composizione su uno dei tre temi indicati oppure la comprensione e produzione su uno dei due testi proposti, di attualità o di letteratura. Le prove dell'Esame di Stato somministrate negli ultimi anni scolastici sono pubblicate sul sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca al link: [http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo_ciclo/archivio_prove.htm].

- G. Biglione, G. Montali, *Zeitspiegel. Eine themenorientierte Literaturgeschichte mit Sprachübungen*, Torino, Loescher, 2002.
- M. P. Mari, *Fokus: Literatur*, 3 vol., Genova, Cideb, 2003.
- A. Biguzzi, W. Salat, *Blicke neu in die moderne deutschsprachige Literatur*, Firenze, Valmartina, 2005.
- A. Frassinetti, M. Raimondi, *Literaturstunde. Blick auf Epochen, Texte, Analysen*, Milano, Principato, 2007.
- L. Martinelli Stelzer, *Leitfaden durch die deutsche Literatur*, Firenze, Bulgarini, 2007.
- M. Campioni, P. De Matteis, *Lesezeichen. Eine Anthologie der deutschsprachigen Literatur*, Firenze, Valmartina, 2009.
- V. Villa, A. Seiffarth, *Zwischen heute und morgen. Letteratura tedesca dalle origini ai giorni nostri*, Torino, Loescher, 2012.
- R. Bergamaschi, P. Gnani, *Gestern und Heute. Anthologie der deutschsprachigen Literatur*, Bologna, Zanichelli, 2012.
- G. Montali, D. Mandelli, N. Czernohous Linzi, *Perspektiven. Corso di lingua, cultura e letteratura tedesca per il V anno della scuola secondaria di secondo grado + Autorenporträts*, Torino, Loescher, 2012.

Come si può notare, tutti i volumi sono pubblicati da case editrici italiane per il mercato interno, mentre le case editrici tedesche non offrono manuali concepiti appositamente per studenti stranieri che studiano la (storia della) letteratura tedesca.

Dall'analisi e dai raffronti effettuati tra questi manuali, possiamo sostenere che tutti presentano la stessa impostazione formale e si attengono agli stessi principi organizzativi:

- L'impostazione di base è di tipo storicistico e fondata sull'ordine cronologico. Tutti i manuali si aprono con la presentazione dei testi che hanno segnato le origini della letteratura tedesca e si concludono con il dopoguerra, spingendosi in alcuni casi fino al periodo della Riunificazione (come in *Zeitspiegel*, *Literaturstunde*, *Lesezeichen*, *Zwischen heute und morgen*, *Gestern und Heute* e *Perspektiven*). Viene seguito l'esempio dell'insegnamento della letteratura italiana nel triennio, ancora influenzato dal modello storiografico desanctisiano (De Federicis, 1985: 21-22).
- L'articolazione in sezioni temporali rispetta la storia dei movimenti e delle correnti letterarie ed è sempre corredata da approfondimenti sul contesto storico, sociale e artistico di ciascuna epoca.
- La presentazione degli autori si avvale di schede biografiche, informazioni sulla poetica e una rassegna più o meno sintetica delle loro opere.

- Tutti i manuali rispettano il principio della centralità del testo e offrono un'ampia gamma di brani, divisi secondo il periodo storico o la corrente letteraria di riferimento e uniti al relativo apparato didattico. L'obiettivo di primaria importanza è quindi la comprensione del testo, ovvero la capacità dello studente di leggere, analizzare e interpretare autonomamente l'opera letteraria.
- L'offerta dei brani antologici è sempre accompagnata da un'introduzione o nota esplicativa, in alcuni casi un vero e proprio commento all'opera (come in *Fokus* e *Perspektiven*), ed è seguita dalla sezione degli esercizi.
- Le proposte di lavoro a carattere esercitativo e riflessivo mirano a coinvolgere il lettore e a renderlo protagonista attivo del processo di comprensione e analisi. Le attività seguono a grandi linee lo stesso schema: esercizi che mirano alla verifica della comprensione globale e dettagliata sono seguiti da domande finalizzate all'analisi stilistica del testo e alla sua interpretazione. Alcuni volumi più recenti propongono anche spunti per la discussione e per il lavoro autonomo ("Freies Schaffen" in *Blicke*, "Anregungen zum Sprechen / zum Schreiben" in *Lesezeichen*; "Persönliche Übelegungen und Transfer" in *Focus*) e suggerimenti per approfondimenti personali ("Lesetipps" in *Gestern und Heute*, "Filmtipp" in *Lesezeichen*). Manca del tutto un approccio di tipo produttivo che preveda un lavoro di rielaborazione delle forme letterarie o la redazione di un vero e proprio testo, secondo i principi dello "handlungs- und produktionsorientierter Unterricht" che abbiamo illustrato nel primo capitolo⁹⁴.
- Non si fa esplicito riferimento alle strategie di lettura che gli studenti potrebbero impiegare per comprendere meglio i brani, così come non si prevedono fasi di approccio al testo che distinguano la pre-lettura dai momenti successivi.

I materiali predisposti dai manuali, sebbene variegati e corredati di strumenti per l'analisi dei brani, finiscono spesso per determinare la scelta degli itinerari di lettura e costringono l'insegnante a seguire l'impianto cronologico, anche nei casi in cui il testo è messo in primo piano. Questo tipo di materiale è considerato obsoleto dagli studiosi di didattica, come leggiamo nello *Handbuch Fremdsprachenunterricht*:

‘Blütenlesen’ im Sinne antiker Chrestomathien/Florilegien wirken heute eher obsolet und haben – sofern solche Sammelbände überhaupt noch auf den Markt kommen – nüchternen, sachlichen Titeln das Feld überlassen, so wie die traditionelle Chronologie allenthalben anderen Gliederungs- und Ordnungsprinzipien weichen musste” (Weller, 2007: 411).

Anche alla luce delle considerazioni di carattere generale qui riportate, possiamo affermare che questi libri di testo risultano in parte incongruenti sia con i più recenti approcci all'insegnamento

⁹⁴ Vd. nello specifico il paragrafo 1.6.

letterario, che assegnano alla lezione di letteratura obiettivi più ampi rispetto alla conoscenza della storia degli autori e delle correnti letterarie, sia con i tempi contingentati a disposizione.

Un approccio meno rigido e non improntato alla scansione cronologica dei movimenti letterari e degli autori potrebbe essere quello per temi⁹⁵ o per generi⁹⁶.

Fra i volumi presi in analisi solo i più recenti contemplano la letteratura interculturale e i suoi rappresentanti. Alcuni di questi parlano esplicitamente di “Migrantenliteratur”, altri trattano il singolo autore inserendolo nel capitolo dedicato agli scrittori contemporanei, sebbene, come abbiamo visto, le origini della “Migrantenliteratur” possano essere fatte risalire agli anni Sessanta⁹⁷. Il libro di testo *Gestern und Heute*, nell’ultimo capitolo intitolato *Nach der Wende*, presenta la produzione letteraria dal 1991 a oggi e dedica le ultime pagine alla scrittrice di origini rumene Herta Müller (alla biografia segue l’analisi di un brano tratto dal romanzo *Herztier*) e allo scrittore di origini turche Feridun Zaimoglu (nell’introduzione biografica si fa cenno al libro *Kanak Sprak*, mentre il testo scelto per l’analisi è il quinto capitolo del romanzo *Liebesbrand*). I due autori sono ritenuti a pieno titolo rappresentanti della letteratura tedesca e non vengono inseriti tra gli esponenti della letteratura interculturale. Al contrario *Lesezeichen*, il più sistematico tra i volumi antologici, dedica un capitolo alla “Gastarbeiterliteratur oder Jammerliteratur” e un intero capitolo alla “Migrantenliteratur”. Nel primo, dopo un’introduzione generale al genere, vengono esposte le biografie dei due autori di origini italiane Gino Chiellino e Franco Biondi, seguite dall’analisi di alcune loro liriche risalenti agli anni Ottanta. Nel secondo capitolo la scelta cade sulla presentazione della vita e delle opere di tre autori: Rafik Schami con l’analisi di un brano tratto da *Die Wunderpille ist Zuhören*; Emine Sevgi Özdamar con il

⁹⁵ L’approccio tematico raggruppa testi appartenenti a epoche e/o autori diversi legati tra loro da temi dell’immaginario antropologico, come ad esempio l’amore, la morte, il rapporto padre-figlio. I vantaggi dell’approccio tematico sono innumerevoli: il percorso per temi risulta spesso molto stimolante e vicino al vissuto degli adolescenti, soprattutto se scelto con il coinvolgimento diretto della classe, che in questo modo si sente responsabilizzata e più motivata; i temi più significativi attraversano tutti i periodi storici e diverse correnti letterarie, permettono quindi di acquisire una visione contestuale ampia sull’evoluzione di fenomeni antropologici o sociali e, rendendo possibile la creazione di agganci interdisciplinari su temi comuni, aprono le porte alla didattica pluridisciplinare. D’altra parte la scelta dei testi può correre il rischio di essere casuale e di affiancare opere molto diverse e per altri versi incomparabili tra loro (Stragi Scarpa, 2005: 27-28). Per un approfondimento sulla questione del tema nella letteratura vd. Giglioli (2001).

⁹⁶ Espressamente contemplato dai Programmi Brocca del 1992 per l’avviamento allo studio dei testi letterari in lingua straniera e ripreso dalle *Indicazioni Nazionali per i Licei*, l’approccio per generi si propone di presentare un gruppo di testi che appartengono allo stesso genere letterario e di analizzarne le specificità, tenendo conto anche delle mutazioni strutturali avvenute attraverso i secoli. L’approccio per generi permette agli studenti di acquisire gli strumenti necessari per analizzare le caratteristiche formali di un testo, riconoscendone il genere letterario; tuttavia se le modalità di presentazione del genere si limitano a un elenco di caratteristiche e di dati puramente tecnici, l’approccio diventa poco motivante e stimolante. Inoltre se si trascurava il contesto storico si rischia di decontestualizzare i testi e ridurli su uno sfondo atemporale, che non permette di generare agganci con la storia della letteratura in lingua materna che si affronta nel triennio (Stagi Scarpa, 2005: 26-27). Per una visione complessiva delle teorie sui generi letterari vd. Bagni (1997).

⁹⁷ Vd. il paragrafo 4.2.

racconto *Mutterzunge*; Renan Demirkane con un estratto del romanzo *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker*. Un altro manuale che presenta scrittori della letteratura interculturale è *Zwischen heute und morgen*. Nella sezione *Nach der Wiedervereinigung* troviamo Herta Müller con un brano dal recente romanzo *Atemschaukel* e la scrittrice e giornalista di origini turche Hatice Akyün, divenuta famosa con il romanzo autobiografico e autoironico *Einmal Hans mit scharfer Soße*, dal quale viene estratto un brano del primo capitolo.

Nel contesto dell'editoria scolastica italiana è stato recentemente pubblicato un volume che ha una struttura innovativa e si discosta dall'impostazione tradizionale delle antologie letterarie: si tratta di *Meine Autoren. Eine etwas andere Literaturgeschichte*, curato da Giorgio Motta (Motta, 2012). L'antologia esce dallo schema usuale ribaltando la progressione cronologica e propone le biografie e le opere di sedici autori iniziando dai contemporanei, come Bernhard Schlik e Günter Grass, per arrivare a ritroso alle *Wahlverwandtschaften* di Goethe. La novità consiste anche nell'aver scelto di affiancare ai brani antologici la traduzione in italiano "con l'obiettivo di sviluppare il gusto per la lettura con testo a fronte, fondamentale nell'apprendimento linguistico" (Motta, 2012: 3). Nonostante l'originalità dell'impostazione, si conserva l'approccio all'autore attraverso la biografia e l'analisi di un brano tratto da una delle opere più conosciute; a ciò si aggiunge una sezione denominata "Zur Diskussion" dove si trovano spunti per stimolare gli studenti a discutere sulle tematiche affrontate nei testi che hanno letto.

Un'ultima annotazione merita il volumetto intitolato *Kurz und schnell. Moderne Texte zum Lesen und Nachdenken* (Mattioli/Pacciani, 2012), ideato per "creare un giusto approccio all'abilità di lettura, suscitando l'interesse degli alunni attraverso registri linguistici e problematiche proprie del mondo giovanile" (ibid: 4). Si tratta di una raccolta di testi letterari pubblicati negli ultimi quarant'anni e divisi per aree tematiche. La sezione "Dazwischen" affronta, attraverso brani di svariati autori (dalla scrittrice di libri per ragazzi Gudrun Pausenweg a Rafik Schami), tematiche quali l'immigrazione, l'incontro/scontro con il diverso, la vita in un paese straniero.

6.3. La proposta didattica

La proposta didattica che qui illustriamo è concepita come un percorso tematico che comprende dieci racconti in prosa pubblicati da autori che appartengono alla letteratura della migrazione (Weigel, 1992). Per ciascun tema vengono presentati due testi di diversa difficoltà⁹⁸, il primo richiede una competenza linguistico-comunicativa a livello B1, il secondo una competenza a livello B2, in relazione ai livelli comuni di riferimento del *Quadro comune europeo*⁹⁹. I temi che danno il titolo a ciascuna sequenza (“Die Heimat”, “Das fremde Land”, “Die gespaltene Identität”, “In der neuen Gesellschaft”, “Muttersprache, Fremdsprache”) sono intesi come indicatori di massima dell’argomento approfondito attraverso il brano, ma non intendono imporre con rigore una linea da seguire nel lavoro di interpretazione; possono fungere da bussola per l’orientamento, ma non costringono il testo in una casella tematica.

Le unità di apprendimento sono introdotte da alcune note biografiche sull’autore e da una presentazione del testo scelto per quella sequenza. All’elenco degli obiettivi segue l’illustrazione delle singole fasi, accompagnate dai rispettivi “Arbeitsblätter”, le schede di lavoro per gli studenti nelle quali sono raccolte e concretizzate le attività previste unitamente ai racconti in versione integrale¹⁰⁰.

La struttura non è lineare, non si presuppone che i testi vengano affrontati nell’ordine in cui sono stati disposti; spetta all’insegnante scegliere i temi o i testi più consoni agli obiettivi e ai bisogni della sua classe. Le unità di apprendimento si prestano ad essere inserite in un modulo dedicato alla letteratura interculturale, al tema dell’intercultura, alla comunicazione interculturale. Il modulo è uno strumento flessibile, che aiuta a organizzare il curriculum secondo le esigenze dei discenti e gli obiettivi perseguiti. Riportiamo la definizione di “modulo” formulata da Christoph Edelhoff:

A module is an independent teaching/learning unit which is complete in itself. It can be concerned with a topic, a problem or a process and it has a clearly defined goal or result. It is not built up in a linear fashion but as a branching network. Modules fit into a flexible learner-oriented methodology (Edelhoff, 2001: 10).

⁹⁸ Solo la prima sequenza, intitolata “Die Heimat” contiene tre testi anziché due. Il primo brano, un brevissimo racconto di Franz Hohler, funge da introduzione al percorso e non appartiene alla letteratura della migrazione.

⁹⁹ Non vengono date indicazioni sulla classe frequentata dagli studenti né sull’indirizzo di studio, tuttavia si dà per scontato che il livello di competenza linguistica richiesto venga raggiunto dopo il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado.

¹⁰⁰ Tutti i racconti riportati in queste schede hanno ricevuto l’autorizzazione alla pubblicazione.

Il modulo rappresenta solo una parte di un percorso formativo interdisciplinare, si colloca all'interno di una struttura ramificata e deve essere costruito in modo da consentire riferimenti e agganci con altre parti del curriculum o con moduli di altre discipline. Tecnicamente un modulo può essere definito come “una sezione, una porzione, un sottoinsieme del corpus dei contenuti di un curriculum, autonoma, autosufficiente e conclusa in se stessa, che può essere valutata e accreditata nel curriculum dello studente” (Balboni, 2002: 107). Anche l'insegnamento della letteratura può basarsi su un curriculum modulare, costituito da singoli moduli incentrati su uno specifico argomento: un tema, un autore, un'opera, un movimento culturale, un genere. Tale varietà garantisce l'acquisizione di conoscenze e competenze su più livelli e va incontro ai diversi stili di apprendimento degli alunni. Il modulo di letteratura non deve seguire necessariamente un criterio cronologico e può rimandare ad altri moduli prescindendo da criteri temporali. Lo scopo è quello di costruire una sorta di rete ipertestuale, che promuova lo sviluppo di un reticolo di conoscenze e competenze tali da costituire una solida base per lo studente che voglia proseguire lo studio letterario in modo autonomo (Stagi Scarpa, 2005: 30). L'approccio alla letteratura proposto dal modulo corrisponde alla sequenza di azioni che si realizzano naturalmente quando si affronta la lettura di un libro: ci si accosta prima al testo, per poi approfondire autore e contesto, non si parte dalla corrente letteraria o dal contesto storico, come avviene nella didattica tradizionale. Con un'organizzazione modulare si affronta un numero limitato di testi o autori, che possono essere analizzati in modo esaustivo, anche attraverso approfondimenti interdisciplinari. Infine il modulo garantisce libertà didattica ai docenti, perché permette di produrre un piano originale e personale, ed è funzionale alle esigenze di progettazione, perché adattabile alla classe di riferimento (Fiore/Santarsenio, 2003: 41). Per tutti questi motivi il percorso presentato può entrare a far parte di un modulo, ideato e impostato per un determinato gruppo di apprendenti.

6.3.1. I destinatari

Queste proposte didattiche sono ideate per studenti della scuola secondaria di secondo grado che abbiano raggiunto una padronanza linguistica attestabile al livello B1/B2 del *Quadro comune europeo*. La scelta è dettata da diversi motivi, legati sia al contesto d'insegnamento della lingua tedesca che alle caratteristiche degli apprendenti. In primo luogo sono state fatte considerazioni sui gradi di scuola: la lingua tedesca si studia non solo in alcuni indirizzi delle scuole secondarie di secondo grado, ma anche nella scuola secondaria di primo grado. Qui l'esiguità del monte ore disponibile e l'estrema eterogeneità delle classi non consentono di raggiungere, al termine del

terzo anno di studi, una competenza che vada oltre il livello A1¹⁰¹. Come molti insegnanti ed esperti di didattica ribadiscono da anni, l'insegnamento della letteratura non deve essere precluso agli apprendenti principianti (Kast, 1985; 1994), tuttavia la letteratura interculturale oggetto di questo percorso richiede non solo un livello di competenza linguistica piuttosto elevato, ma anche un grado di maturazione cognitiva e di consapevolezza che i pre-adolescenti ancora non possiedono. Anche la letteratura interculturale appositamente ideata e redatta per bambini e ragazzi di madrelingua tedesca presuppone conoscenze linguistiche che gli studenti della scuola secondaria di primo grado non arrivano ad acquisire.

D'altra parte sono stati esclusi dal nostro percorso didattico anche gli studenti universitari, poiché gli studi della Germanistica richiedono l'acquisizione di competenze diverse rispetto a quelle che abbiamo elencato, relative a un tipo di formazione teorico-scientifica e storico-letteraria precipua dell'ambito accademico¹⁰².

Gli studenti della scuola secondaria di secondo grado che hanno affrontato lo studio della lingua tedesca a partire dal primo biennio, dovrebbero essere in grado di leggere, analizzare e interpretare testi letterari, come è richiesto anche dalle Indicazioni Nazionali. Non si dimentichi che i discenti hanno già avuto modo di acquisire le basi della competenza letteraria studiando letteratura italiana nel Biennio. Il linguaggio letterario, le modalità di approccio al testo, le tecniche di apprendimento e le strategie di lettura fanno quindi parte delle preconcoscenze dei giovani apprendenti.

Gli studenti della scuola secondaria di secondo grado sono ragazzi adolescenti, che hanno raggiunto una certa maturità intellettuale ed emotiva e che sono in grado di gestire e risolvere problemi cognitivi complessi; ovvero hanno sviluppato l'intelligenza, intesa come la capacità di dare una struttura coerente a un certo numero di conoscenze e di metterle in relazione tra loro (Petter, 1999: 21). Questo permette loro di accedere a contenuti eterogenei, di ragionare servendosi del pensiero ipotetico-deduttivo, di sviluppare interessi epistemici che riguardano la conoscenza del mondo (ibid.: 39). La letteratura può contribuire a sostenere l'evoluzione dell'intelligenza nell'adolescente perché ha un valore formativo che risponde a certi bisogni profondi di crescita. Essa può infatti favorire lo sviluppo individuale e contribuire alla costruzione della personalità attraverso l'identificazione in un personaggio o in una particolare situazione:

¹⁰¹ Queste sono anche le direttive del Ministero che ritroviamo nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012).

¹⁰² I testi letterari scelti potrebbero essere utilizzati nelle ore di esercitazione con il docente madrelingua. Tuttavia lo scopo non sarebbe più l'educazione letteraria, ma l'apprendimento linguistico.

Bei Kindern und Jugendlichen können literarische Texte in besonderem Maße eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person spielen. [...] Literatur lädt zur Identifikation ein, der Leser sieht eigene Lebensprobleme im Spiegel der Fiktion und kann so zugleich zu sich selbst in Distanz treten (Dehn et al., 2006: 600).

Le situazioni rappresentate in un'opera letteraria consentono agli adolescenti, sempre in un'ottica formativa, di acquisire nuovi schemi mentali e ampliare la propria visione della realtà, attivando processi di pensiero creativo e immaginativo (Petter, 1999: 136).

Perché l'attività educativa sia efficace è necessario che i ragazzi vengano motivati ad apprendere e trovino modo di impiegare l'energia psichica che possiedono per concentrarsi nella lettura, impegnarsi in un compito o svolgere una qualsiasi attività scolastica. È l'insegnante che deve riuscire a ottenere l'attenzione degli studenti e a orientare la loro motivazione verso le attività di studio. Uno dei modi per raggiungere questo obiettivo consiste nel mettere in relazione i temi che ci si appresta a trattare con le esperienze e il vissuto degli adolescenti, avendo presenti i loro interessi individuali o sociali. In classe è utile favorire la discussione di gruppo e fare in modo che su alcuni argomenti vi sia l'elaborazione e l'esposizione di valutazioni e opinioni personali. I temi affrontati devono rispondere ai bisogni legati alla crescita di adolescenti italiani, non solo sul piano cognitivo ma anche su quello sociale e culturale; per questi motivi la letteratura interculturale può essere uno strumento utile nella scuola secondaria: concentrando l'attenzione su concetti come identità, tradizione, appartenenza, comunità, essa costringe gli alunni a rivedere la visione che hanno del mondo e di se stessi, mettendosi in discussione.

Importante è anche proporre attività di gruppo che consentano la cooperazione e la collaborazione con i coetanei, sia in classe che fuori dall'ambiente scolastico. È necessario che venga dato spazio sufficiente alle attività di ricerca e approfondimento, in modo da consentire lo sviluppo di competenze transdisciplinari, come l'intraprendenza inventiva, nella formulazione di proposte e soluzioni, la capacità di progettare attività complesse, l'abitudine a confrontarsi con situazioni problematiche, la disponibilità a collaborare e a fare lavoro di squadra (ibid.: 112).

Gli allievi chiedono di essere presi in considerazione come individui che hanno idee personali, interessi definiti e un proprio modo di agire, che sono ormai autonomi e indipendenti, anche se continuano ad avere bisogno di una guida che li accompagni nel processo di formazione e che si confronti con loro. Si aggiunge poi la richiesta di valorizzazione personale, di riconoscimento delle capacità e qualità individuali, per far sì che accresca l'autostima e la fiducia in se stessi (ibid.: 91). Per ottenere ciò il docente non può che servirsi del dialogo e del confronto aperto, nel rispetto dei ruoli e della propria funzione professionale.

6.3.2. La scelta dei testi

Come abbiamo visto nel paragrafo dedicato al canone letterario¹⁰³, per molti docenti ed esperti di didattica della letteratura si pone il problema di scegliere, all'interno di una gamma amplissima, testi adatti al gruppo di apprendenti di riferimento. I brani presentati in questo percorso sono stati scelti rispettando alcuni criteri di base, che hanno preso in considerazione gli obiettivi da raggiungere, i bisogni degli apprendenti e l'ambiente di insegnamento.

Rispettando i principi della didattica interculturale, sono stati scelti autori rappresentanti della letteratura della migrazione, in particolare autori bilingui o che hanno utilizzato come lingua dell'espressione letteraria il tedesco, nonostante non fosse la loro lingua materna. Per questa categoria è stato introdotto anche il termine "Chamisso-Autoren", in riferimento al premio Adelbert-von-Chamisso, istituito dalla *Robert Bosch Stiftung*, che ogni anno premia un autore di madrelingua non tedesca¹⁰⁴. Tutti gli scrittori scelti per la nostra proposta didattica, ad eccezione di Herta Müller¹⁰⁵, sono stati negli anni vincitori di questo importante premio letterario. Si tratta quindi di personalità affermate sulla scena culturale tedesca, che hanno una carriera relativamente lunga alle spalle e che, con la loro biografia, testimoniano l'apertura multiculturale della letteratura di lingua tedesca. Questa qualità è la prima che gioca a favore dell'apprendimento interculturale perché mette gli studenti di fronte alla multiculturalità, a un fenomeno letterario che scavalca i confini nazionali e che non trova analogie nel contesto italiano¹⁰⁶.

Da un punto di vista formale la caratteristica comune ai brani scelti è il genere testuale a cui appartengono: si tratta di racconti in prosa che raggiungono la lunghezza massima di due pagine. Numerosi sono i motivi a sostegno di questa scelta; li riportiamo di seguito facendo riferimento alle motivazioni che Cornelia Rosenbrock (2007) espone a favore dell'impiego della prosa breve nella lezione di tedesco come lingua materna:

- I racconti in prosa sono limitati a poche pagine e possono essere letti e analizzati nello spazio di una o due lezioni. Si tratta di un vantaggio che da decenni porta la prosa breve a essere oggetto dell'interesse didattico, come sottolinea Elisabeth Pfaegen: "[...] kurze epische Formen [dominierten] lange Zeit den Deutschunterricht, nicht zuletzt deswegen, weil sie – lyrischen

¹⁰³ Vd. il paragrafo 3.5.2.1.

¹⁰⁴ Vd. il paragrafo 4.3.

¹⁰⁵ Herta Müller ha ricevuto il premio Nobel per la letteratura nel 2009.

¹⁰⁶ Nonostante esistano, anche in Italia, scrittori di madrelingua non italiana, il fenomeno non è così diffuso come in Germania e ha scarsa risonanza nell'opinione pubblica. Il motivo principale risiede nella storia del nostro paese, diventato terra d'immigrazione solo nel recente passato, tanto che le origini della letteratura italiana della migrazione risalgono soltanto ai primi anni Novanta (Montaldi/Romano, 2010).

Texten vergleichbar – in einem übersichtlichen Zeitrahmen vermittelbar sind” (Pfaegen, 2006: 79). Numerosi sono i sottogeneri della prosa breve, come la fiaba, la novella, l’aneddoto, la “Kurzgeschichte”, ancora oggi ritenuti validi per l’insegnamento letterario¹⁰⁷.

- I personaggi che agiscono sulla scena sono limitati nel numero e caratterizzati da pochi tratti identificativi necessari per lo svolgimento del racconto. Spesso il lettore apprende solo il nome proprio dei personaggi ed è costretto a dedurre maggiori informazioni dallo sviluppo della trama.

- La semplicità strutturale riguarda anche la narrazione, che spesso è lineare e presenta un’unità di spazio e tempo. In molti casi il tempo della storia e il tempo del racconto coincidono:

Die symbolische Bedeutung von Motiven beschränkt sich in Kurzprosa häufig auf ein einzelnes, deutlich akzentuiertes. Didaktisch reizvoll ist es, die Aufmerksamkeit in einem eher analytisch ausgerichteten Unterricht auf solche einzelnen, besonders prägnanten Momente zu richten und ihre Wirkung auf die Leser zu bedenken (Rosenbrock, 2007: 12).

- I testi sono spesso aperti a diverse interpretazioni. A differenza dei romanzi, dove la realtà finzionale viene rappresentata in modo dettagliato e illustrata nei particolari, nei racconti brevi è richiesto un maggiore sforzo interpretativo, soprattutto quando il finale è lasciato aperto, quando viene mostrato solo lo scorcio di una scena o un frammento di un evento.

- Gli eventi traggono spunto dalla realtà quotidiana e dagli avvenimenti che caratterizzano la società contemporanea. Problemi e questioni attuali vengono affrontati in modo conciso e pregnante.

- La semplicità linguistica è un altro elemento piuttosto diffuso, tuttavia la prosa breve non è sempre sinonimo di linguaggio facilmente accessibile.

- I mezzi stilistici utilizzati riprendono, per così dire, in piccolo gli accorgimenti formali dei romanzi lunghi e aprono le porte alla lettura e all’analisi di altri generi:

[...] die kurzen Prosatexte sind durchaus sinnvoll im Blick auf das Entdecken anderer literarischen Bereiche. Denn mit den kleinen Textsorten können die verschiedenen formalen Ausdrucksformen

¹⁰⁷ Le proposte didattiche che si basano su queste forme letterarie sono molte. Per l’ambito d’insegnamento del tedesco come lingua materna citiamo il lavoro più recente di Kaspar Spinner (Spinner, 2012). Per un’analisi dettagliata di tutte le pubblicazioni vd. Pfaegen (2006: 79-81). Per quanto riguarda le case editrici italiane, diverse sono le proposte antologiche che offrono didattizzazioni di brevi testi in prosa. Della casa editrice Cideb merita menzione il testo *Kurzgeschichten. Einstieg in die Literatur durch die Kurzgeschichte* (Medaglia, 2003). Attraverso quindici racconti brevi l’antologia si propone di esercitare l’abilità di lettura e di produzione scritta. La casa editrice Petrini propone un percorso simile con *Lustige und spannende Kurzgeschichten* (Biguzzi, 2008), una raccolta di racconti più o meno recenti che va dalle fiabe dei fratelli Grimm alle “Kurzgeschichten” di Heinrich Böll, dalle “Kalendergeschichten” di Bertolt Brecht alle “Kürzestgeschichten” di Franz Hohler, disposti secondo il livello di difficoltà e affiancati da brevi attività di comprensione e produzione scritta.

des Epischen sozusagen *en miniature* kennengelernt und für die Konzentration auf die wunderbare Vielfalt literarischen Ausdrucks genutzt werden (ibid.: 11).

- La brevità può favorire l'abilità di scrittura. Le attività di variazione creativa del genere testuale o la sua rielaborazione si realizzano facilmente con i racconti brevi, mentre difficilmente si può lavorare in modo produttivo con un romanzo.

Un altro criterio di scelta dei brani qui proposti ha preso in considerazione il livello di difficoltà linguistica dei testi, dato che si postula negli apprendenti una competenza a livello B1/B2 del *Quadro comune europeo*. Considerando che la letteratura interculturale fa parte a tutti gli effetti della letteratura tedesca e ha come propri destinatari parlanti madrelingua, si sono dovute escludere molte opere significative per la loro tematica interculturale, ma troppo complesse dal punto di vista linguistico. Per situare la comprensione del testo a un determinato livello abbiamo fatto riferimento ai descrittori di competenza del *Quadro comune europeo* per l'abilità di lettura, e ai repertori linguistici di *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2005) che li specificano. Sono risultate utili anche le proposte del gruppo di lavoro coordinato da Dorothea Lévy-Hillerich e pubblicate dal *Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle* del Lussemburgo (2008), che per prime formulano i descrittori della competenza letteraria sulla base dei livelli del *Quadro comune europeo*¹⁰⁸.

In riferimento alla ricezione di un testo scritto citiamo la descrizione globale del livello B1 da *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*:

Kann dank eines ausreichend großen Wortschatzes viele Texte zu Themen des Alltagslebens wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen und Tagesereignisse verstehen. Kann in alltäglichen Texten oft gebrauchte Wendungen verstehen. Kann unkomplizierte Texte über Themen, die mit seinen/ihren Fach- oder Interessengebieten in Zusammenhang stehen, ausreichend verstehen (Glaboniat et al., 2005: 137).

Per la comprensione dei testi letterari è previsto il seguente descrittore: “Kann literarische Texte lesen, die im Wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren” (ibid.: 139).

Per il livello B2 la descrizione della competenza di ricezione scritta è la seguente:

¹⁰⁸ Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, *Vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zur Umsetzung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarschule, Vorschläge und Lehrerhandreichungen, ausgearbeitet von einer Arbeitsgruppe von Koordinatoren und Koordinatorinnen unter der Leitung von Frau Dorothea Lévy-Hillerich*, 2008. [<http://www.yumpu.com/de/document/view/7238892/bettina-selby-ministere-de-leducation-nationale-et-de-la-formation->]

Kann Texte aller Art lesen, wobei er/sie Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen hat. Kann verschiedene Texte sehr selbstständig lesen, das Lesetempo gezielt bestimmen und für seine/ihre Zwecke Nachschlagwerke entsprechend einsetzen. Kann in komplexeren Texten zu konkreten und abstrakten Themen die Hauptinhalte verstehen und für sich relevante Informationen entnehmen. Kann in längeren Texten, die ihn/sie interessieren, nicht nur den Informationsgehalt, sondern auch Standpunkte und Einstellungen der Verfasser verstehen (ibid.: 160).

Con riferimento ai testi letterari si specifica: “kann literarische Texte lesen, dabei dem Gang der Gedanken und Geschehnisse folgen und so die Gesamtaussage und viele Details verstehen” (ibid.: 161).

Per quanto riguarda le scelte contenutistiche sono stati presi in considerazione i dettami della didattica interculturale. Si è data la preferenza a temi che possono coinvolgere lo studente in prima persona, che permettono di confrontarsi con situazioni di conflitto, di confronto, di scambio culturale, che possono avere un riscontro nella realtà in cui viviamo. La necessità che i temi contengano un possibile aggancio con il presente è un criterio già messo in evidenza in passato per le proposte di “Landeskunde” (Weimann/Hosch, 1993: 514-523). I racconti della letteratura interculturale aiutano ad aprire un varco verso i temi dell’immigrazione, dell’accoglienza, dell’integrazione e della multiculturalità, con i quali la società italiana si deve oggi confrontare, e aiutano a sviluppare maggiore consapevolezza, rispetto e tolleranza nell’apprendente.

Rilevante per la scelta è stata anche la qualità formale dei testi e la modalità di rappresentazione dei temi. La varietà dei generi e delle tecniche narrative impiegate (narrazione in prima persona o in terza persona, satira, monologo, racconto autobiografico) permette di dare una panoramica ampia della letteratura interculturale, che è data non solo dalle diverse origini degli autori, ma anche dalle loro differenti forme di scrittura.

I testi selezionati vengono presentati nella loro interezza, senza adattamenti o modifiche (ad eccezione del testo molto impegnativo tratto da *Kanak Sprak* di Feridun Zaimoglu, per il quale è stato necessario procedere a una riduzione, ma non a cambiamenti o semplificazioni linguistiche). Si segue il principio secondo il quale va rispettata l’integrità di un’opera: “das Kunstwerk sollte in seiner Beschaffenheit akzeptiert und in seiner Autonomie nicht verletzt werden” (Henrici/Riemer, 2001: 297).

6.3.3. Le finalità e gli obiettivi

Il percorso didattico che proponiamo persegue due finalità generali, che vengono coniugate nell’approccio tematico: l’educazione letteraria e l’educazione interculturale. Da un lato si

presentano opere significative nel complesso della produzione letteraria contemporanea in lingua tedesca e utili ai fini dell'acquisizione di conoscenze e abilità linguistico-letterarie. Dall'altro esse contribuiscono all'acquisizione della competenza interculturale attraverso lo studio di autori appartenenti a culture diverse, la riflessione su tematiche interculturali, l'assunzione di una prospettiva "altra" che coinvolge lo studente in prima persona, l'acquisizione di informazioni storico-culturali e l'approfondimento di problematiche che riguardano la realtà attuale.

Ciascuna unità di apprendimento è corredata di un elenco di obiettivi specifici relativi alle competenze letterarie e a quelle interculturali, nonché alle competenze linguistico-comunicative, in considerazione del fatto che la lezione di letteratura in lingua straniera non può rinunciare a essere anche lezione di lingua.

Rientrano tra gli obiettivi linguistico-comunicativi il potenziamento delle abilità linguistiche (di ricezione e produzione scritta, ricezione e produzione orale, di interazione), l'ampliamento delle conoscenze grammaticali e l'arricchimento delle conoscenze lessicali. Gli obiettivi prettamente linguistici si legano agli obiettivi estetico-letterari, dato che la lettura, la comprensione, l'analisi, l'interpretazione e la successiva produzione riguardano un testo narrativo. Gli obiettivi estetico-letterari fanno riferimento alle specificità dell'opera letteraria e, nel nostro caso, comprendono conoscenze, abilità e attitudini che riguardano la comprensione, l'analisi e l'interpretazione del testo narrativo¹⁰⁹. Gli obiettivi interculturali sono di volta in volta specificati sulla base dei principi della didattica interculturale della letteratura: essi comprendono conoscenze socio-culturali del paese di cui si studia la lingua, che si richiede vengano messe a confronto con la propria realtà, la capacità di confrontarsi ed entrare in relazione con l'altro, l'uso di strategie e abilità per affrontare e gestire situazioni di incontro interculturale.

Gli obiettivi di apprendimento di ogni unità sono stati specificati in modo dettagliato per dimostrare concretamente quali innumerevoli potenzialità possieda il testo letterario e per quali scopi si possa impiegare la letteratura in una lezione di lingua.

La scelta dei testi così come l'individuazione degli obiettivi non possono non tenere conto della situazione contingente della classe, che ha caratteristiche specifiche e resistenze non sempre prevedibili. Spetta all'insegnante adattare il percorso alle esigenze degli studenti e ai loro bisogni, modificando, riducendo o ampliando gli obiettivi, valutando quali testi meritano di essere analizzati e adottando, eventualmente, strategie metodologiche diverse.

¹⁰⁹ Uno schema di pianificazione di un'unità didattica relativa all'analisi del testo letterario in lingua straniera con l'elenco, ancorché incompleto, degli obiettivi specifici è stato predisposto da Elsa Del Col (2005). I testi specifici richiedono di necessità un adattamento degli obiettivi elencati nel saggio.

6.3.4. L'unità di apprendimento

La programmazione di un percorso formativo deve tener conto di tutti gli elementi che intervengono nell'evento didattico. L'unità di apprendimento è un modello operativo che consente di tenere conto delle esigenze dell'individuo e permette di sottrarsi alla logica dei programmi tradizionali, il cui scopo è invece la semplice trasmissione di conoscenze in una determinata disciplina. L'unità di apprendimento si ispira a una logica costruttivista, che tiene conto delle competenze e delle potenzialità cognitive degli allievi e punta su approcci attivi e collaborativi. La finalità prioritaria è sfruttare il potenziale cognitivo e motivazionale degli studenti, affinché utilizzino in modo efficace le risorse di cui dispongono e costruiscano autonomamente il proprio sapere (Quartapelle, 2005).

Prima di impostare un'unità di apprendimento, il docente dovrà procedere a un'accurata ricognizione della situazione di partenza della classe, accertare le conoscenze possedute e le competenze maturate, le capacità relazionali, gli stili e i ritmi di studio, le motivazioni, le attitudini e gli interessi dei singoli discenti. Sarà poi necessario individuare gli obiettivi formativi da raggiungere con riferimento alle competenze che si vogliono sviluppare. Successivamente verranno indicate le attività da svolgere, i materiali che si intendono utilizzare, le soluzioni organizzative, i tempi necessari e le modalità con cui si vogliono verificare e valutare le competenze raggiunte.

Il modello operativo prevede che le attività didattiche vengano suddivise in diverse fasi di lavoro, ciascuna con un proprio obiettivo, seguendo il principio didattico della progressione e della divisione in sequenze, che, ideato sulla lezione di lingua, può essere trasposto anche nella lezione di letteratura:

Der Lernprozess wird in Teilprozesse zerlegt, die Teilprozesse wiederum werden in einzelne Lernschritte mittlerer Schwierigkeit gegliedert; die Lehr- und Lernphasen greifen minizyklisch ineinander und ergänzen sich sinngemäß zu einer Lernsequenz; jeder Lernsequenz entspricht ein (Teil-)Lehrziel des (äußeren) Lehrplans (Vielau, 1997: 116).

Recuperando le indicazioni più diffuse per la pianificazione di un'unità di lingua (Bimmel et al., 2003) e prendendo spunto dai numerosi modelli progettati per la lezione di letteratura (Abraham/Kepser, 2009: 210-218) e di letteratura in lingua straniera (Esselborn, 1990) suddividiamo le nostre unità di apprendimento nelle seguenti fasi:

- Fase di introduzione: ha l'obiettivo di stimolare l'interesse e la motivazione, introdurre il tema, creare le aspettative sul contenuto del testo attraverso la formulazione di ipotesi. La motivazione è condizione indispensabile per attivare il processo di apprendimento. Si tratta di una condizione

psichica che si esprime nella disponibilità a prestare attenzione, fare sforzi cognitivi, concentrarsi per imparare qualcosa di nuovo (Storch, 1999: 327).

- Fase di lettura e comprensione globale: il testo viene letto o ascoltato e compreso globalmente. Gli studenti identificano l'azione principale, i personaggi, il luogo e il tempo di svolgimento del racconto. Per facilitare la comprensione vengono proposte durante la lettura attività di lavoro sul testo come sottolineature, segmentazione in paragrafi, interruzione della lettura e formulazione di ipotesi, completamento di tabelle (Helmling/Wackwitz, 1986).

- Fase analitico-cognitiva: è il momento della comprensione dettagliata del testo che può prevedere la descrizione e la caratterizzazione dei personaggi, la ricerca dei dispositivi narrativi che identificano la struttura del racconto, l'analisi delle scelte linguistico-retoriche effettuate dall'autore: "Die Einsicht in die ästhetische Struktur verlangt (je nach Adressaten) eine literaturwissenschaftliche und literaturhistorische Vertiefung" (Esselborn, 2003: 485). Questo approfondimento può contare in alcuni casi sulle preconcoscenze degli alunni, che hanno già affrontato lo studio della letteratura in lingua materna, in altri dovrà essere gestito direttamente dall'insegnante.

- Fase di interpretazione: gli studenti riflettono sul significato del testo e danno una loro personale interpretazione di quanto rappresentato (Thijssen, 1986: 43). Lo strumento migliore per il confronto all'interno della classe è certamente il dialogo, che non si realizza spontaneamente, ma viene guidato dal docente, anche attraverso attività di interazione appositamente predisposte.

- Fase di produzione: gli studenti vengono coinvolti in attività sempre più libere che, partendo dai contenuti del testo, li portano a realizzare un nuovo prodotto, che potrà essere in forma scritta o orale e di genere diverso rispetto al testo di partenza. In questa fase vengono messe in campo l'abilità di scrittura e di interazione orale. Poiché si tratta di una fase applicativa si possono fornire anche nuovi materiali utili per collocare il brano nel contesto storico-artistico, per legarlo ad altre opere rappresentative dello stesso genere, tema o autore, per conoscere la biografia dello scrittore o per approfondire tematiche politico-sociali o culturali di interesse per gli alunni: "Im Gegensatz zum traditionellen, analytisch vorgehenden Literaturunterricht werden die Lernenden darin bestätigt und bekräftigt, dass Literatur etwas mit ihnen und ihrem Leben zu tun hat" (Surkamp, 2007: 99).

Come si evince da questo schema, la comprensione del testo si realizza attraverso un percorso fortemente guidato. Ciò non significa che agli studenti non venga lasciato spazio per fare valutazioni personali o esprimere le proprie opinioni. Questa possibilità viene data dopo che le

fasi di comprensione e interpretazione sono state affrontate in modo collettivo e il contenuto del testo è stato chiarito nella sostanza. Chiedere agli apprendenti di formulare un giudizio in merito a un testo che ancora non hanno capito, vuoi per le difficoltà linguistiche, vuoi per la scarsa familiarità con il contenuto, può rivelarsi didatticamente controproducente: la classe rimane in silenzio e, scoraggiata dalla difficoltà del compito, perde la motivazione a proseguire. Un percorso strutturato e basato su compiti guidati può invece contribuire al successo dell'apprendimento, perché favorisce il raggiungimento degli obiettivi attraverso piccoli passi:

Die spezifischen sprachlichen und thematischen Schwierigkeiten literarischer Texte können durch vorentlastende und begleitende Maßnahmen gemindert werden, indem z.B. andere Textsorten nicht-fiktionaler Art ähnlicher Thematik, visuelle Hilfsmittel und Videos eingesetzt werden und die Arbeit am Text von gezielten Aufgabenstellungen, die in funktionalem Bezug zum Text stehen, begleitet wird (Henrici/Riemer, 2001: 297).

6.3.5. Verifica e valutazione

La verifica e la valutazione del processo di apprendimento sono strumenti indispensabili per qualsiasi sistema educativo, in particolare per la scuola che deve certificare le competenze acquisite dagli alunni, e di notevole importanza sia per i docenti che per gli studenti: l'insegnante deve costantemente accertare l'efficacia della propria attività didattica e rivedere, analizzando i dati raccolti periodicamente, gli interventi che non ottengono buoni risultati; gli apprendenti devono ricevere informazioni sui progressi effettuati e, sulla base di essi, saper organizzare autonomamente il proprio percorso formativo. La valutazione è un tema molto complesso, che comprende diversi aspetti e impone la considerazione di molteplici variabili. Lo stesso *Quadro comune europeo* dedica un intero capitolo all'argomento, focalizzando l'attenzione sui tipi di valutazione e sui criteri che devono essere impiegati per definire il raggiungimento di un obiettivo (QCER, 2002: 217-239). È importante specificare che "verifica" e "valutazione" non sono due termini equivalenti e indicano due procedure diverse. La verifica è un controllo o un accertamento, che consiste nel misurare se e in che modo gli obiettivi sono stati raggiunti; la valutazione è invece un concetto molto più ampio che consiste nel rapportare i risultati emersi dalla misurazione della prova con il soggetto che li ha prodotti, con la sua storia personale, i suoi atteggiamenti verso la scuola, i condizionamenti psicofisici e ambientali ai quali è sottoposto (Porcelli, 1998: 25). La valutazione si sposta dal piano oggettivo della misurazione a quello soggettivo dell'interpretazione dei dati, che deve coniugare le caratteristiche dell'individuo con gli obiettivi educativi generali, la situazione della classe, le aspettative del docente.

Un'altra specificazione necessaria riguarda il tipo di valutazione che può essere messa in atto. Tra le numerose distinzioni che propone il *Quadro comune europeo*¹¹⁰ prendiamo in considerazione la contrapposizione tra valutazione sommativa e valutazione formativa, entrambe indispensabili nel contesto scolastico. La valutazione sommativa “riassume in un voto i risultati raggiunti alla fine di un corso” (QCER, 2002: 228), riguarda ad esempio gli esami posti al termine del percorso di istruzione secondaria superiore in Italia. Il suo compito è quello di verificare e certificare il raggiungimento degli obiettivi per consentire il conseguimento di un titolo, il superamento di un esame, il passaggio all'anno scolastico successivo. La valutazione formativa “è un processo continuo che permette di raccogliere informazioni sull'apprendimento, sui punti di forza e di debolezza da considerare nella programmazione e comunicare agli apprendenti” (ibid.: 228-229). La valutazione di tipo formativo ha una funzione di monitoraggio del processo di apprendimento e consente, attraverso il *feedback*, di restituire informazioni utili allo studente, permettendogli di modificare in senso migliorativo il suo percorso di studio. Anche il docente deve trarre vantaggio da questa procedura: non si tratta però di imporre continue verifiche in itinere, ma di osservare e valutare, senza necessariamente dare un voto numerico, le *performance* degli alunni durante tutte le attività che si svolgono in classe.

Un'ultima distinzione riguarda la differenza tra valutazione del processo e valutazione del prodotto: nel primo caso l'insegnante considera i passi effettuati dallo studente per raggiungere una determinata meta, i suoi progressi e l'impegno profuso nell'arrivare all'obiettivo; nel secondo caso viene valutato solo il risultato finale, quindi si pone maggiore attenzione sulla *performance* momentanea piuttosto che sul percorso svolto.

Nell'ambito dell'educazione letteraria ciò che deve essere valutato è l'acquisizione della competenza letteraria¹¹¹. Poiché un'unica prova di verifica non permette di testare tutte le conoscenze e abilità che vanno a costituire questa competenza, è necessario scegliere per ogni obiettivo specifico un adeguato strumento di verifica (Minardi, 2005: 131). Gli obiettivi perseguiti nella nostra proposta didattica comprendono la capacità di lettura di un testo, la capacità di analisi e interpretazione, anche in chiave interculturale, le conoscenze relative al contesto letterario, alle quali si aggiungono conoscenze e abilità linguistico-comunicative che implicano l'impiego della lingua straniera. Non è necessario né vantaggioso creare una prova di

¹¹⁰ Il *Quadro comune europeo* distingue le seguenti coppie oppostive: valutazione del profitto e della padronanza; valutazione riferita alla norma e riferita al criterio; valutazione in base a criteri di padronanza e in base a criteri di progressività; valutazione continua e puntuale; valutazione diretta e indiretta; valutazione delle prestazioni e delle conoscenze; valutazione soggettiva e oggettiva; valutazione olistica e analitica; valutazione di serie e di categorie; eterovalutazione e autovalutazione (QCER, 2002: 224).

¹¹¹ Sulle componenti della competenza letteraria vd. il paragrafo 3.5.4.2.

verifica per ciascun obiettivo: l'insegnante si può avvalere della propria capacità osservativa per valutare volta per volta le abilità e le conoscenze messe in campo dallo studente per risolvere il compito, oppure può concentrare l'attenzione su uno degli obiettivi e predisporre una prova mirata che permetta di valutare se quell'obiettivo è stato raggiunto.

Nella realtà scolastica italiana le verifiche di letteratura si distinguono in due tipologie tradizionali: l'interrogazione orale e il test scritto basato su uno o più quesiti che richiedono la trattazione sintetica di un argomento¹¹² (ibd.). Si tratta di prove spesso finalizzate solo all'accertamento di conoscenze che non tengono conto del processo di apprendimento e del percorso affrontato dallo studente. A queste si aggiunge la comprensione del testo letterario che, solitamente, viene proposta durante l'ultimo anno di scuola secondaria, in preparazione alla seconda prova scritta dell'Esame di Stato. Questo tipo di prova è di norma strutturato in diverse sezioni che includono alcune domande di comprensione del testo, il riassunto e un esercizio finale di tipo produttivo¹¹³.

Nel nostro percorso didattico possono essere inserite diverse tipologie di verifica sia scritte che orali, scelte sulla base degli obiettivi previsti dall'unità. Tra le prime possiamo elencare l'analisi di un testo, la composizione su un tema, la stesura di testi appellativi, come la lettera, o di testi argomentativi, come l'esposizione di una tesi su un tema di attualità. Per affrontare queste prove non sono richieste solo conoscenze linguistiche, ma anche strategie e tecniche legate al genere testuale in questione, quali possono essere il riassunto o l'articolo di giornale. L'impiego di questi formati è accettato solo se rispetta determinate premesse:

- (a) Entweder sollte der Text, auf den sich die Aufgabe richtet, zuvor Unterrichtsgegenstand gewesen sein, oder es sollte in der Leistungssituation Gelegenheit für eine intensive und reflexive Rezeption bestehen.
- (b) Die Schüler/innen sollten im Schreiben der jeweils verlangten Textsorte geschult worden sein.
- (c) Den Schüler/innen sollte verdeutlicht werden, dass der Prozess der schriftlichen Erkenntnisgewinnung ein Ziel der Aufgabe ist und zentral in die Bewertung einbezogen wird (Zabka, 2010: 61).

I criteri di valutazione devono essere stabiliti a priori e puntare alla maggiore oggettività possibile; per valutare un compito scritto l'insegnante può prendere in considerazione: la corrispondenza tra il contenuto e le richieste della consegna, l'adeguatezza comunicativa e il rispetto delle regole del genere testuale, l'organizzazione e la struttura del testo, l'uso di strumenti linguistici appropriati, l'accuratezza formale (Glaboniat, 1998: 22).

¹¹² Da diversi anni questa modalità viene utilizzata nella terza prova dell'Esame di Stato.

¹¹³ Vd. nota 93.

Alle tipologie di verifica basate sulla composizione di un testo formalizzato si può aggiungere la produzione libera a partire da un impulso dato dall'insegnante. La riscrittura o trasformazione di un testo sono attività difficili da valutare perché implicano sempre un certo grado di soggettività (ibid.: 20): "Nicht Originalität als solche und auch nicht Gefühle oder Gedanken als solche stehen zur Bewertung durch Lerngruppe und Lehrkraft an, sondern die Art und Weise, wie dies alles sich zu Wort meldet" (Abraham, 2010: 94). L'uso appropriato della lingua per rispondere in modo creativo a un compito di scrittura, nonché la ricchezza e originalità delle idee, sono criteri da tenere in considerazione per la valutazione.

Tra le prove orali, oltre all'interrogazione classica sui contenuti del testo, si può prevedere la relazione su un argomento dato, la discussione guidata, la messa in scena di una situazione rappresentata nel testo (Heinig, 2010: 121). Anche la valutazione dell'abilità di interazione orale pone non pochi problemi all'insegnante:

Hier wird mit Recht gefragt, wessen Performanz eigentlich gemessen wird angesichts der Tatsache, dass Sprechen eine höchst interaktive, kommunikative Tätigkeit ist, zu deren Erfolg und Gelingen immer auch der jeweilige Gesprächspartner entscheidend beiträgt (Vollmer, 2007: 369).

I criteri validi per la valutazione della produzione orale comprendono: la coerenza del discorso, la fluenza, la scelta di mezzi espressivi adeguati al contenuto, la pronuncia e l'intonazione, la correttezza grammaticale (Perlmann-Balme, 1998: 49).

A queste prove, basate sulla valutazione di una prestazione, si deve aggiungere l'osservazione dello studente e il suo modo di rispondere alle diverse attività che vengono proposte in classe. Potrà essere valutata la partecipazione alle discussioni, l'impegno nello svolgimento dei compiti, l'interesse per gli argomenti trattati, la gestione del materiale, la collaborazione nei lavori cooperativi, nell'ottica di una valutazione continua, che non prevede un preciso momento di verifica formale, ma è integrata nelle lezioni (QCER, 2002: 227).

La valutazione è efficace nel momento in cui il docente e lo studente riflettono insieme sui risultati raggiunti, sulle motivazioni che hanno portato a determinati errori e sulle possibili soluzioni per migliorare. Il processo valutativo è sterile se condotto senza il coinvolgimento dell'apprendente, mentre può diventare produttivo se si realizza con la partecipazione di tutta la classe, al fine di favorire la capacità autovalutativa e l'autonomia di giudizio (Weskamp, 2007: 383).

7. Unità di apprendimento

7.1. Die Heimat

Il tema scelto per questa prima proposta didattica è “die Heimat”, un termine difficilmente traducibile in italiano che può essere reso con le parole “paese d’origine” o “patria”. Anche questo termine, come la parola *Cultura*¹¹⁴, mostra di essere un concetto dinamico, che ha subito cambiamenti nel corso del tempo e che assume significati diversi a seconda del contesto in cui viene utilizzato¹¹⁵. Secondo la definizione dell’enciclopedia *Brockhaus*, “Heimat ist der Ort, in den der Mensch hineingeboren wird, wo die frühen Sozialisationserfahrungen stattfinden, die weithin Identität, Charakter, Mentalität, Einstellungen und auch Weltauffassungen prägen” (Brockhaus, 1989: 617). Nel linguaggio comune la patria è il luogo in cui si è nati e cresciuti, dove si è svolto quel processo di socializzazione che accompagna la maturazione della persona dalla nascita all’età adulta. La parola contiene quindi le coordinate di spazio, tempo e identità, dalle quali possono generarsi innumerevoli associazioni che possiedono componenti spaziali, sociali, psicologiche, emotive, etnico-antropologiche, politiche e istituzionali.

Nella letteratura sono diversi i motivi che hanno spinto gli scrittori a confrontarsi con quello spazio che definiamo “Heimat”. Il primo motivo, che è forse quello centrale, è dato dal ricordo e dal desiderio di protezione:

Obwohl wesensbestimmende und literarische Annäherungen an den Komplex Heimat häufig zwischen Nähe und Distanz, Vertrautheit und Entfremdung, angesiedelt sind, erweist sich die Erinnerung an oder die Sehnsucht nach Geborgenheit durchgehend als zentrales Motiv in den Auseinandersetzungen mit dem Lebensraum Heimat (Beutner, 2008: 16).

La patria, intesa come dimensione culturale che ha profondamente influenzato il modo di percepire e interpretare la realtà, funge da luogo identificativo dal punto di vista biografico ed è essenzialmente caratterizzata dal legame con i primi anni di vita:

Nicht nur die Dichter erinnern die Heimat ihrer Kindheit nachhaltig als sinnliche Erfahrung in und mit einer unmittelbaren familiären, geographischen, sozialen und kulturellen Umgebung. Sie

¹¹⁴ Vd. il paragrafo 2.2.

¹¹⁵ Per una panoramica dei significati che vengono attribuiti alla parola “Heimat” vd. Andrea Bastian, *Der Heimat-Begriff. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung in verschiedenen Funktionsbereichen der deutschen Sprache* (Bastian, 1995). L’opera riporta quali possibili sfumature il termine può assumere nel linguaggio quotidiano, nel diritto, nella politica, nelle scienze naturali, nella religione e nella letteratura, sviluppando un’analisi semantica della parola sia sul piano sincronico che diacronico.

zeichnen Bilder von Gesichtern, Personen, Tieren, Räumen, Landschaften, aber auch von Klängen und Gerüchen, Dialekten und Melodien, die sich als heimatlich eingepägt haben (ibd.).

La patria si identifica spesso con un luogo geografico, un paese, una città, anche solo una strada, che ha segnato in modo decisivo l'esperienza individuale. Il ricordo suscita sentimenti contrastanti che possono andare dalla nostalgia, tanto più forte quanto più ci si è allontanati da questo eden originario, all'odio e al rancore verso un luogo dove si è conosciuto il dolore e la paura:

Im Unterschied zu Propagandisten und Ideologen, die die Heimat für sich vereinnahmen und aus parteipolitischer Perspektive agieren, argumentieren und vorgeben, [...] wie auch im Gegensatz zu einer von kommerziellen Interessen geleiteten Kulturindustrie war und ist Heimat für die Dichter und Nachdenker nie ein idyllisch verklärter und für die eigenen Zwecke instrumentalisiert problemloser Harmonieraum. Viel häufiger wird sie, auch als Konsequenz vertiefter Beschäftigung und Kenntnisse als Ort der Entfremdung und wachsender Unbehagtheit erlebt oder erinnert (ibd.: 19).

Le esperienze dello scrittore di origini siriane Rafik Schami e la biografia della scrittrice di origine rumena Herta Müller confermano questa affermazione: per il primo Damasco è la città dei ricordi d'infanzia, un luogo idillico, che rappresenta l'immagine dell'Oriente perduto, da recuperare e tramandare attraverso romanzi e racconti¹¹⁶; per la seconda il Banato rumeno è un luogo di grettezza e chiusura mentale, di oppressione e corruzione, che ha segnato l'infanzia in modo fortemente negativo¹¹⁷.

La "Heimat" non coincide quasi mai con una nazione, un'istituzione politica e sociale dai confini definiti, piuttosto con un'idea soggettiva, che si è andata formando attraverso esperienze individuali di socializzazione all'interno di una comunità o di una cerchia di persone. Scrive Ina-Maria Greverus: "Nicht der Staat kann Heimat sein, sondern Heimat könnte im Staat möglich werden" (Greverus, 1979: 16). In una società contemporanea segnata dalla globalizzazione il concetto di "Heimat" non può che subire un processo di allontanamento dall'idea di stato e caratterizzarsi come un insieme di associazioni emotive, psicologiche, culturali, sociali.

¹¹⁶ L'Oriente dei racconti di Rafik Schami è una ricostruzione letteraria, un idillio che esiste solo nella mente del narratore: "Den konstruktiven Charakter seines Orientbildes räumt Schami teils offen ein, was die Idylle des multikulturellen Zusammenlebens in Damaskus betrifft. Schami bekennt sich dazu, die verlorene Heimat in ihren idyllischen Aspekten als retrospektive Illusion entworfen zu haben – um sich über den Heimatverlust zu trösten" (Reichelt, 2004: 225).

¹¹⁷ "Müllers Texte sprechen von der Isolierung, der Grausamkeit, der Korruption und Heuchelei des Lebens in der deutsch-rumänischen Enklave und der schrecklichen Existenz zwischen zwei ähnlich destruktiven Ordnungen: dem rumänischen Staat und der deutschen Gemeinde" (Bozzi, 2005: 35).

Greverus ha usato il termine territorialità per indicare il bisogno dell'uomo di avere uno spazio con il quale identificarsi: "Territorialität bedeutet Satisfaktion der Schutz-, Aktions- und Identifikationsbedürfnisse in einem Territorium, d.h. Kongruenz von Umwelt und Umweltverhalten – also Sicherheit des Verhaltens im Sinne von Harmonie als Übereinstimmung" (Greverus, 1969: 16). Questo territorio non coincide con la terra, con il "Boden" dei discorsi propagandistici dei politici nazionalisti, ma indica uno spazio cui l'uomo attribuisce una sua personale dimensione:

Die Identität des Menschen bedeutet nicht nur, dass er in Vergangenheit und Zukunft denken kann oder sich in einer sozialen Dimension verwirklicht, sondern auch, dass er sich aktiv einen Raum aneignet, ihn gestaltet und sich in ihm "einrichtet" – das heißt zur Heimat macht (Greverus, 1979: 28).

Nei racconti scelti per il percorso didattico, il concetto di "Heimat" che viene rappresentato esprime tre atteggiamenti diversi: nel racconto di Franz Hohler corrisponde all'idea soggettiva di luogo familiare che dà sicurezza (Unità di apprendimento 1); nel racconto di Rafik Schami rappresenta il luogo d'origine dove risiedono gli affetti che si sono dovuti abbandonare e per il quale si prova nostalgia (Unità di apprendimento 2); nel racconto di Herta Müller è visto come entità ambivalente che, a seconda dei casi, si vuole o non si vuole lasciare a tutti i costi (Unità di apprendimento 3).

Ciò che accomuna i tre racconti è il rapporto tra la "Heimat" e l'estraneità del mondo al di fuori di essa, che costringe gli scrittori a riflettere sulla perdita delle origini, sul distacco da ciò che è familiare, sulla nostalgia e l'impossibilità di vivere lontano da casa (intesa come "Heim": il "focolare domestico"). Sia nel racconto di Franz Hohler che di Herta Müller il rapporto del protagonista con la "Heimat" viene messo in luce solo nel momento in cui irrompe nel quotidiano l'elemento estraneo, l'altro, il non conosciuto. Proprio la minaccia di un possibile dissolvimento o allontanamento dal proprio mondo permette al personaggio di prendere coscienza del rapporto che ha con esso. A questo punto la ricerca della "Heimat", scrive ancora Greverus, è "die Suche nach einem Territorium als Schutz- und Lernraum, in dem er [der Mensch] die erste Einrichtung seiner Identität erfährt. [...] Die Heimat ist das *ultimum refugium* des Bürgers als Schutzraum und Aktionsraum und auch als Identifikationsraum" (Greverus, 1972: 22, 28).

7.1.1. *Daheim* di Franz Hohler

Questa unità di apprendimento ha un carattere introduttivo e si discosta in parte dal percorso didattico sia per la biografia dell'autore, che non appartiene alla letteratura della migrazione, che per la peculiarità del testo. Le ragioni della scelta sono prettamente didattiche: offrire agli apprendenti un primo approccio al tema e alle modalità di lavoro di analisi e interpretazione attraverso un testo letterario semplice, che può motivare maggiormente gli studenti ed evitare il cosiddetto "Literaturshock" (Thijssen, 1986: 36), ovvero il blocco emotivo che si può provare di fronte alla richiesta di leggere e comprendere un brano di letteratura lungo o complesso.

Il testo scelto per questa unità di apprendimento è intitolato *Daheim* (Hohler, 1995) e fa parte della raccolta di racconti *Die blaue Amsel* dello scrittore svizzero Franz Hohler (Biel, 1943), conosciuto soprattutto come autore di prosa breve (Kühlmann, 2009: 550-551).

Il racconto si può definire una "Kürzestgeschichte", letteralmente storia brevissima, poiché si compone di un numero minimo di frasi e richiede un tempo di lettura limitato a pochi minuti. La definizione di "Kürzestgeschichte" è stata introdotta da Heimito von Doderer nel 1955 per indicare un racconto breve che quantitativamente si riduce a poche frasi e qualitativamente è caratterizzato da una forte densità narrativa (Marx, 2005: 85)¹¹⁸. Se si considera il contenuto, mancano invece elementi tipici del genere "Kürzestgeschichte"; nella sua definizione Werner Bellmann cerca di unire forma e contenuto:

Unter "Kürzestgeschichten" versteht man heute zumeist fiktionale Erzählprosatexte, in denen gegenüber der Kurzgeschichte eine noch höhergradige Komprimierung und erzählerische Reduktion vorliegt, die also das Ergebnis einer zunehmenden Verknappung der Kurzgeschichte darstellen (Bellmann, 2005: 193).

Jürgen Zander aggiunge alle caratteristiche anche il fatto che la "Kürzestgeschichte" "der nonfiktionalen (faktualen) [...] Literatur zuzuordnen sei und in ihr ein realer Autor über reale Sachverhalte zu einem realen Leser spreche" (Hummel, 2010: 13).

Il racconto di Franz Hohler mostra di possedere questi requisiti essenziali, in relazione sia agli aspetti formali che narrativi: è composto da sei sole frasi che non vogliono raccontarci una storia, ma trasmetterci le impressioni e lo stato d'animo dell'autore. Sebbene il testo faccia parte di una raccolta di racconti, presenta anche caratteristiche tipiche della lirica: è diviso in due sezioni

¹¹⁸ Altre definizioni si concentrano sulla lunghezza del testo: Hans-Christoph Graf von Nayhauss parla di due righe fino a un massimo di tre pagine, perché per testi più lunghi va preferito il termine "Kurzgeschichte" (Graf von Nayhauss: 1982: 5); Susanne Schubert indica 1200 come numero massimo di parole da non superare (Schubert, 1997: 93).

parallele, composte da tre frasi ciascuna e caratterizzate dalla ripetizione dell'incipit ("Daheim bin ich, wenn" nella prima parte, "Würde" nella seconda parte)¹¹⁹.

Il protagonista, che riconosciamo dal pronome di prima persona "ich", ci porta, attraverso la rievocazione di alcune sensazioni, nel suo mondo privato e cerca di farci capire quale significato abbia per lui la parola "daheim", "a casa". Il testo è lineare e scritto in una lingua semplice: la prima parte è composta da brevi frasi principali collegate ciascuna ad una subordinata introdotta da "wenn", mentre la seconda parte sfrutta l'uso del "Konjunktiv II" per descrivere una situazione ipotetica. La lettura di un apprendente non madrelingua è facilitata da un lessico che è ricorrente nella vita quotidiana e dalla semplicità sintattica.

Il testo può essere utilizzato come introduzione al concetto di "Haus/Heim" perché cerca, con poche brevi frasi, di descrivere in cosa consista il "sentirsi a casa" e quali conseguenze potrebbe avere la mancanza di questo punto di riferimento. Il lavoro di analisi permette quindi di riflettere in prima battuta sul significato di casa come luogo familiare nel quale ci si sente protetti, e di istituire poi un parallelismo con una situazione di mancanza e assenza di essa. Il testo ha un valore interculturale perché assicura una duplice visione della realtà: una prima riflessione in positivo sui sentimenti che suscita il "sentirsi a casa" e una seconda visione in negativo sul senso di estraneità che si prova quando non si è "a casa".

A. Obiettivi

Livello: B1

Il racconto di Franz Hohler contiene termini appartenenti al lessico domestico che possono essere compresi ("rezeptiver Wortschatz") e utilizzati ("produktiver Wortschatz"¹²⁰) da parlanti che hanno una padronanza linguistica corrispondente al livello B1 del *Quadro Comune Europeo*. Le strutture sintattiche prevalenti, la subordinata introdotta da "wenn" e la frase ipotetica con il "Konjunktiv II", sono padroneggiate al livello B1¹²¹; anche la competenza richiesta per la comprensione di un testo scritto corrisponde al livello B1.

¹¹⁹ Jürgen Eugen Müller ha proposto questo testo come materiale di lavoro sull'abilità di scrittura e l'ha definito "Gedicht". [<http://www.goethe.de/ins/eg/kai/pro/BK/DownFB/Mueller/GenerativesSchreibenTxt.pdf>]

¹²⁰ Le conoscenze lessicali di un apprendente di lingua straniera, così come di un madrelingua, si distinguono in lessico passivo ("rezeptiver/passiver Wortschatz" o "Verstehenswortschatz"), ovvero l'insieme dei termini che si possono riconoscere e comprendere, ma che non si utilizzano durante la comunicazione, e lessico attivo ("produktiver/aktiver Wortschatz" o "Mitteilungswortschatz"), ovvero tutti i vocaboli che si impiegano attivamente in uno scambio comunicativo. Vd. Bohn (1999: 23-24).

¹²¹ In tutte le unità di apprendimento per identificare il livello sulla base delle strutture grammaticali e del lessico si è fatto riferimento alle indicazioni di *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2003: CD-ROM).

Obiettivi specifici

Gli obiettivi di questa unità di apprendimento puntano in particolar modo a migliorare la capacità di produzione linguistica e la padronanza lessicale. Le strutture grammaticali utilizzate nel racconto sono conosciute e possono essere fatte oggetto di ripasso e revisione.

Obiettivi linguistico-comunicativi ed estetico-letterari:

- Ricezione scritta: leggere e riconoscere la dimensione letteraria di un testo.
- Produzione scritta: scrivere un testo personale partendo da una traccia data.
- Produzione orale: raccogliere argomentazioni a sostegno di una tesi ed esporre la propria opinione.
- Interazione orale: intervistare per conoscere le abitudini e i modi di vivere dell'altro.
- Conoscenze grammaticali: potenziare l'uso del "Koniunktiv II" e le subordinate introdotte dalla congiunzione "wenn".
- Conoscenze lessicali: ampliare il proprio lessico di base, con particolare riferimento alle parole, ai modi di dire e ai proverbi relativi all'ambito semantico della casa.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Conoscere se stessi e riflettere sul proprio modo di vivere.
- Riflettere sul concetto di "casa" e sul significato della parola "Heim" (in assenza e in presenza).
- Indagare per conoscere l'altro e acquisire consapevolezza delle abitudini dell'altro.

Materiali e strumenti

In questa unità viene presentato il testo *Daheim* di Franz Hohler e i relativi materiali di lavoro, sui quali sono riportate le consegne per i compiti e le attività di scrittura. Viene inoltre proposto l'uso del dizionario monolingue.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

La fase introduttiva ha il compito di avvicinare gli studenti al tema della lezione, di attivare le preconcoscenze e di individuare l'argomento del testo che leggeranno. L'approccio al tema e la prima presa di coscienza dei contenuti non richiedono l'ascolto passivo, ma il coinvolgimento attivo del gruppo, che interagisce a livello comunicativo e partecipa in modo produttivo:

Es handelt sich um eine Unterhaltung, die möglichst viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer einbezieht. Es sollte eigentlich kein *Einstieg* sein, sondern ein leichtes, unbemühtes Hineingleiten.

Kein argumentierendes Gespräch, sondern ein spielerisches oder auch bedächtiges Geplauder, ein Spazieren entlang an Gedanken-, Empfindungs-, Bildassoziationen, Anschauungen, Ideen, Erfahrungen (Häussermann/Piepho: 1996: 244).

L'insegnante propone un associogramma sul tema "zu Hause" (Ab.1, Ü1¹²²). Con l'associogramma gli studenti richiamano alla mente le informazioni linguistiche già acquisite in precedenza, facendo leva non solo su contenuti già appresi ma anche sulle esperienze personali, sulle idee e sulle opinioni relative al tema (Schreiter, 2002: 15). L'insegnante può dare il proprio contributo alla costruzione dell'associogramma ponendo domande aperte di tipo personale. Nel nostro contesto l'obiettivo consiste nello spostare l'attenzione dal concetto di casa come edificio a quello di casa come luogo accogliente, protettivo, dove ci si sente a proprio agio, non solo dove si abita. Per questo in seconda battuta all'espressione "zu Hause" si affianca il termine "Heim" che in tedesco non fa riferimento tanto al luogo o alla struttura dove si vive, quanto all'aspetto di protezione e familiarità che la casa, intesa qui come focolare domestico, può assumere (Bosco Coletsos, 2009: 93). La discussione avviene in plenum con il coinvolgimento di tutta la classe in modo che si possa raccogliere il maggior numero di idee: consente di richiamare parole ed espressioni contenute nel testo di Hohler che, al livello B1, dovrebbero essere conosciute.

In seconda battuta gli studenti leggono il titolo del brevissimo racconto e provano a elaborare una spiegazione della parola "daheim", formulando ipotesi sul contenuto del testo (Ab.1, Ü2). La capacità di anticipare e fare previsioni è considerata fondamentale nel processo di lettura perché, aiutando a focalizzare meglio l'attenzione e a filtrare le informazioni, facilita la comprensione del testo (Ehlers, 1992: 15). Può essere proposto il lavoro a coppie, che ha diversi vantaggi: consente l'interazione con scambio di idee e confronto diretto, permette a tutti gli studenti di esporre la propria opinione utilizzando la lingua straniera, contribuisce a mettere a proprio agio gli studenti più introversi: "Mit der Gruppen- und Partnerarbeit wird angestrebt, eine positive emotionale Grundstimmung zu schaffen, in der schwächere Schüler generell nicht allein vom Lehrenden, sondern voneinander lernen, miteinander arbeiten und das Lernen des Lernens intensiv einüben" (Schwerdtfeger, 2007: 255). Le ipotesi elaborate vengono presentate a tutta la classe e riprese dall'insegnante, che opera un lavoro di sistematizzazione e revisione linguistica.

¹²² Le abbreviazioni fanno riferimento ai materiali di lavoro (Ab= Arbeitsblatt) e agli esercizi (Ü=Übung) che si trovano alla fine di ciascuna unità di apprendimento, in coda alla descrizione del percorso didattico.

Fase di lettura e comprensione globale

Poiché il testo è breve e possiede alcune caratteristiche che lo avvicinano alla lirica, l'insegnante invita uno studente a leggerlo ad alta voce per tutta la classe¹²³ (Ab.2, Ü1). Ciò pur nella consapevolezza che da un punto di vista didattico la lettura ad alta voce presenta diversi svantaggi: lo studente che legge il testo tende a concentrarsi sulla pronuncia e sull'intonazione piuttosto che sul contenuto e rischia di non capire ciò che sta leggendo, gli studenti che seguono in silenzio sono costretti a mantenere un ritmo di lettura imposto da chi ha la parola e possono perdere la concentrazione. Inoltre una pronuncia scorretta o poco comprensibile può demotivare chi ascolta. Nel nostro caso gli svantaggi vengono però superati dalla brevità e dalla concisione del testo.

La comprensione globale viene guidata con domande a risposta chiusa o con risposta a scelta multipla sugli elementi referenziali (Ab.2, Ü2), esercizi riassuntivi o di riformulazione delle frasi più importanti (Ab.2, Ü3). Prima di proporre queste attività l'insegnante si assicura che il significato delle parole utilizzate dall'autore sia stato compreso dagli studenti. Vocaboli sconosciuti che possono pregiudicare la comprensione globale del testo (termini non noti potrebbero essere "Lichtschalter" o "Treppenstufen") verranno spiegate in lingua, ricorrendo a sinonimi, a disegni o a gesti (indicando, ad esempio, l'interruttore della luce per chiarire cosa significa "Lichtschalter").

Fase analitico-cognitiva

Gli studenti approfondiscono in questa fase i significati della parola "daheim", più volte ripetuta nel racconto. Per comprenderne tutte le sfumature viene analizzata la definizione data dal dizionario monolingue¹²⁴ e raccolgono le informazioni in una tabella (Ab.3, Ü1). L'utilizzo del dizionario, cartaceo o nelle versioni online, durante la lezione di lingua può rivelarsi utile per migliorare sia la ricezione che la produzione linguistica:

Je früher den Lernenden angemessene Wörterbücher zur Verfügung gegeben und sie mit ihrer Benutzung vertraut gemacht werden (Auswahl, Wörterbuchtypen, Konsultationsmöglichkeiten einsprachiger und zweisprachiger Wörterbücher; Möglichkeiten, Grenzen und Risiken ihrer Benutzung), desto eher befähigt sie dies zu selbstständiger Sprach- und Spracherwerbsarbeit. Ein

¹²³ La lettura in classe procede con modalità diverse a seconda del tipo di testo: "I testi poetici andrebbero infatti letti ad alta voce per l'importanza che il suono delle parole assume nella poesia; i testi teatrali andrebbero letti assegnando a studenti diversi i diversi ruoli, o, laddove possibile, ascoltando versioni registrate o filmate di veri autori, dal momento che un'opera teatrale non viene scritta per la lettura, ma per la rappresentazione; i racconti ed i brani da romanzi dovrebbero invece essere letti in modo individuale e silenzioso" (Calanchini Monti, 2007: 213).

¹²⁴ La versione online del dizionario è disponibile sul sito www.duden.de e gli studenti vi possono accedere dai computer dell'aula di informatica oppure dalla lavagna interattiva in classe.

adäquater Umgang mit Wörterbüchern zählt zu den sprachbewusstheitsfördernden Verfahren (Meißner, 2007: 404).

La consultazione interattiva del dizionario online è da preferire rispetto all'uso del dizionario cartaceo perché presenta maggiori vantaggi, come la possibilità di trovare immediatamente la parola cercata e allo stesso tempo di approfondire il termine e cercare nuove informazioni attraverso la struttura ipertestuale della pagina multimediale:

Der große Vorteil einer elektronischer Version im Vergleich mit der Papieralternative besteht in ihrer Datenbankbasierung, die z.B. differenzierte Suchfunktionen erlaubt, wodurch Lerner große Mengen von Informationen gezielt nach den von ihnen gesuchten durchforsten können. [...] Im Fall der Lexika wird die Möglichkeit eines inzidentellen Lernen möglicherweise reduziert, da Lernende sich nicht durch das Lexikon blättern müssen, sondern gezielt zur gesuchten Information kommen und auch nur diese präsentiert bekommen (Würffel, 2010: 1229).

Con l'aiuto dell'insegnante viene chiarito che l'avverbio "daheim" ha un primo significato ("zu Hause") che corrisponde all'italiano "a casa", e un secondo significato ("in der Heimat") che corrisponde all'italiano "in patria". Anche espressioni equivalenti come "focolare domestico" o "cerchia familiare" aiutano ad esplicitare meglio il concetto di casa.

Per lavorare sul primo significato della parola e aprire il tema alla dimensione interculturale, si offrono spunti di riflessione e approfondimento attraverso proverbi e modi di dire che contengono la parola "daheim". Una prima attività propone di ricostruire alcuni proverbi¹²⁵ tedeschi unendo le due parti di ciascuna frase che si trovano divise su due colonne e raccolte in ordine sparso (Ab.3, Ü2), aiutandosi anche con la rima. In un secondo momento si esortano gli studenti a trovare analogie tra proverbi in lingua tedesca e in lingua italiana (Ab.3, Ü3) o altre lingue straniere (Ab.3, Ü4). Nel caso in cui in classe fossero presenti apprendenti di origine straniera si potrebbe ampliare il numero delle lingue coinvolte e ragionare sul significato culturale espresso dai proverbi. La traduzione dei modi di dire risulta in questo caso specifico particolarmente utile, perché consente di mettere in luce somiglianze e differenze semantiche tra espressioni usate da culture diverse¹²⁶.

¹²⁵ "Bei der Behandlung von Redewendungen und Sprichwörtern im Unterricht werden vor allem folgende Lernziele gesehen: Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz; [...] Sensibilisierung (vor dem Hintergrund paralleler Erscheinungen in der Muttersprache) für die spezifische Wirkung dieser Einheiten, für ihren Mehrwert gegenüber einfachen Wörtern [...]; Sensibilisierung für Gebrauchspräferenzen und -restriktionen; Aneignen einiger (linguistischer) Grundkenntnisse über den Gegenstand (in der Muttersprache und Fremdsprache) und über dessen Darstellung und Auffindung in Wörterbüchern" (Wotjak, 1996: 4).

¹²⁶ Scrive Frank Königs nel numero di "Fremdsprache Deutsch" dedicato alla traduzione: „Übersetzen ist ein unerlässliche Mittel zur Semantisierung“ (Königs, 2000: 8).

Fase di interpretazione e produzione

Dopo aver riflettuto sul significato del testo e sulle implicazioni del termine “daheim”, gli studenti passano alla fase di rielaborazione personale: facendo riferimento alla propria esperienza e al proprio vissuto, scrivono un testo che esprima il proprio sentire rispetto al concetto di “daheim”, imitando la struttura del racconto di Franz Hohler. Seguendone lo schema, con l’eventuale aiuto dell’insegnante, stendono una prima bozza (Ab.4, Ü1). Poiché ciascuno studente avrà un’idea di casa del tutto personale, si preferisce optare per il lavoro individuale. I risultati vengono raccolti dal docente e, dopo essere stati corretti dal punto di vista formale, vengono appesi in classe, in modo che tutti li possano leggere. Ai fini di un coinvolgimento attivo del gruppo e per invogliare gli studenti a leggere le composizioni dei compagni, si indice una sorta di concorso letterario. Al termine della lettura e della valutazione dei brani, viene votato a maggioranza il testo ritenuto migliore. Una scelta di questo tipo, che relega a margine il giudizio dell’insegnante e affida la valutazione agli studenti, favorisce non solo l’autonomia, ma sviluppa anche la capacità di sapersi e sapere valutare.

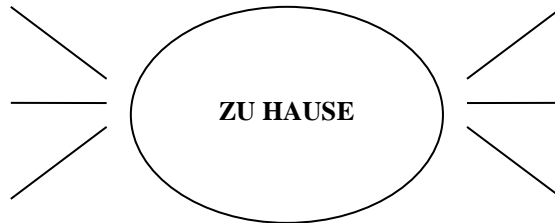
Per esercitare l’interazione viene organizzato un lavoro di gruppo basato su un compito articolato in due fasi: nella prima fase si richiede la preparazione e la realizzazione di un’inchiesta, nella seconda la presentazione dei dati raccolti. In gruppi di 4/5 persone gli studenti devono prima di tutto preparare la scaletta di un’intervista che condurranno in un’altra classe o ai componenti di un altro gruppo. Il tema dell’inchiesta riguarda l’idea del “sentirsi a casa” che ciascuno può avere, con particolare riferimento ai sentimenti e alle sensazioni che questo pensiero suscita in ogni individuo. L’intervista consente di evitare il tradizionale schema di interazione tra insegnante e studente, nel quale il primo pone le domande e il secondo risponde, e permette al discente di assumere un ruolo di coordinamento. L’intervistatore non si limita infatti a porre le domande, ma guida il dialogo e ne determina la struttura (Schatz, 2006: 126).

Dopo aver portato a termine l’intervista ciascuno studente ritorna nel gruppo, che rielabora i risultati ottenuti e li presenta alla classe (Ab.4, Ü2). L’intera attività si basa sui principi del lavoro cooperativo: tutti i membri devono collaborare per arrivare a un risultato che viene poi ridiscusso in plenum (Schwerdtfeger, 2007: 256). Con questa attività si migliora la competenza interculturale in due direzioni: da un lato si arriva a conoscere le abitudini, i pensieri e i sentimenti dell’altro, acquisendo maggiore consapevolezza sulla realtà circostante, dall’altro nel lavoro di gruppo si mettono in gioco abilità di collaborazione, si impara a stare con gli altri, a accettare opinioni diverse, a condividere i risultati del proprio lavoro (Schwerdtfeger, 2001: 84).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Wann fühlen Sie sich zu Hause? Was bedeutet der Ausdruck „zu Hause“ für Sie? Sammeln Sie Ihre Ideen.*



Ü2. *Lesen Sie den Titel der Erzählung und versuchen Sie, diese Fragen zu beantworten:*

- Wie übersetzt man das Wort „daheim“ auf Italienisch?
- Haben Sie das Wort schon mal benutzt?
- Versuchen Sie, zwei Sätze mit dem Wort „daheim“ zu bilden.
- Worum geht es in der Erzählung?

ARBEITSBLATT 2

Ü1. *Lesen Sie jetzt den Text vor.*

Franz Hohler *Daheim*

Daheim bin ich, wenn ich in die richtige Höhe greife, um auf den Lichtschalter zu drücken.

Daheim bin ich, wenn meine Füße die Anzahl der Treppenstufen von selbst kennen.

Daheim bin ich, wenn ich mich über den Hund der Nachbarn ärgere, der bellt, wenn ich meinen eigenen Garten betrete.

Würde er nicht bellen, würde mir etwas fehlen.

Würden meine Füße die Treppenstufen nicht kennen, würde ich stürzen.

Würde meine Hand den Schalter nicht finden, wäre es dunkel.

(Hohler, 1995: 27)

Ü2. *Wann fühlt sich der Protagonist daheim? Kreuzen Sie an.*

- a. Wenn er den Lichtschalter sofort findet.
- b. Wenn er das Licht im Zimmer anmacht.
- c. Wenn er die Treppenstufen zählt.
- d. Wenn er den Hund seiner Nachbarn sieht.

Ü3. *Formen Sie die Sätze des Textes um.*

- a. Mir würde etwas fehlen, wenn
- b. Ich würde stürzen, wenn
- c. Es wäre dunkel, wenn

ARBEITSBLATT 3

Ü1. Lesen Sie die Definition vom Wort „daheim“ aus dem Duden Wörterbuch (www.duden.de) und ergänzen Sie die folgende Tabelle:

Wortart: _____

Gebrauch: _____

Bedeutungen:

a. _____

b. _____

Synonyme: _____

ARBEITSBLATT 4

Ü1. Versuchen Sie die deutschen Sprüche zu rekonstruieren.

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| a. Daheim bin ich | - daheim |
| b. Daheim ist | - König |
| c. Bleib daheim bei deiner Kuh | - Geheim |
| d. Daheim | - willst du haben Fried und Ruh |
| e. Ost und West | - ist in der Fremde wie ein Rind |
| f. Daheim erzogen Kind | - daheim das Best |

Ü2. Versuchen Sie die deutschen Sprüche zu übersetzen. Kennen Sie Sprüche in ihrer Muttersprache, die eine ähnliche Bedeutung haben?

Ü3. In vielen Kulturen finden wir Sprüche und Redewendungen mit den Wörtern Haus / Zuhause / daheim / Heim. Können Sie Beispiele aus dem Englischen oder aus anderen Sprachen nennen?
zum Beispiel: home sweet home

ARBEITSBLATT 5

Ü1. Jetzt sind Sie dran. Versuchen Sie einen persönlichen Text nach dem Muster von „Daheim“ zu schreiben, indem Sie die folgenden Sätze vervollständigen:

Daheim bin ich, wenn

Daheim bin ich, wenn

Daheim bin ich, wenn

Würde....., würde.....

Würde....., würde.....

Würde....., würde.....

Ü2. Gruppenarbeit: In Gruppen von 4/5 Personen bereiten Sie ein Interview vor. Die Fragen sollen diese Themen ansprechen: Wohnort / Unterkunft / Gefühle / Empfindungen. Jedes Mitglied der Gruppe interviewt einen Mitschüler/eine Mitschülerin (aus der eigenen Klasse oder aus anderen Klassen). In der Gruppe fassen Sie dann die Ergebnisse des Interviews zusammen, die ein Gruppensprecher dann im Plenum vorträgt.

7.1.2. *Die Sehnsucht fährt schwarz* di Rafik Schami

In questa seconda unità di apprendimento viene presentato e didattizzato un testo che propone il tema “Heimat” secondo una visione in negativo, di assenza e lontananza.

L'autore del racconto è lo scrittore Rafik Schami¹²⁷ (Damasco, 1946), nato in Siria e trasferitosi in Germania negli anni Settanta. Laureatosi in chimica presso l'Università di Heidelberg, Schami lavora nel settore industriale fino al 1982, quando decide di dedicarsi esclusivamente alla scrittura. Pubblica poesie e racconti in lingua tedesca e araba sin dal 1971. Nel 1980 fonda con altri scrittori migranti, come l'italiano Franco Biondi, il gruppo letterario “Südwind” e l'associazione PoLiKunst. Per la sua instancabile attività di narratore a cavallo tra due culture ottiene numerosi premi tra i quali “ZDF-Leseratten-Preis” (1987), “Adelbert-von-Chamisso-Preis” (1985 e 1993), “Hermann-Hesse-Preis” (1994), “Hans-Erich-Nossack-Preis” (1997). Nei suoi racconti, romanzi e libri per bambini Schami mostra di saper abilmente fondere elementi della cultura tedesca e motivi tipici del mondo orientale. Con le sue fiabe tedesco-orientali, raccolte nelle due opere *Eine Hand voller Sterne* (1987) e *Erzähler der Nacht* (1989), Rafik Schami desidera mantenere vivo il legame con la cultura d'origine, non rinnegare le proprie radici e confermare il valore della propria identità: “Ziel des Autors ist es, Minderheiten in der Fremde zur unbedingten Solidarität aufzurufen, um das Ausländerdasein als Identität zu bewahren sowie die bestehenden Zwänge und Ausgrenzungsversuche nicht zu akzeptieren und eine Widerstandsliteratur zu produzieren” (Al-Slaiman, 2007: 241). Nella raccolta *Die Sehnsucht fährt schwarz. Geschichten aus der Fremde* (Schami, 1997) egli approfondisce i temi caratteristici della letteratura della migrazione; in particolare tutte le storie narrate contengono “Migrationsmerkmale, die durch Gastarbeitersein, Heimatlosigkeit, Fremdheit, Zweisprachigkeit und Alltag in der Fremde bedingt sind” (ibd.).

Nel racconto che proponiamo e che dà il titolo alla raccolta (Schami, 1997: 202-206), il protagonista, Yunus, è un “Gastarbeiter”, un lavoratore di origini turche che si ritrova insieme a tre amici alla Stazione Centrale di Monaco, per osservare in silenzio e con gli occhi pieni di lacrime il treno in partenza per Istanbul. Preso dalla nostalgia e dal desiderio di tornare a casa, Yunus immagina di salire su quel treno e di rivedere la sua famiglia dopo due anni di distacco. L'incontro non soddisferà le aspettative: la madre, ormai molto anziana, e la moglie non smettono di piangere:

¹²⁷ Per le informazioni biografiche si è fatto riferimento al manuale della letteratura interculturale (Chiellino, 2000: 515).

Die alte Mutter mit ihren hölzernen Krücken, noch tiefer gebeugt als vor zwei Jahren – ein fruchttragender Olivenzweig. Die drei älteren Kinder springen auf vor Freude und schreien: „Vater hat viele Koffer dabei!“ Die Frau weint, zwei Jahre Einsamkeit waren zu lang. Yunus küsst die Hand seiner Mutter. Sie flüstert: „Dass ich dich, mein Herz, noch einmal sehe, hätte ich nicht geglaubt, Gott ist gnädig.“ Ihre warmen Tränen brennen auf seinen Lippen, als er ihre Wangen küsst. Er streichelt schnell den Kopf seiner Frau und kneift sie zärtlich und heimlich in die Wangen. Sie lächelt erwartungsvoll und wischt sich die Tränen ab mit einem kleinen, weißen Tuch (ibd.: 204).

I tre figli più grandi insistono perché il padre consegni loro i regali portati dalla Germania, il figlioletto più piccolo, che ha solo tre anni, non riconosce il padre e se ne allontana timoroso, rifugiandosi in lacrime dalla madre:

Alle drei Kinder springen um Yunus herum und zerren ihn an der Jacke, nur der vierte, sein jüngster Sohn steht die ganze Zeit etwas abseits und beobachtet seine Geschwister.

„Na, Kleiner, komm her, du bist ja groß geworden, Kemal“, sagt Yunus und beugt sich zu dem dreijährigen Jungen, der sich erschrocken am Kleid seiner Mutter festhält.

„Kennst du mich nicht mehr?“

„Nein, wer bist du denn?“

„Ich bin die Vater“, antwortet Yunus und nimmt das Kind auf den Arm, das sich aber sträubt und weint (ibd.: 205).

Il finale del racconto è amaro e dolce allo stesso tempo: Yunus afferma tristemente che nemmeno i figli riconoscono più i loro padri, ma la frase è pronunciata alla stazione di Monaco e forse esprime il desiderio che la realtà sia un'altra. Il viaggio del lavoratore turco è stato solo un sogno o un gioco d'immaginazione e nessuno può dire davvero se un domani i figli di Yunus non lo riconosceranno.

Il testo si presta a un lavoro didattico interculturale perché mette in scena sentimenti quali la nostalgia per il paese d'origine, per la famiglia e gli affetti. Gli studenti possono facilmente calarsi nel personaggio e comprendere le sue sensazioni.

A. Obiettivi

Livello: B1

Da un punto di vista lessicale il brano contiene termini legati alla sfera familiare che si incontrano nella vita di tutti i giorni, mentre da un punto di vista morfo-sintattico utilizza categorie e strutture d'uso frequente (verbi al presente, frasi semplici, frasi subordinate introdotte

da “um”, “dass”, “als”, “wenn”, “weil”, frasi relative). La competenza richiesta per la comprensione del testo è quella indicata dal *Quadro comune europeo* per il livello B1.

Obiettivi specifici

Gli obiettivi di questa unità puntano al miglioramento delle abilità di produzione linguistico-comunicativa e all’ampliamento del lessico. Le strutture grammaticali presenti nel racconto sono già padroneggiate dagli studenti.

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: migliorare l’abilità di lettura attraverso la comprensione di un racconto.
- Produzione orale: raccontare e descrivere desideri, aspirazioni, nostalgie.
- Interazione orale: simulare, drammatizzandoli, incontri tra parenti che sono vissuti a lungo lontani.
- Produzione scritta: riscrivere una storia assumendo un nuovo punto di vista.
- Conoscenze grammaticali: ripassare l’uso delle frasi subordinate.
- Conoscenze lessicali: ampliare il proprio repertorio semantico, con particolare riferimento alla sfera dei sentimenti; riflettere sul concetto di “Sehnsucht”.

Obiettivi estetico-letterari:

- Riconoscere alcune figure retoriche.
- Comprendere e rielaborare la caratterizzazione dei personaggi.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Conoscere meglio se stessi.
- Assumere il punto di vista dell’altro.
- Riflettere sul concetto di “Sehnsucht”.
- Acquisire informazioni storico-culturali.

Materiali e strumenti

Il racconto *Die Sehnsucht fährt schwarz* di Rafik Shami e i fogli con le attività esercitative sono gli strumenti utilizzati in questa unità. Ad essi si aggiunge l’uso di internet come mezzo di consultazione per la ricerca di informazioni.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

In questa fase di avvicinamento al testo gli studenti leggono il titolo del racconto *Die Sehnsucht fährt schwarz* e vengono sollecitati a ragionare sui termini “Sehnsucht” e “schwarzfahren”

(Ab.1, Ü1). Nel caso in cui le due espressioni non siano note, l'insegnante può ricorrere all'uso di sinonimi ("Wunsch, Lust, Bedürfnis") o di parafrasi ("schwarzfahren bedeutet, die Verkehrsmittel ohne Fahrschein zu benutzen").

Per permettere agli studenti di formulare ipotesi sul tema del testo che leggeranno vengono forniti loro alcuni indizi: il nome del protagonista (Yunus), la qualifica (Gastarbeiter) e la città in cui si trova (München). Questi elementi restringono il campo delle possibilità e aiutano a inquadrare meglio la situazione, creando nel lettore aspettative che favoriscono la comprensione del testo:

Wer keine Erwartungen hat, liest langsam. Er hat nur ein begrenztes Wahrnehmungsfeld und muss zur gleichen Zeit zu viele Einzelheiten mitschleppen, bevor er sie in Zusammenhänge integrieren kann. Das hat zur Folge, dass er sein Gedächtnis überlädt, beim Weiterlesen manches vergisst und, da zu wenig weggeordnet ist, blockiert ist gegenüber der Aufnahme neuer Informationen (Ehlers, 1992: 15).

Conoscere in anticipo alcuni elementi del testo può far venir meno la sorpresa ma consente di seguire meglio il testo e cogliere informazioni che altrimenti si perderebbero per lo sforzo di seguire "il filo della storia".

Fase di lettura

Il testo non viene presentato per intero, ma viene diviso in due parti, che avranno due momenti di lavoro distinti, questo per evitare un eccessivo sforzo di concentrazione e per favorire la riflessione e la formulazione di ipotesi sul procedere della storia: "Antizipatorische Fähigkeiten lassen sich schulen, indem der gesamte Leseprozess verlangsamt und ein Text stückweise gelesen wird" (Ehlers, 1992: 16). Per guidare la lettura si fornisce una griglia in cui vengono riassunte le principali informazioni contenute nel brano (personaggi, luogo, tempo) (Ab.2, Ü2). Il lavoro sulla seconda parte prevede che si selezionino alcune informazioni (Ab.2, Ü4). Questa attività guida la lettura e aiuta a mantenere la concentrazione. Seguono due esercizi a formato chiuso da svolgere in coppia miranti a sostenere la comprensione globale (Ab.2, Ü5, Ü6). Scegliere di far interagire gli studenti a coppie può facilitare lo svolgimento del compito e portare ciascuno ad assumere un ruolo attivo e partecipe, risultato che difficilmente si potrebbe ottenere con il lavoro individuale. Successivamente l'insegnante potrà procedere alla revisione e correzione di quanto è stato elaborato da tutti gli studenti, per assicurarsi che tutti abbiano compreso globalmente il testo.

Fase analitico-cognitiva

Gli studenti possono ora analizzare il testo in modo dettagliato, iniziando dalla prima parte. Si porta l'attenzione sul luogo in cui si svolge l'azione, la stazione centrale di Monaco, mostrando l'immagine di una stazione nella quale sono ben visibili gli elementi che la caratterizzano (orologio, binario, treno, banchina). Gli studenti cercano nel testo le parole appartenenti a questo ambito semantico e le individuano sull'immagine predisposta. Questa attività si rivela favorevole alla comprensione del lessico e chiarire termini che potrebbero non essere noti a tutti. Si tratta quindi di sfruttare la funzione semantizzante delle immagini ("semantisierende Funktion"), come la definisce Marcus Reinfried, che nello *Handbuch Fremdsprachenunterricht* scrive:

Abbildungen von Referenzobjekten ermöglichen ein lexikalisches Verständnis, Handlungssituationen können Hinweise für das globale Verständnis sprachlicher Aussagen liefern. Der Einsatz von Bildern stellt somit eine wichtige Lehr- und Lernstrategie für beide Formen der Bedeutungsvermittlung und -erschließung dar (Reinfried, 2007: 218).

Il lavoro può svolgersi in plenum: l'immagine della stazione, che gli studenti hanno anche sul foglio degli esercizi, viene proiettata o mostrata alla lavagna interattiva multimediale e gli studenti vengono esortati a trovare i termini corrispondenti agli oggetti e a riportarli, avvicinandosi, sulla lavagna. Questo modo di procedere, che unisce le immagini, le parole, l'uso della lavagna, sollecita la motivazione, evita la noia e favorisce la partecipazione attiva di tutto il gruppo. Il docente controlla che le parole vengano riportate correttamente, ma non interviene personalmente a correggere eventuali errori, piuttosto chiede conferma al resto della classe per responsabilizzare maggiormente ciascun alunno.

Una volta compresi i termini necessari per affrontare l'argomento, con domande guida il docente invita ad analizzare l'azione che si svolge alla stazione (Ab.3, Ü2). Si arriverà a notare che i quattro amici, che osservano la scena del treno in partenza per Istanbul, stanno in silenzio e con gli occhi che bruciano per le lacrime trattenute. I viaggiatori, affacciati ai finestrini del treno, promettono a chi resta di esaudire i loro desideri (portare i saluti o notizie di sé a un parente caro).

L'analisi dettagliata della seconda parte richiede un'attenta rilettura del testo e la raccolta di informazioni relative alle sembianze che i familiari di Yunus assumono nella sua immaginazione e ai sentimenti che provano nel rivederlo. (Ab.3, Ü3).

Lo stile di Rafik Shami è semplice e di facile comprensione. Per rendere più vivide alcune immagini l'autore ricorre all'uso di metafore (la madre di Yunus è un ramo d'ulivo carico di frutti) e similitudini (i binari del treno, illuminati dalla pubblicità, sembrano una rete di vene

rosso sangue). Dopo una breve spiegazione sul concetto di metafora e di similitudine, si chiede agli studenti di ritrovare queste figure retoriche nel testo. L'analisi delle scelte linguistiche di un autore permette agli studenti di cogliere il valore estetico di un testo e costituisce parte della loro competenza letteraria (Leubner et al. 2012: 47).

Fase di interpretazione

Per interpretare la situazione descritta nel testo occorre chiarire preliminarmente il termine “Gastarbeiter” e i significati connotativi che può assumere nel contesto del racconto. Il termine “Gastarbeiter”¹²⁸ designava negli anni Sessanta quel lavoratore immigrato che veniva chiamato in Germania dal governo tedesco sulla base di accordi presi con il paese d'origine¹²⁹.

Per inquadrare la situazione da un punto di vista storico-culturale si può proporre una ricerca di informazioni attraverso internet. Il compito potrà essere svolto individualmente a casa, consultando i siti di cui l'insegnante avrà fornito i link e annotando le informazioni che gli studenti presenteranno e rielaboreranno poi in classe (Ab.4, Ü1).

Si suggerisce una riflessione sul concetto di “Sehnsucht” facendo analizzare i passaggi del testo in cui il protagonista esprime questo sentimento. La trasposizione in italiano del termine, già proposta nella fase introduttiva, si aggiunge a una riflessione sul suo significato, alla luce del contenuto del racconto (Ab.4, Ü2). Poiché la parola si trova nel titolo, si passa all'interpretazione di quest'ultimo e alla verifica delle ipotesi formulate durante la fase introduttiva (Ab.4, Ü3). Alla fine del racconto scopriamo che Yunus non ha mai fatto ritorno in Turchia ma ha solo sognato o immaginato il viaggio di ritorno in patria. Sia il finale che la frase “Yunus lacht auf der Bank” confermano che l'uomo è sempre rimasto seduto sulla panchina della stazione di Monaco.

Fase di produzione

Nella fase di produzione vengono proposte attività sia scritte che orali. Nel primo caso si chiede agli studenti di immaginare se stessi in una situazione simile a quella in cui si trova Yunus, assumendo il suo punto di vista: essere obbligati a rimanere lontani da casa e dalla propria famiglia non per proprio diletto (un viaggio, una vacanza), ma per necessità, ed essere colti da un forte senso di nostalgia, dal desiderio di tornare a casa. Come abbiamo visto in precedenza si parla di “Perspektivenübernahme”¹³⁰. La produzione di un breve testo scritto, composto da un massimo di 150 parole, può aiutare a fissare le idee e ad esprimere le sensazioni e i sentimenti. Il testo potrà essere usato come canovaccio per l'esposizione orale (Ab. 5, Ü1).

¹²⁸ Per le informazioni sulla storia e per la definizione di “Gastarbeiter” vd. Yano (2000: 1-17).

¹²⁹ Vd. il paragrafo 4.2.

¹³⁰ Vd. il paragrafo 3.5.3.

Poiché il brano si conclude con i puntini di sospensione si può immaginare che la storia continui e abbia un finale diverso. Gli studenti possono proseguire il racconto, pensando magari ad una conclusione alternativa che si limiti a completare la storia. Per evitare divagazioni che esulerebbero dal tema, l'insegnante può fornire alcuni spunti o idee facendo domande che suggeriscano i possibili sviluppi della vicenda (Ab.5, Ü2).

Un'attività significativa dal punto di vista della competenza interculturale è il "Perspektivenwechsel" o cambio di prospettiva, attraverso il quale si cerca di far leva sulla capacità degli alunni di immedesimarsi in un personaggio, di acquisire il suo punto di vista per comprendere meglio la situazione descritta e le reazioni che potrebbero avere di fronte a certi eventi. Gli studenti riscrivono la storia assumendo un diverso punto di vista, per esempio quello della moglie di Yunus o del figlio. Per far ciò dovranno utilizzare il pronome di prima persona singolare (Ab.5, Ü3).

L'interazione orale viene esercitata preparando e drammatizzando ipotetici dialoghi tra familiari che si incontrano e rivedono dopo un lungo periodo di lontananza. Si organizzano gruppi di tre o quattro apprendenti, che potranno scegliere quale situazione drammatizzare tra quelle proposte (Ab.5, Ü4). In questo modo il gruppo non si sente obbligato dall'insegnante, ma è autonomamente responsabile della propria scelta. Il docente può decidere di fornire le espressioni linguistiche utili per costruire i dialoghi oppure un modello da seguire. La presentazione dei lavori avviene in plenum, i gruppi non impegnati nella drammatizzazione sono incaricati di controllare che le indicazioni iniziali vengano rispettate, devono segnalare eventuali mancanze o incongruenze. Si rispetta così uno dei principi della lezione orientata all'azione, nella quale ogni studente ha un compito preciso, un'attività da svolgere che lo responsabilizza (Mayer, 2008: 214-217).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Lesen Sie den Titel der Erzählung „Die Sehnsucht fährt schwarz“ und versuchen Sie, diese Fragen zu beantworten:*

- Wie übersetzt man das Wort „Sehnsucht“ auf Italienisch?
- Was bedeutet „schwarz fahren“ auf Deutsch?
- Worum geht es in dem Text? Was wird erzählt? Schreiben Sie zwei oder drei Sätze über Yunus' Geschichte.

ARBEITSBLATT 2

Ü1. Lesen Sie den ersten Teil der Erzählung.

Ü2. Machen Sie sich Notizen zum Text.

Wer?	
Wo?	
Wann?	
Was?	

Ü3. Wie kann die Geschichte weiter gehen? Bilden Sie Hypothesen.

Ü4. Lesen Sie jetzt den zweiten Teil der Erzählung. Unterstreichen Sie die Bezeichnungen aller Personen, die hier auftreten.

Ü5. Wählen Sie die richtige Antwort.

a. Nach welchem Ort sehnt sich Yunus?

- Nach Izmir, in die Türkei.
- Nach Izmir, in die Tschechische Republik.
- Nach Izmir, eine Stadt in Griechenland.

b. Wie groß ist Yunus' Familie?

- Groß. Er hat eine Frau, vier Kinder und eine alte Mutter.
- Nicht so groß. Er hat nur eine alte Mutter.
- Klein. Er hat eine Frau und ein Kind.

c. Wie lange ist Yunus schon weg von zu Hause?

- Zwei Jahre.
- Fünf Jahre.
- Zehn Jahre.

d. Wie reagieren die Frau und die Mutter, wenn Yunus zurückkehrt?

- Beide weinen.
- Die Frau lacht, die Mutter weint.
- Die Frau lächelt, die Mutter betet.

- e. Worauf warten die Kinder?
- Auf die Geschenke aus Deutschland.
- Auf die Küsse des Vaters.
- Auf Bonbons.

- f. Wie alt ist Yunus' letzter Sohn?
- Zwei Jahre alt.
- Drei Jahre alt.
- Vier Jahre alt.

Ü6. *Verbinden Sie die Sätze.*

- | | |
|--|---|
| a. Die ganze Familie ist am Bahnhof, | 1. weil sie zwei Jahre lang allein geblieben ist. |
| b. Die Frau weint, | 2. wenn Yunus in Izmir ankommt. |
| c. Die Kinder springen um Yunus herum, | 3. weil er den Vater nicht erkennt. |
| d. Der jüngster Sohn weint, | 4. den Sohn nie wieder zu sehen. |
| e. Die Mutter war überzeugt, | 5. weil sie die Geschenke sehen wollen. |

ARBEITSBLATT 3

Ü1. *Hier ist das Bild von einem deutschen Bahnhof. Suchen Sie die Definitionen der Objekte im Text und schreiben Sie sie ab.*

Link: [<http://bildwoerterbuch.pons.eu/transport-und-fahrzeuge/schienenverkehr/bahnhof.php>]

Ü2. *Beantworten Sie folgende Fragen.*

- Warum sind die vier Freunde am Bahnhof? Was machen sie dort? In welchem Gemütszustand befinden sie sich? Sind sie glücklich oder traurig?
- Suchen Sie im Text das Adjektiv, das dieses Gefühl ausdrückt, und unterstreichen Sie es.
- Welchen Wunsch hat Yunus?
- Wie verfolgen die vier Freunde den fahrenden Zug? Unterstreichen Sie den Satz im Text.
- Was machen die Bleibenden? Welche Wünsche äußern sie? Suchen Sie im Text die entsprechenden Sätze und schreiben Sie sie ab.

Ü3. *Lesen Sie jetzt den zweiten Teil noch einmal durch und sammeln Sie Informationen über das Aussehen der Personen und ihre Gefühle.*

Yunus' Mutter:

Yunus' Frau:

Die drei älteren Kinder:

Der dreijährige Sohn:

Ü4. Die Sprache von Rafik Schami ist einfach und leicht verständlich. Manchmal benutzt er rhetorische Figuren, wie z.B. Metaphern oder Vergleiche, um eine Szene bildhaft zu gestalten. Lesen Sie die Definition von Metapher und Vergleich, dann versuchen Sie die rhetorischen Figuren zu identifizieren.

die Metapher: sprachlicher Ausdruck, bei dem ein Wort aus seinem eigentlichen Bedeutungszusammenhang in einen anderen übertragen wird.

der Vergleich: sprachlicher Ausdruck, bei dem etwas mit etwas aus einem anderen Bereich im Hinblick auf ein beides Gemeinsames in Beziehung gesetzt wird.

Aus: www.duden.de

- „seine Rücklichter funkeln wie die Augen eines zornigen Stiers in der Arena“ ist ...

- „ein fruchttragender Olivenzweig“ ist ...

Gibt es andere Metaphern oder Vergleiche im Text?

ARBEITSBLATT 4

Ü1. Suchen Sie im Internet die Definition von „Gastarbeiter“ (z.B. unter www.wikipedia.de), dann klären Sie, in welchem Land und zu welcher Zeit die Geschichte spielt.

Ü2. Welche Ausdrücke im Text beziehen sich auf die Sehnsucht des Protagonisten? Unterstreichen Sie sie. Was bedeutet das Wort Sehnsucht?

Ü3. Versuchen Sie jetzt den Titel der Erzählung zu erklären. Waren Ihre Hypothesen richtig oder falsch?

Ü4. Wie endet die Geschichte? War Yunus wirklich in Izmir? Finden Sie die Sätze im Text, die Ihre Antwort bestätigen.

ARBEITSBLATT 5

Ü1. Haben Sie schon mal eine ähnliche Situation erlebt? Waren Sie schon mal für eine lange Zeit weg von der Familie? Wenn nicht, können Sie sich vorstellen, eine solche Situation zu erleben? Schreiben Sie einen kurzen Text (max.150 Wörter), in dem Sie die Umstände beschreiben. Der Text soll diese Informationen enthalten: Ort, Zeit, Grund, Empfindungen und Gefühle.

Tragen Sie den Text mündlich vor.

Ü2. *Die Geschichte hat kein regelrechtes Ende. Wie könnte sie weiter gehen? Bleibt Yunus am Bahnhof? Nimmt er einen Zug? Spricht er mit seinen Freunden? Versuchen Sie ein neues Ende zu schreiben.*

Ü3. *Stellen Sie sich vor, Sie sind Yunus' Frau oder Yunus' Kind. Schreiben Sie die Geschichte aus ihrer Perspektive. Sie sollen die Ich-Form benutzen.*

Ü4. *Arbeiten Sie jetzt in Gruppen zu 3/4 Personen. Jede Gruppe muss ein Gespräch dramatisieren. Achten Sie auf die Rollen: jedes Mitglied der Gruppe spielt eine verschiedene Rolle.*

Gruppe 1: eine junge Frau aus Brasilien ist nach Deutschland gegangen, um Maschinenbau zu studieren. Nach zwei Jahren fliegt sie nach Hause zurück und sieht ihre Familie und ihre Freunde wieder.

Gruppe 2: ein Mann aus Marokko hat sich von seiner Familie getrennt, um in Deutschland zu arbeiten. Nach drei Jahren kommt er nach Hause zurück und sieht seine Frau, seinen 12jährigen Sohn und seine 4jährige Tochter wieder.

Gruppe 3: ein junger Mann aus Afghanistan hat sein Land verlassen, um eine bessere Zukunft in Deutschland zu suchen. Nach vielen Jahren sieht er seine Mutter und seine Geschwister wieder.

7.1.3. *Franz und das Pferd* Franz di Herta Müller

In questa unità proponiamo un lavoro sul racconto *Franz und das Pferd* Franz (Müller, 1992: 61-64) di Herta Müller (Nitzkydorf, 1953), scrittrice nata e vissuta fino al 1987 nel Banato rumeno, regione nella quale viveva una minoranza di lingua tedesca¹³¹. Divenuta scrittrice di successo, in Italia peraltro solo dopo l'assegnazione del premio Nobel per la letteratura nel 2009, Herta Müller si confronta nelle sue opere con due temi legati alla sua personale biografia: la vita nella realtà chiusa, retrograda e nazionalista del Banato rumeno e la politica repressiva del regime di Nicolae Ceaușescu¹³². La sua scrittura è prevalentemente autobiografica e la problematica del rapporto con la Heimat è ricorrente: “mit ihrem Werk findet eine neue Betrachtungsweise des Themas Heimat ihren Durchbruch, da die Autorin bestrebt ist, sich von einem kritischen Standpunkt aus mit dieser Thematik auseinander zu setzen” (Predoiu, 2001: 55).

Il racconto, che è apparso per la prima volta nel 1991 per la rivista mensile svizzera “Du”, è strutturato in tre parti, segnalate dall'autrice con degli spazi bianchi. Il contadino Franz è il protagonista della prima parte: in poche righe conosciamo il suo piccolo mondo e apprendiamo come ha trascorso tutta la sua vita. Franz vive in un villaggio del Banato rumeno e ne rappresenta la mentalità contadina chiusa e irrigidita, per la quale l'uomo rimane indissolubilmente legato alle sue radici, alle sue abitudini quotidiane, alle azioni ripetute giorno dopo giorno: “Er hat jahrelang zwei Pferde und einen Wagen. Er fährt Kartoffeln und Rüben vom Feld, Sand und Steine vom Fluss, und Zement und Kalk aus der Kleinstadt ins Dorf” (Müller, 1992: 61). La moglie si occupa delle faccende domestiche e vive esclusivamente per il marito, come si conviene ad una società di stampo patriarcale: “Die Frau kümmert sich um den Garten, um das Geflügel, um die Wäsche und um das Essen – das heißt um Franz” (ibid.: 62), ma con la vecchiaia arriva la malattia e le condizioni di salute della donna diventano precarie, soprattutto in inverno quando la tosse la tormenta: “Jeden Winter wird die Frau vom gleichen Husten überfallen. Der quält sie, dass sie von der Stirn bis zu den Zehen schwitzt. Der pfeift in den Lungen und stockt im Hals, dass in ihren Augen die Angst vor dem Ersticken steht. Der

¹³¹ A partire dagli anni Ottanta, a seguito della politica di apertura del blocco orientale, inizia l'esodo massiccio della popolazione di lingua tedesca dalla regione del Banato verso la Repubblica Federale Tedesca, emigrazione che viene ancor più accelerata dalla caduta del regime di Ceaușescu avvenuta nel 1989. La comunità si riduce negli anni Novanta a poche migliaia di persone, mentre il fenomeno della letteratura tedesco-rumena in Romania si dissolve (Parry, 2011: 95).

¹³² Herta Müller chiama “anni della rana” il periodo trascorso fino al 1987 in Romania: “Im Bild des Frosches bündelte sie das Gefühl der sozialen Reglementierung und Kontrolle im banatschwäbischen Dorf ihrer Kindheit ebenso wie das Gefühl permanenter Überwachung und Verfolgung im totalitären Staat Nicolai Ceaușescus” (Zierden, 2002: 30).

Husten kommt im Spätherbst mit den ersten kalten Nächten” (ibd.). Indirettamente, senza fare alcun cenno alla situazione politico-sociale della regione, l’autrice rappresenta il fenomeno della migrazione che negli anni Settanta e Ottanta vede i piccoli paesi di campagna svuotarsi e perdere le forze più giovani: “Viele im Dorf „wandern aus“. Zu nahen und fernen Verwandten. Und, wenn sie viel Geld zum Bestechen haben, zu niemandem: mit sich selber dem Wunsch nach” (ibd.). I figli di Franz si sono infatti trasferiti in Germania e la madre vorrebbe raggiungerli. Tutte le pratiche necessarie per l’espatrio vengono avviate, ma il congedo dalla terra d’origine non può che essere traumatico per il contadino Franz. Il legame con la sua terra, con la fattoria, con il suo cavallo è così radicato, che l’emigrazione nell’Occidente ricco ed evoluto significa una rinuncia troppo grande. La vendita del cavallo, che non a caso porta il suo stesso nome, simboleggia la consegna della propria identità, perdita alla quale il contadino non può sopravvivere. Inevitabile sopraggiunge la morte prima psicologica e poi fisica. Morirà infatti senza vedere la sua nuova “Heimat”: “Auf der Reise nach Deutschland ist Franz ein Gepäckstück, seine Augen so abwesend, dass er beim Schauen die Lider nicht bewegt. Franz lebt drei Tage in Deutschland im Übergangshaus. Dann stirbt Franz, bevor die Faltpapiere zu seiner Person ausgefüllt sind, an Hirnschlag” (ibd.: 63). L’autrice stessa trae le conclusioni della vicenda: “ Der Verkauf des Pferdes Franz war die Abgabe der Identität für den Bauern Franz ” (ibd.).

La terra straniera non può essere che una minaccia per chi è cresciuto e ha vissuto sempre nello stesso luogo, solo il villaggio può offrire protezione e sicurezza: “Das Dorf wird hier als ein Schnittpunkt zwischen Alterität und Identität“ (Dascălu, 2004: 41). In diverse interviste Herta Müller ha raccontato questa situazione, rivivendo i momenti della sua personale storia di emigrazione:

Der Entschluss war langwierig. Wenn man dort lebt, sieht man seit einigen Jahren, dass die Situation immer schlimmer wird, sowohl in allgemeinen wie in kultureller Hinsicht. Es geht in Rumänien zur Zeit nur um das nackte Überleben. Alles, was geschieht, ist auf den Personenkult Ceaușescus zugeschnitten, sonst regt sich nichts mehr und soll sich auch nicht regen. Und was sich außerhalb des Personenkults regt, wird sofort erstickt. Außerdem bin ich öfters besuchsweise in die Bundesrepublik gereist und war sehr zerrissen. Ich wusste nicht mehr richtig, wo ich hingehöre. Diese Diskrepanz zwischen der Zeit, die ich hier verbracht habe, und der Ödnis in Rumänien – ich bin damit nicht mehr richtig zurechtgekommen (Müller-Wieferig, 1986: 11).

L’attribuzione di un nome così comune per il contadino e la scelta di non dare nomi propri né alla moglie, che è identificata solo con l’appellativo “die Frau”, né ai figli, quasi non fossero individui ma solo ruoli, indica la volontà di rappresentare una situazione generalizzabile e valida

per tutti, non solo per gli emigrati del Banato rumeno con i quali la Müller si identifica. Soprattutto per questa sua caratteristica, il racconto si presta da un punto di vista didattico a interpretazioni diverse, tutte ugualmente valide, che possono essere discusse in classe. La lettura del testo non impone la conoscenza della biografia dell'autrice, come richiedono invece altri suoi romanzi e racconti. L'approfondimento sulla vita può quindi essere effettuato in un secondo momento, al termine dell'unità di apprendimento, così da non influenzare l'interpretazione del racconto da un lato e dall'altro invogliare gli studenti a leggere in futuro altri racconti dell'autrice.

La seconda parte del testo racconta in poche e concise righe la storia di due fratelli che vivono nella ex-Jugoslavia¹³³. Entrambi cercano di passare il confine e fuggire dalla loro terra: uno viene ucciso, mentre l'altro, Florin, viene fermato dai soldati di confine; picchiato e arrestato, viene costretto a trascorrere due anni in carcere, dal quale esce umanamente distrutto: "Er ist 26 Jahre alt, doch um seine Augen hängt geraffte Zeit, sein Haar ist schütter. Er hat sich von allen und allem weggelebt. Er ist ein gebrochener Mensch" (Müller, 1994: 63). Nonostante Florin sia fisicamente e psicologicamente provato e abbia perso la voglia di parlare con gli amici, una frase riesce ancora a pronunciare ad alta voce: "Ich flüchte wieder, auch wenn sie mich erschießen" (ibd.) Il desiderio di lasciare la propria patria, di scappare da un luogo in cui non si vede speranza nel futuro è più forte di ogni altro ragionevole sentimento e sfida anche la morte.

L'autrice conclude con un suo commento, nel quale sottolinea il significato ambivalente che la "Heimat" può assumere, come luogo in cui si vuole restare o che si vuole lasciare ad ogni costo, che comunque può costringere a prendere decisioni che lacerano la persona: "Die Sturheit des Bleibens, die Sturheit des Gehens – beides, da wo der Nerv aus der Haut tritt, ist es das Gleiche. Bezieht sich aufeinander, wie jeder Gegensatz. Es gibt nichts Fremderes hinter der Stirn und unter den Füßen als „Heimat“, die aushöhlt, die den Menschen aus dem Menschen herauszerrt – im Bleiben, im Gehen" (ibd.).

L'ultima parte del racconto fa riferimento a un avvenimento preciso, che risale al momento in cui il testo è stato scritto. Lo sbarco nel porto di Bari di 14000 albanesi in fuga dalla propria terra. Questo fatto di cronaca aveva suscitato le reazioni dell'opinione pubblica internazionale, come dimostra questo passaggio scritto del politico tedesco Daniel Cohn-Benedict:

Die Bilder von Bari gingen wie ein Lauffeuer durch die westliche Welt und wurden mit begierigem Schaudern aufgenommen. Sie haben das westliche Bewusstsein mit ungeheurer Kraft okkupiert,

¹³³ Dopo aver lasciato la Romania Herta Müller ha lavorato come reporter per diversi giornali tedeschi, pubblicando articoli di scottante attualità, ad esempio sulla situazione sociale e politica della nuova Romania, sulle tendenze neonaziste in Germania, sulla situazione della ex-Jugoslavia (Overath, 2002).

haben die Wahrnehmung gebannt und die Wirklichkeit gewissermaßen ersetzt. [...] Dass es Zehntausende und nicht Millionen waren, dass sie nicht aus Prinzip, sondern aufgrund einer ganz konkreten Notlage geflohen waren und dass sie nicht Europa im allgemeinen überschwemmen, sondern im benachbarten Italien Zuflucht finden wollen – all das zählte nicht. Über alles Konkrete legte sich die apokalyptische Vision von der womöglich bevorstehender Endzeit: Die Hunnen werden alle Dämme niederreißen und Europa in den Untergang treiben (Cohn-Benedit/Schmid, 1993: 37-38).

La scrittrice non descrive l'avvenimento in modo dettagliato o con stile giornalistico, ma coglie solo alcuni particolari, che intreccia in una sorta di riflessione personale: "Was sind das für Menschen, so unsinnig stur, in Badehosen wie für zwei Stunden von zu Hause weggegangen. Und doch in ein anderes, fremdes Land. Wer nichts zu verlieren hat, den hält nichts. Und der Hunger treibt, bevor er lähmt" (Müller, 1994: 64). Anche per questi uomini la patria è divenuta un luogo estraneo dal quale è necessario fuggire e questo sentimento può cogliere tutti, perché, conclude l'autrice: "Die fremden Albaner, das sind wir selber in anderen Lebensumständen" (ibd.).

L'ultima parte del brano fa riferimento a un avvenimento accaduto in Italia all'inizio degli anni Novanta del quale pochi giovani sono a conoscenza. Rievocare quell'episodio e collegarlo ad altri fenomeni simili che vengono quotidianamente riportati dalla cronaca può essere un modo per aumentare la consapevolezza degli studenti sul fenomeno dell'emigrazione e per farli riflettere sulle risposte che il proprio paese fornisce in merito a questo problema sociale.

Sono diversi gli aspetti che rendono questo testo ideale per fare didattica interculturale, soprattutto se gli apprendenti sono italiani: il tema della "Heimat" affrontato da diversi punti di vista; l'accenno a un evento di cronaca che riguarda l'Italia e la conseguente riflessione su chi sia lo straniero; la biografia dell'autrice e il suo vivere tra culture diverse.

Da un punto di vista stilistico il racconto possiede le caratteristiche di una scrittura moderna, perché ricorre costantemente alla paratassi: la maggior parte delle frasi sono brevi o brevissime e hanno fatto parlare molti critici di laconismo stilistico (Dawidowski, 2006a: 186).

A. Obiettivi

Livello: B2

Il racconto presenta una struttura semplice e scandita dalla divisione in paragrafi. Da un punto di vista lessicale molti termini appartengono al linguaggio quotidiano (Kartoffeln, Feld, Sand, Steine, Fluss, Garten, Essen) e non presentano difficoltà per apprendenti con una padronanza linguistica di livello B2. Più complesse sono le strutture sintattiche di alcune frasi. Per esempio i

seguenti tre periodi legati tra loro: “Er weiß, dass er fühlt, was er sagt. Ob er das auch denkt, weiß er nicht. Er will nicht, dass er das fühlt, dass das sein Ernst ist, was er fühlt” richiedono una scomposizione delle varie proposizioni, perché si possano riconoscere e distinguere frase principale e frasi subordinate.

Obiettivi specifici

Il testo permette non solo di perseguire obiettivi linguistici complessi, come la preparazione di una relazione e la partecipazione a una discussione, ma anche di migliorare la competenza interculturale degli studenti, permettendo loro di approfondire le conoscenze storico-sociali relativamente al proprio paese. A questi si aggiunge la conoscenza di una scrittrice affermata nel contesto tedesco e internazionale della letteratura contemporanea.

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: comprendere in modo globale e dettagliato un testo letterario in prosa.
- Interazione: saper discutere su un tema di attualità; drammatizzare un testo.
- Produzione scritta: riscrivere il racconto cambiando il genere testuale; redigere ed esporre una relazione su un argomento dato.
- Conoscenze grammaticali: comprendere frasi subordinate complesse.
- Conoscenze lessicali: approfondire la conoscenza di parole appartenenti al linguaggio quotidiano.

Obiettivi estetico-letterari:

- Ricostruire la caratterizzazione dei personaggi.
- Riconoscere e definire lo stile di un racconto.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Considerare le condizioni di vita degli altri e riflettere sul fenomeno dell'emigrazione.
- Acquisire informazioni storico-culturali sul proprio paese.
- Conoscere la vita di un autore della letteratura interculturale e le sue opere letterarie.

Materiali e strumenti

Oltre al testo di Herta Müller *Franz und das Pferd Franz* e alle schede di lavoro con le attività predisposte, si aggiunge la presentazione di un'immagine significativa per l'unità e l'uso di internet per la ricerca di informazioni.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

La lettura della prima frase aiuta a introdurre il tema centrale del racconto: cosa può significare emigrare in un altro paese, lasciare la propria patria, e il luogo in cui si è sempre vissuti? La presentazione consente di avviare un *brainstorming*¹³⁴ guidato dall'insegnante sul tema "Auswandern". Idee e informazioni già note ed eventuali esperienze personali vengono raccolte attorno a questo termine (Ab.1, Ü1-2).

Fase di lettura e comprensione globale

Il testo può essere suddiviso in tre sezioni che raccontano tre storie diverse: la storia di Franz, di Florin, e dei 14000 albanesi sbarcati sulle coste italiane nel 1991. La lettura di ciascuna sezione è guidata da esercizi di lavoro sul testo e seguita da esercizi di verifica della comprensione globale (Ab.2, Ü1-7). Per facilitare questi passaggi viene suggerito agli studenti di sottolineare i nomi dei personaggi, quali azioni li caratterizzano e cosa succede loro nel corso della storia. Per alleggerire il carico di lavoro l'insegnante stesso può leggere il testo ad alta voce e suggerire con l'intonazione le parole chiave da sottolineare¹³⁵.

Fase analitico-cognitiva

La comprensione dettagliata delle prime due sezioni si realizza attraverso l'analisi dei singoli personaggi e della loro storia. In questo modo possono essere recuperate e rielaborate le informazioni già evidenziate nella fase precedente. La classe viene divisa in quattro gruppi e ciascun gruppo riceve un compito diverso: descrivere in modo dettagliato il contadino Franz, il suo carattere, le sue azioni, prima della vendita del cavallo; descrivere Franz, i cambiamenti che subentrano in lui e la sua sorte dopo che ha venduto il cavallo; descrivere la moglie di Franz, il suo ruolo nei confronti del marito, il suo stato di salute; descrivere Florin e i momenti salienti della sua storia. La caratterizzazione dei personaggi è uno degli elementi fondanti del testo narrativo, che lo differenzia da altri generi letterari. Rientrano nella descrizione dei personaggi informazioni esplicite (sull'aspetto fisico, il carattere, il ruolo sociale) fornite dal narratore, dal personaggio o da altre figure ad esso collegate, oppure informazioni implicite che si ricavano dal

¹³⁴ La tecnica del *brainstorming* è stata inventata da un pubblicitario americano negli anni Cinquanta al fine di facilitare la ricerca di nuove idee. Si tratta di raccogliere sensazioni, associazioni, proposte, soluzioni attorno a una tematica, senza alcun ordine né filtro: "Brainstorming profitiert vom Abrufen unbewussten oder unbeachteten Wissens, vom positiven Denken und dem Ausschalten von Kritik, von der heterogenen Gruppe" (Bugdahl, 1995: 21).

¹³⁵ Questo esercizio, chiamato "Hervorhebung durch Markieren", viene suggerito da Rainer Wicke, il quale propone che gli studenti usino diversi colori per i diversi elementi da sottolineare (nomi, descrizioni, azioni). Vd. Wicke (1997: 37).

comportamento, dalle azioni e dalle reazioni del personaggio. Le inferenze hanno un ruolo importante nella comprensione del mondo narrativo (Ehlers, 2011: 28-29). Spetta allo studente raccogliere e riuscire a recuperare il maggior numero di dati possibile.

Al termine del lavoro preparatorio ciascun gruppo espone alla classe il risultato della propria analisi. I gruppi non coinvolti nella presentazione sono incaricati di prendere appunti e segnarsi le informazioni principali, che utilizzeranno per comporre brevi descrizioni come compito a casa. In questo modo si dà l'opportunità a tutta la classe di utilizzare il lessico del racconto e rielaborarne i contenuti (Ab.3, Ü1).

Per approfondire l'ultima parte del racconto l'insegnante mostra una fotografia dello sbarco dei migranti albanesi nel porto di Bari. In questa fase si chiede agli studenti di trovare nell'immagine i dettagli riportati nel testo (Ab.3, Ü2). La fotografia, oltre ad avere carattere di documento storico ed essere utile per trasmettere informazioni di civiltà¹³⁶, permette la resa visiva ("Veranschaulichung") di un avvenimento e quindi la sua più immediata comprensione¹³⁷. In questo caso l'immagine possiede anche un potenziale di conflitto, "materialimmanentes Konfliktpotential" (Badstübner-Kizik, 2004: 19), perché tematizza esplicitamente una situazione conflittuale, generata da differenze sociali e culturali e offre lo spunto per ragionare successivamente sull'argomento:

Konflikträchtige Materialien sollen einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht für kulturell weitgehend homogene Lerngruppen haben, denn [...] sie können helfen, kulturelle Auto- und Heterostereotype bewusst zu machen, sie in eine Beziehung zueinander zu setzen und das Konzept von Eigenem und Anderem zu differenzieren (ibid.: 21).

Fase di interpretazione

La scrittrice ci fornisce una riflessione personale al termine della prima storia e allo stesso tempo la sua chiave interpretativa: "Der Verkauf des Pferdes Franz war die Abgabe der Identität für den Bauern Franz". Agli studenti viene chiesto di spiegare questa frase con parole proprie. Si possono fornire come supporto alcuni elementi linguistici con cui esprimere la propria opinione (Ab.4, Ü1). In seguito ci si concentra sulle due frasi che vengono ripetute e che troviamo sia nella storia di Franz che di Florin: "Er weiß, was er sagt. Ob er das denkt, das weiß er nicht, er will ja nicht, dass er das fühlt, dass es sein Ernst ist, was er sagt". Gli alunni devono prima

¹³⁶ "Die informative Bildfunktion spielt besonders für die Landeskunde eine wichtige Rolle: Verschiedenste landeskundliche Inhalte können durch unterschiedliche Bildsorten dargestellt werden. Fotos sind dazu besonders gut geeignet, weil sie einen dokumentarischen Charakter haben" (Macaire/Hosch, 1996: 79).

¹³⁷ "Eine Veranschaulichung hat immer die Funktion, etwas zu erklären, etwas darzustellen – also das Verständnis zu erleichtern" (Macaire/Hosch, 1996: 83).

individuare quale frase nel testo viene ripresa due volte e poi cercare di capirne il significato ricorrendo alla traduzione in lingua materna. La traduzione serve come “Semantisierung”, ovvero per comprendere meglio il contenuto semantico della frase, che presenta una certa complessità concettuale (Ab.4, Ü2).

L’esercizio precedente offre lo spunto per ragionare sulle caratteristiche stilistiche del testo: attraverso alcune definizioni fornite in anticipo dal docente, gli studenti cercano di identificare le qualità dello stile di Herta Müller (Ab.4, Ü3). Un elenco di aggettivi già predisposto può lasciare poca libertà e limitare la creatività degli apprendenti, tuttavia definire lo stile di un autore in una lingua straniera presuppone una competenza elevata e un alto livello di consapevolezza linguistica, che poco si concilia con una padronanza non ancora completa della lingua¹³⁸.

La fase di interpretazione si concentra sulle ultime frasi del testo e sui motivi che spingono alcuni personaggi a restare e altri a partire. Gli studenti in plenum cercano di raccogliere le diverse motivazioni a sostegno delle due decisioni. I motivi possono essere semplicemente elencati come impulso, eventualmente in forma di parole chiave. Questo lavoro è propedeutico alla produzione e permette di raccogliere informazioni che verranno successivamente utilizzate nella discussione (Ab.4, Ü4).

Un ultimo spunto di riflessione viene offerto dalla frase conclusiva: “Die fremden Albaner, das sind wir selber in anderen Lebensumständen”. L’interpretazione di questa osservazione serve agli studenti per mutare la propria prospettiva e assumere il punto di vista di chi è costretto a emigrare. Capire che chiunque in circostanze avverse potrebbe trovarsi nella stessa situazione dei migranti albanesi permette di attuare quel “Perspektivenwechsel” che sta alla base dell’apprendimento interculturale (Ab.4, Ü5).

Fase di produzione

In questa fase vengono predisposte attività molto diverse tra loro, che implicano la messa in campo di un’ampia gamma di abilità, conoscenze e attitudini. La classe non deve necessariamente portare a termine tutti i compiti; gli apprendenti possono preferire l’uno rispetto all’altro a seconda delle competenze e delle attitudini verso i lavori di produzione libera.

La prima attività prevede che si organizzi un dibattito nel quale si valutano le possibili conseguenze dell’emigrazione. Dopo aver identificato quali aspetti positivi e quali conseguenze negative comporta l’emigrazione sul piano personale, la classe si divide in due gruppi – gli alunni di un gruppo sostengono quali motivazioni spingono le persone a emigrare, quelli

¹³⁸ Nella griglia di autovalutazione dei livelli comuni di riferimento che si trova nel *Quadro comune europeo* si cita lo stile solo al livello C1: “Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile” (QCER, 2002: 35).

dell'altro espongono le ragioni che obbligano a restare nel paese d'origine. Con l'aiuto di un moderatore si confrontano i motivi per cui si deve o meno abbandonare la propria patria (Ab.5, Ü1). È importante che le motivazioni vengano esposte in prima persona e che ciascun alunno esprima con convinzione il ruolo che interpreta¹³⁹. Nel caso di una classe eterogenea sta al giudizio dell'insegnante decidere se proporre o meno un dibattito di questo tipo, che potrebbe urtare la sensibilità degli studenti di origine straniera.

Per aprire il discorso alla situazione politico-sociale italiana si propone alla classe di cercare maggiori informazioni sullo sbarco del 1991. Si potrebbe anche ampliare la ricerca al tema "Flüchtlinge in Italien". Si tratta di un argomento molto ampio che non si può risolvere con una consultazione casuale di siti internet. L'insegnante dovrà indicare i siti di riferimento (ad esempio siti informativi di organizzazioni nazionali e internazionali riconosciute) e precisare quali sono i dati che devono essere raccolti e presentati: quanti rifugiati vivono in Italia, da che paesi provengono (Ab.5, Ü2). Informazioni così concise possono essere tradotte senza difficoltà in lingua straniera.

La terza attività mette in campo l'abilità di interazione orale e la capacità di rielaborare il testo, trasformandolo in un altro genere testuale: il racconto assume la forma di un dramma, che viene scritto e interpretato dagli studenti¹⁴⁰. In esso dovrebbero emergere le opinioni divergenti di Franz e della moglie, le ragioni che l'uno adduce per restare e quelle che l'altra sostiene per partire, che portano a un confronto acceso tra i due. Nel dramma possono intervenire anche i figli o i vicini di casa della coppia, aumentando così i punti di vista dai quali la situazione può essere osservata. Si tratta di un compito più complesso rispetto al tradizionale "Rollenspiel", poiché richiede la creazione di un canovaccio scritto che costituirà la base per la recitazione (Ab.5, Ü3). Per delineare meglio la figura principale del racconto, osservandola però da un punto di vista esterno (a differenza dell'esercizio precedente che chiedeva di prendere in esame il personaggio da un punto di vista interno), si può proporre la stesura del discorso di commiato che il figlio di Franz decide di tenere dopo la morte del padre. Il figlio proverà sentimenti ambivalenti che dovranno essere messi in rilievo (Ab.5, Ü4). Esempi di questo genere testuale, che potrebbe non essere familiare agli studenti, devono prima essere forniti dal docente.

¹³⁹ "In der Diskussion (von lat. discutere – zerlegen) steht die Sache im Mittelpunkt, Partner A sucht Partner B von seiner Analyse der Sache zu überzeugen, Denkrichtungen bilden Fronten, Argumente Waffen, Persönliches tritt im Dienst der Klärung zurück" (Häussermann/Piepho, 1996: 273).

¹⁴⁰ Vd. *Vom Roman zum Drama* (Leis, 2006: 60-61), in cui si trovano indicazioni precise per gli studenti: "Hierbei müsst ihr vor allem darauf achten, dass der Text in seiner ursprünglicher Form nicht mehr in eurer Szene auftauchen darf. Die wichtigsten Informationen, die in ihm enthalten sind, können stattdessen zum Beispiel in den Regieanweisungen untergebracht werden" (ibid.: 61).

L'unità di apprendimento può terminare con una relazione su Herta Müller e sulle sue opere principali (Ab.5, Ü5). Per comprendere a fondo la biografia della scrittrice e affrontare il tema della comunicazione interculturale, o meglio di come questa spesso non riesca a realizzarsi, si può presentare uno spezzone del discorso *Bei uns in Deutschland* tenuto da Herta Müller nel 2000 in una trasmissione radiofonica mandata in onda da SWR2 (Müller, 2000). In questo monologo vengono narrati alcuni episodi di vita quotidiana nei quali la donna si rappresenta nell'incontro con i tedeschi dell'ovest (l'invito a una cena, l'acquisto di fiori in un negozio). Le osservazioni della scrittrice possono aiutare a capire non solo la sua personale situazione, ma anche i meccanismi della comunicazione interculturale (Dawidowski, 2006a: 190).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Lesen Sie die ersten drei Sätze der Erzählung.*

Zwei Söhne hat Franz. Zuerst sind sie aus dem Dorf hinaus, in die Stadt – dann aus der Stadt hinaus aus dem Land gegangen. Nach Deutschland. „Auswandern“ nennt man das.

Ü2. *Was bedeutet „Auswandern“? Wohin/Woher wandert man aus? Warum wandert man aus?*

ARBEITSBLATT 2

Ü1. *Lesen Sie den ersten Teil der Erzählung.*

Herta Müller *Franz und das Pferd* Franz – 1. Teil

Zwei Söhne hat Franz. Zuerst sind sie aus dem Dorf hinaus, in die Stadt – dann aus der Stadt hinaus aus dem Land gegangen. Nach Deutschland. „Auswandern“ nennt man das.

Franz ist Bauer in einem banatschwäbischen Dorf, in Rumänien.

Er hat jahrelang zwei Pferde und einen Wagen. Er fährt Kartoffeln und Rüben vom Feld, Sand und Steine vom Fluss, und Zement und Kalk aus der Kleinstadt ins Dorf. Franz lebt mit seiner Frau in einem zu großen Haus, seitdem die Söhne aus dem Haus gewachsen sind. „Und, wenn der Mensch älter wird, geht er nicht gerne von einem Zimmer ins andere,“ sagt Franz, „viel lieber hält er sich in einem einzigen Raum auf, wo man kochen, essen und schlafen kann.“ Die Frau kümmert sich um den Garten, um das Geflügel, um die Wäsche und um das Essen – das heißt um Franz. Als die Armut im Land größer wird, die Pferde älter, die Felder öder und das Pferdefutter teurer, verkauft Franz beide Pferde und kauft sich ein junges Pferd. Und er nennt das junge Pferd: Franz. Jeden Winter wird die Frau vom gleichen Husten überfallen. Der quält sie, dass sie von der Stirn bis zu den Zehen schwitzt. Der pfeift in den Lungen und stockt im Hals, dass in ihren Augen die Angst vor dem Ersticken steht. Der Husten kommt im Spätherbst mit den ersten kalten Nächten. Oft steht der Mais noch im Garten und sie liegt schon im Bett. Erst

wenn nachts kein Frost mehr fällt, lässt der Husten sie los. Viele im Dorf „wandern aus“. Zu nahen und fernen Verwandten. Und, wenn sie viel Geld zum Bestechen haben, zu niemandem: mit sich selber dem Wunsch nach. Franz und seine Frau haben zwei Söhne in Deutschland. Und sie hat die Krankheit, die so sicher wie der Frost wiederkommt. Sie will zu ihren Kindern. Dort gibt es bessere Ärzte und Medikamente, sagt sie. Das sieht er ein, das ist er ihr schuldig. „Meine Kinder fehlen mir sehr“, sagt Franz, „doch ohne das Pferd und ohne den Hof kann ich nicht leben.“ Das ist, die Leute lächeln, eine Art zu reden. Franz wiegt nur den Kopf. Er will nicht überzeugen. Er widerspricht nicht. Er weiß, dass er fühlt, was er sagt. Ob er das auch denkt, weiß er nicht. Er will nicht, dass er das fühlt, dass das sein Ernst ist, was er fühlt. Franz beantragt die Ausreise zu seinen Söhnen. Er füllt die Faltbögen aus. Wenn Tinte das Zögern in der Stirn zeigen könnte, wäre die Schrift sehr blass. Franz tut, was er tut, halb. Schickt die Faltbögen ab und vergisst sie ganz. Es kommen zwei Winter mit Kalk und Zement, zweimal das Frühjahr mit Sand aus dem Fluss, zwei Sommer mit Kartoffeln und Rüben im Feld. Dann kommt der Briefträger mit der Nachricht vom Pass. Franz verkauft die größeren, teuren Gegenstände im Haus. Dann die kleineren, dann den Kleinkram. Die Nachricht hat sich herumgesprochen, die Käufer kommen ins Haus. Sogar Scheren und Zangen kaufen sie. Und viele sehen sich das Pferd Franz an. „Natürlich“, sagt Franz, „natürlich verkauf ich das Pferd, ich bin doch kein Kind.“ Franz geht durch den Hof, sein Blick ist spitz und leer. Sein Mund steht halboffen, nur um zu atmen, nicht um zu sprechen. Nicht Franz, die Frau verkauft schließlich das Pferd Franz. Franz nimmt den spitzen Blick zurück. Seine Augen werden stumpf. Er spricht wirr. Er irrt durchs Dorf und sucht das Pferd Franz, verwechselt Fremde mit seinen Söhnen. Er irrt über die Weide, fast schon am Wald. Leute sehen ihn und bringen ihn nach Hause. Franz erkennt seine Frau nicht. Auf der Reise nach Deutschland ist Franz ein Gepäckstück, seine Augen so abwesend, dass er beim Schauen die Lider nicht bewegt. Franz lebt drei Tage in Deutschland im Übergangsheim. Dann stirbt Franz, bevor die Faltbögen zu seiner Person ausgefüllt sind, an Hirnschlag.

Der Verkauf des Pferdes Franz war die Abgabe der Identität für den Bauern Franz. Die rücksichtslose Genauigkeit im Umgang mit sich selbst, hat Franz nicht verkraftet. Das Wissen, er käme an ohne Pferd und sei in den Augen der Deutschen ein Mann, der zu einem Pferd gehört. Ja, Franz hatte recht in seiner Vorstellung, man hätte ihm das Pferd Franz angesehen.

Ü2. *Wann und wo spielt die Handlung? Wer sind die Protagonisten?*

Ü3. *Wählen Sie die richtige Antwort.*

a. Wo lebt Franz?

- In einem Dorf in Rumänien.
- In einer Stadt in Rumänien.
- Auf dem Land, in Deutschland.

b. Was ist Franz von Beruf?

- Er ist Bauer.
- Er ist Händler.
- Er ist Maurer.

c. Wo sind Franz' zwei Söhne?

- In Deutschland.
- In einer Großstadt in Rumänien.
- In Frankreich.

d. Was muss Franz am Anfang verkaufen?

- Sein Haus.
- Seine zwei Pferde.
- Seine Schafe.

e. Unter welcher Krankheit leidet die Frau?

- Rückenschmerzen.
- Husten.
- Grippe.

f. Warum möchte die Frau nach Deutschland gehen?

- Dort kann man besser verdienen.
- Dort gibt es bessere Ärzte.
- Dort sind die Wohnungen größer.

g. Was muss Franz vor der Reise tun?

- Alles verkaufen, was er besitzt.
- Die Faltbögen ausfüllen.
- Sich von seinen Nachbarn verabschieden.

h. Was passiert, wenn Franz Deutschland erreicht?

- Er hat einen Unfall.
- Er wird ins Krankenhaus eingeliefert.
- Er bekommt einen Hirnschlag und stirbt.

Ü4. *Lesen Sie den zweiten Teil der Erzählung.*

Herta Müller *Franz und das Pferd Franz* – 2. Teil

Florin, dessen Bruder an der jugoslawischen Grenze auf der Flucht erschossen wird, versucht wenige Wochen danach, auf dem gleichen Weg zu fliehen. Er wird von den Grenzsoldaten gefasst, geprügelt, mit Stiefeln getreten. Er wird verhaftet. Er verbringt zwei Jahre im Gefängnis. Aus dem Gefängnis entlassen, ist er wortkarg mit den Freunden, weicht den Blicken und den Fragen aus. Er ist 26 Jahre alt, doch um seine Augen hängt geraffte Zeit, sein Haar ist schütter. Er hat sich von allen und allem weggelebt. Er ist ein gebrochener Mensch. Nur bei einem Satz wird er laut, eine Spur zu laut: „Ich flüchte wieder, auch wenn sie mich erschießen.“ Er weiß, was er sagt. Ob er das denkt, das weiß er nicht, er will ja nicht, dass er das fühlt, dass es sein Ernst ist, was er sagt.

Die Sturheit des Bleibens, die Sturheit des Gehens – beides, da wo der Nerv aus der Haut tritt, ist es das Gleiche. Bezieht sich aufeinander, wie jeder Gegensatz.

Es gibt nichts Fremderes hinter der Stirn und unter den Füßen als „Heimat“, die aushöhlt, die den Menschen aus dem Menschen herauszerrt – im Bleiben, im Gehen.

Ü5. *Sind diese Aussagen richtig oder falsch?*

- Florin wohnt in Jugoslawien.
- Florins Bruder wurde ermordet.
- Florin will sein Land verlassen, aber er wird ertappt.

- d. Florin bleibt vier Jahre im Gefängnis.
- e. Florin will nicht mehr flüchten.

Ü6. Lesen Sie den letzten Teil der Erzählung.

Herta Müller *Franz und das Pferd Franz* – 3. Teil

Auf dem Schiff im Hafen von Bari 14.000 Menschen, die flüchten.

Ein Schiff aus Menschen. Das Auge zuckt. Was sind das für Menschen, so unsinnig stur, in Badehosen wie für zwei Stunden von zu Hause weggegangen. Und doch in ein anderes, fremdes Land. Wer nichts zu verlieren hat, den hält nichts. Und der Hunger treibt, bevor er lähmt.

Unsere Maßstäbe, unsere Ruhe in Westeuropa ist das, was wir haben und nicht brauchen. In der fremdest gewordenen „Heimat“ wird Flucht gegen alle Logik zu innerer Notwendigkeit. Auch die Furcht vor dem Gefühl flüchten zu müssen, wird wieder zur Flucht. Die fremden Albaner, das sind wir selber in anderen Lebensumständen.

Oktober 1991

(Müller, 1992: 61-64)

Ü7. Ergänzen Sie den Lückentext.

1991 kommen nach Bari Tausende _____. Sie befinden sich auf einem _____ und wollen landen. Sie tragen nur _____ und sind unsinnig _____. Was sie getrieben hat, ist der _____.

ARBEITSBLATT 3

Ü1. Arbeiten Sie jetzt in Gruppen und erledigen Sie folgende Aufgabe:

- Gruppe 1: beschreiben Sie den Bauern Franz vor dem Verkauf seines Pferdes.
- Gruppe 2: beschreiben Sie den Bauern Franz nach dem Verkauf seines Pferdes.
- Gruppe 3: beschreiben Sie Franz' Frau.
- Gruppe 4: fassen Sie Florins Geschichte zusammen und beschreiben Sie ihn.

Ü2. Warum will Florin sein Land unbedingt verlassen? Stellen Sie Hypothesen darüber auf.

Ü3. Hier sehen Sie ein Bild mit dem Schiff „Vlora“, das am 8. August 1991 in Bari anlegte. Vergleichen Sie das Foto mit der Beschreibung im Text. Welche Ähnlichkeiten erkennen Sie?

Link: [<http://bari.repubblica.it/cronaca/2011/03/05/foto/vlora-13192300/1/>]

ARBEITSBLATT 4

Ü1. Inwiefern ist der Verkauf des Pferdes die Abgabe der Identität für den Bauern Franz? Benutzen Sie folgende Redemittel:

Ich denke, dass...

Ich bin der Meinung, dass...

Ü2. *Ein Satz wird im Text in einem fast gleichen Wortlaut wiederholt. Suchen Sie den Satz und versuchen Sie ihn auf Italienisch zu übersetzen und seine Bedeutung zu erklären.*

Ü3. *Wie würden Sie den Stil von dieser Erzählung definieren? Begründen Sie Ihre Antwort.
nüchtern – pompös – kalt – barock – symbolisch – ironisch ...*

Ü4. *Warum wollen die einen auswandern und die anderen in der Heimat bleiben? Warum zerrt die Heimat den Menschen aus dem Menschen heraus? Begründen Sie Ihre Antwort.*

Einige wollen auswandern, weil ...

Andere wollen in der Heimat bleiben, weil...

Mögliche Antworten: bessere Lebensumstände, Beziehung mit der Familie, Arbeitslosigkeit, Hunger und Krieg, Verbindung mit der Tradition...

Ü5. *Was meint die Schriftstellerin mit der Feststellung: “Die fremden Albaner, das sind wir selber in anderen Lebensumständen”?*

ARBEITSBLATT 5

Ü1. *Ordnen Sie die Folgen der Auswanderung für die Menschen. Welche sind positiv, welche negativ? Bilden Sie eine Gruppe der Befürworter („Ich würde auswandern, weil...“) und eine Gruppe der Gegner („Ich würde nicht auswandern, weil...“). Führen Sie ein Gespräch.*

Ü2. *Was wissen Sie über die Ereignisse vom 8. August 1991? Suchen Sie im Netz Informationen über dieses Flüchtlingsdrama. Leben jetzt Flüchtlinge in Ihrem Land? Aus welchen Ländern kommen sie? Informationen können Sie unter www.amnestyinternational.it oder www.unhcr.it finden.*

Ü3. *Aus dem Text wird ein Drama. Arbeiten Sie in Gruppen. Schreiben Sie den ersten Teil der Erzählung in Dialogform, dann spielen Sie den Dialog vor.*

Ü4. *Nach Franz‘ Tod will sein Sohn eine Grabrede halten. Schreiben Sie die Grabrede, die die widersprüchlichen Gefühle des Sohnes ausdrückt.*

Ü5. *Bereiten Sie ein kurzes Referat über die Schriftstellerin Herta Müller vor (Biographie, literarische Produktion, stilistische Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung).*

7.2. Das fremde Land

Nella sezione *Das fremde Land* desideriamo mettere in luce, attraverso due racconti molto diversi tra loro, l'incontro tra il migrante e il paese, per lui ancora straniero, nel quale si è trasferito. L'esperienza traumatica dell'arrivo in un luogo sconosciuto, il senso di disagio e straniamento, la convivenza in una società inospitale sono tematiche ricorrenti nelle opere degli scrittori della "Gastarbeiterliteratur" (Rösch, 2010: 1572). In particolare molti autori di origine italiana si sono confrontati con queste tematiche nel periodo iniziale del loro soggiorno in Germania:

Die meisten Texte in dieser Phase sind Bekenntnisse dieser negativen Befindlichkeit im Immigrationsland. [...] Die Fremde, da sie nunmehr erfahren wurde, offenbarte sich nicht als Raum, in dem sich die ehemaligen Vorstellungen verwirklichen ließen, in dem die Hoffnung auf eine andere, aber keinesfalls schlechtere Lebensqualität erfüllt werden konnte, sondern sie wurde zur existentiellen Bedrohung (Reeg, 1988: 76-77).

La generazione successiva, quella degli scrittori che sono cresciuti in Germania, rifiuta di rappresentare la situazione dei migranti da un punto di vista politico-sociale e riflette maggiormente sull'idea di identità, di plurilinguismo e multiculturalismo (Rösch, 2010: 1573). L'essere cresciuti tra due culture che si intrecciano tra loro diventa per alcuni scrittori un'occasione di arricchimento, un'opportunità in più e non uno svantaggio, come si legge ad esempio in alcune liriche della poetessa di origini turche Zehra Çırak. Anche chi ha scelto di trasferirsi in Germania, non obbligato da motivi contingenti come la ricerca di un lavoro o la fuga dal proprio paese, esprime sensazioni e sentimenti se non totalmente positivi, comunque di curiosità verso il paese ospitante, come accade per la scrittrice giapponese Yoko Tawada, che osserva la Germania con gli occhi della cultura asiatica (ibd.). Abbiamo scelto di proporre due racconti che esprimono questi atteggiamenti. Non critica una società che sembra accogliere contro voglia l'immigrato né si descrive il senso di solitudine e abbandono che si prova in una terra straniera, ma si rappresenta una nuova dimensione, in cui si sperimentano i vantaggi del trovarsi tra due realtà, in un "Dazwischen" che è fonte di apertura e capacità multiprospettica di osservare il mondo. Non a caso *Dazwischen* è il titolo di una poesia di Alev Tekinay, che nell'ultima strofa recita: "Und jeden Tag fahre ich / zweitausend Kilometer / in einem imaginären Zug / hin und her, / unentschlossen zwischen / dem Kleiderschrank / und dem Koffer, / und dazwischen ist meine Welt" (Tekinay, 1989: 7).

7.2.1. *Komm, Mustafa, komm* di Alev Tekinay

Il testo al centro di questa unità di apprendimento, intitolato *Komm, Mustafa, komm* (Tekinay, 2002: 65-69) è un racconto di Alev Tekinay (Izmir, 1951). Scrittrice di origini turche, si è trasferita in Germania per studiare linguistica e filologia all'Università di Monaco. Dopo essersi laureata, Tekinay ha lavorato come docente di didattica della lingua tedesca presso l'Università di Augsburg, dove è rimasta impiegata fino al 2011. Nel 1990 ha ottenuto il premio Adelbert-von-Chamisso. Le sue opere tematizzano il processo di inserimento in un paese straniero, accompagnato dal necessario apprendimento della lingua straniera. Alev Tekinay ha trascorso tutta la sua vita cercando di costruire ponti tra lingue e culture diverse, missione nella quale l'ha sostenuta anche il suo lavoro di filologa, insegnante e scrittrice¹⁴¹. Scrive di sé: “Ich bin eine, die zwei Zuhause hat. Ich bin ein Baum, ein langer Baum, die Wurzeln in anatolischem Boden, die Blüten in Deutschland” (Tekinay, 1989: 6).

Komm, Mustafa, komm, testo autobiografico scritto in prima persona, rievoca i primi giorni trascorsi a Monaco di Baviera dall'autrice, trasferitasi qui da Istanbul per studiare linguistica e letteratura tedesca presso l'Università Ludwig-Maximilian. La situazione della protagonista è molto diversa da quella della maggioranza dei migranti, dei cosiddetti “Gastarbeiter”: conosce già la lingua del paese ospitante (ha infatti frequentato la scuola tedesca in Turchia) e si è trasferita in Germania per studiare, non per cercare lavoro; ha lasciato gli affetti nel paese d'origine, ma non deve mantenere la famiglia rimasta in patria. Il racconto è costruito su due piani temporali: quello presente dell'oggi, 4 ottobre, in cui l'autrice passeggia nel Giardino Inglese, e quello passato dei primi anni trascorsi in Germania. L'autrice ripensa al momento in cui, ancora ragazza, era atterrata per la prima volta all'aeroporto di Monaco. Attraverso sensazioni, emozioni, eventi particolari la scrittrice ci fa rivivere la sua particolare storia. Non dimentica però di volgere lo sguardo verso tutti quei connazionali (“meine Landsleute”) che hanno intrapreso il suo stesso cammino, pieni di speranza per un futuro migliore, ma anche sicuri di non potersi mai sentire a casa. Due sono le figure rimaste impresse nella memoria della scrittrice: l'autista dell'autobus diretto in centro, che si era mostrato tanto disponibile e paziente verso i nuovi arrivati, aiutandoli a caricare le decine di valigie, sacchi e cestini portati dalla Turchia, e la padrona di casa che, apparentemente diffidente, era riuscita a trasformare un triste compleanno che la sua nuova inquilina stava trascorrendo in solitudine in una giornata allegra, regalandole una torta di mele da lei preparata.

¹⁴¹ Vd. la pagina personale dell'autrice al link
[<http://www.philhist.uni-augsburg.de/faecher/germanis/daf/neu/tekinay/vita.php>].

L'autrice ricorda oggi, a distanza di anni, il suo arrivo in Germania, consapevole di essere stata straniera in una terra straniera, ma di essere cresciuta proprio grazie a questa esperienza e di essere diventata una cittadina del mondo, che riesce a sentirsi a casa in ogni luogo: "Ich habe so viel von der ganzen Welt kennen gelernt, dass ich das ängstliche Gefühl des Fremdseins schon längst vergessen habe. Es fällt mir jetzt so leicht, in jeder Stadt, in jedem Land ein Stück Heimat zu finden". Viaggiare e poter subire l'influenza di culture diverse è ciò che contraddistingue la figura di Tekinay e di altri scrittori contemporanei:

Als Leser können wir von diesen Autoren lernen, dass weder das nostalgische Festhalten an der angestammten noch der einfache Tausch mit einer neuen Heimat dem Leben in einer mobilen Gesellschaft gerecht wird, sondern dass es um ein Leben in mehreren Bezügen geht, die nicht nur als Zerrissenheit, sondern als Chance eines Reichtums an Erfahrungen zu begreifen sind (Spinner, 1994: 316).

Il titolo fa riferimento proprio alle parole che l'autista dell'autobus usava per incitare i passeggeri a salire: "Komm, Mustafa, komm". Forse, ipotizza la protagonista, Mustafa era l'unico nome orientale che l'uomo aveva imparato e lo usava senza dubbio in modo benevolo, non offensivo. Questa frase simboleggia il richiamo ("Lockruf") che hanno voluto seguire tutti coloro che hanno deciso di lasciare il proprio paese e trasferirsi in Germania, mentre per la protagonista assomiglia al suono dolente e misterioso di un flauto ("wie die wehmütigen Klänge eines geheimnisvollen Flötenspiels").

A. Obiettivi

Livello: B1

L'autrice fa uso di un lessico piuttosto semplice, familiare e colloquiale. Prevalgono frasi brevi e semplici; il numero delle frasi subordinate è limitato. I tempi verbali segnalano che la narrazione è divisa in due momenti distinti: l'autrice introduce il racconto parlando di se stessa al presente, mentre più avanti rievoca al passato l'arrivo a Monaco e i primi anni vissuti da studentessa nella città tedesca. Poiché la lunghezza del testo può rendere faticoso il processo di apprendimento¹⁴², si è preferito dividere il testo in sequenze e organizzare attività di comprensione e anticipazione diverse per ciascuna sequenza.

¹⁴² "In genere un testo breve è meno impegnativo di un testo lungo che tratta il medesimo argomento, perché un testo più lungo richiede una maggiore elaborazione, la memoria è sottoposta a un carico maggiore e c'è il rischio che ci si stanchi e ci si distraiga (ciò vale soprattutto per gli apprendenti più giovani). Peraltro, un testo lungo che non sia troppo denso e sia relativamente ridondante può risultare più facile di un testo breve, ma denso, contenente le medesime informazioni" (QCER, 2002: 201-202).

Obiettivi specifici

Gli obiettivi di questa unità di apprendimento si focalizzano in particolar modo sul miglioramento delle abilità di produzione linguistica, sia orale che scritta. Nello specifico vengono introdotti ed esercitati generi testuali quali il racconto orale, la telefonata, il componimento poetico, che contribuiscono a variare la proposta didattica.

Obiettivi generali:

- sviluppare la creatività.
- imparare la tecnica del collage.

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: comprendere in modo globale e dettagliato un testo letterario in prosa.
- Produzione orale: raccontare proprie esperienze.
- Interazione: simulare una telefonata.
- Produzione scritta: scrivere un breve componimento poetico.
- Conoscenze grammaticali: ripassare l'uso delle frasi subordinate.
- Conoscenze lessicali: ampliare il proprio repertorio lessicale, con particolare riferimento agli ambiti semantici che si riferiscono alla città, ai sentimenti e alla sfera sensoriale.

Obiettivi estetico-letterari:

- Rielaborare le caratteristiche di un personaggio.
- Obiettivi socio-culturali e interculturali:
- Conoscere meglio se stessi.
- Analizzare un'esperienza di emigrazione.
- Acquisire informazioni storico-culturali.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

La fase di avvio può essere utile non solo per introdurre l'argomento o per formulare ipotesi sul suo contenuto, ma anche come "Vorentlastung", come alleggerimento o facilitazione per la lettura. Per questo si può far precedere al racconto un piccolo riassunto che renda esplicito il tema centrale e anticipi il contenuto. Si parla in questo caso di "advanced organizers" (Kast, 1985a: 49), ovvero di aiuti forniti preliminarmente per eliminare all'origine gli ostacoli che si frapporterebbero alla comprensione del testo. Dopo aver letto il titolo e una sintetica introduzione

al brano predisposta dal docente, gli studenti ipotizzano quali vicende possano esservi narrate e avanzano supposizioni sul significato del titolo (Ab.1, Ü1).

Fase di lettura e comprensione globale

Per agevolare la lettura e la comprensione globale del racconto si preferisce dividere quest'ultimo in cinque sezioni, considerata sia la sua lunghezza sia la netta demarcazione a livello tematico tra le parti: le prime quattro sezioni contengono la descrizione dell'arrivo a Monaco e delle prime esperienze vissute nella città straniera, l'ultima sezione è introdotta dalla parola "heute" e ci riporta nel presente, anche se la memoria dell'autrice compie ancora alcune incursioni nel passato.

Al termine della lettura di ciascuna sezione si propone un esercizio di comprensione globale e si invitano gli studenti a immaginare gli eventi successivi, cercando di sviluppare una possibile trama¹⁴³ (Ab.2, Ü1-15). Il testo si presta a questo tipo di lavoro poiché introduce in successione avvenimenti nuovi e di diversa natura. Importante è stabilire di volta in volta con l'intera classe se le ipotesi formulate inizialmente fossero corrette, in modo da valorizzare lo sforzo compiuto dagli studenti e da far capir loro l'importanza di questa procedura. Terminata la fase di comprensione globale viene ideato un titolo appropriato per ogni sezione (Ab.2, Ü16). Questa attività permette di rivedere il contenuto di tutto il testo e di distinguere le informazioni principali da quelle secondarie, secondo la modalità di lettura "skimming" o "kursorisch" (Löschmann, 1975: 28).

Fase analitico-cognitiva

Anche durante questa fase si privilegia il lavoro sul testo diviso in blocchi. Nella prima sezione sono descritte le prime impressioni che la città suscita nella protagonista, le emozioni che questa ha provato e che hanno coinvolto tutti gli organi sensoriali. Una prima attività prevede che queste sensazioni vengano identificate e classificate a seconda della modalità di percezione (Ab.3, Ü1).

La seconda attività sposta l'attenzione sui due personaggi descritti dalla protagonista: l'autista dell'autobus e la padrona di casa. Si tratta di due persone che hanno avuto un ruolo importante nella vita della ragazza, perché con la loro disponibilità e gentilezza hanno contribuito a rassicurarla e a renderle meno difficile l'inserimento nel nuovo paese. Agli studenti viene chiesto di cercare in dettaglio le informazioni che riguardano la personalità e le azioni che questi personaggi compiono (Ab. 3, Ü2).

¹⁴³ "Der Leser kann nach jedem Abschnitt Hypothesen bilden über das weitere Geschehen". (Ehlers, 1992: 19).

Nell'ultima sezione del racconto si alternano riflessioni personali a passaggi narrativi. In particolare viene istituito un paragone tra la "Leopoldstraße", uno dei più ampi e lussuosi viali di Monaco, e la "İstiklal" di Istanbul; è compito dello studente rileggere attentamente il testo e rilevare le differenze tra i due luoghi (Ab. 3, Ü3).

L'ultima attività proposta per l'analisi chiede di ricostruire in modo discorsivo la storia dell'emigrazione turca in Germania, che l'autrice riassume nelle ultime righe del suo racconto (Ab.3, Ü4). Si tratta di un lavoro di verbalizzazione per svolgere il quale è necessario ricercare e recuperare informazioni specifiche dal testo e di rielaborarle, sistematizzandole in sequenza logica.

Fase di interpretazione

Il racconto si apre con un'affermazione incomprensibile: la protagonista sostiene di aver due compleanni, entrambi nel mese di ottobre. Un primo passo verso l'interpretazione del testo consiste nel capire come questo sia possibile e quali siano i due avvenimenti che hanno segnato la nascita o la rinascita della ragazza. La risposta si può trovare nelle prime righe del testo (Ab. 5, Ü1).

Le notazioni sul tempo atmosferico attraversano tutto il racconto e sembrano rispecchiare lo stato d'animo della protagonista: all'arrivo splende il sole, ma la luce è debole e fioca, forse per indicare che tutto ciò che le accade attorno non è chiaro né ben individuabile, perché ancora sconosciuto; il giorno del "vero" compleanno cade la neve e il cielo è completamente grigio, così come cupo è l'umore della neostudentessa, che si trova a festeggiare da sola e lontana dalla famiglia. Infine l'ultima osservazione sul tempo riguarda "l'oggi" e sottolinea che, come il giorno dell'arrivo, il sole risplende sulla città, ma il clima è più mite, quasi estivo, a indicare lo stato d'animo positivo e il cambiamento che si è verificato dopo gli anni trascorsi nel paese ormai non più straniero. Allo studente si chiede di andare alla ricerca di queste annotazioni e di dare valutazioni personali sul collegamento che ci può essere tra il tempo atmosferico e la disposizione interiore della protagonista (Ab. 5, Ü2).

Gli ultimi esercizi fanno riferimento alla storia di Mustafa e al significato che questo nome possiede per chi non vede nel migrante un individuo, ma una figura con caratteristiche stereotipate e privo di un proprio nome. Mustafa vale infatti come appellativo per tutti gli immigrati che giungono dalla Turchia. Hanno sembianze che rievocano da un lato i personaggi de *Le mille e una notte* e dall'altro sono figure inquietanti che vivono ai margini della società. Gli studenti analizzano la descrizione di Mustafa e riflettono sullo stereotipo dell'immigrato (Ab. 4, Ü3).

La speranza della vera integrazione tra culture risiede, secondo l'autrice, nei figli e nei nipoti di Mustafa che, nati e cresciuti in Germania, ma allo stesso tempo legati alle origini della propria famiglia, potranno costruire un ponte stabile tra lingue e culture diverse. Ragionare su questa immagine (Ab. 4, Ü 4) significa capire in cosa consista la convivenza e l'integrazione tra culture differenti e quale sia il compito delle generazioni future.

Fase di produzione

Prendendo spunto dall'idea di un puzzle di immagini che si è formato nella mente della protagonista dopo tanti anni trascorsi a Monaco, si propone agli studenti di lavorare divisi in gruppi e di creare un collage con fotografie o disegni della città bavarese (Ab. 5, Ü1). Il collage (Macaire/Hosch, 1996: 133) consiste nella ricerca di immagini, eventualmente unite a descrizioni o altri generi testuali come pubblicità e brochure, che vengono ritagliate e sistemate in modo creativo su un cartellone. I temi di riferimento spaziano dagli ambiti più semplici, come i cibi o l'abbigliamento, alle tematiche più complesse come l'ambiente. Questa tecnica si presta anche per affrontare argomenti di civiltà, come per esempio la descrizione di una città e delle sue attrattive. Il collage stimola la fantasia e favorisce l'autonomia degli apprendenti che hanno completa libertà nella scelta e nella disposizione delle immagini. L'esercizio linguistico sarà poi oggetto di una seconda fase, quando il cartellone realizzato dovrà essere illustrato dalla classe.

La protagonista del racconto sottolinea più volte di aver provato nella sua vita da migrante sentimenti contrastanti, in opposizione tra loro: tristezza e felicità allo stesso tempo, senso di estraneità e spirito d'avventura. Un'attività di produzione orale come il racconto autobiografico (Schatz, 2006: 132) può permettere agli studenti di ragionare su una situazione di questo tipo facendo però riferimento alla propria esperienza personale. Si può proporre di descrivere un luogo in cui si sono provate allo stesso tempo sensazioni negative e positive o una strada percorsa provando sentimenti tra loro opposti. (Ab. 5, Ü2)

Poiché il testo di Alev Tekinay si avvicina in alcuni punti alla poesia, in particolare quando l'autrice indugia nella descrizione di suoni, odori e colori, si può dare uno sguardo a questo genere testuale a chiusura del percorso sulla città. Considerato il livello di competenza linguistica degli studenti, non si propone loro di improvvisarsi poeti e di produrre un vero e proprio componimento. Si prevede piuttosto che venga presentato un tipo particolare di poesia: l'undicino o "Elfchen" (Leis, 2006: 100), che possiede una struttura fissa (undici parole suddivise in quantità crescente in 5 versi) e non esige conoscenze di tipo metrico-stilistico. Lo studente può seguire un modello fornito dall'insegnante o selezionare liberamente le parole attinenti al racconto da disporre nello schema (Ab.5, Ü3).

L'ultima attività proposta è la simulazione di una telefonata (Schatz, 2006: 122) che la ragazza fa alla madre il giorno successivo al compleanno, per raccontarle la piacevole visita avuta dalla vicina di casa. Gli studenti lavorano a coppie, preparano in forma di appunti le battute del dialogo e le recitano poi davanti alla classe. Per evitare chela lezione perda di interesse per la ripetitività delle simulazioni, un gruppo di apprendenti può svolgere un compito di altro genere: terminare la lettera ai genitori che la studentessa aveva deciso di scrivere prima di ricevere la visita della vicina (Ab.5, Ü4).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Lesen Sie den Titel und die Zusammenfassung der Erzählung. Welche Erfahrungen / Abenteuer / Ereignisse enthält die Geschichte? Worauf könnte sich der Titel beziehen?*

Komm, Mustafa, komm

Zusammenfassung: Die Protagonistin ist eine Frau aus der Türkei, die seit vielen Jahren in Deutschland lebt. In München hat sie Germanistik studiert und ist Schriftstellerin geworden. In dieser Erzählung berichtet sie von ihrer Ankunft in München und ihren ersten Tagen in dem fremden Land.

ARBEITSBLATT 2

Ü1. *Lesen Sie den ersten Teil der Erzählung.*

Alev Tekinay *Komm, Mustafa, komm*

Ich habe zwei Geburtstage. Und wie es der Zufall will, liegen beide im Oktober, im Sternzeichen der Waage. Und sie bilden tatsächlich zwei Waagschalen, zwei Säulen in meinem Leben.

Mein zweiter Geburtstag ist der 4. Oktober, meine Ankunft in Deutschland. Ich konnte bereits Deutsch und wollte deshalb die Sprache nicht an sich, sondern eher deutsche Sprachwissenschaft und Literatur lernen. Mit dieser Ankunft begann für mich ein neuer Lebensabschnitt. Er dauert bis heute an. Und weiter. Scheinbar endlos immer weiter.

Ich zog also aus, Germanistik zu studieren, stieg aus dem Bauch eines riesigen Stahlvogels und erblickte ein zweites Mal das Licht der Welt. Diesmal nicht in Istanbul, sondern in München.

Fahl war das Licht. Aber immerhin Licht. Ich erinnere mich noch genau: Ein sonniger Tag. Kalt, aber sonnig. Und dennoch wirkte das Licht fahl.

Am tiefsten aber hat sich mir ein anderes Bild eingepägt. Eine Empfindung vielmehr, mit vielen Sinnen wahrgenommen: Gerüche. Klänge. Visuelles. Vor allem ist es der Geruch der Kälte, die meine Nase rot färbte. Sicherlich war es der Geruch nach Schnee. Und die Klänge: Die Glocken läuteten den Mittag ein, dazu gesellte sich der Verkehrslärm und noch etwas ganz Neues: der seltsame Klang einer Sprache. Das war definitiv nicht Deutsch. Das also war Bayrisch.

Ü2. Wählen Sie die richtige Antwort.

- Warum ist die Protagonistin nach Deutschland gefahren?
 - a. Sie will studieren.
 - b. Sie will arbeiten.
 - c. Sie will Verwandte besuchen.
- Wie ist das Wetter in München bei der Ankunft der Protagonistin?
 - a. Es schneit.
 - b. Es scheint die Sonne.
 - c. Es regnet.
- Was beeindruckt die Protagonistin in der neuen Stadt?
 - a. die Sprache
 - b. der Flughafen
 - c. die Leute.

Ü3. Wie kann die Geschichte weiter gehen? Was macht die Protagonistin nach der Ankunft am Münchner Flughafen?

Ü4. Lesen Sie den zweiten Teil der Erzählung.

Busse standen vor dem Flughafengebäude aufgereiht und der nächste Richtung Stadtmitte war schon fast voll und stand abfahrbereit.

Der bayrische Busfahrer saß am Steuer, wartete ungeduldig auf die türkischen Passagiere, die die Pass- und Zollkontrolle mühsam hinter sich gebracht hatten und nun unbeholfen nach diesem Bus suchten. Auch ich war ungeduldig. Ich wollte so schnell wie möglich diese Stadt kennenlernen, die meine Wahlheimat werden sollte.

Aus dem Busfenster beobachtete ich meine Landsleute, die sich mit ihrem vielen Gepäck einen Weg durch die Menschenmenge zu bahnen versuchten. Sie hatten nicht nur Koffer dabei, sondern auch Säcke und Körbe – als ob sie ganz Anatolien nach München mitgeschleppt hätten. Da streckte der Fahrer seinen Kopf aus dem Fenster und rief ihnen zu:

„Bisschen dalli, dalli, gell! I koan nix mehr woarten, Mustafa! Komm, Mustafa, komm!“

Es war nicht böse gemeint. Das weiß ich. Irgendwie war es sogar ganz nett von dem Busfahrer, diesen Namen zu kennen und auch im richtigen Moment zu gebrauchen. Jedenfalls nicht unpersönlich. Wahrscheinlich war es der einzige türkische beziehungsweise orientalische Vorname, den er kannte: Mustafa.

Ich hatte mich wirklich nicht getäuscht. Ein sympathischer Busfahrer. Er ist dann ausgestiegen, half den Umherirrenden, lotste sie in sein Fahrzeug und verstaute das viele, viele Gepäck. Jedes Mal musste er den Kopf schütteln, wenn wieder ein wuchtiger Sack oder Korb an der Reihe war. Endlich fuhren wir los. Und nach diesem kurzen Vorspiel begann mein neues Leben in einem anderen Land, in einer anderen Stadt, begleitet von dem ängstlichen Gefühl des Fremdseins, aber auch von Abenteuergeist und Entdeckungslust.

An meinem richtigen Geburtstag war ich sehr traurig...

Ü5. Waren die Hypothesen richtig oder falsch?

Ü6. Beantworten Sie folgende Fragen.

- Wohin möchte die Protagonistin fahren?

- Wie fährt sie hin?
- Welche Sprache spricht der Busfahrer?
- Was macht der Busfahrer? Hilft er den Passagieren oder nicht?

Ü7. *Die Frau hat Geburtstag und ist sehr traurig. Wie kann die Geschichte weiter gehen?*

Ü8. *Lesen Sie den dritten Teil der Erzählung.*

An meinem richtigen Geburtstag war ich sehr traurig: Es war die erste Trennung von zu Hause, von meiner Familie und der vertrauten Umgebung. Zum ersten Mal war ich allein, ganz allein in einem „Fremdenzimmer“, kannte niemanden, den ich hätte einladen können. Und dazu schneite es so grau. Ich war traurig, aber auch sehr glücklich, denn gerade hatte mir das Schicksal ein großartiges Geburtstagsgeschenk überreicht. Das Semester hatte nämlich angefangen, und ich hatte mich am Vormittag für Germanistik eingeschrieben. Ein langjähriger Traum hatte sich verwirklicht. Stolz hielt ich den Studentenausweis der Ludwig-Maximilians-Universität München in Händen und konnte mich vor Freude kaum einkriegen.

Traurig. Und glücklich zugleich. Natürlich ahnte ich damals nicht, dass diese gemischten Gefühle mein ganzes neues Leben lang begleiten würden.

Im Fremdenzimmer in der Ungererstraße stand kein Schreibtisch, nur ein wackliger Allzweckstisch. An diesen Tisch setzte ich mich und begann einen langen Brief an meine Eltern zu schreiben, in dem ich alles berichten wollte.

Da klopfte es, und ich staunte sehr, da mich hier niemand kannte und ich niemanden erwartet hatte. Wer mochte das sein.

Ü9. *Haben sich Ihre Hypothesen als richtig oder falsch erwiesen?*

Ü10. *Sind diese Aussagen richtig oder falsch?*

- Die Protagonistin hat gleich nach ihrer Ankunft schon Leute kennen gelernt.
- Sie ist traurig und gleichzeitig glücklich.
- Sie hat sich an der Uni angemeldet.
- Sie schreibt einen Brief an ihre Eltern.

Ü11. *Wie kann die Geschichte weiter gehen? Wer kann an der Tür stehen?*

Ü12. *Lesen Sie den vierten Teil der Erzählung.*

Ich sprang auf und eilte zur Tür. Meine Wirtin war es, und sie kam tatsächlich wegen meines Geburtstags. Sie brachte mir einen selbstgemachten Apfelkuchen und sagte:

„Fräulein, Sie hoabn heit Geburtstag, gell?“

Dass sie das wusste, wunderte mich nur wenig. Als ich mich vor einigen Tagen bei ihr einmieten wollte, hatte sie meinen Pass lange, und wie es mir schien, auch ziemlich misstrauisch studiert, bis sie sich doch entschieden hatte, mir das Zimmer zu geben. Gelegenheit genug, sich mein Geburtsdatum zu merken. Aber dieser Kuchen extra für mich war wirklich sehr freundlich. Mein Leben lang werde ich diese Geste nicht vergessen. Und wie gut er war, dieser Apfelkuchen! Mein erster richtiger deutscher Kuchen. Und bis zum heutigen Tag konnte kein anderer Kuchen dieses Geschmackserlebnis übertreffen.

Ü13. *Haben sich Ihre Hypothesen richtig oder falsch erwiesen? Wer hat die Protagonistin besucht? Hat sie sich über den Besuch gefreut?*

Ü14. *Lesen Sie jetzt den letzten Teil der Erzählung.*

Heute, wieder an einem 4. Oktober, gehe ich im Englischen Garten spazieren. Wie am Tag meiner Ankunft scheint auch heute die Sonne. Aber es ist viel wärmer als damals, fast sommerlich. Ich fühle mich ganz besonders stark an die Zeit erinnert, als mir diese „meine“ Stadt noch fremd war, alles neu und unbekannt. Aber auch daran, wie interessant es war, Morgen für Morgen auf Entdeckung zu gehen.

Zum Beispiel wollte ich meine Augen nicht trauen, als ich direkt vor meiner Haustür eine dämmerige Steinwelt entdeckte, gleich unter dem Asphalt. Ich brauchte mich nur auf die Stufe einer Treppe zu stellen, die dann von alleine hinunterrollte, weshalb sie auch „Rolltreppe“ hieß, und mich dann in einen geheimnisvollen Schacht hinabbrachte. Dort wartete bereits eine Art Zug, die U-Bahn. Mit ihr konnte ich zur Universität fahren und brauchte dafür nur einige Minuten.

Dann entdeckte ich, dass die Strecke von meinem Zimmer zur Uni auch zu Fuß zu bewältigen war. Das faszinierte mich noch mehr. In Istanbul hatte ich immer davon geträumt, dieser unendliche Schulweg wäre so kurz, dass ich ihn zu Fuß gehen konnte. Dafür hätte ich aber Wunder vollbringen müssen. Jetzt aber war es nur eine Straße, die Leopold hieß, zwar lang und breit, aber sehr angenehm zu gehen, auch auf Grund der vielen Schaufenster und anderer Attraktionen wie Kinos, Theater und Cafés.

Natürlich hat Istanbul auch eine Prachtstraße. Die Istiklal. Sie ist in vieler Hinsicht reizvoller, auf jeden Fall aber viel regsamer. In München aber genoss ich das Desinteresse der männlichen Passanten, die, im Gegensatz zu Istanbul, Mädchen und Frauen nicht belästigten. Dass kein Mann versuchte, mir ein Briefchen zuzustecken, um sich mit mir zu verabreden, war ein unfassbares Glück.

Bilder, bruchstückhaft, aus dieser Zeit, wie bunte Kartonstücke eines Puzzles: die Türme, der Morgennebel. Polizisten auf Pferden... Wenn ich, aus der Ungererstraße kommend, die Münchner Freiheit erreichte und die Silhouetten vom Siegestor und den Türmen der Ludwigskirche näher rückten, erfüllte mich eine freudige Aufregung. So ging ich meinen Weg weiter. Ich ging und ging.

Und ich gehe weiter. Wie damals. Dieser Weg hat mich, denke ich heute, nach so vielen Jahren, wenn ich auf das trockene Laub trete und das Rascheln unter den müden Füßen wahrnehme, dieser Weg hat mich in die weite Welt geführt. Ich denke an meine vielen Reisen. Reisen, die mich als Deutsch schreibende Migrantin von Deutschland aus bis nach Japan, Afrika und Amerika geführt haben. Und ein unbeschreibliches Gefühl erfüllt mein Herz. Ich habe so viel von der ganzen Welt kennen gelernt, dass ich das ängstliche Gefühl des Fremdseins schon längst vergessen habe. Es fällt mir jetzt so leicht, in jeder Stadt, in jedem Land ein Stück Heimat zu finden. Als ob ich immer schon dort gelebt hätte!

„Komm, Mustafa, komm“, das war ein Lockruf. Meine Landsleute sind ihm vor 40 Jahren gefolgt – gutgläubig und voller Hoffnungen auf eine bessere Zukunft. Zuerst kamen die Männer allein, dann auch mit Frauen und Kindern. Und mit immer mehr Misstrauen und Unbehagen haben die „Einheimischen“ dieses Heimisch-Werden von Fremden beobachtet.

Vielleicht ist „Mustafa“ nach wie vor einer der schnauzbärtigen, finster blickenden Fremden. Eine zwiespältige Figur, eine Rand- und zugleich eine Märchenfigur. Eine groteske Mischung aus der Anziehungskraft von tausendundeiner Nacht und abstoßender Fremdheit. Ohne ihn richtig zu kennen und auch kennen lernen zu wollen, schreibt man ihm diese Rolle zu. Aber heimisch fühlt er sich hier bestimmt nicht. Vielleicht eines Tages seine Kinder und Enkelkinder. Hier geboren und aufgewachsen. Sie nehmen an allen Bereichen des deutschen Lebens aktiv teil,

auch wenn es kaum beachtet wird. Sie sind Künstler, Wissenschaftler, Ärzte oder Geschäftsleute. Vor allem aber Architekten. Architekten, die zwischen Sprachen und Kulturen stabile Brücken bauen.

Heute, am 4. Oktober, denke ich mir, wie immer, wenn ich im Englischen Garten spazieren gehe, weitere Teile des Märchens aus. Und nehme alle Stimmen, das raschelnde Laub und den leichten Herbstwind, wie ein Ruf wahr, wie die wehmütigen Klänge eines geheimnisvollen Flötenspiels:

„Komm, Mustafa, komm...“

(Tekinay, 2002: 65-69)

Ü15. *Beantworten Sie folgende Fragen.*

- Welche Entdeckungen macht die Erzählerin in der neuen Stadt?
- Die Frau ist während der Jahre viel gereist. Wohin?
- Wie fühlt sie sich im Ausland?
- Wie empfindet sie den Satz „Komm, Mustafa, komm“?

Ü16. *Geben Sie jedem Teil einen Titel.*

ARBEITSBLATT 3

Ü1. *Lesen Sie den ersten Teil noch einmal durch und achten Sie auf die Empfindungen der Protagonistin. Füllen Sie dann die Tabelle mit Stichwörtern aus.*

RIECHEN	HÖREN	SEHEN

Ü2. *Der Busfahrer und die Wirtin sind zwei wichtige Figuren. Lesen Sie ihre Beschreibung und sammeln Sie Informationen in Bezug auf deren Charakter und Handlungen.*

Ü3. *Lesen Sie jetzt den letzten Teil der Erzählung. Worin unterscheiden sich Istanbul und München?*

Ü4. *Die Erzählerin fasst in wenigen Sätzen die Geschichte der türkischen Auswanderung zusammen. Welche Informationen gibt sie uns? Versuchen Sie, die Emigration der Türken zu rekonstruieren.*

ARBEITSBLATT 4

Ü1. *Warum hat die Protagonistin zwei Geburtstage?*

Ü2. *Im Text wird mehrmals auf das Wetterhingewiesen. Suchen Sie die Stellen, wo das Wetter beschrieben wird. Gibt es eine Verbindung zwischen der Wetterlage und dem Gemütszustand der Protagonistin?*

Ü3. *Mustafa stellt den typischen türkischen Ausländer dar. Wie sieht er aus? Wie wirkt seine Beschreibung auf den Leser? Gibt sie einen positiven oder einen negativen Eindruck? Handelt es sich bei diesem Bild um einen Stereotyp?*

Ü4. *Versuchen Sie diesen Ausdruck zu erklären: „Architekten, die zwischen Sprachen und Kulturen stabile Brücken bauen“.*

ARBEITSBLATT 5

Ü1. *Das Leben der Protagonistin in München scheint eine Zusammenstellung von fragmentarischen Bildern zu sein, wie ein Puzzle von bunten Kartonstücken. Arbeiten Sie in Gruppen und bereiten Sie eine Collage vor. Sammeln Sie Bilder von München und bilden Sie das Puzzle auf einem Poster. Jede Gruppe soll dann im Plenum die Collage präsentieren und erklären, welche Bedeutung die Bilder für Sie haben.*

Ü2. *Beschreiben Sie Ihren Mitschülern einen Ort, an dem Sie sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht haben.*

Ü3. *Verfassen Sie jetzt ein Elfchen.*

Ein Elfchen ist ein Kurzgedicht, das sich aus elf Wörtern in fünf Versen zusammensetzt. In der ersten Verszeile steht ein Wort, in der zweiten stehen zwei Wörter, in der dritten drei, in der vierten vier, die letzte Zeile besteht wieder aus einem Wort.

Möglicher Bauplan für ein Elfchen:

1. Zeile: ein Ort
2. Zeile: etwas, das dieser Ort charakterisiert
3. Zeile: dessen genauere Bestimmung
4. Zeile: eine Aktivität, die man da macht
5. Zeile: ein abschließender Gedanke

Beispiel:

München

Die Leopoldstraße

Kinos, Theater, Cafés

Ich gehe gern spazieren

Freiheit

Ü4. *Die Studentin wollte ihren Eltern einen Brief schreiben, als die Wirtin bei ihr reinschaute.*

- Wie setzt sie den Brief fort, nachdem die Wirtin weggegangen ist? Versetzen Sie sich in die Rolle der Studentin und schreiben Sie den Brief an ihre Eltern.
- Am nächsten Tag ruft die Studentin ihre beste Freundin an und erzählt ihr, was passiert ist. Arbeiten Sie zu zweit und stellen Sie das Telefongespräch dar.

7.2.2. *Stadtbild in Blau* di Ilma Rakusa

L'autrice del brano che proponiamo è Ilma Rakusa¹⁴⁴ (Sobota, 1946), scrittrice nata in Slovacchia da madre ungherese e padre sloveno, vissuta in Ungheria (Budapest), Slovenia (Lubiana), Italia (Trieste) e infine in Svizzera; attualmente risiede a Zurigo. Nota per il suo instancabile lavoro di traduttrice dal russo, dal serbocroato, dal francese e dall'ungherese, si è dedicata anche alla scrittura, pubblicando soprattutto poesie e racconti in prosa. Un'autrice poliglotta e cosmopolita, che raccoglie nelle sue opere tracce di un paesaggio mitteleuropeo, dove est e ovest si fondono nel ricordo e nella rievocazione del passato.

Il brano *Stadtbild in Blau* è tratto dalla raccolta di racconti *Durch Schnee* (Rakusa, 2006: 211-213), nella quale vengono rappresentate situazioni di confronto con l'estraneo, momenti di solitudine e di abbandono, ricordi di un'infanzia trascorsa in luoghi che sono stati abbandonati e che generano sentimenti di nostalgia dolorosa. Il continuo viaggiare e doversi spostare da una città all'altra ha segnato la scrittura di Ilma Rakusa e le ha insegnato cosa significa sentirsi straniero, senza punti di riferimento, alla ricerca di un elemento familiare cui appigliarsi per non smarrirsi:

Denn Fremdsein bedeutet ständig konfrontiert zu sein, sich ständig auseinandersetzen zu müssen, sich ständig vor einem gegenüber zu befinden, das wenig Gemeinsames, wenig Identifikationsraum mit einem teilt. Das ist die Erfahrung des Exterritorial-seins, und sie erzeugt eine erhöhte Wahrnehmung aller Eindrücke, die darauf drängen, in einen Zusammenhang gebracht zu werden (Röggla, 2006: 241).

Il racconto *Stadtbild in Blau* rappresenta le percezioni e i sentimenti della protagonista: il suo sentirsi straniera in una città straniera e la nostalgia per il mare e un paesaggio che è andato perduto. Il cercare e trovare continui rimandi a quel paesaggio è il *Leitmotiv* della narrazione e diventa oggetto di discussione tra la protagonista e Georg, il personaggio maschile.

Il racconto è ambientato a Berlino, come si deduce da alcuni riferimenti indiretti ("Synagogenkuppel", "KaDeWe", "die Spree", "der märkische Sand"), ma la città non viene mai nominata. Nel paesaggio cittadino la protagonista incontra continuamente oggetti, immagini, scritte pubblicitarie, cartelli di colore blu, in tutte le sue possibili sfumature. Così l'incipit del racconto:

¹⁴⁴ Per le informazioni biografiche si è fatto riferimento alla sito personale della scrittrice [www.ilmarakusa.info] e alle pagine della Robert Bosch Stiftung dedicate al premio letterario Adelbert-von-Chamisso [<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp>].

Eine Geschichte mit Blau beginnen. Mit dem Fitzelchen Himmelblau, das zwischen der Synagogenkuppel und den kahlen Baumästen aufscheint und sich rasch in Grau verkehrt, mit der neoblaunen Regenpelerine und dem Kleber „Gigaset 3015 Classic“, ultramarin, mit den blauverzierten Fliesen in der Küche von D., mit dem Wellness-Plakat, das hohe wasserblaue Wellen schlägt, mit dem metallic-blauen „Käfer“ von VW, mit der Kindermütze, matrosenblau, in der Auslage des KaDeWe, mit einem Augenpaar, mit einem Handschuhpaar (Rakusa, 2006: 211).

Ogni dettaglio le ricorda il mare, o meglio, la sua assenza; i piccoli e grandi laghi che si trovano nei boschi intorno alla città e persino la Sprea non possono fungere da sostituti del Mediterraneo:

Nur weit und breit kein Meer. Die Luft riecht nach Staub. Die Luft riecht nach Ruß. Und was die Seen betrifft, die irgendwo glänzen im Wald, auch sie riechen anders, und Ersatz sind sie nicht. Nichts ersetzt das *mare nostrum*, seinen großflächigen blauen Sog. Brandung, Bewegtheit. Nichts, schon gar nicht die Spree, die sich flussklein durch die Stadt windet, an Museen vorbei. Ausflugsboote sind keine Dampfer, auch wenn sie muntere Wimpel tragen. Und mit diesen Anlegestellen ist kein Staat zu machen. Sie rädern sich selbst. Also meerlos, die Stadt (ibd.).

Questa città senza mare, dove il cielo si rispecchia solo nelle pozzanghere („Fette Lachen spiegeln den wandelbaren Himmel“), non fa altro che costruire edifici (“sie baut und baut und baut”) e l’aria odora solo di polvere e ruggine. Georg non vuole credere che il blu sia il colore che caratterizza la città, piuttosto è il grigio che domina sia nel paesaggio che tra gli uomini (“Aber Grisaille überall, sagt er laut, Grau in Grau, auch unter den Menschen”).

La coppia attraversa alcune vie cittadine e raggiunge il locale “Strandbad”, che, contro ogni evidenza, non si trova in riva al mare ma accanto a un campo da calcio. La spiaggia, la sabbia non fanno altro che ricordare ancora una volta l’assenza del mare, quasi fossero denunce di smarrimento o annunci di scomparsa:

Georg will ins Café „Strandbad“, das so gar nicht am Wasser liegt, sondern neben einem Sportplatz, einem gigantischen grünen Fußballfeld. Irreführender Name. Wie das „Ungewohnt“ und das „Ruz“. Dichterspelunken. Georg sagt, der märkische Sand muss dir gefallen, wo Sand ist, war mal ein Meer. Oder nicht? Ich bejahe vehement. Es lebe der Sand, obwohl er das Fehlen des Meeres so spürbar macht. Immer diese Verlustmeldungen. Immer diese Vermisstanzeigen (ibd.: 212).

Georg sembra non capire il comportamento della compagna e le chiede cosa stia cercando a Berlino. La risposta non tarda ad arrivare ma non si concretizza in un desiderio tangibile, resta piuttosto legata alla sfera delle sensazioni: blu di Prussia, questo è ciò che la donna vorrebbe ritrovare. La nostalgia per un luogo perduto (“ein Thermalbad mit Lover. Dazu himmelwärtige Alleen, viel Wärme und ein Fitzelchen Meer”) e la curiosità per un mondo nuovo sono i

sentimenti discordanti che accompagnano il soggiorno nella capitale tedesca. Anche nel rapporto con Georg la protagonista sembra oscillare tra la volontà di rivelarsi (“Jetzt oder nie die Preisgabe”) e la prudenza verso sentimenti d’amore (“Nicht bis zur Liebe, wo jeder Farbe zu bekennen hat”). Alla fine l’uomo promette di accogliere l’idea che il blu sia sparso per tutta la città (“Und Georg verspricht, es mit dem Blau aufzunehmen”) e dimostra di accettare il modo in cui la protagonista osserva e sente la realtà, ovvero attraverso le sensazioni e i sentimenti. Così si è infatti dichiarata: “Gehöre zur Gefühlsfraktion”, mentre di Georg pensa: “Georg gehört zur Ökonomiefraktion“, intendendo rilevare come l’uomo sia più razionale, poco incline ai sentimentalismi: “Sachlich ans Ziel, mit dem Verstand die richtigen Schneiden schlagen. Und die Scheine alle intakt im Schrank”.

Il racconto è caratterizzato da uno stile laconico, le frasi sono brevi e concise, la paratassi è ricorrente. La narrazione in prima persona riproduce i pensieri della protagonista, le sue affermazioni e i dialoghi con Georg nel discorso indiretto libero, cosicché i due piani, quello della riflessione e quello del dialogo, si sovrappongono continuamente e si distinguono a fatica. Da questo punto di vista il brano richiede non solo una buona capacità di comprensione del testo, ma anche la familiarità con alcune specificità della narrazione letteraria.

Con il racconto di Ilma Rakusa si possono affrontare in classe diverse tematiche interculturali: il rapporto tra la città straniera e il paese che si è dovuto lasciare; la nostalgia per un luogo familiare che ha segnato la propria infanzia; la curiosità e il desiderio di scoprire mondi nuovi. Anche la biografia della scrittrice, poliglotta e cosmopolita, può offrire lo spunto per ragionare sulla figura dell’intellettuale contemporaneo che ha radici plurime, non è rappresentante di una sola lingua e esce dai confini della nazione.

A. Obiettivi

Livello: B2

Il testo richiede un livello di competenza linguistica elevato, soprattutto da un punto di vista lessicale. Il brano è ricco di termini che non appartengono al linguaggio quotidiano (per esempio sostantivi “Sog”, “Brandung”, “Brachen”, verbi “vorpreschen”, aggettivi “zugig”), presenta modi di dire (“auf die Pauke hauen”), concetti astratti (“Bewegtheit”), termini colloquiali (“Fitzelchen”) e costruzioni aggettivali non usuali (“flusklein”, “himmelwärtig”). Il lavoro di analisi semantica deve essere approfondito. Da un punto di vista sintattico le frasi sono brevi e concise, si ricorre raramente all’uso di subordinate complesse e prevale la paratassi.

Obiettivi specifici

Il racconto si presta non solo alla trattazione di tematiche interculturali, ma anche alla riflessione sulla lingua letteraria e sulle sue caratteristiche estetiche.

Obiettivi generali:

- Conoscere la vita di una scrittrice cosmopolita.

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: comprendere in modo globale e dettagliato un testo letterario.
- Interazione: saper gestire una discussione su un argomento dato.
- Produzione scritta: scrivere un testo personale di tipo descrittivo nel quale si raccolgono immagini dell'infanzia.
- Conoscenze grammaticali: ripassare l'uso della negazione.
- Conoscenze lessicali: ampliare il proprio lessico, con particolare riferimento all'ambito semantico dei colori e dell'ambiente.

Obiettivi estetico-letterari:

- Definire lo stile di un racconto.
- Riconoscere le potenzialità estetiche del linguaggio.
- Identificare le tecniche narrative.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Conoscere meglio se stessi, ricostruire immagini della propria infanzia.
- Comprendere il legame tra presente e passato e il significato di nostalgia per un luogo.

Materiali e strumenti

Oltre al testo di Ilma Rakusa *Stadtbild in Blau* e alle schede di lavoro con le attività scritte e orali viene introdotto l'uso del computer per predisporre documenti digitali ipertestuali.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

Il percorso inizia con la presentazione del titolo *Stadtbild in Blau*. L'attenzione si concentra sul colore e sulle associazioni di idee che il blu evoca nello studente (Ab.1, Ü1). Le risposte faranno certamente riferimento al cielo, all'acqua, al mare e potranno indirizzare il discorso verso il contenuto del testo. Per rafforzare ulteriormente il legame tra il colore e il mare, che è l'elemento costantemente evocato nel racconto, l'insegnante mostra un dipinto di Kaspar David Friedrich dal titolo *Der Mönch am Meer*. La descrizione dell'immagine aiuta ad anticipare il lessico e a

concentrarsi sul motivo centrale del brano (Ab.1, 2). I dipinti, insieme con altre opere artistiche come le sculture o le installazioni, sono particolarmente adeguati per la lezione di lingua straniera, perché descrivono attraverso la rappresentazione iconica emozioni e sentimenti, coinvolgendo emotivamente gli apprendenti. Queste sensazioni possono essere verbalizzate e discusse in classe (Wicke/Rottmann, 2013: 9).

Fase di lettura e comprensione globale

Gli alunni leggono silenziosamente il testo. Per guidare la loro comprensione li si invita a sottolineare durante la lettura il luogo in cui si svolge l'azione, o gli indizi che possono permettere di identificarlo, e i nomi dei protagonisti. Seguono due domande di controllo su queste informazioni (Ab.2, Ü1-3). Dopo una prima lettura, per verificare la comprensione globale, gli studenti eseguono un esercizio in cui devono distinguere tra affermazioni vere e affermazioni false (Ab.2, Ü4).

Fase analitico-cognitiva

La peculiarità del racconto e del suo linguaggio consiste nella descrizione di innumerevoli oggetti che la protagonista incontra in varie tonalità e sfumature di blu. Per sistematizzare questo materiale lessicale gli studenti completano una tabella nella quale a ciascuna tonalità di blu corrisponde un oggetto (Ab.3, Ü1). In alternativa il compito può essere facilitato trasformando la tabella in un esercizio di abbinamento. Il passo successivo consiste nel collegare il colore ai pensieri della protagonista, arrivando a specificare quale associazione avviene nella sua mente. In contrasto con la sua visione si pone Georg, che sottolinea come la città sia grigia, come ci sia "Grisaille überall". Gli studenti recepiscono questo contrasto ricercando nel testo l'opinione di Georg (Ab.3, Ü3).

Poiché la sequenza delle azioni che i protagonisti compiono non è lineare, si raccolgono gli avvenimenti principali in ordine sparso e si chiede agli studenti di lavorare a coppie per ricostruire insieme la trama (Ab.3, Ü4). Ciò serve d'aiuto per avere un quadro più preciso della trama. La difficoltà di comprensione è data in questo caso dalla narrazione in prima persona e a focalizzazione interna, mediante la quale tutto ciò che ci viene raccontato è filtrato dall'io narrante. La tecnica predominante è infatti quella del discorso indiretto libero, che gli studenti possono riconoscere se hanno familiarità con i dispositivi di analisi del testo, perché già affrontati nella lezione di letteratura in lingua materna (Ab.3, Ü7).

La fase analitico-cognitiva prevede anche un momento di riflessione metalinguistica sui significati di alcune espressioni, commentate dalla narratrice (Ab.3, Ü5) e sullo stile del brano (Ab.3, Ü6). Data la difficoltà della richiesta si lavora in plenum.

Fase di interpretazione

La prima attività chiede di definire il rapporto tra la protagonista e Georg (Ab.4, Ü1). Nel racconto non vengono date informazioni esplicite sulla relazione tra i due; ma attraverso l'analisi del comportamento e dei pensieri dell'io narrante, che vanno ricercati nel testo, è possibile formulare alcune ipotesi. L'insegnante può fornire elementi linguistici o frasi da completare per agevolare il compito.

Le attività successive hanno come oggetto il tema centrale del racconto. Gli studenti prima analizzano la morfologia poi interpretano il significato delle parole "Velustmeldungen" e "Vermisstanzeigen", cercando di capire di cosa sente la mancanza, cosa è andato perduto (Ab.4, Ü2), quali sentimenti occupano il suo animo (Ab.4, Ü3) e quale è il suo rapporto con la città straniera (Ab.4, Ü4).

Fase di produzione

La produzione inizia con la stesura di un testo di carattere personale, nel quale gli apprendenti descrivono immagini d'infanzia attraverso i colori, sulla scorta del brano appena letto (Ab.5, Ü1).

Per esercitare l'interazione orale si organizza una discussione sul significato che può avere per ciascuno il luogo in cui si è nati e dove si è trascorsa l'infanzia. Scelto un moderatore, gli studenti si dividono in due gruppi: chi crede che il legame con il passato non sia significativo e chi crede invece che abbia un valore profondo per l'individuo (Ab.5, Ü2).

La biografia dell'autrice può essere utile per conoscere un esempio di intellettuale cosmopolita e poliglotta. La preparazione a gruppi di una presentazione in Power Point della vita e delle opere, ad esempio inserendo le immagini dei luoghi dove Ilma Rakusa ha vissuto, può essere un modo per visualizzare concretamente quanti e quali paesi questa scrittrice ha attraversato (Ab.5, Ü3). L'uso delle nuove tecnologie innalza sicuramente la motivazione dei ragazzi, perché li mette a contatto con uno strumento familiare, più attraente rispetto al libro cartaceo. L'uso del computer per scopi didattici permette loro di acquisire anche competenze multimediali, utili per la loro formazione globale: "Medienkompetenz beinhaltet Fähigkeiten, sich mit Medienwissen im Medienangebot orientieren zu können. Medien sollen kompetent und kritisch von den Gesellschaftsmitgliedern angeeignet bzw. verweigert werden, um eine gesamtgesellschaftlich verantwortliche und nachhaltige Entwicklung zu befördern" (Rosebrock/Zitzelsberger, 2002: 150).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. Lesen Sie den Titel der Erzählung. Was könnte in einer Stadt blau sein? Was assoziieren Sie mit der Farbe Blau? Kennen Sie andere Abtönungen dieser Farbe?

Ü2. Beschreiben Sie dieses Bild. Welche Gefühle erregt es in Ihnen?

Link: [http://de.wikipedia.org/wiki/Der_M%C3%B6nch_am_Meer]

ARBEITSBLATT 2

Ü1. Lesen Sie den Text. Versuchen Sie die Protagonisten und den Handlungsort zu identifizieren.

Ü2. Wo spielt die Geschichte? In welcher Stadt?

Ü3. Wer sind die Protagonisten? Wohin gehen sie?

Ü4. Sind diese Aussagen richtig oder falsch?

- Die Protagonistin bemerkt, dass viele Stadtbilder blau sind.
- In der Stadt gibt es kein Wasser.
- In der Stadt wird viel gebaut.
- Die Protagonisten essen zusammen in einem Café.
- Sie sprechen über die Stadt.

ARBEITSBLATT 3

Ü1. Lesen Sie den ersten Teil der Erzählung noch einmal durch und versuchen Sie die Tabelle zu ergänzen.

Farbtöne	Bilder
Blau Neonblau ...	Fitzelchen Himmel Aufschrift ...

Ü2. Was assoziiert die Protagonistin mit der Farbe Blau?

Ü3. Lesen Sie jetzt den zweiten Teil der Erzählung noch einmal. Was denkt Georg? Welche Farbe herrscht in der Stadt vor? Wie kann man das erklären?

Ü4. *Arbeiten Sie zu zweit. Setzen Sie die Handlungen in die richtige Reihenfolge.*

Georg isst ein Brötchen, sie isst einen Salat.

Das Paar geht durch die Straßen und schaut sich flüchtig die Fenster an.

Im Café gibt es Mädchen, die emotionslos diskutieren.

Georg will ins Café gehen.

Sie gehen in die Gipsstraße und sprechen nicht miteinander.

Sie müssen die Straße oft überqueren und die Ampel ist Gelb.

Georg will das Lokal verlassen.

Die Frau beobachtet den Mann, er wird unruhig.

Ü5. *Warum sagt die Erzählerin den Satz „Blauäugig, gegen jede Evidenz“? Warum ist „Strandbad“ ein irreführender Name?*

Ü6. *Wie ist die Sprache der Erzählung? Wählen Sie ein Adjektiv (oder mehrere) und begründen Sie Ihre Antwort.*

trocken – symbolhaft – kräftig – emotional – pathetisch – pompös – einfach

Ü7. *Welche Erzähltechnik ist im Text vorhanden?*

Erzählbericht – Gedankenwiedergabe – Erlebte Rede

ARBEITSBLATT 4

Ü1. *Versuchen Sie jetzt die Beziehung zwischen Georg und der Protagonistin zu beschreiben. Suchen Sie zunächst die Textstellen, die diese Beziehung ausdrücken, dann äußern Sie Ihre Vermutungen.*

Beispiele:

Ich denke, dass sie sich lieben, weil...

Ich bin der Meinung, dass sie nur Freunde sind, weil ...

Ich glaube, dass sie sich nicht vertragen, weil...

Ü2. *Die Protagonistin spricht von Verlustmeldungen und Vermisstanzeigen. Was sind sie? Warum benutzt sie diese Metaphern? Was hat sie verloren? Was vermisst sie?*

Ü3. *Die Erzählerin sagt: „Es gibt Sehnsucht und Neugier, Neugier und Sehnsucht“. Wonach sehnt sie sich? Was will sie entdecken?*

Ü4. *Denken Sie, dass die Erzählerin eine positive oder eine negative Auffassung von der Stadt hat? Wie wirkt das fremde Land auf sie?*

ARBEITSBLATT 5

Ü1. *Im Zentrum der Erzählung steht die Farbe Blau als Symbol der Sehnsucht nach der Kindheit. Versuchen Sie eine Farbe zu finden, die ihre Kindheit symbolisieren kann. Suchen Sie konkrete Bilder aus und beschreiben Sie diese Bilder in ganzen Sätzen.*

Ü2. *Organisieren Sie ein Diskussionsforum rund um diese Frage: Kann man von dem Ort loskommen, in dem man geboren ist und seine Kindheit verbracht hat? Wählen Sie einen Moderator, der die Diskussion moderieren soll, dann teilen Sie sich in zwei Gruppen (die Befürworter und die Gegner) und äußern Sie Ihre Meinungen.*

Ü3. *Ilma Rakusa ist Übersetzerin, Literaturkritikerin und Dichterin, sie kann mehrere Sprachen sprechen und ist viel gereist. Suchen Sie im Internet Informationen über diese kosmopolitische Schriftstellerin und rekonstruieren Sie ihr Leben. Sie bereiten Sie eine Powerpoint-Präsentation vor.*

7.3. Die gespaltene Identität

La sezione *Die gespaltene Identität* è dedicata al tema dell'identità divisa tra culture diverse e dell'essere straniero in terra straniera. Da un punto di vista antropologico l'identità è una costruzione ideata dall'individuo o da gruppi di individui per autoaffermarsi e combattere contro il mutamento sociale. L'identità viene affermata e rivendicata dal gruppo per acquisire stabilità e sicurezza (Fabietti, 1995: 19). Questo concetto di identità appare oggi selettivo e riduttivo, perché costringe l'individuo in una griglia, in una struttura chiusa al cambiamento e diffidente verso l'alterità. Risulta necessario uscire dalla logica identitaria e riconoscere il ruolo formativo dell'alterità (Remotti, 1996: 99).

In un mondo sempre più fitto di nessi comunicativi e di processi di globalizzazione non vi sono molte proposte alternative: o si continua a credere pervicacemente nelle proprie forme identitarie (costi quel che costi) o si procede quanto meno ad alleggerirle, così da renderle più disponibili alla comunicazione e agli scambi, alle intese e ai suggerimenti, alle ibridazioni e ai mescolamenti (ibd.: 103-104).

Questa può essere la tendenza da seguire anche nella didattica della letteratura, presentando testi che raccontano il pluralismo identitario e le diverse sfaccettature che una personalità può assumere.

Il motivo dell'identità perduta è presente in molte opere della "Migrationsliteratur". Se nel primo periodo gli autori della "Gastarbeiterliteratur" rivendicavano le proprie origini e affermavano i valori identitari della loro terra (Reeg, 1988: 65-73) oppure erano alla ricerca di un possibile, ancorché difficile, inserimento nel tessuto sociale (ibd.: 98-101), le opere successive si costruiscono sull'idea di identità plurima e multi-etnica, che si è formata nelle particolari condizioni sociali in cui gli autori si sono trovati a vivere e che viene accettata come dato di fatto. Scrive Zehra Çırak nel testo *Kulturidentität*, che sarà oggetto della prossima unità di apprendimento: "Ich bevorzuge weder meine türkische noch meine deutsche Kultur. Ich lebe und sehne mich nach einer Mischkultur" (Çırak 1991: 94).

I personaggi tipici della "Migrationsliteratur", spesso riverbero dell'autore reale, rinunciano all'assimilazione e confermano il loro essere parte di una minoranza, che non considerano sinonimo di inferiorità ma di pluralismo:

Die Figurenkonstellation ist häufig multiethnisch, wobei MigrantInnen oft zu Trägern der Zukunftsideen werden. [...] Die Figuren werden doppelt, das heißt aus der Eigen- und einer Fremdperspektive, oder als transkulturelle GrenzgängerInnen gezeichnet, die sich nicht mehr über das Eigene und das Fremde definieren lassen (Rösch, 2010: 1574).

Anche gli autori della prima generazione, come i poeti di origini italiane Carmine Chiellino e Fruttuoso Piccolo, sembrano confermare, a volte con toni ironici, l'assunzione di un'identità nuova, che si può definire interculturale (Mannino, 2012: 260).

Questo non significa che i personaggi rappresentati siano del tutto positivi e abbiano risolto il problema dell'identità divisa. In alcuni casi, come nel brano di Feridun Zaimoglu che proponiamo nella seconda unità, rimane aperta la questione della convivenza con una maggioranza che non accetta la diversità e che continua a essere politicamente dominante:

Die Botschaften der Migrationsliteratur reichen von politisch motivierter Dominanzkritik über psychologisch gestaltete Identitäts-, Sozialisations- und Enkulturationsangebote vor allem für Minderheitsangehörige und eine pädagogisch motivierte multiperspektivische Wahrnehmung von Fragen des Zusammenlebens vor allem für Mehrheitsangehörige bis hin zu einer inter- oder auch transkulturelle Gestaltung der Welt(-literatur) (ibd.: 1575).

I due testi che presentiamo sono caratterizzati da toni nettamente differenti e ci mostrano in quali modi, in questo caso opposti, può essere affrontata la questione dell'identità.

7.3.1. *Kulturidentität* di Zehra Çırak

L'autrice del testo *Kulturidentität* (Çırak 1991: 94) che proponiamo in questa unità è la scrittrice Zehra Çırak (Istanbul, 1960). Nata in Turchia, vive dall'età di tre anni in Germania e dal 1987 pubblica raccolte di poesie e racconti che dimostrano la sua volontà di dare una risposta originale alla questione dell'identità:

Çıraks Gedichte zeigen die verschiedenen Aspekte dieses Begriffs [*Métissage*]: sie verflechten scheinbar unvereinbare Elemente unterschiedlichen Kulturen, zerlegen die 'Wir und Die'-Dichotomie und definieren ihre Identitäten als sich ständig wandelnde, bar jedes festgesetzten Kerns, wobei Widersprüche, Doppeldeutigkeit und ständige Revision akzeptiert sind (Goertz, 1996: 32).

Durante la sua carriera letteraria Çırak ha ricevuto diversi importanti premi come lo "Adelbert-von-Chamisso-Förderpreis" (1989) e il "Friedrich-Hölderlin-Förderpreis" (1993) (Chiellino, 2007: 465).

Il suo breve brano in prosa *Kulturidentität* è una riflessione sul concetto di identità e sull'influenza che una o tante culture possono esercitare su un individuo. La prima domanda che l'autrice si pone è se l'identità culturale sia qualcosa in cui ci si possa riconoscere o qualcosa che gli altri sfruttano per inquadrarci e definirci. Da parte sua la scrittrice non ha preferenze per una o l'altra cultura, quella tedesca o quella turca, ma desidera una "Mischkultur" che le possa unire

entrambe o possa addirittura comprendere tutte le culture del mondo, dalle quali lei stessa si lascia inebriare, come dalla musica di Johann Sebastian Bach o dai film di Andrej Tarkovskij. Al contrario, oggetti di ampia diffusione, come la televisione, suscitano in lei un netto rifiuto, nonostante siano espressione della cultura europea di cui si sente parte. Con tono apertamente polemico Zehra Çırak non dice di sentirsi europea ma parla di “Zugehörigkeit zum europäischen Hygienekreis”, citando il presidente della Baviera Franz Josef Strauß che alla fine degli anni Ottanta, con questa espressione, aveva suscitato scandalo e reazioni indignate¹⁴⁵. Il sarcasmo lascia spazio all’ironia nella seconda parte del brano nella quale si descrive una ipotetica giornata ideale, una sorta di viaggio turistico utopico (Şölçün, 2000: 135) che in un solo giorno attraversa i continenti: dall’Asia all’Africa attraverso l’Europa, cogliendo di ciascun paese l’elemento tipico e inconfondibile che lo caratterizza:

Also würde ich am liebsten japanisch aufwachen auf einem Bodenbett in Räumen mit transparenten Scheintüren. Dann würde ich gerne englisch frühstücken, danach mit fremder Gleichgültigkeit chinesisches arbeiten, fleißig und eifrig. Am liebsten möchte ich französisch essen und tierisch satt römisch baden, gerne will ich bayrisch wandern und afrikanisch tanzen (Çırak 1991: 94).

L’elenco die luoghi raccoglie anche aspetti negativi (“Ach, wie möchte ich gerne einen Schweizer Pass, ohne in den Verdacht zu geraten, Inhaber eines Nummernkontos zu sein”) e malcelate critiche (“mein Geld nicht amerikanisch verdienen müssen”) e si conclude con un’immagine poetica (“Am liebsten möchte ich indisch einschlafen als Vogel auf dem Rücken eines Elefanten und türkisch träumen vom Bosphorus”).

Il racconto, grazie al suo tono ironico e leggero, può essere utile per introdurre il tema degli stereotipi e dei caratteri nazionali¹⁴⁶, attraverso immagini positive, ovvero rilevando i pregi e non necessariamente i difetti di un paese o di una cultura, ma anche le immagini personali e del tutto soggettive che ciascuno di noi ha delle culture del mondo.

¹⁴⁵ La dichiarazione si inseriva in una discussione politica sollevata attorno al tema della diffusione del virus HIV e della necessità di intervenire in modo preventivo. La Baviera aveva proposto test obbligatori per i cittadini sospettati di aver contratto la malattia, per esempio attraverso rapporti con omosessuali, per i viaggiatori provenienti da paesi extra-europei, carcerati e impiegati nella pubblica amministrazione. Tali proposte avevano suscitato indignazione e proteste. Vd. *Wollen wir den AIDS-Staat? Bayerns Linie: Zwangstest, Berufsverbot, Ausweisung*, in “Der Spiegel”, 02.03.1987, [<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13520785.html>]

¹⁴⁶ I caratteri nazionali si fondano sull’idea che “i diversi gruppi nazionali siano caratterizzati da una sufficiente omogeneità dal punto di vista della sensibilità, delle attitudini, delle disposizioni comportamentali, degli orientamenti valutativi, tanto che si può parlare appunto di uno specifico carattere tipico di quella nazione, il quale risulterebbe non solo da una comune matrice culturale, ma anche proprio dalla larga diffusione di determinati tratti psicologici” (Mazzara, 1997: 34-35).

A. Obiettivi

Livello: B1

Il testo presenta un lessico semplice, proprio del linguaggio quotidiano. Anche dal punto di vista morfologico e sintattico le frasi al congiuntivo costruito con “würde” o la subordinata introdotta da “weil” rientrano nel livello di competenza B1.

Obiettivi specifici

Il brano, molto breve, può essere sfruttato per ragionare sul concetto di stereotipo e di carattere nazionale.

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: comprendere il contenuto di un testo letterario.
- Interazione: individuare e discutere sulla validità di alcuni stereotipi.
- Produzione scritta: scrivere un testo personale.
- Conoscenze grammaticali: ripassare l'uso del “Konjunktiv II”.
- Conoscenze lessicali: apprendere nuovi vocaboli con riferimento all'ambito semantico delle nazioni e dell'identità personale.

Obiettivi estetico-letterari:

- Riconoscere lo stile di un testo letterario.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Ragionare sul concetto di stereotipo, riconoscerlo e valutarlo.
- Sapere che cos'è un carattere nazionale.
- Acquisire informazioni storico-culturali.

Materiali e strumenti

Al testo *Kulturidentität*, accompagnato dagli esercizi predisposti dall'insegnante, si aggiunge l'uso di immagini per chiarire il concetto di stereotipo.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

La parola “Identität” contenuta nel titolo si presta a una riflessione preliminare che coinvolge gli studenti nella definizione del concetto di identità o del significato che assume per loro (Ab.1, Ü1). Trovare questa definizione non è semplice né da un punto di vista cognitivo né da un punto di vista linguistico. L'insegnante deve cercare di coinvolgere la classe nella discussione, presentando esempi o ponendo domande più precise.

A partire dal titolo, ampio e generico, si avanzano ipotesi sul contenuto del testo (Ab.1, 2).

Fase di lettura e comprensione globale

La seconda metà del testo viene presentato in forma di “Lückentext”¹⁴⁷: gli aggettivi riferiti alle nazionalità vengono cancellati e devono essere inseriti dagli studenti, che lavorano a coppie (Ab.2, Ü1). In questo modo essi possono scambiarsi opinioni e aiutarsi nella ricerca delle parole mancanti, ragionando sulle possibili corrispondenze tra i luoghi e le loro caratteristiche tipiche. È possibile che formulino ipotesi originali sulle nazioni e sulle loro peculiarità. Si è scelto di cancellare questi aggettivi proprio perché saranno oggetto di ulteriore riflessione nel corso dell’unità di apprendimento. L’obiettivo dell’esercizio non è quello di indovinare gli aggettivi riportati dall’autrice, ma di riflettere sulle possibili relazioni tra un luogo e determinate azioni o caratteristiche, in riferimento alla propria esperienza personale. Si tratta di un’attività produttiva che permette di anticipare il contenuto del testo. Segue un’attività di comprensione orale: l’insegnante legge ad alta voce il testo e le coppie verificano che le differenze tra le soluzioni adottate e le scelte della scrittrice oppure riempiono eventuali spazi lasciati vuoti (Ab.2, Ü2).

La comprensione globale si conclude con un esercizio in cui gli studenti devono distinguere tra affermazioni vere e affermazioni false (Ab.2, Ü3).

Fase analitico-cognitiva

La comprensione dettagliata si concentra sulla seconda parte del testo. Ciascuno studente crea uno schema o una tabella in cui riporta il nome della nazione e la sua caratteristica peculiare, componendo frasi complete e non in forma di appunto (Ab.3, Ü1), cercando poi di definire quali immagini sono positive e quali negative (Ab.3, Ü2). L’esercizio riprende l’attività della fase precedente ma richiede una certa capacità rielaborativa e produttiva nella formulazione delle frasi.

Successivamente gli studenti provano a definire lo stile di Zehra Çırak, aiutandosi con alcune definizioni già predisposte dall’insegnante (Ab.3, Ü3).

Fase di interpretazione

La classe riflette sulla parola chiave del testo: “Mischkultur”, che potremmo tradurre con cultura ibrida, e cerca di elaborare una propria definizione del concetto (Ab.4, Ü1). Per favorire la comprensione del termine il docente può coinvolgere gli alunni sul piano personale, chiedendo loro di formulare frasi d’esempio che descrivano la personalità di ciascuno. Questi interventi

¹⁴⁷ “Der Übende soll durch Ausfüllen der Lücken sein Lese- oder Hörverstehen kontrollieren. [...] Der Übende muss sie [die Lücken] dem Ausgangstext entnehmen“. (Neuner, 1981: 86).

verranno recuperati nella fase di produzione e potranno rientrare nel testo descrittivo che verrà redatto da ogni singolo studente.

In plenum si raccolgono le idee e si discute sul significato della domanda che apre il brano: “Ist das etwas, womit ich mich wiedererkenne, oder ist das etwas, womit andere mich einordnen können?” (Ab.4, Ü2), eventualmente ricorrendo alla traduzione in italiano della frase. Gli studenti provano a formulare una risposta personale alla domanda, chiarendo se l’immagine di sé che danno è davvero ciò che sentono di essere o se è piuttosto un insieme di caratteristiche che gli altri gli attribuiscono. Si tratta di un tema particolarmente calzante per apprendenti adolescenti, ma complesso da un punto di vista linguistico. Spetta all’insegnante guidare la discussione e fornire il supporto adeguato, soprattutto laddove vengano a mancare gli strumenti linguistici necessari per esprimersi correttamente.

Fase di produzione

Prendendo le mosse dagli stereotipi elencati nel testo di Zehra Çırak, gli studenti cercano, eventualmente come compito a casa, la definizione di stereotipo e alcuni esempi che possano chiarire il concetto (Ab.5, Ü1). Un’immagine può aiutare a trovare diversi esempi. Se nella classe sono presenti ragazzi non di origine italiana si potrebbero raccogliere, con il loro consenso, stereotipi riguardanti la loro cultura. Il passo successivo consiste nel mettere in dubbio la rigidità di queste immagini, sottolineando come le generalizzazioni non siano valide per tutti e possano essere contraddette dal singolo caso (Ab.5, Ü2).

L’attività di produzione scritta prevede la composizione di un testo personale, ispirato nel suo contenuto al brano di Zehra Çırak: idee e immagini provenienti da culture diverse vengono presentate in forma di desiderio o sogno (Ab.5, Ü3).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Können Sie den Begriff „Identität“ erklären?*

Eine Identität haben, bedeutet ...

Keine Identität haben, bedeutet ...

Wie kann eine Identität sein?

doppelte Identität – nationale Identität – ethnische Identität – falsche Identität – verlorene Identität

Ü2. Lesen Sie den Titel der Erzählung und bilden Sie Hypothesen über ihren Inhalt.

ARBEITSBLATT 2

Ü1. Lesen Sie den Text. Arbeiten Sie zu zweit und versuchen Sie die Lücken zu ergänzen.

Also würde ich am liebsten _____ aufwachen auf einem Bodenbett in Räumen mit transparenten Scheintüren. Dann würde ich gerne _____ frühstücken, danach mit fremder Gleichgültigkeit _____ arbeiten, fleißig und eifrig. Am liebsten möchte ich _____ essen und tierisch satt _____ baden, gerne will ich _____ wandern und _____ tanzen. Am liebsten würde ich _____ Geduld besitzen und mein Geld nicht _____ verdienen müssen. Ach, wie möchte ich gerne einen _____ Pass, ohne in den Verdacht zu geraten, Inhaber eines Nummernkontos zu sein. Am liebsten möchte ich _____ einschlafen als Vogel auf dem Rücken eines Elefanten und _____ träumen vom Bosphorus.

Ü2. Hören Sie den Text zu und überprüfen Sie, ob Sie die selben Adjektive geschrieben haben.

Ü3. Sind diese Aussagen richtig oder falsch?

- Die Erzählerin kommt aus Alaska.
- Sie kann Deutsch und Türkisch sprechen.
- Sie sieht gern fern.
- Als Kind wollte sie immer fernsehen.
- Sie interessiert sich für andere Kulturen.

ARBEITSBLATT 3

Ü1. Im Text werden Länder durch bestimmte Merkmale charakterisiert. Schreiben Sie jedem Land die entsprechenden Merkmale zu.

In Japan schläft man auf Bodenbetten und die Räumen haben transparente Türen.

In England _____

In China _____

...

Ü2. Welche nationalen oder regionalen Merkmale sind positiv? Welche werden kritisch betrachtet?

Ü3. Wie würden Sie die Sprache der Erzählung beschreiben? Wählen Sie die entsprechenden Adjektive:

trocken – emotional – kräftig – symbolhaft – pathetisch – überladen ...

ARBEITSBLATT 4

Ü1. *Die Erzählerin sehnt sich nach einer Mischkultur. Können Sie diesen Begriff erklären?*

Eine Mischkultur besteht aus ...

Ü2. *Was bedeutet die Frage: „Ist das etwas, womit ich mich wiedererkenne, oder ist das etwas, womit andere mich einordnen können“?*

ARBEITSBLATT 5

Ü1. *Der Text spielt mit nationalen Stereotypen. Was ist ein Stereotyp? Suchen Sie die Definition und versuchen Sie Beispiele zu nennen. Schauen Sie sich dieses Bild (Delor, 2009: 13) an. Welche Stereotype erkennen Sie?*

Ü2. *Kennen Sie andere Stereotype? Wie beurteilen Sie sie?*

Ü3. *Schreiben Sie jetzt einen persönlichen Text, in dem Sie Ihre Wünsche äußern und kulturelle Bilder (nicht unbedingt Stereotype!) benutzen. Fangen Sie mit “Ich würde ...“ an.*

7.3.2. *Kanak Sprak* di Feridun Zaimoglu

Questa unità di apprendimento si basa su un testo di Feridun Zaimoglu (Bolu, 1964), scrittore di origini turche. Trasferitosi con la famiglia a Berlino all'età di un anno, ha frequentato il ginnasio a Monaco e iniziato gli studi universitari di Medicina a Kiel, rinunciandovi presto per dedicarsi alla scrittura e all'arte (Skiba, 2004: 188). Zaimoglu vive oggi a Kiel e lavora come pittore, scrittore e giornalista, scrive regolarmente per la "ZEIT", per "Spiegel Reporter" e per la "Frankfurter Rundschau" (Wrobel, 2006: 124). Vincitore del premio Adelbert-von-Chamisso nel 2005 e del "Kunstpreis des Landes Schleswig-Holstein" nel 2006, ha ottenuto notevole successo anche grazie agli adattamenti delle sue opere per il cinema e per il teatro (Esselborn, 2007: 20).

Nel libro *Kanak Sprak: 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft* (Zaimoglu, 1995) Feridun Zaimoglu raccoglie ventiquattro brevi testi in prosa che prendono spunto da altrettante interviste condotte dall'autore con giovani uomini di origini turche appartenenti alla cosiddetta seconda generazione, nati o trasferitisi in Germania da bambini. La maggior parte degli intervistati è implicata in piccoli fatti di criminalità, trascorre il suo tempo per strada o in locali di cattiva fama. Il più giovane tra loro, Hasan, ha tredici anni, il più anziano trenta. Alcuni giovani vengono definiti sulla base della loro professione, altri sulla base di idee politiche o religiose ("Revolutionär", "Islamist"). "Wie lebt es sich als Kanake in Deutschland?" è la domanda iniziale che dà avvio ai ventiquattro monologhi, accomunati dall'uso della *Kanak Sprak*¹⁴⁸, la lingua che utilizzano i figli degli immigrati turchi di prima generazione e sulla quale essi hanno costruito la propria identità.

Il testo viene proposto non perché venga eseguita un'analisi linguistica particolareggiata della "Kanak Sprak", obiettivo che non è proponibile per studenti di scuola secondaria, ma per far loro conoscere l'esistenza di una lingua diversa dal tedesco standard che si studia a scuola. Così come in molte regioni si parla il dialetto, in alcuni quartieri delle grandi città i giovani figli di immigrati hanno creato questa nuova lingua, che a sua volta influenza il tedesco standard. La rilevanza del brano non risiede solo nella lingua, ma soprattutto nel contenuto: a servirsi della "Kanak Sprak" sono personaggi che non sono integrati; si trovano, come specifica il titolo, ai margini della società, in un mondo a parte, sia per scelta che per necessità. Molti dei giovani intervistati sottolineano il loro essere diversi e la volontà di non adeguarsi alla realtà tedesca. In alcuni casi proprio i tedeschi sono bersaglio di dure critiche e commenti sarcastici, che arrivano anche a esprimere disprezzo. Interessante è l'analisi che questi personaggi fanno della propria

¹⁴⁸ Vd. il paragrafo 4.2.

identità e del modo in cui percepiscono il loro essere e rimanere stranieri: in Germania, a causa delle loro origini, sono definiti turchi, mentre in Turchia vengono incolpati di essere ormai tedeschi. La loro identità è quella di “Kanake”, termine offensivo per “Ausländer”, che essi rivalutano per darsi un nome, per dichiarare la propria appartenenza a un gruppo.

Non deve però essere dimenticato che la lingua utilizzata dallo scrittore è una rielaborazione artistica dell’etnoletto utilizzato dai giovani, una “Kunstsprache” (Skiba, 2004: 97-98).

Con la sua opera letteraria Zaimoglu contribuisce a definire e fissare questa identità, rifiutando nettamente i passati tentativi della “Gastarbeiterliteratur” di dare un’immagine positiva, ma secondo lui non autentica, dei migranti turchi:

Eine weinerliche, sich anbietende und öffentlich geförderte „Gastarbeiterliteratur“ verbreitet seit Ende der 70er Jahre die Legende von „armen, aber herzensgute Türken Ali“. Sie verfasst eine „Müllkutscher-Prosa“, die den Kanaken auf die Opferrolle festlegt. Die „besseren Deutschen“ sind von diesen Ergüssen „betroffen“, weil sie vor falscher Authentizität triefen, ihnen „den Spiegel vorhalten“, und feiern jeden sprachlichen Schnitzer als poetische Bereicherung ihrer „Mutterzunge“. Der Türke wird zum Inbegriff für „Gefühl“, einer schlampigen Nostalgie und eines faulen „exotischen“ Zaubers (Zaimoglu, 1995: 11).

Zaimoglu cerca di aprire una nuova strada alla letteratura interculturale, che si discosta dalle strade percorse fino ad ora dalla Migrationsliteratur:

Er beschreibt das Schicksal der Migranten weder in einem hochsprachlichen Deutsch, noch bildet er eine defizitäre Sprache ab. Zaimoglu lässt seine Figuren bewusst gemischt sprechen. [...] Als Schriftsteller betreibt Zaimoglu ein ironisches Spiel mit Identitäten, lässt seine Figuren zwischen den Sprachen springen und sie nie gehörte Wörter sagen. Somit erhebt er Hybridität zum zentralen künstlerischen Prinzip und zeichnet Identitäten des Weder-Noch nach, in einer Sprache in, zwischen und auch neben den Sprachen (Skiba, 2004: 103).

Il tema dell’identità viene quindi affrontato su due piani: il piano del contenuto e il piano della forma. L’unità di apprendimento mira a focalizzare l’attenzione sia sul tema che sullo stile del testo, presentando l’introduzione dell’autore e lo spezzone di un’intervista. Gli studenti si possono così confrontare sia con la figura dello straniero, come questo percepisce se stesso e la società che gli sta attorno, sia con il linguaggio che lo identifica.

A. Obiettivi

Livello: B2

Nella proposta didattica vengono presentati due testi: il primo è l'introduzione dell'autore al volume. Si tratta di un testo adeguato per il livello B2, sia da un punto di vista sintattico che lessicale. Il secondo, scritto in "Kanak Sprak", è più complesso e necessita di un'analisi linguistica dettagliata.

Obiettivi specifici

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: comprendere globalmente un testo letterario.
- Interazione: condurre un'intervista.
- Produzione scritta: scrivere un testo personale.
- Conoscenze linguistiche: prendere confidenza con un nuovo linguaggio che si discosta dalla lingua standard studiata.

Obiettivi estetico-letterari:

- Riconoscere le caratteristiche letterarie della lingua usata dall'autore.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Riflettere sull'idea di straniero e sul concetto di pregiudizio.
- Acquisire informazioni storico-culturali.

Materiali e strumenti

Nell'unità viene presentata una parte dell'introduzione al libro *Kanak Sprak* in cui l'autore stesso spiega le proprie intenzioni e un estratto dal monologo *Den Fremdländer kannst du nimmer aus der Fresse wischen*. Si è preferito tagliare alcune parti perché la comprensione dell'intero monologo sarebbe risultata troppo complessa dal punto di vista linguistico e avrebbe richiesto un intervento massiccio da parte dell'insegnante.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

L'approccio al testo avviene attraverso l'analisi del titolo: in primo luogo è necessario chiarire che tipo di fenomeno sia la "Kanak Sprak" e qual è il significato di "Kanake" in tedesco. L'insegnante può fornire una spiegazione che chiarisca l'origine delle due parole o chiedere agli studenti di cercare il termine "Kanake" nel dizionario digitale della lingua tedesca (www.dwds.de), che riporta anche l'etimologia (Ab.1, Ü1).

Per introdurre il tema si può chiedere agli studenti se in italiano esistano termini spregiativi per definire lo straniero (Ab.1, Ü2).

Fase di lettura e comprensione globale

Prima di affrontare la lettura del monologo di Akay si preferisce presentare l'introduzione dell'autore alla sua raccolta di "Misstöne" (Ab.2, Ü1). Il testo può essere letto individualmente, mentre alle domande di comprensione è opportuno rispondere lavorando a coppie per favorire il supporto reciproco tra gli alunni (Ab.2, Ü2).

La lettura del monologo può essere fatta ad alta voce dall'insegnante (nel caso in cui fosse prevista l'ora di compresenza con l'insegnante madrelingua quest'ultimo potrebbe leggere o recitare il testo). Gli studenti sottolineano la parola che ricorre più frequentemente e cercano di capire quali connotazioni possiede (Ab.2, Ü3,Ü4). Viene identificato l'interlocutore e il soggetto che parla; si cerca anche di spiegare l'uso del "wir" con il quale l'io narrante si identifica (Ab.2, Ü5). Infine, sempre per favorire la comprensione globale, si chiede di identificare il tema generale del monologo di Akay (Ab.2, Ü6).

Fase analitico-cognitiva

L'analisi può procedere con l'aiuto dell'insegnante attraverso la traduzione in italiano oppure attraverso la trasposizione del testo nel tedesco standard (Aktürk, 2009: 48). Una tabella con la spiegazione dei termini più difficili o con alcuni sinonimi può facilitare l'esecuzione del compito. Il lavoro si svolge in plenum per concentrare le energie cognitive di tutta la classe su un'attività piuttosto complessa (Ab.3, Ü1).

L'analisi di questa varietà linguistica si svolge cercando nel testo esempi di abbreviazioni, neologismi, anglicismi, termini spregiativi, errori ortografici ed elementi tipici del discorso diretto (Ab.3, Ü2). L'analisi delle scelte linguistiche effettuate dell'autore e la consapevolezza che la lingua di Akay è artificiale, perché rielaborata dallo scrittore, permette agli studenti di cogliere il valore estetico di un testo e costituisce parte della loro competenza letteraria (Ab.3, Ü3).

Fase di interpretazione

Akay rimarca continuamente il suo sentirsi diverso e l'essere etichettato come tale. La comprensione da parte degli studenti di quale possa essere la sua situazione e perché sia vittima di pregiudizio è il primo passo verso l'interpretazione del testo (Ab.4, Ü1-2). In seconda battuta si cerca di spiegare perché il paese, la società, siano responsabili della discriminazione verso la minoranza alla quale Akay appartiene (Ab.4, Ü3). A questo punto si può chiarire meglio il significato del titolo che è stato attribuito al monologo (Ab.4, Ü4).

Fase di produzione

La fase di produzione inizia con una riflessione sul linguaggio giovanile, fenomeno diffuso tra la maggior parte dei teenager. Facendo riferimento alla propria esperienza personale, gli studenti possono confermare o meno l'uso di questo linguaggio e citare esempi o indicare le caratteristiche che lo contraddistinguono (Ab.5, Ü1). Una questione più complessa, che si può discutere in plenum, riguarda l'influenza che la lingua può avere sull'identità di un individuo e sul suo sentirsi parte di un gruppo (Ab.5, Ü2).

Intervistare (Schatz, 2006: 126) un compagno o un amico di origini straniere o con genitori stranieri e chiedergli di raccontare la propria esperienza di inserimento in Italia favorisce l'assunzione di una prospettiva diversa dalla propria. Nel caso in cui l'intervistato non conoscesse il tedesco, l'intervista potrà essere registrata in italiano e poi tradotta o riassunta in tedesco (Ab.5, Ü3).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Was ist die „Kanak Sprach“? Was bedeutet das Wort „Kanake“? Sie können die Bedeutung des Wortes unter www.dwds.de finden.*

Ü2. *Gibt es in Ihrer Sprache abwertende Bezeichnungen für Ausländer?*

ARBEITSBLATT 2

Ü1. *Lesen Sie die Einführung zu „kanak Sprach“ von Feridun Zaimoglu.*

Feridun Zaimoglu Kanak Sprach. 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft

Wie lebt es sich als Kanake in Deutschland, war die Frage, die ich mir und anderen gestellt habe. Kanake, ein Etikett, das nach mehr als 30 Jahren Immigrationsgeschichte von Türken nicht nur Schimpfwort ist, sondern auch ein Name, den „Gastarbeiterkinder“ der zweiten und vor allem der dritten Generation mit stolzem Trotz führen.

Es begann damit, dass die Idee einer temporären ‘Gastarbeiter’ in Deutschland sich als nicht lebbar herausstellte: ‘Gastarbeiterkinder’ wurden geboren, ‘Immigranten der zweiten Generation’, die erste Generation der Kanaken. In Deutschland wuchsen sie auf, hier gingen sie zur Schule. In der Schule wurde deutsch, zu Hause türkisch gesprochen. Sie wohnten in engen, schäbigen Verschlagen und kalten Häusern, in denen es von der Decke tropfte und die Wände Risse zeigten. Die Mütter standen den ganzen Tag in der Küche; zeigten die ersten Gebrechen. Die Väter bekamen krumme Rücken, Magengeschwüren und griffen öfter zum Prügelstock. Die Mädchen werden auf ihre traditionelle Rolle als Ehefrau vorbereitet. Ihre prägenden Erfahrungen machen sie aber außerhalb des Elternhauses.

Auf der Straße, im Supermarkt, in der Disco ist von Zumutung die Rede, vom vollen Boot und vom seidenen Geduldsfaden. In den Klassenzimmern wird es still, wenn die „Kümmel“ eintreten. Aufgeweckte Kinder werden zu Problemfällen gestempelt und wandern in die Sonderschulen. Die Deutschen versuchen, aus der Misere schlau zu werden. Studien werden in Auftrag gegeben, Statistiken erstellt, die Migrationsforschung zeigt Ergebnisse: Man spricht von der Ambivalenz, die das Leben in zwei Kulturen mit sich bringe, einem Generationenkonflikt in der türkischen Familie und schließlich vom fehlenden Integrationswillen. Wahlrecht, doppelte Staatsbürgerschaft etc. sind noch nicht einmal öffentliche Themen.

In dieses Klima hinein wird die zweite Kanakengeneration geboren. Sie ist, wie die meisten Deutschen, weit davon entfernt, der Türkei mehr Beachtung zu schenken als einem Urlaubsland. Sie erlebt, wie die alten und erschöpften Gastarbeiter ihre Koffer packen. Viele Türken nehmen das Rückkehrhilfegesetz in Anspruch und ziehen mit der Abfindung in die Heimat zurück, auf dass sich ihr Traum vom Leben noch zu Lebzeiten erfülle. Die Kinder werden aus dem vertrauten Milieu herausgerissen und im Land ihrer Väter und Mütter einer Zwangsassimilation ausgesetzt. Nicht wenige Kinder begehen Selbstmord, viele erkranken auf Dauer psychosomatisch. Sie werden in den türkischen Dörfern und Städten als „Deutschländer“ angefeindet.

Die bleiben, wissen davon, wissen, dass sie nicht zurückkehren können. [...] Eine mögliche Assimilation erstickt im Korsett deutscher Paragraphen. Der Weg in die endgültige Auflösung der Gruppe, die nie eine homogene „Ethnie“ gewesen ist, ist vorgezeichnet. Als selbstbewusstes Individuum aber existiert der Kanake auch nur auf dem Passphoto. Er lebt in dem Gefühl, minderwertig zu sein, fehlzugehen oder auf Abwege zu geraten.

(Zaimoglu, 1995: 10-18)

Ü2. *Beantworten Sie folgende Fragen.*

- a. Was bedeutet das Wort Kanake?
- b. Wer sind die Gastarbeiterkinder? Wo leben sie?
- c. Welche Situationen erleben sie in der Schule?
- d. Welche Gründe findet die Forschung, um die Situation dieser Kinder zu erklären?
- e. Der Autor schlägt zwischen den Zeilen eine Lösung vor. Welche?
- f. Wie fühlen sich diese Kinder in der Türkei? Und in Deutschland?

Ü3. *Hören Sie den letzten Teil von Akays Monolog. Unterstreichen Sie das Wort, das mehrmals wiederholt wird.*

Den Fremdländer kannst du nimmer aus der Fresse wischen

Akay, 29, vom Flohmarkt

Honey, ich liefer die den rechten zusammenhang, du willst es wissen, ich gebe dir das verschissene Wissen: wir sind hier allesamt nigger, wir haben unser ghetto, wir schleppen's überall hin, wir dampfen fremdländisch, unser schweiß ist nigger, unser leben ist nigger, die goldketten sind nigger, unsere zinken und unsere fressen und unser eigener stil ist so verdammt nigger, dass wir wie blöde an unsrer haut kratzen, und dabei kapiere wir, dass zum nigger nicht die olle pechhaut gehört, aber zum nigger gehört ne ganze menge anderssein und andres leben. Die haben schon unsre heimat prächtig erfunden: kanake da, kanake dort, wo du auch hingerätst, kanake blinkt dir in oberfetten lettern sogar im traum, wenn du pennst und denkst: joker, jetzt bist du in deiner eigenen sendung. Als hättest du'n krebsklumpen mitten in der visage und würdest dich verstricken in so schleifen aus luft, von jedem und allem fortgewirbelt, um in einem fort zu grübeln, was dir verdammt noch mal den boden unter'n füßen wegzieht, und ich sage, mann, das ist obergroße etikette mit deinem eigentlichen elenden hundescheißnamen drauf. [...]

Das ist die niggernummer, kumpel, es gibt die saubere kanakentour und die schmutzige, was auch immer du anstellen magst, den fremdländer kannst du nimmer aus der fresse wischen. Und noch eins: wir sind alle anbieter, nur das land ist mager, das land drückt deinen eignen stil. Deshalb ist das land so richtig im arsch, da geb ich dir'n siegel.
(Zaimoglu, 1995: 25-26)

Ü4. *Welches Wort wird mehrmals wiederholt? Welche Konnotation hat es (positiv, negativ, neutral)?*

Ü5. *Wer ist Akay? Mit wem spricht er? Welche Anreden benutzt er? Wen identifiziert er mit dem Wort „wir“?*

Ü6. *Welche allgemeine Aussage versucht Akay zu geben? Was ist das Hauptthema seines Monologes?*

ARBEITSBLATT 3

Ü1. *Versuchen Sie den Text ins Italienische zu übersetzen. Sie können diese Tabelle als Hilfe nutzen.*

Umgangssprache / Kanak Sprak	Synonyme
liefer	gebe
schleppen's	tragen es
zinken und fressen	Nasen und Gesichter
olle	alle/ganze
pechhaut	schwarze Haut
blinkt dir	schaut dir
oberfetten lettern	großen Buchstaben
kumpel	Kamerad
ist das land so richtig im arsch	das Land ist verantwortlich
da geb ich dir'n siegel	ich gebe dir Versicherung

Ü2. *Suchen Sie Beispiele zu den Merkmalen, die die Kanak Sprak charakterisieren.*

Abkürzungen – Neologismen – Anglizismen – Formen der Redewiedergabe – Schimpfwörter – falsche Rechtsschreibung – durchgehende Kleinschreibung – Metaphern

Ü3. *Die Sprache von Akay ist eine Kunstsprache. Warum? Wird sie in der Wirklichkeit benutzt?*

ARBEITSBLATT 4

Ü1. *Worin besteht die Etikette, von der Akay spricht? Was bewirkt diese Etikette?*

Ü2. *Was ist ein Vorurteil? Was macht Akay zum Opfer von Vorurteilen?*

Ü3. *Warum sagt Akay, dass das Land Verantwortung hat?*

Ü4. *Können Sie jetzt den Titel erklären?*

ARBEITSBLATT 5

Ü1. *Benutzen Sie eine besondere Sprache (z.B. Jugendsprache), wenn Sie unter Freunden sind? Welche Ausdrücke charakterisieren diese Sprache?*

Ü2. *Inwieweit kann die Sprache unsere Identität beeinflussen?*

Ü3. *Haben Sie Freunde, die einen Migrationshintergrund haben? Kennen Sie Leute, die aus einem anderen Land kommen? Bereiten Sie einen Fragebogen für ein Interview vor, in dem Sie Ihnen Fragen über ihr Leben in Italien stellen.*

7.4. In der neuen Gesellschaft

La sezione *In der neuen Gesellschaft* vuole mostrare, attraverso due testi molto diversi tra loro, come uno scrittore percepisca e giudichi la società del paese che lo ha accolto. A partire dagli anni Ottanta alcuni scrittori della “Migrationsliteratur” subiscono un processo di politicizzazione e iniziano a sfruttare il potenziale critico della letteratura per mettere in discussione la società tedesca e la sua idea di assimilazione (Reeg, 1988: 96-100). Spesso la Germania è rappresentata in termini negativi, come luogo inospitale, che non garantisce accoglienza:

Sehr üblich ist auch eine Gegenüberstellung von Herkunftsland und Bundesrepublik, in der das Heimatland – gern als ‘Mutterland’ imaginiert – Geborgenheit verspricht, während die BRD als ‘Kaltland’ oder ‘Bitterland’ erscheint, in dem Wärme im konkreten und übertragenen Sinne vermisst wird (Weigel, 1992: 218).

Lo strumento di cui gli autori si servono per mettere a nudo la società e denunciarne le storture è soprattutto la satira, un genere che unisce la critica all’ironia: “Die Satire ist der Ausdruck einer fundamentalen Unzufriedenheit mit vorfindlichen gesellschaftlichen Zuständen, die mittels einer ästhetischen Botschaft pointiert artikuliert wird” (Zielke-Nadkarni, 1993: 292).

In questa sede presentiamo un testo dello scrittore di origini italiane Carmine Chiellino che risale al 1980 e un racconto piuttosto recente dello scrittore Rafik Schami. Per il primo esempio possiamo parlare di genere satirico: problemi sociali seri e rilevanti legati al tema dell’immigrazione vengono rappresentati mediante l’ironia. Il giudizio dell’autore sulla società tedesca è molto critico e per certi aspetti il testo può considerarsi datato, vista l’apertura della Germania contemporanea verso politiche sociali di maggiore accoglienza e integrazione. Tuttavia lo sguardo acuto sulle condizioni di vita degli immigrati e il rimprovero a una parte della società tedesca di essere ipocrita e razzista consentono di mettere il contenuto del testo in relazione alla situazione italiana, dove l’immigrazione è un fenomeno più recente, che non è ancora stato affrontato con politiche adeguate. Una visione positiva e una maggiore apertura verso i tedeschi si trova invece nel racconto di Rafik Schami *Andere Sitten*, dove un esempio di scambio e incontro tra culture diventa occasione per auspicare una convivenza possibile. Anche in questo caso il testo si serve dell’ironia, ma si tratta di un umorismo leggero che non acutizza le contrapposizioni culturali, ma cerca di sdrammatizzare i conflitti mettendo il luce pregi e difetti di diverse pratiche sociali.

7.4.1. *Andere Sitten* di Rafik Schami

Il racconto di Rafik Schami¹⁴⁹ intitolato *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* (Schami, 2011: 31-36) affronta con lieve ironia il tema dell'ospitalità e delle usanze culturalmente definite che regolano il comportamento verso l'ospite. Nel racconto, che nella sua prima versione portava il titolo *Andere Sitten* (Schami, 1996), L'autore confronta la cultura araba e la cultura tedesca senza prendere partito per l'una o per l'altra, piuttosto mettendo in luce quali sono i difetti e i pregi di entrambe. Se invitati a cena, i tedeschi hanno l'abitudine di portare qualcosa che possa fare piacere all'ospite, mentre a Damasco l'usanza impone di non portare nulla all'ospite, perché potrebbe offendersi e credere che la sua cucina non sia apprezzata:

In Damaskus fühlt sich jeder Gastgeber beleidigt, wenn seine Gäste etwas zu essen mitbringen. Und kein Araber käme auf die Idee, selber zu kochen oder zu backen, wenn er bei jemandem eingeladen ist. Die Deutschen sind anders. Wenn man sie einlädt, bringen sie stets etwas mit: Eingekochtes vielleicht oder Eingelegtes, manchmal auch selbstgebackenen Kuchen und in der Regel Nudelsalat (ibd.: 31).

Proprio l'insalata di pasta è oggetto di ironia da parte dell'autore: "Auch nach dreißig Jahren in Deutschland finde ich Nudelsalat noch immer schrecklich" (ibd.). A Damasco l'invitato digiuna per tutto il giorno per essere pronto, durante la cena, a mangiare tutto ciò che gli viene offerto senza rifiutare nemmeno una portata. Nessuna scusa verrebbe comunque accettata:

In Damaskus hungert ein Gast am Tag der Einladung, weil er weiß, dass ihm eine Prüfung bevorsteht. Er kann nicht bloß einfach behaupten, dass er das Essen gut findet, er muss es beweisen, das heißt eine Unmenge davon verdrücken. Das grenzt oft an Körperverletzung, denn keine Ausrede hilft. Gegen die Argumente schüchterner, satter oder auch magenkranker Gäste halten Araber immer entwaffnende, in Reime gefasste Erpressung bereit (ibd.).

L'autore spiega anche da dove deriva l'ospitalità degli arabi: "Das kommt vom Einfluss der Wüste auf das Leben der Araber. Die arabische Kultur hat dort ihren Ursprung, und wenn man einen Fremden mit Essen versorgt, rettet man nicht selten ein Leben" (ibd.: 32).

Mentre è piacevole invitare tedeschi a cena, perché sono puntuali, apprezzano la cucina straniera e anche quando non gradiscono un piatto particolare si limitano a dire che è "interessante", gli invitati arabi sono immancabilmente in ritardo, si presentano con tutta la famiglia allargata spesso senza nemmeno avvisare l'ospite:

¹⁴⁹ Per i riferimenti biografici vd. il paragrafo 7.1.2.

So großartig als Gastgeber Araber sind, als Gäste sind sie dagegen furchtbar. Sie sagen, sie kommen zu dritt um zwölf Uhr zum Mittagessen. Um sieben Uhr abends treffen sie ein. Und vor Begeisterung über die Einladung bringen sie Nachbarn, Cousins, Tanten und Schwiegermütter mit. Aber das bleibt ihr Geheimnis, bis sie vor der Tür stehen. Sie wollen dem Gastgeber doch eine besondere Überraschung bereiten und dessen Freude durch voreilige Anmeldung nicht schmälern (ibd.: 34).

Ma i diritti dell'invitato sono sacri e questo insegnamento si impara sin da bambini: "Gastfreundschaft ist aber nicht angeboren. Das wissen die Araber und erziehen ihre Kinder deshalb von klein auf zur Liebe und Achtung gegenüber Gästen" (ibd.: 35).

Il brano si conclude con un proverbio arabo che incarna la parabola del migrante in terra straniera: "Ein arabisches Sprichwort sagt: Wer vierzig Tage mit Leuten zusammen lebt, wird einer von ihnen" (ibd.). Anche il protagonista del racconto, dopo quarant'anni di vita in Germania, sa di aver subito dei cambiamenti nella mentalità, anche se conclude con leggera ironia: "Und was ist mit den Mitbringern der Gäste? Wein und Käse kann ich inzwischen annehmen, aber Nudelsalat – niemals" (ibd.: 36).

Il tono leggero, lo stile semplice e il linguaggio colloquiale rendono il testo particolarmente adatto per farne oggetto di attività didattica. Il brano si presta a una discussione sulle leggi dell'ospitalità e sui diversi modi di comportamento che caratterizzano una cultura. L'autore mette in rilievo sia i pregi che i difetti delle due culture e non crea una barriera tra "noi" e "loro", tra arabi e tedeschi, non si schiera né per gli uni né per gli altri. Questa scelta va a vantaggio di una didattica interculturale che mira a conciliare le differenze e a evitare la netta separazione tra stranieri e nativi. Nella convivenza ciascuno può contribuire a creare una società nuova, dove le culture si incontrano e si mescolano, anche solo nelle piccole azioni quotidiane, come un invito a cena.

A. Obiettivi

Livello: B1

Da un punto di vista lessicale il brano è piuttosto semplice e contiene termini legati alla sfera familiare che si incontrano nella vita di tutti i giorni. La non familiarità con alcuni termini (per esempio "Erpressung", "Verhör") può essere facilmente superata con l'aiuto di un dizionario o con una fase di "Semantisierung"¹⁵⁰ guidata dall'insegnante.

¹⁵⁰ "In der Semantisierungsphase geht es darum, neue Wörter und Strukturen, deren Bedeutung den Schülern noch nicht klar ist, zu behandeln. Semantisieren heißt: die Bedeutung (von Unbekanntem, Unverstandenem) ermitteln, Unverstandenes verstehen" (Bimmel et al., 2003: 80).

Obiettivi specifici

Gli obiettivi di questa unità di apprendimento puntano al miglioramento delle abilità di produzione linguistica e alla riflessione su come gestire i rapporti interpersonali con membri di culture diverse.

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: comprendere un testo narrativo in prosa.
- Produzione orale: definire a voce il contenuto di una tabella.
- Interazione orale: simulare l'incontro tra persone di culture diverse; discutere sui temi della convivenza e dell'ospitalità.
- Produzione scritta: scrivere alcuni passi di una guida turistica.
- Conoscenze grammaticali: ripassare l'uso dei modali.
- Conoscenze lessicali: ampliare il lessico relativo alla vita quotidiana, con particolare riferimento agli atti linguistici necessari per fare un invito e prendere accordi.

Obiettivi estetico-letterari:

- Definire lo stile di un racconto.
- Riconoscere la finzione letteraria.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Conoscere meglio se stessi.
- Riflettere sulle abitudini culturali proprie e altrui ragionando sulle regole dell'ospitalità.

Materiali e strumenti

Il racconto di Rafik Schami *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* e le attività predisposte dall'insegnante sono i materiali sui quali lavorano gli studenti. Si aggiunge l'uso del computer e di internet come contesto di comunicazione scritta.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

Prima di prendere in considerazione il titolo del racconto, l'insegnante introduce il tema della lezione proponendo un *brainstorming* attorno alla parola "Gastfreundschaft" (Ab.1, Ü1). In questa fase il tema chiama in causa le esperienze personali degli alunni: come si comportano quando vengono invitati da qualcuno, viceversa cosa si aspettano dai loro invitati? Sono mai stati ospiti di famiglie straniere?

Gli studenti provano, con l'aiuto del titolo, a formulare ipotesi in merito al contenuto del racconto (Ab.1, Ü2). Le supposizioni potrebbero essere in disaccordo con il contenuto dato che il titolo è fuorviante e sposta l'attenzione sul termine "Nudelsalat". Tuttavia vengono accettate tutte le proposte, anche le più fantasiose.

Fase di lettura

La lettura del testo viene proposta come lavoro individuale. Gli studenti devono sottolineare con due colori diversi le espressioni e le frasi che riguardano il comportamento dei tedeschi e quello degli arabi (Ab.2, Ü1). In questo modo si possono identificare a colpo d'occhio le caratteristiche degli uni e degli altri e sarà più facile rielaborarle in seguito. Un esercizio di distinzione tra affermazioni vere o false permette di verificare la comprensione globale (Ab.2, Ü2).

Fase analitico-cognitiva

Gli studenti raccolgono in una tabella le espressioni relative alle abitudini dei tedeschi e quelle relative alle usanze degli arabi, aggiungendo anche le proprie modalità di comportamento nei confronti dell'ospite (Ab.3, Ü1). Si anticipa così una riflessione sulla propria cultura stimolata dal paragone con le altre due. Ciò consente di eliminare la dicotomia e di estendere il discorso ad altri esempi. Illustrando a voce il contenuto della tabella si esercita anche l'esposizione orale (Ab.3, Ü2). Prima di proporre quest'ultima attività l'insegnante si assicura che il significato delle frasi principali sia stato compreso dagli studenti. Può ricorrere alla traduzione per alcuni vocaboli non noti che potrebbero pregiudicare la comprensione ("Erpressung", "Ausrede", "versorgen", "zusätzlich").

Riconoscere le qualità dello stile di Rafik Schami, prendendo in considerazione anche il titolo del racconto (Ab.3, Ü3), è un obiettivo estetico-letterario, ma anche interculturale: osservare con ironia le regole dell'ospitalità e non prenderle troppo sul serio è segno di elasticità mentale e apertura verso l'altro.

Fase di interpretazione

Gli studenti riflettono sulle convenzioni sociali e cercano di rispondere alla domanda dell'insegnante che chiede se non sia possibile fare eccezioni e arrivare a un compromesso tra usanze che sono specchio di culture diverse (Ab.4, Ü1).

Il proverbio riportato dall'autore alla fine del racconto può essere uno spunto di riflessione interessante per discutere sul tema della convivenza e dell'integrazione (Ab.4, Ü2). La discussione avviene in plenum con il coinvolgimento di tutta la classe in modo che si possa raccogliere il maggior numero di opinioni e ci si possa confrontare apertamente.

A un livello diverso di riflessione, che riguarda il carattere estetico-letterario del testo, si chiede agli studenti di mettere il testo di finzione in relazione con la realtà. Gli studenti devono ragionare sul fatto che la rappresentazione di Rafik Schami è un'elaborazione letteraria e può non corrispondere al mondo reale (Ab.4,Ü3).

Fase di produzione

La prima attività proposta avviene in interazione: si simula una situazione reale mettendo in scena l'invito a cena di amici tedeschi da parte di una famiglia di origini arabe e viceversa (Ab.5, Ü1). Calandosi nelle parti previste da questo gioco di ruoli, gli studenti diventano consapevoli dei due punti di vista.

La seconda attività sposta invece l'attenzione sull'Italia. Gli studenti sono incaricati di redigere una guida turistica per visitatori che vogliono conoscere l'Italia e devono dare indicazioni su come comportarsi durante un invito a cena presso una famiglia italiana (Ab.5, Ü2). Il compito si svolge in piccoli gruppi. Con l'esposizione dei risultati in plenum si può verificare se ci sono modi di comportamento diversi anche tra gli stessi studenti. Ai fini di un coinvolgimento attivo del gruppo e per innalzare la motivazione degli studenti si può variare il compito: l'insegnante crea un blog (Nobili, 2006: 182) mediante il quale i lavori della classe possono essere resi visibili anche all'esterno, per esempio a un'altra classe o scuola. Questo spazio virtuale consente non solo di inserire testi con vari collegamenti ipertestuali, immagini e musiche, ma anche di inserirsi nel contesto comunicativo in modo interattivo, inviando commenti e messaggi (ibd.).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Was bedeutet für Sie das Wort „Gastfreundschaft“?*

Ü2. *Lesen Sie den Titel der Erzählung. Was ist eine Leidenschaft? Was ist der Nudelsalat? Worum kann es in der Erzählung gehen?*

ARBEITSBLATT 2

Ü1. *Lesen Sie die Erzählung. Unterstreichen Sie mit zwei verschiedenen Farben die Ausdrücke und die Sätze, mit denen das Verhalten der Deutschen bzw. der Araber beschrieben wird.*

Ü2. *Sind diese Aussagen richtig oder falsch?*

- a. Die Deutschen bringen kein Geschenk mit, wenn sie eingeladen sind.
- b. Die Araber kochen immer viel für ihre Gäste.
- c. Die Gastfreundschaft der Araber kommt aus ihrer Geschichte.
- d. Die Deutschen kommen immer pünktlich.
- e. Die Araber kommen pünktlich.
- f. Der Erzähler ist in Deutschland geboren.

ARBEITSBLATT 3

Ü1. *Versuchen Sie die Tabelle zu ergänzen.*

Deutsche Gäste/Gastgeber	Arabische Gäste / Gastgeber	Italienische Gäste/Gastgeber

Ü2. *Erklären Sie jetzt die Tabelle. Was darf man bei den Deutschen / Arabern machen? Was sollte man nicht machen?*

Ü3. *Wie finden Sie den Stil der Erzählung? Und ihren Titel?*

witzig – ironisch – satirisch – seriös – heiter – kalt

ARBEITSBLATT 4

Ü1. *Soll man sich immer an den Regeln der Gastfreundschaft halten? Kann man Ausnahmen machen?*

Ü2. *Welche Bedeutung hat das arabische Sprichwort: „Wer vierzig Tage mit Leuten zusammenlebt, wird wie sie“?*

Ü3. *Denken Sie, dass diese Erzählung die Realität darstellt? Ist die Darstellung übertrieben?*

ARBEITSBLATT 5

Ü1. *Zwei Kulturen treffen sich. Arbeiten Sie in Gruppen und inszenieren Sie eine Einladung von Arabern bei einer deutschen Familie und eine Einladung von Deutschen bei einer arabischen Familie. Wählen Sie eine der zwei Situationen.*

Ü2. *Sie arbeiten an einem Reiseführer für Italien. Erklären Sie den Lesern, wie man sich bei einer Einladung in Italien benehmen soll.*

7.4.2. *Der hausgemachte Gastarbeiter* di Gino Chiellino

L'autore del racconto *Der hausgemachte Gastarbeiter* (Chiellino, 1980: 30-32) è lo scrittore di origini italiane Gino Chiellino (Carlopoli -CZ-, 1946). Nato e cresciuto in Italia e laureatosi in sociologia all'Università La Sapienza di Roma, si è trasferito in Germania negli anni Settanta dove ha proseguito gli studi in Germanistica a Gießen. Nel 1980 fonda con altri scrittori come Franco Biondi e Rafik Shami il movimento PoLiKunst, che lo porta a essere dal 1983 al 1987 curatore della collana "Südwind-Literatur" edita dal Neuer Malik Verlag di Kiel¹⁵¹. Insieme con Franco Biondi riceve il premio Adelbert-von-Chamisso nel 1987. Attualmente è docente di Comparatistica presso l'Università di Augsburg (Chiellino, 2000: 449). Nelle sue prime poesie, così come nei suoi racconti, tornano spesso parole come "Gastarbeiter", "Identität", "Heimweh", "Isolation", a dimostrazione del fatto che l'autore sceglie di confrontarsi costantemente con la situazione dei lavoratori immigrati nella Germania degli anni Settanta e cerca di dare loro voce, scegliendo per questo la lingua del paese accogliente (Chiellino, 2000: 77).

In questa direzione si muove il racconto *Der hausgemachte Gastarbeiter* (Chiellino, 2003: 15-18) che rappresenta con pungente sarcasmo la situazione dei "Gastarbeiter" nella Germania del boom economico, quando le autorità tedesche, su richiesta delle grandi aziende che avevano bisogno di manodopera, reclutavano lavoratori stranieri in accordo con i paesi d'origine. Il racconto può essere considerato una satira perché sfrutta l'ironia e la parodia per esprimere indirettamente una critica verso la società. Spetta al lettore comprendere i retroscena del racconto e l'intenzione dello scrittore satirico, compito che può adempiere solo se possiede sufficienti informazioni sul contesto sociale, politico e culturale di riferimento:

Die Satire enthält moralische Werturteile, die vom Leser akzeptiert oder abgelehnt werden können. Voraussetzung für das Verstehen einer Satire ist daher, dass der Leser die hinter der Kritik stehende Norm erkennt. Kulturell bedingt konfligierende Normen können sowohl Schreibanlass wie auch Verstehensbarrieren sein. Der Deutschunterricht hat also u.U. Vorarbeiten zu leisten, die die Rezeptionskompetenzen der Schüler in dieser Hinsicht berücksichtigen und weiterentwickeln (Zielke-Nadkami, 1993a: 77).

Questo discorso vale a maggior ragione per gli apprendenti di lingua straniera, per i quali ci si deve assicurare che conoscano il contesto a cui si fa riferimento.

Il racconto è una sorta di appello alla società tedesca, in particolare ai datori di lavoro, perché approfittino della grande disponibilità dei "Gastarbeiter" e ne sfruttino al meglio le evidenti

¹⁵¹ Vd. il paragrafo 4.2.

potenzialità. I vantaggi che offrono questi lavoratori sono innumerevoli: sono disponibili in grande quantità e a prezzi bassissimi; si distinguono per tipo, colore, taglia (“davon gibt es in verschiedener Sort, Größe, Farbe”) e soddisfano tutti i gusti e qualsiasi bisogno; sono facili da reperire, si trovano facilmente nelle stazioni, nelle zone pedonali o nei locali per cuori solitari; vivono preferibilmente in appartamenti maleodoranti situati nelle zone degradate delle città; sono disposti a svolgere i lavori più umili. L’autore arriva a proporre di accogliere gli operai stranieri nella propria casa, fino a farli diventare “hausgemachte Gastarbeiter”, lavoratori “fatti in casa”, che si sono adeguati allo stile di vita del paese che li accoglie, stando alle sue condizioni e rispettando gli accordi presi.

L’ultima parte del brano volge l’attenzione alle donne immigrate (“Gastarbeiter weiblichen Geschlechts”) e si conclude con un riferimento ai bordelli cittadini, dove numerose sono le prostitute provenienti da ogni parte del mondo (“wo eine fast komplette Auswahl jeder Sorte der Welt zu finden ist”).

A. Obiettivi

Livello: B2

Per comprendere il racconto è necessario avere un buon livello di competenza linguistica (livello B2 del *Quadro comune europeo*). Le scelte lessicali e sintattiche effettuate dall’autore richiedono buone conoscenze linguistiche; il contenuto e il genere testuale impiegato presuppongono conoscenze sociali e culturali che non possono essere date per scontate. Nel testo compaiono termini colloquiali (“sich zulegen”) e una sintassi fortemente ipotattica.

Obiettivi specifici

Questa unità di apprendimento si pone l’obiettivo di migliorare le capacità di interazione e di scrittura in tedesco. Considerato il buon livello di competenza linguistica che già possiedono i discenti ai quali questo brano viene proposto, le attività saranno meno guidate, più aperte e creative.

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: migliorare l’abilità di lettura attraverso la comprensione di un testo letterario.
- Interazione: discutere su un argomento di attualità.
- Produzione scritta: scrivere una relazione; scrivere una lettera informale.
- Conoscenze grammaticali: ripasso dell’imperativo dei verbi.
- Conoscenze lessicali: apprendere nuovi termini del linguaggio colloquiale.

Obiettivi estetico-letterari:

- Conoscere il genere testuale della satira.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Acquisire consapevolezza sulle condizioni di vita e di lavoro dei migranti presenti e passate.
- Acquisire informazioni storico-culturali.

Materiali e strumenti

Il racconto *Der hausgemachte Gastarbeiter* di Carmine Chiellino, e internet come risorsa per svolgere un'attività di ricerca sono i materiali e gli strumenti con i quali gli studenti devono lavorare in questa unità di apprendimento.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

Un primo passo per agevolare la comprensione del testo consiste nel fornire preliminarmente informazioni sul genere testuale della satira e sulle sue caratteristiche. Gli studenti potrebbero aver letto testi satirici studiando letteratura italiana o di altre lingue straniere e avere quindi conoscenze pregresse sul genere. Il percorso didattico si apre quindi con un associogramma a partire dal termine “Satire”. L'insegnante conduce la discussione e annota alla lavagna le principali caratteristiche della satira.

Fase di lettura e comprensione globale

Per la sua complessità il testo di Gino Chiellino richiede una lettura silenziosa molto attenta. Per guidare gli studenti e aiutarli a mantenere la concentrazione si può invitarli a un esercizio: procedere nella lettura dividendo il testo in paragrafi e identificando il tema centrale di ciascun paragrafo¹⁵². È permesso confrontarsi con il compagno di banco.

Fase analitico-cognitiva

L'analisi dettagliata del testo inizia dall'immagine del lavoratore immigrato fornita dall'autore: il “Gastarbeiter” non è considerato un individuo, ma è simile a un oggetto esposto in un negozio o a un animale in vendita al mercato. Diversi sono i punti nel testo che lo confermano (“davon gibt es in verschiedener Sorte, Größe, Farbe und für alle Zwecke geeignet”, “10 Stück”, “Prachtexemplar”). Gli studenti sono incaricati di cercare e sottolineare questi passaggi (Ab.3, Ü1) per poi tracciare, in un secondo momento, l'identikit dell'immigrato (Ab.3, Ü2)

¹⁵² “In einem Text deutet ein Absatz auf den Beginn eines neuen Sinnabschnittes hin. Besonders wenn längere Texte bearbeitet werden sollen, ist es sinnvoll, zunächst die Grobgliederung des Textes festzustellen und die Absätze zu markieren (Neuner, 1981: 58).

raccogliendo gli elementi presenti nel testo (da dove viene, dove abita, quali luoghi frequenta, che lavoro svolge). Un simile esercizio viene svolto anche per le lavoratrici immigrate: si chiede di indicare in quali luoghi lavorano e quale può essere per i cittadini il vantaggio dei bordelli, dove si possono trovare molte di queste donne (Ab.3, Ü3). Capire a chi si rivolge l'autore e identificare i destinatari del messaggio, ovvero la società tedesca che si confronta con il fenomeno dell'immigrazione (Ab.3, Ü4), avvia l'analisi verso l'interpretazione.

Fase di interpretazione

L'immagine dell'immigrato risulta fortemente stereotipata: contiene un insieme di pregiudizi tipici della mentalità di chi lo vede come straniero, diverso. Le informazioni raccolte nella fase precedente possono diventare uno spunto di riflessione sul pregiudizio e sulle conseguenze che può comportare, per esempio la discriminazione e il razzismo. Gli studenti potrebbero avere difficoltà nel dare una spiegazione alla parola "pregiudizio", in tal caso sarà compito dell'insegnante intervenire, offrendo il proprio aiuto o permettendo l'uso del dizionario. L'obiettivo principale è che la classe arrivi a una definizione condivisa (Ab.4, Ü1).

Il racconto di Chiellino può suscitare reazioni diverse nei lettori, per esempio fastidio e irritazione o divertimento e ilarità. Ragionare sull'effetto che il testo provoca (Ab.4, Ü2) può essere utile per introdurre l'analisi a livello stilistico e individuare le caratteristiche della satira. È possibile elencare quali sono le figure retoriche che l'autore utilizza per raggiungere il suo scopo e farle ricercare nel testo (Ab.4, Ü3-4) o, viceversa, indicare un passaggio e far identificare la figura retorica presente.

A questo punto gli studenti dovrebbero essere in grado di capire il doppio senso della parola "hausgemacht" e di spiegare il significato del titolo (Ab.4, Ü5).

Fase di produzione

Il racconto *Der hausgemachte Gastarbeiter* fa esplicito riferimento alla situazione dei lavoratori immigrati nella Germania del boom economico, ma utilizza un genere testuale particolare. Gli studenti possono cambiare la tipologia testuale e trasformare il testo in una relazione che sintetizza in modo oggettivo le condizioni di vita dei migranti (Ab. 5, Ü1).

Per osservare la situazione da due angolazioni diverse gli studenti lavorano a coppie e analizzano il fenomeno dell'emigrazione dal punto di vista dei tedeschi e da quello dei migranti, cercando di individuare di quali vantaggi beneficiano gli uni e gli altri (Ab. 5, Ü2).

La situazione dei migranti in Germania è cambiata molto negli ultimi decenni; una ricerca in internet può essere utile per approfondire le conoscenze sulla politica di accoglienza che il paese ha messo in atto (Ab. 5, Ü3).

Infine si propone di confrontare la situazione degli immigrati in Germania degli anni del boom economico con quella degli immigrati che vivono attualmente in Italia. Questo paragone permette agli studenti di acquisire maggiore consapevolezza sul mondo in cui vivono e di imparare a confrontare realtà diverse (Ab. 5, Ü4).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Was ist eine Satire? Haben Sie schon mal eine Satire gelesen? Welche Merkmale kennzeichnen die Satire?*

ARBEITSBLATT 2

Ü1. *Lesen Sie den Text „Der hausgemachte Gastarbeiter“ von Chiellino. Teilen Sie den Text in Abschnitten ein und geben Sie das Hauptthema jedes Abschnittes an.*

Gino Chiellino *Der hausgemachte Gastarbeiter*

Man nehme einen Ausländer – aus dem Süden, natürlich! – je nach Geschmack, je nach Bedürfnis.

Nota Bene: davon gibt es in verschiedener Sorte, Größe, Farbe und für alle Zwecke geeignet; denn, merkwürdigerweise, teilen sie sich in männliche und weibliche und sind zu jeder Zeit zu haben.

Sie führen sich selbst ein, freiwillig, und das macht den Preis wesentlich billiger.

Es ist einfach, sie zu finden.

Sie stellen sich gewöhnlich auf Bahnhöfen, auf Fußgängerzonen, in Cafés und in Clubs für einsame Herzen auf. Sie wohnen mit Vorliebe – man kann sie davon nicht abhalten – in kleinen, alten, zerfallenen und stinkenden Wohnungen der Sanierungsgebiete.

Neulich sagt mir mein Hausbesitzer, der eine kleine Fabrik betreibt, wo mehrere von der türkischen Sorte sich für 12 Stunden pro Tag aufzuhalten pflegen, dass die letzten zwei, die er sich zugelegt hat, ihn gezwungen haben, einen alten Gartenschuppen in der Nähe der Fabrik für DM 300,- im Monat zu vermieten. Er wollte den beiden kein Unrecht antun und hat den Schuppen zur Verfügung gestellt. Obwohl er, der Schuppen- und Fabrikbesitzer, noch nicht verstanden hat, warum sie gerade in seinem Schuppen wohnen wollen.

Nachdem ich ihm die Vorteile und Vorzüge seines Schuppens aufgezählt hatte, war er erstaunt über die Intelligenz seiner hausgemachten Gastarbeiter.

Wenn die Nachfrage nach Gastarbeitern ziemlich hoch ist – keine Angst, z.Z. erleben wir eine sehr günstige, erfreuliche Konjunkturwelle – also wenn Sie in Schwierigkeiten geraten sollten, Ihre Gastarbeiter zu bekommen, dann lohnt sich in jedem Fall ein Besuch auf dem Arbeitsamt, denn dort wird man bekanntlich „gut beraten“. Und sie bekommen schon, was Sie sich wünschen, allerdings sollten Sie sich auf die italienische Sorte begrenzen, denn sie ist leicht einzuführen.

Z.B. im Juli brauchte die Stadt L. dringend 10 Stück. Da schalteten sich die Auslandsexperten ein, und in Kürze bekam die Stadt L. durch die deutsche Auswahlkommission in Verona die 10

Stück zu einem Meter fünfzig. Man hat sie nicht zu sehen bekommen, denn dank der natürlichen Gestalt dieser Sorte eignen sie sich besonders gut, um die Kanalisation der Stadt sauber zu halten.

„Am liebsten würden sie gleich dort leben, um Miete zu sparen und viel Geld nach Hause zu schicken“. Natürlich müssen sie bei der Auswahl etwas vorsichtig sein. Nicht jeder von ihnen ist in der Lage, Ihre Erwartungen zu erfüllen.

Frau S., meine Nachbarin, hat immer wieder Pech! Bei der letzten Anschaffung, einem Prachtexemplar der spanischen Sorte: weil er nicht aufhören konnte, von einer Art kleinen Zwiebel zu essen, so dass sich in ihrer Wohnung in kürzester Zeit ein unerträglich süßlicher Geruch verbreitete. Während sie Peperonis akzeptiert, kann sie für Knoblauch kein Verständnis aufbringen.

Falls Sie aber der Meinung sein sollten, dass einer der vielen, die sich Ihnen anbieten, Ihrem Geschmack entspricht, seien Sie nicht schüchtern, schlagen Sie zu. Er/sie wird Ihnen dankbar sein, in eine menschliche Wohnung aufgenommen zu werden, Mietgeld zu sparen, in schlechten Zeiten von Ihren Ersparnisse zu leben, von allem zu profitieren, was Sie sich in den vielen Jahren angeschafft haben: ein bisschen weniger Ausländer zu sein; den gewünschten Status des hausgemachten Gastarbeiters zu erreichen.

In Ihrer Wohnung wird eine Welt neuer Farben, neuer Gerüche, neuer Laute entstehen, und Sie werden nie wissen, ob Ihnen Tatsachen oder Träume erzählt werden.

Nicht einfach ist die Beschaffung von Gastarbeitern weiblichen Geschlechts, denn die männlichen „leiden an einer krankhaften und chronischen Eifersucht und lassen Ihre Frauen zu Hause“. Aber man soll die Hoffnung nicht aufgeben.

Tüchtige, hochspezialisierte Importgesellschaften können Ihre Wünsche jedoch trotz Schwierigkeiten erfüllen.

Nachdem der Staat ein Beispiel gegeben hat, durch Einführung sanfter, zarter und lächelnder Krankenschwestern aus dem Fernen Osten, folgen tüchtige Geschäftsleute denselben Kanälen und vermitteln hausmachbare Gastarbeiterinnen dieser kostbaren, exotischen Art, - allerdings sind hier die Preise ein bisschen teurer.

Für alle anderen, die sich nicht viel Mühe geben wollen, die keine Geduld aufbringen oder die das große Geld nicht haben, empfehlen sich die Bordelle der größeren Städte, wo eine fast komplette Auswahl jeder Sorte der Welt zu finden ist.

Und die DM 50,- sind wirklich nicht schlecht angelegt. Sie werden bei einer solchen hausgemachten Gastarbeiterin all Ihre Frustration, Lust, Aggressivität mühelos, dominierend loswerden: am nächsten Tag können Sie sogar besser dazu beitragen, noch mehr von der Sorte hierherzuholen.

(Chiellino, 2003: 15-18)

ARBEITSBLATT 3

Ü1. *Die Gastarbeiter werden als Gegenstände oder Tiere auf dem Markt behandelt. Unterstreichen Sie die Textstellen, die diese Vorstellung unterstützen.*

Ü2. *Versuchen Sie einen Steckbrief des Gastarbeiters herzustellen. Woher kommt er? Wo wohnt er? Was ist er von Beruf? In welchen Stadtorten hält er sich auf?*

Mit welchen Merkmalen wird stereotypisch ein Gastarbeiter beschrieben?

Ü3. Was erfahren wir über die Gastarbeiterinnen? Wo arbeiten sie? Welcher Ort wird am Erzählungsschluss beschrieben? Welche Vorteile hat dieser Ort?

Ü4. An wen richtet sich der Text?

ARBEITSBLATT 4

Ü1. Versuchen Sie die Vorurteile gegen die Ausländer zu erkennen. Was ist ein Vorurteil? Welche Folgen können Vorurteile haben?

Ü2. Wie wirkt der Text? Versuchen Sie passende Adjektive zu finden und begründen Sie Ihre Wahl.

zum Beispiel: schockierend, irritierend, provokativ, lustig, aufklärend...

Ü3. Nennen Sie die sprachlichen Mittel, mit denen die Situation der Gastarbeiter geschildert wird?

Ü4. Das, was der Autor wörtlich sagt (oberflächliche Bedeutung) ist anders als das, was er denkt (tiefe Bedeutung). Was will er uns in Wirklichkeit mitteilen?

Ü5. Können Sie den Titel des Stückes erklären?

ARBEITSBLATT 5

Ü1. Mit Hilfe der Satire schildert Chiellino die Lebensumstände der Gastarbeiter in den 70er Jahren. Schreiben Sie einen Bericht darüber. Sie sollen die Sachverhalte sachlich wiedergeben.

Ü2. Welche positive Folgen hat die Emigration? Arbeiten Sie zu zweit. Ein Schüler erläutert die Vorteile für die Deutschen, der andere die Vorteile für die Gastarbeiter.

Ü3. Wie ist es heute in Deutschland? Hat sich die Situation geändert? Welche Probleme haben Migranten heutzutage dort? Recherchieren Sie Informationen im Internet.

Ü4. Wie leben die Migranten in Italien? Versuchen Sie die Situation in Italien und in Deutschland zu vergleichen. Diskutieren Sie im Plenum.

7.5. Muttersprache, Fremdsprache

Per uno scrittore migrante il legame con la lingua è spesso fonte di contraddizioni:

Für Exilanten und Emigranten wurde und wird die Sprache als oftmals einziger existentieller und psychischer Anker, zum Synonym für Heimat schlechthin, zur eigentlichen Heimat und gleichbedeutend mit zu Hause sein (Beutner, 2008: 26).

La lingua straniera viene percepita inizialmente come un ostacolo insuperabile, perché non permette di esprimersi, almeno non come si potrebbe fare nella lingua materna, e contribuisce all'emarginazione e all'esclusione dalla società. Franco Biondi ne parla come di un dubbio continuo che fa vivere nell'incertezza:

Si trattava piuttosto di quel dubbio che accompagna il proprio agire: ho sentito bene, ho letto bene, sono sicuro che si rappresenta così? Si trattava cioè dei rapporti con l'ambiente circostante che avevano delle ripercussioni sulla lingua. Da una posizione di insicurezza permanente, dato che, tra l'altro, la sua presenza era attestata da un permesso di soggiorno e conseguentemente gli era negato il diritto alla presenza (Biondi, 1998: 60).

La lingua diventa poi l'ancora di salvezza, lo strumento attraverso il quale si può entrare in relazione con gli altri, capire e farsi capire, si può comunicare. Il bisogno di comunicare è anche il motivo per cui molti immigrati si dedicano alla scrittura, attraverso la quale manifestano e confermano la propria esistenza nel mondo: "Schreiben in Deutsch als Zweitsprache zeigt sich nicht nur an der Verwendung einer einfachen, aber wirkungsvollen Sprache, sondern meint auch die Reflexion des Zweitspracherwerbsprozesses" (Rösch, 2000: 377). Alcuni autori, come Yoko Tawada, lavorano in modo creativo con il materiale linguistico e giocano con le potenzialità del tedesco, rendendolo oggetto delle proprie riflessioni narrative. Questa esperienza può essere trasferita nella classe di lingua straniera, nella quale gli studenti possono riflettere sull'uso che fanno e faranno della lingua stessa.

L'acquisizione di una nuova lingua non ha sempre effetti positivi: spesso comporta la perdita lenta ma inesorabile della propria lingua materna, che finisce per ridursi, fino a diventare a sua volta quasi una lingua straniera. Scrive Ota Filip nel racconto che abbiamo scelto per questa sezione: "Meine Muttersprache ist für mich heute zu einer Fremdsprache verkommen" (Filip, 2009: 31).

Tuttavia non sempre si impone la scelta di scrivere nell'una o nell'altra lingua. In alcune opere di scrittori migranti come Feridun Zaimoglu o Emine Sevgi Özdamar (nata in Turchia, vincitrice del premio Chamisso nel 1999), si opta per una lingua ibrida, una commistione di codici che supporta la scelta identitaria compiuta dall'autore stesso a favore della multiculturalità.

7.5.1. *Wolkenkarte* di Yoko Tawada

Il primo brano proposto è della scrittrice di origini giapponesi Yoko Tawada (Tokyo, 1960). Nata e cresciuta a Tokyo, figlia di un libraio, inizia a scrivere già all'età di dodici anni. Studia Lettere in Giappone e si specializza nella letteratura in lingua russa. Nel 1979 compie il suo primo viaggio in Germania, dove si trasferisce definitivamente nel 1982. Risiede prima ad Amburgo, dove approfondisce lo studio della letteratura tedesca, e poi a Berlino. Pubblica la sua prima raccolta di poesie e prose brevi in lingua tedesca nel 1987 e dal 1991 aggiunge la produzione, altrettanto di successo, di romanzi, liriche e racconti in lingua giapponese. Le sue opere più note, che l'hanno portata a ottenere numerosi premi e riconoscimenti, tra cui il premio Adelbert-von-Chamisso nel 1996, comprendono il romanzo breve *Das Bad* (1989), le opere saggistiche *Das Fremde aus der Dose* (1992) e *Talisman* (1996) e la raccolta di racconti *Überseezungen* (Chiellino, 2000: 521-522). Il bilinguismo di questa scrittrice si concretizza nelle sue opere, spesso tradotte da lei stessa da una lingua all'altra.

Al centro dei racconti di Tawada ritroviamo il senso di estraneità, lo stupore, lo smarrimento che l'autrice prova in una realtà completamente altra, che non ha nulla in comune con il proprio mondo d'origine: “Die räumliche Entfernung von Japan und der erste Kontakt zu Europa sind der Ausgangspunkt für Yoko Tawadas literarisches Schaffen” (Reeg, 2000: 272). Soprattutto l'incontro con le lingue straniere (non solo la lingua tedesca), le differenze, interferenze e sovrapposizioni con la lingua materna sono oggetto di analisi nei suoi racconti, saggi letterari e componimenti poetici:

Die Befremdung greift in den Alltag und seine Sprache. Fantasievoll und mit der scheinbaren Naivität einer Fremdsprachlerin hebt Tawada herkömmliche Bedeutungen aus den Angeln und stößt damit ihre Leserschaft auf die Absurditäten der deutschen Sprache und Alltagswelt (Mansbrügge, 2005: 200).

Per questo motivo Yoko Tawada è stata definita “ein Sonderfall der Globalisierung” (Esselborn, 2009: 338), perché la sua scrittura non rientra nella letteratura della migrazione, ma appartiene a una letteratura transculturale moderna e ibrida (ibd.).

Il racconto che qui proponiamo, dal titolo *Wolkenkarte*, è tratto dalla raccolta *Überseezungen* (Tawada, 2002), un insieme di osservazioni autobiografiche che l'autrice ricava dai suoi soggiorni in Germania, Sudafrica e Stati Uniti e che si riferiscono alle lingue parlate in questi paesi (tedesco, afrikaans, inglese). Il titolo rimanda non a caso all'idea di luoghi lontani che si trovano oltremare e alla lingua (“Zunge”) come organo che ci permette di parlare, ma che è allo stesso tempo metonimia del linguaggio. Il rapporto tra “Sprache” e “Zunge”, termini che in

italiano si possono tradurre con la stessa parola, è un tema che attraversa tutta la produzione di Yoko Tawada, esprimendo molteplici risvolti:

Ausgehend von der lustvoller Dimension der Zunge, die sich mit der kindlichen Nahrungsaufnahme an der mütterlichen Brust verbindet, hat die Zunge in positiver Hinsicht weiter sowohl eine sexuelle als auch eine kulinarische Dimension. An diesen Dimensionen angekoppelt, wird die Zunge weiter als ein Organ der Weltwahrnehmung konzipiert, so dass man hier von einer kognitiven Dimension der Zunge sprechen kann, die sich bei der Begegnung mit einer 'fremden' Kultur (hier mit der von Japan aus gesehenen 'fremden' europäischen Kultur) bewähren könnte (Pekar, 2006: 232-233).

Nella raccolta di racconti *Überseetzungen* l'autrice riflette sul difficile processo di apprendimento di una lingua straniera sulla base di una cultura d'origine completamente diversa, definendolo quasi una malattia: "Ich bin krank. Meine ganze Krankheit besteht aus einer Zunge" (ibd.: 11). Proprio questo rapporto con la lingua straniera può essere colto dall'insegnante come spunto di discussione e riflessione. Nella lezione di letteratura gli studenti entrano in contatto non solo con un'opera letteraria e il suo autore, ma anche e soprattutto con la lingua in cui l'opera è stata redatta:

Die Konzentration auf einzelne Lexeme und kürzere sprachliche Äußerungen im mündlichen wie im schriftlichen Verwendungszusammenhang des Deutschen ist ein wichtiges Gestaltungsprinzip vieler Texte von Yoko Tawada. Es entspricht auch ihrer spezifischen Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Deutsch. Zur Literatursprache transformiert und instrumentalisiert wird diese zu einem Experimentfeld für das Ausloten von Bedeutungen und zum kontinuierlichen Spiel mit der Arbitrarität sprachlicher Zeichen (Reeg, 2003: 86).

Nel racconto *Wolkenkarte* l'autrice narra dei suoi incontri quotidiani con alcune parole in lingua tedesca sulle quali si sofferma a riflettere. Spesso il loro suono le richiama alla mente termini in giapponese che rimandano tuttavia a un significato completamente differente:

Haben Sie eine ...Karte? Wie bitte? Ich hatte die Frage nicht verstanden. Was für eine Karte sollte ich hier an der Kasse haben? Ich stand in einem Supermarkt in Basel. Genau dieselbe Situation hatte ich doch woanders schon einmal erlebt. Dort waren die Wörter auch so flüchtig gewesen. Wo war das? Ja, in Boston, vor zwei Jahren. Es war auch an der Kasse eines Supermarktes gewesen, und die Kassiererin hatte mich gefragt, ob ich die „starcard“ hätte. [...]

Haben Sie eine ...Karte? Beim zweiten Mal verstand ich „Kumo-Karte“. „Kumo“ ist ein japanisches Wort und bedeutet Wolken. Ach so, in Amerika musste man eine Sternenkarte haben, während man in der Schweiz eine Wolkenkarte brauchte. [...]

Eine Woche später fragte mich eine Frau: Haben Sie ein Velo? Ich war erschrocken, denn „Velo“ klingt fast genauso wie ein japanisches Wort, das „Zunge“ bedeutet. Haben Sie eine Zunge? Das ist eine wichtige Frage. Haben Sie die Zunge, die man braucht, um hierher zu gehören? Nein, habe ich nicht. Denn meine Zunge kann die Wörter nicht so aussprechen wie die Zunge der Einheimischen (Tawada, 2002: 51-52).

La somiglianza tra significanti, unita alla dissonanza dei significati, arriva a generare sovrapposizioni e intersezioni, che si risolvono in nuove attribuzioni date agli oggetti, alle persone, ai sentimenti:

Materialität und Arbitrarität der fremden Zeichen und Wörter erlauben produktive Fehllektüren und Assoziationen und neue Sichtweisen auf die als Schrift gelesene Welt der Dinge. In ständiger sprachspielerischer Grenzüberschreitung und ironischer Mimikry werden sprachliche Ähnlichkeiten, Unterschiede, Interferenzen in kreativer Neuschöpfung von Wörtern, Metaphern, Bildern erprobt, aber auch die ‘Sprachenvielfalt’ und die fremden Sprachen der Träume verfolgt (Esselborn, 2009: 339).

La scomposizione e ricomposizione a livello del linguaggio e conseguentemente dei significati della realtà permette a Yoko Tawada di essere rappresentante di una letteratura interculturale ibrida (Todorow, 2004) che unisce culture diverse e si situa in uno spazio intermedio, da dove la realtà (propria e straniera) si può osservare sia dall’interno che dall’esterno. L’autrice si mostra estremamente interessata ai fenomeni linguistici e, più in generale, alle parole in lingua straniera, sulle quali continuamente si pone interrogativi. Così conclude il racconto:

In einem linguistischen Aufsatz habe ich gelesen, dass es in der Schweiz ungefähr 75 regionale Ausdrücke für Marienkäfer gibt. Seitdem stelle ich jedem Menschen, dem ich in diesem Land begegne, die folgende Frage: Wie bezeichnen Sie das Tier, das auf dem Rücken Sterne trägt? (Tawada, 2002: 52).

Come si evince da questa premessa, gli spunti per la lezione di lingua straniera possono essere innumerevoli e riguardare le caratteristiche della lingua studiata, così come le somiglianze e le differenze con la lingua materna¹⁵³.

A. Obiettivi

Livello: B1

L’organizzazione strutturale del testo e la costruzione sintattica sono relativamente semplici e comprensibili per studenti che non dispongono di un’avanzata competenza linguistica. Da un

¹⁵³ Obiettivi simili, ma rivolti a studenti universitari, si trovano in Perrone Capano (2007).

punto di vista lessicale il testo non contiene termini particolarmente complessi o appartenenti ad un linguaggio specifico. L'autrice si serve di una scrittura minimalista, che si rivela adeguata per il livello B1 del *Quadro comune europeo*. Anche i riferimenti autobiografici e i passaggi descrittivi facilitano la lettura. Il testo può essere considerato complesso dal punto di vista del contenuto e per la tematica che affronta. Il livello B1 di competenza linguistica può non rispecchiare il livello di maturità cognitiva degli studenti, che in questo caso devono essere in grado di affrontare una riflessione complessa sul rapporto tra lingua materna e lingua straniera, tra significanti e significati, sulla traduzione e sul passaggio da una lingua all'altra. Spetta all'insegnante valutare se la propria classe è in possesso dei requisiti necessari per raggiungere gli obiettivi proposti.

Obiettivi specifici

Gli obiettivi di questa unità di apprendimento puntano al miglioramento delle abilità metacognitive di riflessione sulla lingua¹⁵⁴. Si tratta di obiettivi trasversali che vengono acquisiti indirettamente nel costante processo di acquisizione linguistica. In questo caso la riflessione sulle caratteristiche del linguaggio, in particolare su alcuni lessemi, viene affrontata in modo esplicito e diretto.

Da die Wortschätze in den verschiedenen Sprachen bekanntlich ganz verschieden strukturiert sind, die Wortbedeutungsgrenzen in unserem 'mentalen Lexikon' von Sprache zu Sprache wandern, ergeben sich Begriffs-Divergenzen, und zu den Aufgaben vor allem des Mittelstufenunterrichts gehört es, dem Wechsel der Wortinhalte durch vergleichende Untersuchungen nachzugehen, ihn bewusst zu machen (Häussermann/Piepho, 1996: 424).

La consapevolezza linguistica è un altro importante obiettivo dell'apprendimento.

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: comprendere un testo narrativo in prosa.
- Produzione scritta: scrivere un haiku.
- Conoscenze grammaticali: ripassare la formazione delle parole composte.
- Conoscenze lessicali: scoprire proverbi e modi di dire tedeschi che contengono la parola "Zunge"; istituire un parallelismo con proverbi simili in lingua italiana.

¹⁵⁴ La riflessione personale sulla lingua ha sostituito nella moderna glottodidattica l'insegnamento della grammatica secondo il metodo deduttivo. Il soggetto della riflessione è lo studente, protagonista del proprio processo di apprendimento, il cui obiettivo è lo sviluppo di strategie di apprendimento che lo portano a essere sempre più autonomo (Balboni, 2002: 117).

Obiettivi estetico-letterari:

- Sviluppare maggiore sensibilità verso l'uso letterario del linguaggio.
- Riconoscere un genere letterario.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Riflettere sul rapporto tra lingua materna e lingua straniera.
- Riflettere sul processo di apprendimento di una lingua straniera.
- Acquisire maggiore consapevolezza linguistica.

Materiali e strumenti

Oltre al racconto *Wolkenkarte* di Yoko Tawada è previsto l'uso del vocabolario monolingue e del dizionario dei modi di dire. Si tratta di un materiale generalmente poco sfruttato a lezione, che può contribuire ad ampliare le conoscenze lessicali degli studenti, ma anche la loro sensibilità culturale. L'impiego del dizionario può inoltre innalzare la motivazione generale, generando curiosità e interesse verso uno strumento nuovo e poco utilizzato.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

Gli studenti raccolgono idee e associazioni a partire dal titolo della raccolta da cui è tratto il racconto (Ab.1, Ü1). Il termine *Überseetzungen* viene scomposto nelle sue diverse parti ("Übersee", "Seezunge", "Zunge", ma anche "Übersetzung") e analizzato con l'aiuto dell'insegnante, che può dare indicazioni sul significato delle parole facendo ricorso a sinonimi, brevi spiegazioni, esempi. L'interpretazione del titolo permette di introdurre il contenuto del racconto e di anticiparne il contenuto prima di iniziare la lettura vera e propria.

In un secondo momento gli studenti riflettono sulla parola "Zunge" e sulla sua traduzione in italiano (Ab.1, Ü2). Un brainstorming sulle funzioni della lingua (mangiare, gustare, parlare) può indirizzare il discorso sul linguaggio e sulla produzione dei suoni e delle parole. L'autrice sottolinea infatti di non possedere la lingua giusta per pronunciare correttamente le parole straniere ("Denn meine Zunge kann die Wörter nicht so aussprechen wie die Zunge der Einheimischen.").

Fase di lettura

Il brano viene ascoltato mentre l'insegnante lo legge ad alta voce. La lettura ad alta voce eseguita da un esperto che conosce il testo consente di marcare la pronuncia dei singoli termini oggetto di riflessione da parte della protagonista (Ab.2, Ü1).

La verifica della comprensione globale avviene attraverso un esercizio in cui gli studenti devono distinguere tra affermazioni vere o false, seguito da alcune domande chiuse (Ab.2, Ü2) che si concentrano sull'identificazione dei paesi visitati dalla scrittrice e sulle lingue da lei incontrate. Questo permette di comprendere da quante e quali prospettive vengono analizzate alcune espressioni linguistiche.

Fase analitico-cognitiva

Vengono prima formulate domande-guida che permettono di comprendere meglio il contenuto del testo. Si raccolgono le parole oggetto di analisi da parte della protagonista e si chiede agli studenti di tradurle in italiano (Ab.3, Ü1). La traduzione aggiunge un terzo termine di paragone e aumenta la consapevolezza linguistica degli apprendenti.

Fase di interpretazione

La fase di interpretazione si concentra sul rapporto tra la protagonista e la lingua straniera. Gli studenti cercano di spiegare la frase centrale del testo, dove al posto della parola "Sprache" si usa il termine "Zunge" (Ab.4, Ü1) e il processo che viene messo in moto nella mente della narratrice, quando sente una parola sconosciuta (Ab.4, Ü2).

L'autrice del brano ha un rapporto molto particolare con la lingua straniera, che la induce a cogliere sfumature di significato, particolarità e doppi sensi che forse un madrelingua non riuscirebbe a percepire. A coppie gli alunni cercano esempi nel testo che testimoniano questo suo particolare interesse (Ab.4, Ü3).

Infine viene identificato il genere del racconto attraverso un compito guidato, che offre diverse definizioni tra le quali scegliere quella ritenuta più adeguata (Ab.4, Ü4).

Fase di produzione

Il primo esercizio è ancora strettamente legato al testo, al quale si propone di cambiare titolo (Ab.5, Ü1). La ricerca collettiva di nuove soluzioni aiuta a riflettere sul contenuto del racconto e a identificarne il tema esprimendolo con poche parole. Lavorare in plenum permette di raccogliere un buon numero di proposte, che vengono poi vagliate, modificate e integrate dalla classe per giungere a una soluzione finale condivisa.

Poiché uno degli aspetti trattati riguarda la somiglianza e sovrapposizione tra parole di lingue diverse che hanno un suono simile ma significati non sovrapponibili, si fa cenno al fenomeno assai noto dei falsi amici. Si possono riprendere alcuni termini già noti agli studenti, altri se ne possono aggiungere (Ab.5, Ü2).

Nella fase di produzione gli studenti approfondiscono i significati della parola "Zunge": "Die Zunge fungiert hier häufig nicht direkt als Bezeichnung für das körperliche Organ, sondern

zumeist als Metonymie für Sprache und Reden, ja ‘Zunge’ ist wohl als die Metonymie schlechthin für Sprache anzusehen” (Pekar, 2006: 222).

Come primo esercizio gli apprendenti possono cercare parole composte che contengono questo termine e riportarle su un cartellone (Ab.5, Ü4). Successivamente cercheranno di decifrare i significati metonimici e metaforici che si nascondono dietro proverbi e modi di dire costruiti con la parola “Zunge” in tedesco e “lingua” in italiano (Ab.5, Ü3). Capire e contestualizzare un proverbio non è compito semplice, ma ancor meno semplice è saperlo utilizzare in modo produttivo e nel contesto corretto (Häussermann/Piepho, 1996: 128). Per favorire il raggiungimento di questo obiettivo si propone agli studenti, eventualmente riuniti in piccoli gruppi, di scrivere un racconto esplicativo, una storia che possa rendere chiaro il significato di un proverbio fra quelli elencati (Ab.5, Ü5).

L’attività finale chiede di comporre un haiku, ovvero un brevissimo componimento, di origini giapponesi, formato da soli tre versi: il primo e il terzo di cinque sillabe, il secondo di sette (Lais, 2006: 101). Prendendo spunto dalle parole usate nel testo gli studenti provano a creare nuove soluzioni, dando spazio alla loro creatività (Ab.5, Ü6).

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Lesen Sie den Titel des Buches, in dem sich die Erzählung befindet. Was assoziieren Sie mit dem Wort „Überseetzungen“? Ist das Wort richtig geschrieben? Welche Wörter enthält es?*

Ü2. *Was bedeutet das Wort ‘Zunge’? Welche Funktionen hat die Zunge? Wie wird das Wort ins Italienische übersetzt?*

ARBEITSBLATT 2

Ü1. *Hören Sie zu und lesen Sie mit.*

Ü2. *Stellen Sie fest, ob diese Aussagen richtig oder falsch sind.*

- a. Die Erzählerin ist im Supermarkt und hat keine Kundenkarte.
- b. Die Erzählerin kann nicht gut verstehen, weil sie keine Muttersprachlerin ist.
- c. Ihre Muttersprache ist Japanisch.
- d. Sie verwechselt japanische und deutsche Wörter.

e. 'Velo' ist ein schweizerisches Wort und bedeutet 'Fahrrad' auf Deutsch und 'Zunge' auf Japanisch.

Ü3. *In welchen Ländern hat die Erzählerin ihre Spracherfahrungen gemacht? Welche Sprachen spricht man da?*

ARBEITSBLATT 3

Ü1. *Im Text tauchen Wörter auf, die die Erzählerin nicht gut verstehen kann. Welche Wörter sind das? Welche Bedeutung haben sie? Versuchen Sie die Wörter ins Italienische zu übersetzen: Erhalten sie dieselbe Bedeutung?*

Ü2. *Was ist ein Marienkäfer? Wo kann man viele Wörter finden, die dieses Insekt bezeichnen? Warum gibt es so viele Bezeichnungen für ein so kleines Tier?*

ARBEITSBLATT 4

Ü1. *Was meint die Erzählerin mit dem Satz: „Nein, habe ich nicht. Denn meine Zunge kann die Wörter nicht so aussprechen wie die Zunge der Einheimischen“?*

Ü2. *Welcher Prozess wird in Gang gesetzt, wenn die Erzählerin ein unbekanntes Wort hört? Haben Sie schon mal eine solche Erfahrung gemacht?*

Ü3. *Denken Sie, dass die Protagonistin Interesse an Sprachen hat? Begründen Sie Ihre Antwort mit Beispielen aus dem Text. Sie dürfen zu zweit arbeiten.*

Ü4. *Wie kann man die Erzählung definieren? Begründen Sie Ihre Entscheidung.*
Satire – Fabel – autobiographische Erzählung – Märchen – Parabel - Essay

ARBEITSBLATT 5

Ü1. *Arbeiten Sie in Gruppen und geben Sie der Erzählung einen anderen Titel.*

Ü2. *Das Phänomen der falschen Freunde ist ein typisches Beispiel für Interferenzen zwischen den Sprachen. Können Sie einige Beispiele nennen?*

Ü3. *Versuchen Sie, folgende Redewendungen zu übersetzen. Welche Bedeutung haben sie? Kennen Sie andere Redewendungen und Sprichwörter, die das Wort „Zunge“ enthalten? Suchen Sie andere Ausdrücke im Internet oder im Wörterbuch.*

- mit gespaltener (doppelter) Zunge reden
- etwas auf der Zunge haben
- wie mit Engelszungen reden
- sein Herz auf der Zunge tragen
- sich auf die Zunge beißen

Aus: *Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, S. 909-910

Ü4. *Arbeiten Sie in Gruppen. Finden Sie deutsche Komposita, die das Wort 'Zunge' oder 'Sprache' enthalten. Schreiben Sie die Wörter auf ein Plakat.*

Ü5. *Schreiben Sie eine kurze Geschichte, in der Sie die Bedeutung einer der oben aufgelisteten Redewendungen beschreiben.*

Ü6. *Schreiben Sie ein Haiku zu dem Thema.*

Ein Haiku ist ein japanisches Kurzgedicht aus drei Verszeilen. Die erste und dritte Zeile bestehen jeweils aus fünf Silben, während die zweite Zeile sieben Silben hat (Leis, 2006: 101).

Beispiel:

Hier an der Kasse

Schöne Wörter tauchen auf

Die ich nicht kenne

7.5.2. *Wo ist meine (sprachliche) Heimat* di Ota Filip

L'autore del brano scelto per questa seconda unità è lo scrittore ceco Ota Filip (Ostrava, 1930), originario della Moravia, regione che oggi fa parte della Repubblica Ceca. Filip studia giornalismo a Praga, entra a far parte del Partito Comunista nel 1959, ma viene espulso poco dopo per le sue idee troppo critiche e non ottiene più il permesso di esercitare la professione di giornalista. Nel 1969 viene arrestato per attività sovversiva e condannato alla detenzione in carcere fino al 1971. Messa sotto continua pressione dal regime, viene espulso e si trasferisce nel 1974 nella Repubblica Federale Tedesca, dove trova lavoro come lettore presso la casa editrice Fischer. Vive ancora oggi nei pressi di Monaco (Chiellino, 2000: 487). Ota Filip è autore di numerosi romanzi in lingua ceca e tedesca, fra i quali il più noto è *Das Café an der Straße zum Friedhof* (1982), nel quale racconta le vicissitudini della sua città durante l'occupazione tedesca. Tutta la sua produzione letteraria si concentra attorno alla storia della sua terra d'origine: "Dreh- und Angelpunkt seines Schreibens ist seine mährische Heimat" (Walter, 2000: 193) e in particolare attorno alla sua città natale Ostrava, in tedesco Schlesisch-Ostrau, crocevia di culture diverse, nella quale si potevano udire diverse lingue e dialetti: tedesco, ceco, jiddish, ungherese, polacco, così come diversi dialetti slavi (ibd.). Per il suo lavoro di scrittore e giornalista, produttivo sia in ceco che in tedesco, Ota Filip riceve nel 1986 il premio Adelbert-von-Chamisso (Chiellino, 2000: 487).

Nel brano *Wo ist meine (sprachliche) Heimat* (Filip, 2002: 29-31) Ota Filip riflette sul suo rapporto con la lingua materna, il ceco, e la lingua tedesca che ha appreso come lingua straniera, ma che è diventata in seguito la lingua delle sue opere letterarie. Se da un lato imparare una nuova lingua gli ha permesso di riscoprire la bellezza della lingua materna, dall'altro l'aver scelto di parlare, comunicare, scrivere in lingua tedesca lo ha portato a separarsi sempre più dal ceco, tanto da sentirlo estraneo, come scrive nel brano che abbiamo scelto per questa unità: "das Tschechische hat sich mir in den drei Jahrzehnten meines Bemühens, die deutsche Sprache voll und ganz zu beherrschen, entfremdet, es hat sich von mir entfernt; meine Muttersprache ist für mich heute zu einer Fremdsprache verkommen".

A. Obiettivi

Livello: B2

Il brano di Ota Filip è piuttosto complesso dal punto di vista cognitivo. Le riflessioni dell'autore presuppongono che gli apprendenti abbiano un certo grado di maturità e di consapevolezza metalinguistica. Si tratta in larga parte di ragionamenti astratti che riguardano la padronanza e

l'uso della lingua e implicano per chi legge la capacità di riflettere in modo razionale sui meccanismi dell'apprendimento linguistico. Inoltre il testo utilizza immagini metaforiche di non immediata comprensibilità e termini astratti che non appartengono al linguaggio quotidiano. Anche le strutture sintattiche sono complesse: più congiunzioni subordinanti vengono utilizzate nella stessa proposizione.

Obiettivi specifici

Gli obiettivi di questa unità di apprendimento puntano al miglioramento dell'abilità di produzione linguistica e della riflessione autonoma sul tema dell'apprendimento di una lingua straniera.

Obiettivi linguistico-comunicativi:

- Ricezione scritta: comprendere un testo narrativo autobiografico.
- Interazione: discutere sulle conseguenze dell'apprendimento di una lingua straniera.
- Produzione scritta: scrivere un testo personale libero.
- Conoscenze lessicali: familiarizzare con nuove espressioni.

Obiettivi estetico-letterari:

- Riconoscere gli elementi autobiografici presenti in un testo letterario.

Obiettivi socio-culturali e interculturali:

- Conoscere meglio se stessi e riflettere sul proprio processo di apprendimento della lingua straniera.
- Ragionare sulle conseguenze che l'apprendimento linguistico può avere.
- Assumere il punto di vista dell'altro.

Materiali e strumenti

Il racconto di Ota Filip *Wo ist meine (sprachliche) Heimat?* corredato dalle note esplicative e dall'apparato didattico è il materiale a disposizione degli studenti.

B. Percorso didattico

Fase introduttiva

La motivazione si avvia con una prima interpretazione del titolo (Ab.1, Ü1). In questa fase iniziale tutte le idee e le supposizioni vengono accettate e verranno verificate dopo che si sarà letto il testo. L'insegnante concentra l'attenzione della classe sulla parola "Heimat" e chiede agli studenti di provare a spiegare quale potrebbe essere la differenza tra "Heimat" e "sprachliche Heimat". Al termine della breve discussione si fa notare, se nessuno l'ha rilevato, che il titolo ha

un punto di domanda, quindi non avremo dall'autore una risposta definitiva sulla sua patria linguistica.

Fase di lettura

La lettura avviene in modo silenzioso. Il testo è corredato da alcune note esplicative che riportano la traduzione in italiano dei termini più difficili. Poiché il brano è molto lungo lo si divide in sequenze, invitando gli studenti ad assegnare un titolo a ciascuna sequenza (Ab.2, Ü1), compito che può risultare più semplice se eseguito a coppie. Segue un "Lückentext" riassuntivo che può essere svolto come attività domestica (Ab.2, Ü2).

Fase analitico-cognitiva

Dato che alcune espressioni utilizzate dall'autore sono di difficile comprensione, si propone un esercizio di abbinamento in cui le locuzioni devono essere abbinate con la loro spiegazione (Ab.3, Ü1). Segue l'analisi analitica di frasi e parole che hanno un particolare significato nel testo, come "Ausländerhass" e "eingebürgerter Ersatzteutone" (Ab.3, Ü2-4).

Fase di interpretazione

L'interpretazione del testo inizia con alcune considerazioni sul rapporto dell'autore con la lingua tedesca e i tedeschi. Ricercando passi utili nel brano, gli studenti ricostruiscono le idee del narratore (Ab.4, Ü1). In questa fase può prendere avvio un lavoro di tipo produttivo: l'insegnante propone di scrivere la biografia del personaggio (Häussermann/Piepho, 1996: 352-353), raccogliendo i dati contenuti nel racconto e inventando particolari nuovi. Per svolgere questa attività devono essere messe in campo capacità di tipo inferenziale, che permettono di trarre dal testo informazioni non direttamente esplicitate, e abilità creative di uso della fantasia (Ab. 4, Ü2).

Come si evince dalla narrazione, l'apprendimento e l'uso di una lingua straniera possono avere molteplici conseguenze, sia positive che negative. Gli studenti provano a riassumerle discutendone in plenum (Ab.4, Ü3), arrivando così a verificare se le ipotesi iniziali sono confermate (Ab.4, Ü4).

Fase di produzione

Si prevedono due attività. La prima consiste nella composizione scritta di un breve testo personale. Ciascuno studente immagina di trovarsi in un paese straniero del quale non conosce né la cultura né la lingua e immagina quale potrebbe essere il suo stato d'animo. Nel caso in cui abbia già vissuto questa esperienza, il racconto diventerà una narrazione al passato dei sentimenti e delle sensazioni che si sono provate (Ab.5, Ü1).

Riflettere sul modo in cui si è appresa la lingua tedesca e dare una definizione personale della lingua stessa è un esercizio che può risultare divertente e allo stesso tempo utile per sviluppare la capacità di dare giudizi e di rielaborare verbalmente le proprie esperienze personali, proprio come ha fatto l'autore del testo (Ab.5, Ü2).

Riallacciandosi alle affermazioni del narratore sulla parola "Ausländerhass", ma assumendo una prospettiva opposta, il docente decide di organizzare una sorta di competizione per scegliere quale sia la parola tedesca più bella (Ab.5, Ü3). Il sito del concorso "Das schönste deutsche Wort", indetto dal *Deutscher Sprachrat* e dal Goethe-Institut nel 2004, può fornire spunti e idee.

C. Arbeitsblätter

ARBEITSBLATT 1

Ü1. *Lesen Sie den Titel der Erzählung. Kann man eine sprachliche Heimat haben?*

ARBEITSBLATT 2

Ü1. *Lesen Sie den Text. Teilen Sie den Text in Abschnitte ein und geben Sie jedem Abschnitt einen Titel. Sie dürfen zu zweit arbeiten.*

Ota Filip *Wo ist meine (sprachliche) Heimat?*

Wenn ich Deutsch schreibe – so auch jetzt – überfällt mich immer öfter eine besonders beklemmende Art von metaphysischer Angst, dass ich mein Tschechisch verliere, leichtsinnig aufgebe, dass ich auf eine seltsame Art und Weise sprachlich erspringe. Und wenn ich Tschechisch schreibe, zuviel Tschechisch rede oder lese, fühle ich, wie mein angelerntes Deutsch aus mir entweicht wie die Luft aus einem Ball.

Unlängst stand ich in der einst deutschen, allerdings böhmisch-königlichen Stadt Saaz (tschechisch *Žatec*) vor dem altwürdigen Rathaus, in dem Anfang des 15. Jahrhunderts der Ackermann von Böhmen deutsch gedichtet wurde, hörte die Leute tschechisch reden und plötzlich, weil ich vergessen hatte, wo ich war, schoss mir durch den Kopf: Mein Gott, gibt es hier aber viele Tschechen! Wo kommen die nur alle her?

Auch nach fast 30 Jahren in Deutschland passiert es mir in München oder in einer anderen deutschen Großstadt, dass ich auf der Straße, von der deutschen Sprache umringt, erschrocken stehen bleibe, mich von der fremden Sprache aus unerklärlichen Gründen eingeschlossen, erdrückt oder wie gefangen genommen fühle und mich frage: Um Gottes Willen, wo bist du? Und wieso bist du, ein Fremder, hier, wo doch alle nur Deutsch reden?

Mit fortschreitendem Alter verliere ich die Lust oder sogar Mut, Tschechisch zu schreiben, und nicht selten muss ich mich mit Gewalt überwinden, etwas auf Deutsch zu tippen.

Manche deutsche Wörter klingen mir widerlich, so zum Beispiel Ausländerhass.

Auch jetzt muss ich, um den Klang und die vorwiegend für mich vereinfachte deutsche Interpretation dieses Wortes zu überwinden, meinen ganzen restlichen Mut mobilisieren, um

Ihnen als Ausländer, der gegenüber den Deutschen keinen Ausländerhass empfindet, die folgende Frage stellen zu können:

Natürlich gibt es in Deutschland einen Ausländerhass, aber es gibt auch einen zweiten: den Hass der hier lebenden – nicht aller, aber vieler – Ausländer gegen Deutsche. Ich als Ausländer versuche mich von diesem hierzulande ziemlich verbreiteten Ausländerhass zu befreien.

Ich habe die Flucht in die deutsche Sprache angetreten, und als mein Fluchtweg – ungefähr vor 15 Jahren – zu Ende war und ich mich im Deutsch als Fremdsprache fast wie zu Hause fühlte, entdeckte ich die Schönheiten meiner Muttersprache wieder...Mir kam es vor, als bewegte ich mich in einem verzauberten, sprachlich-magischen Kreis, dem ich wohl niemals entkomme.

Aus der Sprache oder aus den Sprachen, in welchen wir dichten, gibt es keine Fluchtwege, kein Entkommen.

Deutsch als Fremdsprache bleibt für mich, einen eingebürgerten Ersatzteutonem, der seit Jahren in Deutsch schreibt und in Deutsch publiziert, auch nach drei Jahrzehnten dennoch ein Rätsel. Je länger ich in der deutschen Sprachwelt lebe, umso bewusster beunruhigt mich die Tatsache, dass die deutsche Sprache sich für mich immer deutlicher als eine Fremdsprache entpuppt.

Ich verstehe zwar Deutsch, verstehe die heutigen Deutschen allerdings immer weniger.

Mit meinen zwei Sprachen bekomme ich immer häufiger Schwierigkeiten; ich spreche sie nicht spontan, sondern auf eine seltsame Art und Weise „bewusst“.

Mit einem schieren Entsetzen stelle ich jetzt fest, dass mir ein Gespräch, egal ob in tschechischer oder in deutscher Sprache, Probleme macht, in beiden Sprachen gerate ich immer öfter ins Stottern, und wenn ich öffentlich meine tschechischen oder deutschen Texte lese, finde ich sie in beiden Sprachen so schlecht geschrieben, dass ich mich für sie schämen muss.

Nach fast 30 Jahren in Deutschland halte ich meine zwei Sprachen für Fremdsprachen und gehe mit ihnen wie mit Fremdsprachen um.

Deutsch ist für mich auch nach 30 Jahren immer noch eine Fremdsprache, das Tschechische hat sich mir in den drei Jahrzehnten meines Bemühens, die deutsche Sprache voll und ganz zu beherrschen, entfremdet, es hat sich von mir entfernt; meine Muttersprache ist für mich heute zu einer Fremdsprache verkommen. Ich lebe in einer sprachlich geteilten oder auf eine unheimliche Art und Weise eingekreisten Welt und bin – sprachlich betrachtet – wahrscheinlich nirgendwo zu Hause.

(Filip, 2002: 29-31)

Ü2. Ergänzen Sie die Lücken.

Der Erzähler kennt zwei Sprachen: _____ und _____ .

_____ ist seine Muttersprache, _____ ist die Fremdsprache, die er gelernt hat.

Er lebt in _____ seit _____ Jahren, deshalb kann er jetzt sehr gut _____ sprechen, er hat aber Angst, sein _____ zu verlieren.

ARBEITSBLATT 3

Ü1. Verbinden Sie die Ausdrücke mit der entsprechenden Erklärung.

1. Durch den Kopf schießen
2. Sich gefangen genommen fühlen
3. Mit Gewalt überwinden
4. Die Flucht antreten
5. Ins Stottern geraten

- a. plötzlich kommen
- b. Sicherheit suchen
- c. unter häufiger Wiederholung einzelner Laute sprechen
- d. durch Anstrengung ein Problem lösen
- e. sich wie im Gefängnis fühlen

Ü2. *Wie kann man das Wort Ausländerhass interpretieren? Was denkt der Erzähler?*

Ü3. *Was bedeutet „eingebürgerter Ersatzteutone“?*

Ü4. *Können Sie der Ausdruck „Mir kam es vor, als bewegte ich mich in einem verzauberten, sprachlich-magischen Kreis, dem ich wohl niemals entkomme“ erklären?*

ARBEITSBLATT 4

Ü1. *Welche Beziehung hat der Erzähler zur deutschen Sprache und zu den Deutschen?*

Ü2. *Schreiben Sie die (erfundene) Biographie des Protagonisten nieder. Ihr Text soll folgende Informationen enthalten: Alter, Aussehen, Kleidung, Art zu sprechen, Ausbildung, Beruf, Familie, Wohnort, Freunde, Interessen, Zukunftsvorstellung.*

Ü3. *Der Erzähler hat Deutsch als Fremdsprache gelernt. Welche Folgen kann es haben, dass man eine Fremdsprache lernt? Diskutieren Sie darüber. Sie können sich auf Ihre persönliche Erfahrung beziehen.*

Ü3. *Versuchen Sie jetzt den Titel zu erklären.*

ARBEITSBLATT 5

Ü1. *Stellen Sie sich vor, Sie fahren in ein fremdes Land. Hier spricht man eine Fremdsprache, die Sie nicht kennen. Wie fühlen Sie sich? Schreiben Sie einen kurzen Text, in dem Sie Ihre Gefühle ausdrücken.*

Ü2. *Wie ist Ihr Verhältnis zur deutschen Sprache? Wie haben Sie diese Sprache gelernt? Sammeln Sie Ihre Gedanken und diskutieren Sie dann in der Gruppe. Benutzen Sie folgende Redemittel:*

Ich denke, die deutsche Sprache ist...

langweilig – schwierig – lustig – unverständlich – überraschend – einfach – chaotisch

Ich habe sie mit Mühe – Leichtigkeit – Neugier... gelernt.

Ü3. *Gibt es deutsche Wörter, die Ihnen nicht gefallen? Gibt es deutsche Wörter, die sie lieben? Sammeln Sie alle Wörter und sprechen Sie darüber in der Klasse. Wählen Sie das schönste deutsche Wort. Sie können auch die Internetseite www.deutscher-sprachrat.de (Aktionen → Das schönste deutsche Wort 2004) besuchen, um sich etwas einfallen zu lassen.*

Conclusioni

La nostra ricerca è nata dalla volontà di unire l'approccio interculturale alla didattica della letteratura tedesca nel contesto di apprendimento della scuola secondaria di secondo grado italiana. A seguito delle trasformazioni sociali che, soprattutto dagli anni Ottanta, hanno reso il nostro paese meta di immigrazione, e in virtù della necessità di formare cittadini aperti a questo cambiamento, si è voluto creare un collegamento tra la letteratura in lingua straniera, come materia curricolare, e l'educazione interculturale, come obiettivo pedagogico trasversale.

L'argomento si è rivelato oltremodo complesso e ramificato; il tema dell'interculturalità ha aperto numerose strade, ampliando i confini entro i quali il lavoro andava sviluppandosi.

Una panoramica sulla didattica della letteratura in lingua straniera ha mostrato quanto questa disciplina subisca l'influenza di settori del sapere molto diversi: la glottodidattica, le scienze della formazione e la pedagogia; le scienze della letteratura e l'insegnamento letterario in lingua materna. Allo stesso modo l'intercultura si è dimostrata un concetto ampio, non limitato a un genere letterario (la letteratura della migrazione) o a una modalità di studio della lingua straniera basata su confronti tra culture diverse. L'approccio interculturale obbliga ad allargare la prospettiva sull'intero intervento educativo, articolandosi in obiettivi, attività, strategie e strumenti diversificati. L'insegnamento interculturale della letteratura può essere considerato un vero e proprio metodo, sulla base del quale indirizzare tutte le scelte pedagogico-didattiche necessarie per impostare un percorso formativo coerente e calibrato sullo studente. Se partiamo dal presupposto che la finalità dell'educazione letteraria debba essere lo sviluppo del pensiero critico, il rispetto della diversità, l'apertura a modelli interpretativi e manifestazioni culturali diverse e variegate, allora la modalità tradizionale d'insegnamento non può che mutare a favore di contenuti e strategie nuove. Le prospettive che si aprono al docente sono innumerevoli: si possono ridefinire i contenuti dell'educazione letteraria, rivedendo le opere o le correnti tradizionalmente proposte alla luce dei legami che hanno sviluppato con testi o movimenti sorti in altre culture; si può aprire il canone ad autori poco noti e a testi alternativi, che non rientrano nelle scelte consuete; si possono affrontare tematiche interculturali sfruttando opere di ogni secolo e periodo, dalle quali emerga il confronto con l'altro, con il diverso o lo straniero. La nostra proposta nasce proprio dall'esigenza di guardare la didattica della letteratura tedesca da una nuova angolazione, con lo scopo di realizzare un percorso didattico che possa essere innovativo sia nei contenuti che nella metodologia: si è scelto infatti di presentare alcuni autori

della letteratura interculturale e sono stati adottati i principi della lezione orientata alla produzione. Il modello didattico in tal modo strutturato dovrà essere sperimentato sul campo, così come l'efficacia delle attività proposte andrà valutata in un contesto scolastico reale, anche attraverso la realizzazione di prove di verifica che diano al docente un riscontro sulla validità degli obiettivi perseguiti.

Riteniamo di aver dato un contributo alla progressione degli studi sulla didattica interculturale della letteratura non tanto nella elaborazione di teorie innovative, quanto nella sistematizzazione dei principali aspetti di questa disciplina e nella trasposizione delle riflessioni teoriche nella prassi scolastica. La prima sezione ha voluto essere una puntuale presentazione dei concetti fondamentali, utile per giustificare le scelte della seconda sezione, esemplificativa. L'auspicio che esprimiamo è che il progetto possa essere accolto e adottato dagli insegnanti di lingua straniera e portato materialmente nelle scuole.

La linea di ricerca intrapresa potrà proseguire in futuro, seguendo le nuove pubblicazioni della letteratura interculturale in lingua tedesca e il cammino della società italiana ed europea verso il pluriculturalismo. Ma non è strettamente necessario attendere le future proposte del mondo editoriale, perché diversi sono i campi ancora del tutto inesplorati dalla didattica e completamente assenti dal canone dell'insegnante di lingua straniera. Molti generi letterari, che presentano per loro natura elementi e spunti di riflessione interculturale, non trovano spazio nella lezione di letteratura, perché troppo lontani dai gusti tradizionali.

La letteratura di viaggio, per esempio, può costituire un'altra via d'accesso a lingue e paesi stranieri, alla conoscenza di modi di vivere e agire di comunità che appartengono a culture diverse dalla propria. Nella società globalizzata di oggi, dove la televisione, internet e la stampa offrono informazioni, immagini e storie di ogni paese del mondo, sembra non esistere angolo della terra inesplorato. La scrittura di viaggio supera i limiti dell'informazione oggettiva, rintracciabile in qualsiasi guida turistica, e raccoglie osservazioni, opinioni, situazioni che aprono visioni nuove sul paese straniero e svelano allo stesso tempo qualcosa dell'autore e della realtà da cui proviene: "Das Interesse am Reisen verschiebt sich immer mehr auf das reisende Subjekt, die Fremde wird zunehmend zum Raum der Selbstsuche und Selbstentfaltung, der Möglichkeiten, des Neubeginns und des Scheiterns, oder zum Evasions- und Fluchtraum" (Esselborn, 2005: 6). L'incontro con lo straniero, la vita in un paese geograficamente e culturalmente lontano dal mondo europeo, la prospettiva straniante dalla quale viene presentata la realtà esterna, sono elementi tipici della letteratura di viaggio che potrebbero essere sfruttati per perseguire gli obiettivi dell'educazione interculturale.

Un altro genere letterario che si può impiegare nella didattica interculturale è la letteratura delle minoranze, in particolare la letteratura omosessuale, che non viene in alcun modo presa in considerazione dalla didattica e pochissime sono le proposte di lavoro che si possono reperire nel contesto dell'insegnamento della letteratura in lingua straniera. L'omofobia, la condanna dell'omosessuale da un punto di vista etico o morale, il suo isolamento, sono argomenti che difficilmente trovano posto nei manuali e nelle antologie, sebbene siano un tema trattato da diversi autori contemporanei. La funzione interculturale di questa letteratura è manifesta:

Neben der Identitätsentwicklung und eng mit ihr verknüpft, ist im Hinblick auf die Behandlung des Themas 'Homosexualität' im Literaturunterricht Fremdverstehen von zentraler Bedeutung. Es sollen ja im Zuge der Auseinandersetzung nicht nur das eigene Ich und der eigene Standpunkt reflektiert werden, sondern die Schüler/innen auch lernen, sich in andere Personen und deren Denk- und Fühlweise hineinzusetzen und diese nachvollziehen zu können, gerade auch, wenn diese ihnen fremd sind oder zu Widerspruch reizen (Buchholtz, 2004: 29).

Anche la letteratura per ragazzi che tratta tematiche interculturali, naturalmente in modo adeguato ai suoi giovani destinatari, può essere considerata una risorsa preziosa per gli insegnanti di lingua straniera, in particolare se si considerano tutti quei racconti e romanzi che mettono in scena episodi di razzismo e allo stesso tempo obbligano i destinatari ad assumere il punto di vista della vittima protagonista (Rösch, 2000a).

Infine si possono aprire le porte a generi della letteratura interculturale come il romanzo o la lirica, che, per scelta consapevole, non hanno trovato spazio in questa sede, perché si è preferito sfruttare le qualità didattiche del racconto breve. Ulteriore approfondimento potrebbero meritare le poesie di Zehra Çırak, le fiabe di Rafik Schami, oppure i romanzi di Feridun Zaimoglu.

Come si evince da questi spunti, il potenziale della letteratura è inesauribile e le possibilità che offre all'insegnante che voglia accompagnare la propria classe verso la competenza interculturale sono innumerevoli. Ci auguriamo che gli obiettivi qui perseguiti non rimangano velleità del singolo docente, ma possano rientrare in un progetto più ampio di educazione all'interculturalità.

Bibliografia

Opere letterarie

- Chiellino Carmine, *Der hausgemachte Gastarbeiter*, in *In Sprachen leben. Meine Ankunft in der deutschen Sprache*, Dresden, Thelem Verlag, 2003, pp. 15-18 (prima ediz.: Chiellino Carmine, *Der hausgemachte Gastarbeiter*, in Biondi Franco / Naoum Yusuf (Hrsg.), *Im neuen Land*, Bremen, Con-Verlag, 1980, pp. 30-32)
- Çırak Zehra, *Kulturidentität*, in *Vogel auf dem Rücken eines Elefanten*, Köln, Kiepenheuer u. Witsch, 1991, pag. 94
- Filip Ota, *Wo ist meine (sprachliche) Heimat?*, in *Viele Kulturen – eine Sprache. Hommage an Harald Weinrich zu seinem 75. Geburtstag von den Preisträgern und Preisträgerinnen des Adelbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung*, Stuttgart, Robert Bosch Stiftung, 2002, pp. 29-31
- Hohler Franz, *Daheim*, in *Der blaue Amsel*, München, Luchterhand, 1995, pag. 27
- Müller Herta, *Bei uns in Deutschland. Exemplarische Rede des Cicero-Rednerpreises*, 2000 [www.cicero-rednerpreis.de/download/mueller.doc]
- Müller Herta, *Franz und das Pferd Franz*, in *Eine warme Kartoffel ist ein warmes Bett*, Hamburg, Europäische Verlagsanstalt, 1992, pp. 61-64
- Rakusa Ilma, *Stadtbild in blau*, in *Durch Schnee*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 2006, pp. 211-213
- Schami Rafik, *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*, in *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 2011, pp. 31-36
- Schami Rafik, *Die Sehnsucht fährt schwarz*, in *Die Sehnsucht fährt schwarz. Geschichten aus der Fremde*, 7. Aufl., München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997, pp. 202-206
- Schami Rafik, *Andere Sitten*, in *Loblied und andere Olivenkerne*, München, Hanser, 1996, pp. 9-11
- Tawada Yoko, *Wolkenkarte*, in *Überseetzungen*, Tübingen, Verlag Claudia Gehrke, 2002, pp. 51-52
- Tekinay Alev, *Komm, Mustafa, komm*, in *Viele Kulturen – eine Sprache. Hommage an Harald Weinrich zu seinem 75. Geburtstag von den Preisträgern und Preisträgerinnen des Adelbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung*, Stuttgart, Robert Bosch Stiftung, 2002, pp. 65-69
- Tekinay Alev, *Die Deutschprüfung*, Frankfurt a.M., Brandes & Apsel, 1989
- Zaimoglu Feridun, *Kanak Sprak: 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft*, in *Kanak Sprak: 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft*, Berlin, Rotbuch, 1995, pp. 10-18
- Zaimoglu Feridun, *Der Fremdhändler kannst du nimmer aus der Fresse wischen. Akay, 29, vom Flohmarkt*, in *Kanak Sprak: 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft*, Berlin, Rotbuch, 1995, pp. 23-26

Libri di testo

- Bachmann Saskia, *Sichtwechsel neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*, München, Klett, 1995
- Behal-Thomsen Heinke / Lundquist-Mog Angelika / Mog Paul, *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1993
- Bergamaschi Roberta / Gnani Paola, *Gestern und Heute. Anthologie der deutschsprachigen Literatur*, Bologna, Zanichelli, 2012
- Berger Maria Cristina / Martini Maddalena, *Generation E. Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext*, Genova, Cideb, 2005
- Biglione Gloria / Montali Gabriella, *Zeitspiegel. Eine themenorientierte Literaturgeschichte mit Sprachübungen*, Torino, Loescher, 2002
- Biguzzi Anna, *Lustige und spannende Kurzgeschichten*, Novara, Petrini, 2008
- Biguzzi Anna / Salat Waltraud, *Blicke neu in die moderne deutschsprachige Literatur*, Firenze, Valmartina, 2005
- Biguzzi Anna / Salat Waltraud, *Momente der Literatur in deutscher Sprache*, 3 vol., Firenze, Valmartina, 2000
- Boog Heng, *Lesepass, ein literarisches Materialenbuch für die ersten Jahre Deutsch*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1989
- Boschma Nel, *Lesen, na und?*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1987
- Braun Korbinian / Nieder Lorenz / Schmöe Friedrich / Fuhrmann Eike / Lechner Manfred / Blasch Hans-Werner / Gerighausen Josef, *Deutsch als Fremdsprache: ein Unterrichtswerk für Ausländer*, Stuttgart, Klett, 1967
- Campioni Mariagrazia / De Matteis Paola, *Lesezeichen. Eine Anthologie der deutschsprachigen Literatur*, Firenze, Valmartina, 2009
- Delor Regine, *Kult[o]uren neu. Neue Reisen durch die deutschsprachigen Länder*, Milano, Pearson Paravia, 2009
- Eismann Volker / Enzensberger Hans-Magnus / van Eunen Kees / Brigitte Helmling / Kast Bernd / Mummert Ingrid / Maria Thurmair, *Die Suche. Das andere Lehrwerk*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1994
- Frassinetti Anna / Raimondi Marinella, *Literaturstunde. Blick auf Epochen, Texte, Analysen*, Milano, Principato, 2007
- Frassinetti Anna / Raimondi Marinella / D'Angelo Lauretta, *Im Laufe der Zeit. Deutsche Literatur: Epochen, Texten, Analysen*, 2 vol., Milano, Principato, 1997
- Griesbach Heinz / Schulz Dora, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*, München, Hueber, 1955
- Hog Martin / Müller-Jacquier Bernd / Wessling Gerd, *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene*, Stuttgart, Klett, 1984
- Hossner Birgit / Hunziker Susanne, *Was ist los? Kultur und Kulturen im deutschen Sprachraum*, Bologna, Zanichelli, 2009
- Hunfeld Hans / Piepho Hans-Eberhard, *Elemente. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Köln, Dürr und Kessler, 1996
- Mari Maria Paola, *Fokus: Literatur*, 3 vol., Genova, Cideb, 2003

- Martinelli Stelzer Luisa, *Leitfaden durch die deutsche Literatur*, Firenze, Bulgarini, 2007
- Mebus Gundula / Pauldrach Andreas / Rall Marlene / Rösler Dietmar, *Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache*, München, Klett, 1987
- Medaglia Cinzia, *Kurzgeschichten. Einstieg in die Literatur durch die Kurzgeschichte*, Genova, Cideb, 2003
- Montali Gabriella / Mandelli Daniela / Czernohous Linzi Nadja, *Perspektiven. Corso di lingua, cultura e letteratura tedesca per il V anno della scuola secondaria di secondo grado + Autorenporträts*, Torino, Loescher, 2012
- Neuner Gerhard / Häublein Gernot / Scherling Theo / Fischer Hans-Reinhard, *Deutsch aktiv: ein Lehrwerk für Erwachsene*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1979
- Quartapelle Franca, *Galaktisch. Ein deutsches Lehrbuch für interkulturelles Handeln*, Bologna, Zanichelli, 2005
- Schäpers Roland / Glück Manfred / Luscher Renate, *Deutsch 2000: eine Einführung in die moderne Umgangssprache*, München, Hueber, 1972
- Tütken Gisela (Hrsg.), *Prisma. Begegnung mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Literarische Texte für den DaF-Unterricht*, Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002
- Van Eunen Kees / Moreau Jacques / de Nys Filip / Wildenbeest May, *Lesebogen. Fiktionale Texte mit Aufgaben, Antwortblättern und Lösungsschlüsseln für Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, Langenscheidt, 1990
- Vanni Angela / Delor Regine, *Deutsch Sprint. Deutsche Sprache und Kultur für junge Leute*, Milano, Paravia, 2007
- Villa Veronica / Seiffarth Achim, *Zwischen heute und morgen. Letteratura tedesca dalle origini ai giorni nostri*, Torino, Loescher, 2012
- Wicke Rainer E., *Wir und die anderen. Literatur zur Ausländerproblematik im DaF-Unterricht*, Ismaning, Verlag für Deutsch, 1993

Articoli, saggi e testi di critica

- Abel Julia, 'Migrationsliteratur ist ein toter Kadaver'. Ein Gespräch mit Feridun Zaimoglu, in Arnold (2006), pp. 159-166
- Abraham Ulf, *Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte*, in Kämper-van den Boogart/Spinner (2010), Bd. 3, pp. 89-115
- Abraham Ulf / Kepser Matthis, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin, Schmidt, 3. neu bearb. und erw. Aufl., 2009
- Ackermann Andreas, *Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers*, in Jaeger Friedrich / Rüsen Jörn (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen*, Bd.3, Stuttgart, Metzler, 2004, pp. 139-153
- Ackermann Irmgard, *Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur"*, in Rösch (1989), pp.55-57
- Adorno Theodor, *Theorie der Halbbildung (1959¹)*, in Adorno Theodor, *Gesammelte Schriften*, Bd. 8, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998, S. 93-121
- Agati Alessandra, *Abilità di lettura*, Torino, Paravia, 1999

- Aktürk Ayşegül, *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Vorschläge zur Didaktisierung türkischer Migranteliteratur*, Hamburg, Igel, 2009
- Alexander Patricia A. / Fox Emily, *A Historical Perspective on Reading Research and Practice*, in Ruddell Robert B. / Unrau Norman J., *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association, 2004, pp. 33-68
- Allodi Leonardo, *Globalizzazione e relativismo culturale*, Roma, Studium, 2003
- Al-Slaiman Mustafa, *Autor/innen aus dem arabischen Kulturraum*, in Chiellino (2000), pp. 235-247
- Altmayer Claus, *Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 32 (2006), pp. 181-199
- Altmayer Claus, *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, München, iudicium, 2004
- Altmayer Claus, *Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte*, in "Deutsch als Fremdsprache", 34/4 (1997), pp. 198-203
- Amodeo Immacolata, *Die Heimat heißt Babylon. Zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 1996
- Andorno Cecilia, *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Roma, Carocci, 2003
- Arens Hiltrud, *'Kulturelle Hybridität' in der deutschen Minoritätenliteratur der achtziger Jahre*, Tübingen, Stauffenburg, 2000
- Arnold Heinz Ludwig (Hrsg.), *Yoko Tawada*, München, text + kritik, 2011
- Arnold Heinz Ludwig (Hrsg.), *Literatur und Migration*, München, text + kritik, 2006
- Arnold Heinz Ludwig (Hrsg.), *Herta Müller*, München, text + kritik, 2002
- Asante Molefi Kete / Gudykunst William B. (Eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, Newbury Park/CA, Sage, 1989
- Auernheimer Georg, *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt, WBG, 7. überarb. Aufl., 2012
- Austin John L., *How to do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press, 1962
- Azzaro Gabriele (a cura di), *Insegnare le lingue straniere. Teorie e prassi per la formazione di insegnanti qualificati*, Roma, Aracne, 2007
- Bachmann Saskia, *Handbuch für Spracharbeit: Erlebte Landeskunde*, Bd.5, München, Goethe-Institut, 2001
- Bachmann-Medick Doris, *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 2006
- Bachmann-Medick Doris (Hrsg.), *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, Frankfurt a.M., Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1996
- Bachmann-Medick Doris, *Wie interkulturell ist die interkulturelle Germanistik? Plädoyer für eine kulturanthropologische Erweiterung germanistischer Studien im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 22 (1996a), pp. 207-220
- Badstübner-Kizik Camilla, *Konfliktpotenzial in authentischen Unterrichtsmaterialien – eine Chance für die Initiierung interkultureller Lernprozesse? Überlegungen auf der Grundlage von Bildern und Musik*, in "Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache", 8 (2004), pp. 13-23

- Bagni Paolo, *Genere*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- Balboni Paolo, *Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro Strategico per il Multilinguismo: linee di politica linguistica europea del prossimo decennio*, in Mezzadri (2006), pp. 41-62
- Balboni Paolo, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET, 2004
- Balboni Paolo, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002
- Baldi Pier L., *Le parole della mente. Lessico mentale e processi linguistici*, Roma, Franco Angeli, 2008
- Barkowski Hans, Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen u.a., Francke, 2010
- Barkowski Hans, *Skalierte Vagheit — der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren*, in Bausch et al. (2003), pp. 22-28
- Barner Wilfried / de Boor Helmut / Newald Richard, *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*, München, Beck, 2., aktualisierte und erw. Aufl., 2006
- Bartlett Frederic, *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*, London, Cambridge University Press, 1932 (trad. it. *La memoria*, Milano, Franco Angeli, 1974)
- Bausch Karl-Richard / Christ Herbert / Königs Frank G. / Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.), *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr, 2003
- Bausch Karl-Richard / Christ Herbert / Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u.a., Francke, 5. gegenüber der 4. unveränd. Aufl., 2007
- Bausch Karl-Richard / Christ Herbert / Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u.a., Francke, 3. überarb. und erw. Aufl., 1995
- Bausch Karl-Richard / Christ Herbert / Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, Narr, 1994
- Belgrad Jürgen / Fingerhut Karlheinz (Hrsg.), *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 1998
- Belgrad Jürgen / Fingerhut Karlheinz, *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*, in Belgrad/Fingerhut (1998), pp. 5-13
- Belke Gerlind, *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohegehren, 3. korrigierte Aufl., 2012
- Bellmann Werner, *Nachwort*, in Christine Hummel (Hrsg.), *Deutsche Kurzprosa der Gegenwart*, Stuttgart, Reclam, 2005, pp. 191-203
- Bennet Milton J., *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in R. M. Paige, *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Intercultural Press, 1993, pp. 21-71
- Berlitz Maximilian D., *Methode Berlitz*, New York, Berlitz, 1887
- Beutner Eduard, *Allerlei Heimat*, in Beutner Eduard / Rossbacher Karlheinz (Hrsg.), *Ferne Heimat – Nahe Fremde bei Dichtern und Nachdenkern*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2008

- Bhabha Homi K., *The location of Culture*, New York, Routledge, 1994 (trad. it. *I luoghi della cultura*, Roma, Meltemi, 2011)
- Biechele Markus / Padrós Alicia, *Didaktik der Landeskunde*, Berlin u.a., Langenscheidt, 2003
- Biechele Werner, *Literatur und Literaturdidaktik in Deutsch als Fremdsprache: Zur Aktualität des Gegenstandes*, in Oomen-Welke/Ahrenholz (2013), pp. 221-230
- Bimmel Peter / Kast Bernd / Neuner Gerd, *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen*, Berlin u.a., Langenscheidt, 2003
- Biondi Franco, *Sui sentieri della lingua letteraria*, in Gallo (1998), pp. 59-78
- Biondi Franco, *Arbeitsthesen zur Literatur der Fremde*, in "Die Brücke", 62 (1991), p. 14
- Biondi Franco / Schami Rafik, *Mit Worten Brücken bauen. Bemerkungen zur Literatur von Ausländern*, in Meinhardt Rolf (Hrsg.), *Türken raus? Oder verteidigt den sozialen Frieden. Beiträge gegen die Ausländerfeindlichkeit*, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 1984, pp. 66-77
- Birus Hendrik, *Goethes Idee der Weltliteratur. Eine historische Vergegenwärtigung*, in Schmeling (1995), pp. 5-28
- Bischof Monika / Kressling Viola / Krechel Rüdiger, *Landeskunde und Literaturdidaktik*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1999
- Bleyhl Werner, *Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen*, in Bausch et al. (1994), pp. 9-20
- Blioumi Aglaia (Hrsg.), *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München, iudicium, 2002
- Blioumi Aglaia, *Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman Selim oder Die Gabe der Rede*, in Blioumi (2002), pp. 28-40
- Bloom Harold, *The Western Canon. The Books and the School of the Ages*, New York, Harcourt Brace, 1994 (trad. it. *Il canone occidentale. I libri e le scuole delle età*, Milano, Bompiani, 1996)
- Bohn Rainer, *Probleme der Wortschatzarbeit*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1999
- Bolten Jürgen, *Interkulturelle Kompetenz*, Thüringen, Landeszentrale für politische Bildung, 2007
- Bosco Coletsos Sandra, *Le parole del tedesco. Incontro di lingue e culture*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2009
- Bozzi Paola, *Der fremde Blick. Zum Werk Herta Müllers*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2005
- Bransford John D. / Barclay Richard J. / Franks Jeffery J., *Sentence Memory: Constructive vs. Interpretative Approach*, in "Cognitive Psychology", 3 (1972), pp. 193-209
- Bredella Lothar, *Literaturwissenschaft*, in Bausch et al. (2007), pp. 54-60
- Bredella Lothar, *Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft*, in Bredella/Delanoy/Surkamp (2004), pp. 21-64
- Bredella Lothar, *Literarisches und interkulturelles Verstehen*, Tübingen, Narr, 2002
- Bredella Lothar, *Wie sollen wir literarische Texte lesen? Übelegungen zum 'guten Leser'*, in Bredella (2002), pp. 34-79
- Bredella Lothar, *Fremdverstehen mit literarischen Texten*, in Bredella/Meißner et al. (2000), pp. 133-163

- Bredella Lothar, *Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts*, in Bredella/Delanoy (1999), pp. 85-120
- Bredella Lothar (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, 4.-6. Oktober 1993*, Bochum, Brockmeyer, 1995
- Bredella Lothar / Burwitz-Melzer Eva, *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*, Tübingen, Narr, 2004
- Bredella Lothar / Christ Herbert (Hrsg.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Tübingen, Narr, 2007
- Bredella Lothar / Christ Herbert, *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen, Narr, 1995
- Bredella Lothar / Christ Herbert, *Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, in Bredella/Christ (1995), pp. 8-20
- Bredella Lothar / Christ Herbert / Legutke Michael (Hrsg.), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*, Tübingen, Narr, 2000
- Bredella Lothar / Christ Herbert / Legutke Michael (Hrsg.), *Thema Fremdverstehen*, Tübingen, Narr, 1997
- Bredella Lothar, Delanoy Werner (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr, 1999
- Bredella Lothar / Delanoy Werner (Hrsg.), *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Tübingen, Narr, 1996
- Bredella Lothar / Delanoy Werner / Surkamp Carola (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog*, Tübingen, Narr, 2004
- Bredella Lothar / Hallet Wolfgang, *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 2007
- Bredella Lothar / Meißner Franz-Joseph / Nünning Asgar / Rösler Dietmar (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen, Narr, 2000
- Bredella Lothar / Meißner Franz-Joseph / Nünning Asgar / Rösler Dietmar, *Einleitung. Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens bei Lehren und Lernen fremder Sprachen*, in Bredella/Meißner et al. (2000), pp. IX-LII
- Bruner Jerome S. / Goodnow Jacqueline J. / Austin George A., *A Study of Thinking*, New York, Wiley, 1956 (trad. it. *Il pensiero: strategie e categorie*, Roma, Armando, 1969)
- Buchholtz Elisabeth, *Eine Liebe wie jede andere auch? Männliche Homosexualität in Prosatexten der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2004
- Bugdahl Volker, *Kreatives Problemlösen im Unterricht*, Frankfurt a.M., Cornelsen Scriptor, 1995
- Burwitz-Melzer Eva, *Lehrende und Lernende im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, in Bredella/Burwitz-Melzer (2004), pp. 201-235
- Burwitz-Melzer Eva, *Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten*, in Bredella/Christ/Legutke (2000), pp. 43-66
- Bußmann Hadumod, *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart, Kröner, 2002

- Butzkamm Wolfgang, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u.a., Francke, 3. neubearb. Aufl., 2002
- Butzkamm Wolfgang, *Literarische Texte als Sprachlerntexte*, in Heid (1985), pp. 114-131
- Byram Michael, *Introduction*, in Byram Michael (Ed.), *Intercultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe, 2003, pp. 5-14
- Byram Michael, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997
- Calanchini Monti Patrizia, *Il laboratorio di letteratura in LS. Disciplinarietà e multiculturalità*, in Azzaro (2007), pp. 213-229
- Cambi Franco, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001
- Cambi Franco, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1999
- Cardona Mario, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET, 2010
- Casanova Pascale, *La République mondiale des lettres*, Paris, Edition du Seuil, 1999
- Celentin Paola / Beraldo Rossella, *Letteratura e didattica dell'italiano lingua straniera, Laboratorio Itals*, Dipartimento di Scienze del linguaggio, Venezia, Università Cà Foscari, 2012 [http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_letteratura_didattica_italiano_ls.pdf]
- Chiellino Carmine, *La letteratura degli scrittori italiani in Germania*, in "El Ghibli", 8 (2005), [http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it/id_1-issue_02_08-section_6-index_pos_1.html]
- Chiellino Carmine, *Parole erranti. Emigrazione, letteratura e interculturalità. Saggi 1995-2000*, Isernia, Iannone Editore, 2001
- Chiellino Carmine (Hrsg.), *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart, Metzler, 2000
- Chiellino Carmine, *Literatur der italienischen Minderheit*, in Chiellino (2000), pp. 63-83
- Chiellino Carmine, *Einleitung: Eine Literatur des Konsenses und der Autonomie – Für eine Topographie der Stimmen*, in Chiellino (2000a), pp. 51-62
- Chomsky Noam, *Syntactic structures*, The Hague, Mouton, 1957 (trad. it. *Le strutture della sintassi*, Roma-Bari, Laterza, 1980)
- Christ Herbert, *Fremdverstehen und interkulturelles Lernen*, in "Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht", 3 (1996), pp. 2-22 [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm]
- Christmann Ursula / Groeben Norbert, *Psychologie des Lesens*, in Franzmann et al. (2006), pp. 145-223
- Ciliberti Anna, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2012
- Citton Yves, *L'Avenir des humanités*, Paris, La Découverte, 2010 (trad. it. *Future umanità, quale avvenire per gli studi umanistici?*, Palermo, :duepunti, 2012)
- Cohn-Benedit Daniel / Schmid Thomas, *Heimat Babylon: das Wagnis der multikulturellen Demokratie*, Hamburg, Hoffmann und Campe, 1993
- Colombo Adriano / Sommadossi Carla (a cura di), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori, 1985

- Corno Dario, *Vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- Corsalini Giulia, *Percorsi di formazione all'insegnamento letterario. Tra critica e didattica della letteratura*, Milano, Franco Angeli, 2010
- Costa Sara, *Scritture migranti in lingua tedesca*, in "Scritture migranti", 4 (2010), pp. 211-235
- Crowder Robert G., *The Psychology of Reading. An Introduction*, New York, Oxford University Press, 1982 (trad. it. *Psicologia della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1986)
- Crowder Robert G. / Wagner Richard K., *The Psychology of Reading. An Introduction*, New York, Oxford University Press, 1992 (trad. it. *Psicologia della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1998)
- Dascălu Bogdan Mihai, *Held und Welt in Herta Müllers Erzählungen*, Hamburg, Kovač, 2004
- Dawidowki Christian, *Interkultureller Literaturunterricht am Beispiel von Herta Müllers Der Mensch ist ein großer Fasan auf der Welt*, in Dawidowski/Wrobel (2006a), pp. 183-196
- Dawidowski Christian / Wrobel Dieter, *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2006
- Deardorff Darla K., *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?, Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 2006, pp.13-34
- De Beaugrande Robert-Alain / Dressler Wolfgang U., *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen, Niemeyer, 1981
- De Beni Rossana / Pazzaglia Francesca, *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, UTET, 1995
- De Federicis Lidia, *Il dibattito sull'insegnamento di letteratura*, in Colombo/Sommadossi (1985), pp. 18-34
- Dehn Mechthild / Payrhuber Franz-Josef / Schulz Gudrun / Spinner Kaspar H., *Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule*, in Franzmann et al. (2006), pp. 568-637
- Delanoy Werner, *Literaturdidaktik und fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*, in Legutke et al. (2002), pp. 55-98
- Del Col Elsa, *Il testo letterario: passi verso una competenza interpretativa*, in Stagi Scarpa (2005), pp. 37-65
- Deleuze Gilles / Guattari Félix, *Kafka. Pour une littérature mineure*, Paris, Minuit, 1975 (trad. it. *Kafka: per una letteratura minore*, Milano, Feltrinelli, 1975)
- Demetrio Duccio / Favaro Graziella, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli, 2002
- Derrida Jacques / Dufourmantelle Anne, *De l'hospitalité*, Paris, Calmann-Lévy, 1997 (trad. it. *Sull'ospitalità*, Milano, Baldini&Castoldi, 2000)
- Dewulf Jeroen, *Als Frau Sprache feststellte, dass sie keine Wurzeln, sondern Flüsse hatte. Reflexionen über eine globale Literaturwissenschaft, ausgehend von einem internationalen Kreolismus*, in "TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 13 (2002) [<http://www.inst.at/trans/13Nr/dewulf13.htm>]
- Diehr Bärbel, *Vom Fremdverstehen zur Friedenserziehung. Neue Perspektiven für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*, in Bredella/Christ (2007), pp. 169-176

- Dobstadt Michael, *Rezension v. Frauke Teepker: Literatur im Fremdsprachenunterricht-DaF. Eine Fallstudie zur Subjektivität des Lesens und Verstehens*, Marburg, Tectum, 2009, in "Deutsch als Fremdsprache", 48/1 (2011), pp. 254-255
- Dobstadt Michael, *'Literarizität' als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache*, in "Deutsch als Fremdsprache", 46/1 (2009), pp. 21-30
- Dobstadt Michael / Renate Riedner, *Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache*, in Oomen-Welke/Ahrenholz (2013), pp. 231-241
- Dobstadt Michael / Riedner Renate, *Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache*, in Ewert/Riedner/Schiedermair (2011), pp. 99-115
- Dobstadt Michael / Riedner Renate, *Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht*, in "Fremdsprache Deutsch", 44 (2011a), pp. 5-14
- Donnerstag Jürgen, *Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz*, in Bredella/Delanoy (1999), pp. 240-260
- Duhamel Roland, *Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht der S II-Stufe*, in Wierlacher (1980), pp. 525-535
- Düwell Henning, *Fremdsprachenlerner*, in Bausch et al. (2007), pp. 347-352
- Edelhoff Christoph, *Modular Structure in Education and Training*, in Quartapelle Franca / Novotná Jarmila (Eds.) *Modularity across Europe*, Prague, Charles University, 2001, pp. 8-12
- Edelhoff Christoph (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle*, München, Hueber, 1985
- Edmondson Willis / House Juliane, *Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff*, in "Zeitschrift für Fremdsprachenforschung", 2 (1998), pp. 161-188
- Ehlers Swantje, *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2011
- Ehlers Swantje, *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht: Gegenstände und Ansätze*, in Krumm et al. (2010), pp. 1530-1544
- Ehlers Swantje, *Landeskunde und Literatur*, in Bredella/Delanoy (1999), pp. 418-438
- Ehlers Swantje, *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*, Tübingen, Narr, 1998
- Ehlers Swantje, *Literarische Texte lesen lernen*, München, Klett, 1992
- Ehlers Swantje, *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1992a
- Ehlers Swantje, *Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 14 (1988), pp. 171-197
- Ehnert Rolf / Hopster Norbert (Hrsgs.), *Die emigrierte Kultur. Wie lernen wir von der neuen Ausländerkultur in der Bundesrepublik Deutschland? Ein Lese- und Arbeitsbuch*, Frankfurt a.M., Lang, 1988
- Esselborn Karl, *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*, München, iudicium, 2010

- Esselborn Karl, *Unterschiedliche Erscheinungsformen der Interkulturalität/Transkulturalität deutschsprachiger Literatur am Beispiel von Horst Bienek, Feridun Zaimoglu und Yoko Tawada*, in Hess-Lüttich Ernest / Müller Ulrich / Schmidt Sigrid / Zelewitz Klaus (Hrsg.), *Kommunikation und Konflikt. Kulturkonzepte in der interkulturellen Germanistik*, Frankfurt a.M. u.a., Lang, 2009, pp. 321-347
- Esselborn Karl, *Die Anfänge des Adelbert-von-Chamisso-Preises und das Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München*, in Röche (2009), pp. 85-93
- Esselborn Karl, *Interkulturelle Literatur – Entwicklung und Tendenzen*, in Honnef-Becker (2007), pp. 9-28
- Esselborn Karl, *Vom Auszug in die Fremde zur interkulturellen Mobilität. Das Reisetema in aktuellen deutschsprachigen Prosatexten für den Bereich interkulturelle Germanistik/DaF*, in “Info DaF”, 32/1 (2005), pp. 3-13
- Esselborn Karl, *Der Adelbert-von-Chamisso-Preis und die Förderung der Migrationsliteratur*, in Schenk/Todorow/Tvrđik (2004), pp. 317-325
- Esselborn Karl, *Interkulturelle Literaturdidaktik*, in Wierlacher/Bogner (2003), pp. 480-486
- Esselborn Karl, *Autoren nichtdeutscher Muttersprache im Kanon deutscher Literatur? Zur Erweiterung des Kanons deutscher ‘Nationalliteratur’ um Texte der Interkulturalität*, in Auer Michaela / Müller Ulrich (Hrsg.), *Kanon und Text interkulturellen Perspektiven: ‘Andere Texte anders lesen’*, Stuttgart, Akademischer Verlag, 2001, pp. 335-351
- Esselborn Karl, *Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität. Zum Wandel des Blicks auf die Literatur kultureller Minderheiten in Deutschland*, in “Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache”, 23 (1997), pp. 47-75
- Esselborn Karl, *Literatur im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland*, in Ehnert Rolf / Schröder Hartmut (Hrsg.), *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*, Frankfurt a.M. u.a., Lang, 2. korr. Aufl., 1994, pp. 267-297
- Esselborn Karl, *Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland*, in Ehnert Rolf / Schröder Hartmut, *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*, Frankfurt a.M. u.a., Lang, 1990, pp. 267-290
- Esselborn Karl, *Ansätze zu einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik*, in “Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache” 7 (1981), pp. 297-309
- Ewert Michael, *Die Fremdheit der Literatur. Ein Beitrag zur interkulturellen Literaturwissenschaft mit einem Ausblick auf Fontane*, in Ewert/Riedner/Schiedermaier (2011), pp. 12-28
- Ewert Michael, *Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung*, in Krumm et al. (2010), pp. 1555-1565
- Ewert Michael / Riedner Renate / Schiedermaier Simone (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*, München, iudicium, 2011
- Ewert Michael / Riedner Renate / Schiedermaier Simone, *Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, in Ewert et al. (2011), pp. 7-11
- Fabietti Ugo, *Antropologia culturale. L’esperienza e l’interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999
- Fabietti Ugo, *L’identità etnica: storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995

- Fehrmann Georg, 'Verschiedene Varianten des Wolfsmotivs' – Kanondiskussion und Textauswahl in der Sekundarstufe II: ein Problemaufriss, in Fehrmann Georg / Klein Erwin, *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Tagung des FMF-Nordrhein am 12. September 2000*, Bonn, Romatischer Verlag, 2001
- Filippo Karl / Gall Roland / Onderdelinden Sjaak / Thijssen Martin (Hrsg.), *Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Materialien zur Lehrerfortbildung*, München, Goethe-Institut, 1986
- Fingerhut Karlheinz, *Intelligenter Eklektizismus. Über die fachdidaktische Anwendung literaturwissenschaftlichen Methoden*, in "Der Deutschunterricht", 4 (1994), pp. 32-47
- Fiore Angela / Santarsenio Angelo Antonio, *Modularità e multimedialità nella didattica delle lingue straniere*, Salerno, Edisud, 2003
- Fisch Jörg, *Zivilisation, Kultur*, in Brunner Otto / Conze Werner / Koselleck Reinhart, *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 7, Stuttgart, Klett-Cotta, 1992, pp. 669-774
- Flavell John H., *Cognitive Development*, Englewood Cliffs/NJ, Prentice-Hall, 1985
- Flusser Vilém, *Von der Freiheit des Migranten: Einsprüche gegen den Nationalismus*, Bensheim, Bollmann, 1994
- Fodor Jerry, *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*, Cambridge/MA, MIT Press, 1983 (trad. it. *La mente modulare. Saggio di psicologia delle facoltà*, Bologna, Il Mulino, 1988)
- Franzmann Bodo / Hasemann Klaus / Löffler Dietrich / Schön Erich, *Handbuch Lesen*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2. unverän. Aufl., 2006
- Freddi Giovanni, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2003
- Gadamer Hans-Georg, *Das Erbe Europas*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1989
- Gadamer Hans-Georg, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, Mohr, 1960
- Gaiser Gottlieb, *PISA und Output-Orientierung: Standards und Evaluation*, in Kämper-van den Boogart/Spinner (2010), Bd. 1, pp. 381-411
- Gallo Pasquale, *Arcipelaghi multiculturali. Appunti per una didattica della Letteratura tedesca dell'interculturalità*, in Reeg et al. (2009), pp. 93-121
- Gallo Pasquale (a cura di), *Die Fremde. Forme d'interculturalità nella letteratura tedesca contemporanea*, Fasano, Schena, 1998
- Garbe Christine / Holle Karl / Jesch Tatjana, *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*, Paderborn, Schöningh, 2009
- Geißler Rolf, *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme, Kritik, Neuansatz*, Hannover u.a., Schroedel, 1970
- Giacobazzi Cesare, *Introduzione all'esperienza del senso. Didattica della letteratura e coscienza ermeneutica*, Bologna, CLUEB, 2000
- Giglioli Daniele, *Tema*, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- Giusti Mariangela, *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Roma-Bari, Laterza, 2004

- Giusti Simone, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011
- Glaap Albert-Reiner, *Literarisches und interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht. Zum Forschungsdesign des Herrn B.*, in Legutke et al. (2002), pp. 1-17
- Glaap Albert-Reiner, *Literaturdidaktik und literarisches Curriculum*, in Bausch et al. (1995), pp. 149-156
- Glaap Albert-Reiner / Rück Heribert, *Literarisches Curriculum*, in Bausch et al. (2007), pp. 133-138
- Glaboniat Manuela / Müller Martin / Rusch Paul / Schmitz Helen / Wertenschlag Lukas, *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*, Berlin u.a., Langenscheidt, 2005, + CD-ROM
- Glaboniat Manuela, *Auf der Suche nach 'Objektivität'. Objektivierungsverfahren zur Benotung und Bewertung schriftlicher Textproduktionen*, in "Fremdsprache Deutsch", 19 (1998), pp. 20-23
- Goethe-Institut (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare mit Deutschlehrern aus mehreren Ländern*. Gefördert als ein Europäisches Kooperationsprojekt durch LINGUA/SOKRATES, Brüssel, Kommission der EU, 1997
- Goertz Karein, *Grenzenlos und unverschämt. Redefinitionen von Ethnizität bei May Ayim und Zehra Çirak*, in "Frauen in der Literaturwissenschaft", 49 (1996), pp. 29-37
- Gogolin Ingrid, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster u.a., Waxmann, 1994
- Gough Philip B., *Word Recognition*, in Pearson (2002), pp. 225-253
- Graef Roland / Preller Rolf-Dieter (Hrsg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach, Verlag im Wald, 1994
- Graf von Nayhauss Hans-Christoph, *Aspekte einer interkulturellen Literaturdidaktik*, in Hess-Lüttich Ernest W. B. / Müller Ulrich / Schmidt Siegrid / Zelewitz Klaus, *Differenzen? Interkulturelle Probleme und Möglichkeiten in Sprache, Literatur und Kultur*, Frankfurt a.M. u.a., Lang, 2009
- Graf von Nayhauss Hans-Christoph (Hrsg.), *Vorwort*, in id. *Kürzestgeschichten für die Sekundarstufe*, Stuttgart, Reclam, 1982, pp. 5-9
- Greverus Ina-Maria, *Auf der Suche nach Heimat*, München, Beck, 1979
- Greverus Ina-Maria, *Der territoriale Mensch. Ein literaturanthropologischer Versuch zum Heimatphänomen*, Frankfurt a.M., Athenäum, 1972
- Greverus Ina-Maria, *Grenzen und Kontakte. Zur Territorialität des Menschen*, in Hans-Friedrich Foltin, *Kontakte und Grenzen*, Göttingen, Schwartz, 1969, pp.11-26
- Griem Julika, *Hybridität*, in Nünning (2008), pp. 297-298
- Groeben Norbert / Hurrelmann Bettina (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim u.a., Juventa, 2002
- Groenwold Peter O.H., *Literatur im Landeskundeunterricht*, in Krumm et al. (2010), pp. 1565-1571
- Gutjahr Ortrud, *Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur*, in Benthien Claudia / Velten Hans Rudolf (Hrsg.), *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 2002, pp. 345-369

- Haas Gerhard, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze, Kallmeyer, 1997
- Hall Edward T., *The Hidden Dimension*, New York, Doubleday, 1982
- Hallet Wolfgang, *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*, Trier, WVT, 2002
- Hallet Wolfgang / Königs Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze, Kallmeyer, 2010
- Hallet Wolfgang / Nünning Asgar (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 2007
- Halliday Michael A. K., *Explorations in the Function of Language*, London, Arnold, 1973
- Hamm Horst, *Fremdgegangen – freigeschrieben. Einführung in die deutschsprachige Gastarbeiterliteratur*, Würzburg, Königshausen und Neumann, 1988
- Hansen Klaus P., *Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung*, in “Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache”, 26 (2000), pp. 289-306
- Hartmann Telse, *Zwischen Lokalisierung und Deplatzierung*, in “Germanistische Mitteilungen”, 50 (1999), pp. 17-40
- Häussermann Ulrich / Piepho Hans-Eberhard, *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgabe- und Übungstypologie*, München, iudicium, 1996
- Häussermann Ulrich, *Pro und Contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, in Völker Kristin / Häussermann Ulrich / Herrmann Karin (Hrsg.), *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I: Seminarbericht*, München, Goethe-Institut, 1984, pp. 22-28
- Heid Manfred (Hrsg.), *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, New York, Goethe-Institut, 1985
- Heinig Jörg, *Bewertung mündlicher Leistungen im Lese- und Literaturunterricht*, in Kämper-van den Boogart/Spinner (2010), Bd. 3, pp. 116-150
- Heinze Hartmut, *Migrantenliteratur in der Bundesrepublik Deutschland. Bestandsaufnahme und Entwicklungstendenzen zu einer multikulturellen Literatursynthese*, Berlin, Express Ed., 1986
- Hellwig Karlheinz, *Bildung durch Literatur. Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische tour d'horizon*, Frankfurt a.M., Lang, 2005
- Helmling Brigitte / Wackwitz Gustav, *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*, München, Goethe-Institut, 1986
- Henrici Gert / Riemer Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, Bd.1-2, 3. unver. Aufl, 2001
- Herder Gottfried, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Riga, Hartknoch, 1784-1792
- Herrmann Britta, *Noch einmal: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Ein vorläufiges Resümee*, in “Der Deutschunterricht”, 3 (2001), pp. 66-76
- Herzog Andreas, ‘*Transkulturalität*’ als Perspektive der Geschichtsschreibung deutschsprachiger Literatur [http://www.kakanien.ac.at/beitr/theorie/AHerzog1.pdf]
- Hess-Lüttich Ernest W. B., *Interkulturalität*, in Barkowski (2010), pp. 137-138.

- Heuer Helmut, *Zu Widersprüchen im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, in Mainusch (1979), pp. 147-154
- Hofmann Helmut, *Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht*, in Edelhoff (1985), pp. 150-158
- Hofman Michael, *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn, Fink, 2006
- Hofstede Geert, *Cultures and Organisations: Software of the Mind*, London, McGraw-Hill, 1991
- Höhle Barbara (Hrsg.), *Psycholinguistik*, Berlin, Akademie Verlag, 2010
- Honnef-Becker Irmgard (Hrsg.), *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2007
- Honnef-Becker Irmgard, *Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen lässt. Bemerkungen zum Umgang mit literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache*, in "Info DaF", 4 (1993), pp. 437-448
- Hopster Norbert, *'Gastarbeiterliteratur als Lehr- und Lernobjekt?'* Zur Frage nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten einer Literatur-Didaktik interkulturellen Lernens, in Ehnert/Hopster (1988), Bd.1, pp. 226-251
- Hu Adelheid, *Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*, in Hallet/Nünning (2007), pp. 13-30
- Hu Adelheid, *Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften*, in Bredella/Delanoy (1999), pp. 209-239
- Hu Adelheid, *Warum 'Fremdverstehen'? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines 'interkulturell' verstandenen Sprachunterrichts*, in Bredella/Christ/Legutke (1997), pp. 34-54
- Hu Adelheid / Byram Michael (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*, Tübingen, Narr, 2009
- Hummel Christine (Hrsg.), *Kürzestgeschichten. Texte und Materialien für den Unterricht*, Stuttgart, Reclam, 2010
- Hummel Christine, *Vorwort. Versuch einer Begriffbestimmung der Kürzestgeschichte*, in Hummel (2010), pp. 7-16
- Hunfeld Hans, *Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Rückblick und Ausblick. Ein Interview mit Hans Hunfeld*, in "Babylonia", 1 (2005), pp. 43-47
- Hunfeld Hans, *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*, Meran, Alpha Beta, 2004
- Hunfeld Hans, *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1990
- Hunfeld Hans, *Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik*, in Wierlacher (1980), pp. 507-519
- Hunfeld Hans, *Vorüberlegungen zu einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik*, in Hunfeld Hans (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht*, Kronberg, Scriptor-Verlag, 1977
- Hunfeld Hans, *Symptome einer Krise. Zum Stand der gegenwärtigen literaturdidaktischen Diskussion*, in Hunfeld Hans (Hrsg.), *Aspekte und Aufgaben der Literaturdidaktik in Hochschule und Schule*, Kiel, Schmidt & Klaunig, 1974, pp. 17-29

- Huntington Samuel P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York, Simon & Schuster, 1996 (trad. it. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Milano, Garzanti, 1997)
- Hymes Dell, *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*, London, Tavistock, 1974
- Iser Wolfgang, *Der Akt des Lesens*, Paderborn, Fink, 1976
- İpşiroğlu Zehra / Mecklenburg Norbert, 'Und wenn er nicht gestorben ist, dann schmolzt er auch noch heute'. *Türkisch-deutsch Pankraz-Notate*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 18 (1992), pp. 449-464
- Jauß Hans Robert, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, München, Fink, 1977
- Jauß Hans Robert, *Literaturgeschichte als Provokation*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1970
- Jones Ken / Edelhoff Christoph (Hrsg.), *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch für Schule, Hochschule und Lehrerfortbildung*, München, Hueber, 1984
- Jung Matthias, *Hermeneutik zur Einführung*, Hamburg, Junius, 2001
- Just Marcel A. / Carpenter Patricia A., *A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory*, in "Psychological Review", 99 (1992), pp. 122-149
- Kaiser Irmtraud / Peyer Elisabeth, *Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2011
- Kamil Michael L, *Current Traditions of Reading Research*, in Pearson (2002), pp. 39-62
- Kämper-van den Boogart Michael / Spinner Kaspar H., *Lese- und Literaturunterricht*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2010
- Karcher Günther L., *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*, Heidelberg, Groos, 1988
- Kast Bernd, *Fertigkeit Schreiben*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1999
- Kast Bernd, *Literatur im Anfängerunterricht*, in "Fremdsprache Deutsch", 11 (1994), pp. 4-13
- Kast Bernd, *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1985a
- Kast Bernd, *Von der Last des Lernens, der Lust des Lesens und der List der Didaktik. Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, in Heid (1985), pp. 132-154
- Kast Bernd, *Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, in Wierlacher (1980), pp. 536-561
- Kaufmann Susan / Zehnder Erich / Vanderheiden Elisabeth / Frank Winfried, *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache - Band 1 - Migration, Interkulturalität, DAZ*, München, Hueber Verlag, 2007
- Kaunzner Ulrike A., *Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht*, in Kaunzner (2008), pp. 11-26
- Kaunzner Ulrike A. (Hrsg.), *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?*, Münster u.a., Waxmann, 2008
- Kayser Wolfgang, *Das sprachliche Kunstwerk: eine Einführung in die Literaturwissenschaft*, Bern, Francke, 1948

- Kintsch Walter / van Dijk Teun A., *Toward a Model of Text Comprehension and Production*, in "Psychological Review", 85 (1978), pp.363-394
- Kjellström Medici Franziska / Kaufmann Susan, *Interkulturelles Lernen und Lehren im DaZ-Unterricht*, in Kaufmann et al. (2007), pp. 60-95
- Kloepfer Rolf / Melenk Hartmut, *Literarische Kommunikation und literarische Verstehensweisen im Fremdsprachenunterricht*, in "Neusprachliche Mitteilungen", 1978, pp. 20-32
- Knapp-Potthoff Annelie / Liedtke Martina (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München, iudicium, 1997
- Köhring Klaus Heinrich / Schwertfeger Inge Christine, *Überlegungen zu einem pragmatischen Literaturunterricht*, in "Neusprachliche Mitteilungen", 1975, pp. 1-9
- Koppensteiner Jürgen / Schwarz Eveline, *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Wien, Praesens, 2012
- Koda Keiko, *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*, New York, Cambridge University Press, 2005
- Königs Frank G., *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!*, in "Fremdsprache Deutsch" 23 (2000), pp. 6-13
- Koreik Uwe, *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 1995
- Kramsch Claire, *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press, 1998
- Kramsch Claire, *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, in Bredella (1995), pp. 51-66
- Krashen Stephen D. / Terrell Tracy D., *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Phoenix, ELT, 1983
- Krechel Rüdiger, *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*, Heidelberg, Groos, 3. Aufl., 1991
- Krenn Wilfried, *Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, in Krumm Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul R., *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht*, Innsbruck, Studien Verlag, 2003, pp. 15-40
- Kretzenbacher Heinz L., *Der 'erweiterte Kulturbegriff' in der außerkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 18 (1992), pp. 170-196
- Kristeva Julia, *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Libraire Arthème Fayard, 1988 (trad. it. *Stranieri a se stessi*, Milano, Feltrinelli, 1990)
- Krumm Hans-Jürgen, *Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation*, in Bausch et al. (1995), pp.156-162
- Krumm Hans-Jürgen, *Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde*, in "Fremdsprache Deutsch", 6 (1992), pp. 16-19
- Krumm Hans-Jürgen / Fandrych Christian / Hufeisen Britta, Riemer Claudia, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin u.a., de Gruyter, 2010

- Krusche Dietrich, *Lese-Differenz. Der andere Leser im Text*, in Wierlacher/Bogner (2003), pp. 467-474
- Krusche Dietrich, *Erinnern, Verstehen und die Rezeption kulturell distanter Texte*, in Wierlacher (1993), pp. 433-449
- Krusche Dietrich, *Literatur und Fremde: zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*, München, iudicium, 1985
- Kurtz Gunde, *Rezension zu Elemente. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, in "Info DaF", 2/3 (1998), pp. 244-246
- Legutke Michael K., *Welcome to the Holden Show...Learner Texts and the Teaching of Literature in the EFL Classroom*, in Bredella/Delanoy (1996), pp. 91-107
- Legutke Michael K. / Richter Annette / Ulrich Stefan (Hrsg.), *Arbeitsfelder der Literaturdidaktik. Bilanz und Perspektiven. Lothar Bredella zum 65. Geburtstag*, Tübingen, Narr, 2002
- Leis Mario, *Kreatives Schreiben. 111 Übungen*, Stuttgart, Reclam, 2006
- Leskovec Andrea, *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*, Berlin, LIT, 2009
- Leubner Martin / Saupe Anja / Richter Matthias, *Literaturdidaktik*, 2. aktualisierte Aufl., Berlin, Akademie Verlag, 2012
- Levorato Maria Chiara, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000
- Lindhorst Monika, *Literatur der Gespaltenheit – Gastarbeiterliteratur. Zum Kulturschock als Auslöser einer literarischen Gattung*, in Ehnert/Hopster (1988), pp. 115-128
- Löschmann Martin, *Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens*, in "Deutsch als Fremdsprache", 1 (1975), pp. 26-31; 2 (1975), pp. 96-101
- Lüger Heinz-Helmut, *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1993
- Luperini Romano, *Insegnare letteratura oggi*, San Cesario di Lecce, Manni, 2006
- Lustig Myron W. / Koester Jolene (Hrsg.), *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across Cultures*, Boston, Allyn and Bacon, 2003
- Lutjeharms Madeline, *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*, Bochum, AKS-Verlag, 1988
- Lutter Christina / Reisenleitner Markus, *Cultural Studies. Eine Einführung*, 3. Aufl., Wien, Turia + Kant, 2001
- Lützel Paul Michael, *Multikulturelle Identität und der Krieg der Kulturen: Die Schriftsteller und Europa*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 30 (2004), pp. 77-92
- Macaire Dominique / Hosch Wolfram, *Bilder in der Landeskunde*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1996
- Magnani Marco, *Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere*, in "Studi di glottodidattica", 1 (2009), pp. 107-113
- Mainusch Herbert (Hrsg.), *Literatur im Unterricht*, München, Fink, 1979
- Mandler Jean M. / Johnson Nancy S., *Remembrance of Things Parced: Story Structure and Recall*, in "Cognitive Psychology", 9 (1977), pp. 111-151

- Mannino Benedetta, *Per una inter-letteratura degli italiani in Germania (1964-2009)*, Berlin, Frank & Timme, 2012
- Mansbrügge Antje, *Junge deutschsprachige Literatur*, Berlin, Cornelsen Scriptor, 2005
- Marini Andrea, *Elementi di psicolinguistica generale*, Milano, Springer, 2001
- Marr David, *Vision: A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*, San Francisco/CA, Freeman, 1982
- Marx Leonie, *Die deutsche Kurzgeschichte*, Stuttgart, Metzler, 2005
- Maslow Abraham, *Motivation and Personality*, New York, Harper, 1954 (trad. it. *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 1973)
- Mayer Hilbert, *Unterrichts-Methoden. 1: Theorieband*, Berlin, Cornelsen Scriptor, 2008
- Mazzara Bruno M., *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino, 1997
- McClelland James L. / Rummelhart James A., *An interactive activation Model of Context Effects in Letter Perception*, in "Psychological Review", 88 (1981), pp. 375-407
- Mecklenburg Norbert, *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*, München, iudicium, 2008
- Mecklenburg Norbert, *Interkulturelle Literaturwissenschaft*, in Wierlacher/Bogner (2003), pp. 433-439
- Meißner Franz-Joseph, *Wörterbücher*, in Bausch et al. (2007), pp. 402-406
- Meißner Franz-Joseph, *Menschenrechte und die Didaktik des Fremdverstehens*, in Bredella/Delanoy (1999), pp. 516-530
- Mezzadri Marco (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, UTET, 2006
- Mezzadri Marco, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia, Guerra, 2003
- Minardi Silvia, *L'educazione letteraria in LS: idee e strumenti per la valutazione*, in Stagi Scarpa (2005), pp. 127-136
- Minuth Christian, *Vom Fremdverstehen zur Friedenserziehung – Überlegungen zur praktischen Umsetzung im Fremdsprachenunterricht*, in Bredella/Christ (2007), pp. 177-189
- Mog Paul / Althaus Hans-Joachim, *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1992
- Montaldi Cristina / Romano Giorgia, *La letteratura della migrazione (1989-2008)*, in "Moderna", 1 (2010), pp. 123-204
- Moosmüller Alois, *Vorwort*, in Moosmüller Alois (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*, Münster, Waxmann, 2007, pp. 7-11
- Morin Edgar / Kern Anne Brigitte, *Terre-patrie*, Paris, Seuil, 1993 (trad. it. *Terra-Patria*, Milano, Cortina, 1994)
- Müller Bernd-Dietrich, *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1994
- Müller-Jacquier Bernd, *Interkulturelle Germanistik*, in Krumm et al. (2010), pp. 1413-1422

- Müller-Michaels Harro, *Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons*, in Dawidowski/Wrobel (2006), pp. 53-63
- Müller-Michaels Harro, *Produktive Lektüre. Zum produktionsorientierten und schöpferischen Literaturunterricht*, in "Deutschunterricht", 44 (1991), pp. 584-594
- Müller-Michaels Harro, *Zur Kritik herkömmlicher Hermeneutikkonzeptionen in der Postmoderne*, in "Diskussion Deutsch", 116 (1990), pp. 589-576
- Müller-Peisert Gabriele, *Zum Verstehen fremdkultureller Literatur. Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China*, Kassel, University Press, 2006
- Müller-Wefering Matthias, *Kultur auf gepackten Koffern. Ein Gespräch mit der rumäniendeutschen Schriftstellerin Herta Müller*, in "Die Tageszeitung", 24.03.1986
- Mummert Ingrid, *Begegnungen mit 'Gertrud' und 'Elsa'. Mündliche und schriftliche Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden. Eine Studie*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2006
- Mummert Ingrid, *Schüler mögen Dichtung – auch in der Fremdsprache*, Frankfurt a.M. u.a., Lang, 1984
- Ndong Norbert, *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur. Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft*, München, iudicium, 1993
- Neisser Ulric, *Cognitive Psychology*, Englewood Cliffs/N.J., Prentice Hall, 1967
- Neuner Gerhard, *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*, in Bausch et al. (2007), pp. 225-234
- Neuner Gerhard, *Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken*, in "Fremdsprache Deutsch", 3 (1990), pp. 4-11
- Neuner Gerhard / Hunfeld Hans, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1993
- Neuner Gerhard / Krüger Michael / Grewer Ulrich, *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1981
- Nicoletti Roberto / Rumiati Rino, *I processi cognitivi*, Bologna, Il Mulino, 2009
- Nobili Paola (a cura di), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Roma, Carocci, 2006
- Nünning Asgar (Hrsg), *Metzler Lexikon: Literatur- und Kulturtheorie*, Stuttgart, Metzler, 2008
- Nünning Asgar, *'Intermisunderstanding'. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel, und Perspektivenübernahme*, in Bredella/Meißner et al. (2000), pp. 84-132
- Nussbaum Martha C., *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010 (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011)
- Nuttal Christine, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford, Heinemann, 1996
- Oliver José F. A., *Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung*, Seelze, Kallmeyer, 2013
- Oller John W., *Language Tests at School*, London, Longman, 1979

- Onofri Massimo, *Il canone letterario*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- Oomen-Welke Ingelore / Ahrenholz Bernt (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2013
- Oomen-Welke Ingelore, *Interkulturelle Erziehung*, in Barkowski/Krumm (2010), pp. 138-139
- Overath Angelika, *Emblematische Not. Die Reporterin Herta Müller*, in Arnold (2002), pp. 85-94
- Parry Christoph, *Zur Enklavenproblematik bei Herta Müller und Joseph Zoderer*, in "Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch", 10 (2011), pp. 93-115
- Pearson David P. (Ed.), *Handbook of Reading Research*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 2002
- Pekar Thomas, *Zum Motiv der Zunge in einigen interkulturellen Texten und besonders bei Yoko Tawada*, in Dawidowski/Wrobel (2006), pp. 222-241
- Perlmann Balme Michaela, *Jedes Wort auf die Goldwaage legen... Aufgabenstellung und Bewertung des mündlichen Ausdrucks*, in "Fremdsprache Deutsch", 19 (1998), pp. 47-51
- Perrone Capano Lucia, *Interkulturelle Sprachräume (II). Leseprozesse und Analyse literarischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache*, Aachen, Shaker, 2007
- Petter Guido, *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Firenze, Giunti, 1999
- Pfaegen Elisabeth K., *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart, Metzler, 2006
- Pfaegen Elisabeth K., *Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive*, in Belgrad/Fingerhut (1998), pp. 14-23
- Pichiassi Mauro, *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia, Guerra, 1999
- Piepho Hans-Eberhard, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen, Frankonius-Verlag, 1974
- Piepho Hans-Eberhard, *Lesen als Lernziel im Fremdsprachenunterricht*, in Goethe-Institut (Hrsg.), *Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Ausländische Hochschulen*, München, Goethe-Institut, 1974a, pp. 9-20
- Pommerin Gabriele, *Kunst als 'Kulturvermittlerin' und die Bedeutung der 'Migranten-'Literatur für die interkulturelle Erziehung*, in Rösch (1989), pp. 28-34
- Pommerin Gabriele, *Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung*, in "Zielsprache Deutsch" 3 (1984), pp. 41-49
- Pontecorvo Clotilde, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999
- Porcelli Gianfranco, *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, UTET, 1998
- Predoiu Graziella, *Faszination und Provokation bei Herta Müller*, Frankfurt a.M. u.a., Lang, 2001
- Propp Vladimir, *Morfologijja skazki*, Leningrad, Akademia, 1928 (trad. it. *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966)
- Quartapelle Franca, *Le unità di apprendimento*, in "Ricerche educative", 5 (2005)
- Radwan Suzan, *Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, in "Fremdsprache Deutsch", 44 (2011), pp. 22-27

- Ratyck Joanna K., *Zwei Jahrzehnte literarischer Lehrbücher. Versuch eines Überblicks*, in Heid (1985), pp. 68-84
- Reeg Ulrike / Ehrhardt Claus / Kaunzner Ulrike A. (Hrsg.), *Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache*, Münster u.a., Waxmann, 2009
- Reeg Ulrike, *Interkulturelle Sprachräume (I). Sprachreflexion und kommunikative Handlungsmuster im Kontext Deutsch als Fremdsprache*, Aachen, Shaker, 2003
- Reeg Ulrike, *Autor/innen aus dem asiatischen Kulturraum*, in Chiellino (2000), pp. 263-273
- Reeg Ulrike, *Schreiben in der Fremde. Literatur nationaler Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland*, Essen, Klartext-Verlag, 1988
- Reichelt Gregor, *Probleme interkultureller Kommunikation bei Rafik Schami*, in Schenk et al. (2004), pp. 221-232
- Reinfried Marcus, *Visuelle Medien*, in Bausch et al. (2007), pp. 416-420
- Reinhardt-Becker Elke, *Lessings Emilia Galotti in der Perspektive kultureller und historischer Fremdheit*, in Dawidowski/Wrobel (2006), pp. 197-221
- Remotti Francesco, *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996
- Reviere Ulrike, *Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe*, Frankfurt a.M., IKO, 1998
- Richter Tobias / Christmann Ursula, *Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede*, in Groeben/Hurrelmann (2002), pp. 25-58
- Riedner Renate, *Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, in Krumm et al. (2010), pp. 1544-1554
- Risager Karen, *Intercultural Competence in the Cultural Flow*, in Hu/Byram (2009), pp. 15-30
- Rizzardi M. Cecilia / Barsi Monica, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano, LED Edizioni Universitarie, 2002
- Roche Jörg (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches*, Berlin, LIT Verlag, 2009
- Roche Jörg, *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*, Tübingen u.a., Francke, 2. überarb. und erw. Aufl., 2008
- Röggla Kathrin, *Nachwort. Standbein und Spielbein*, in Rakusa Ilma (2006)
- Rösch Heidi, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin, Akademie Verlag, 2011
- Rösch Heidi, *Migrationsliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht*, in Krumm et al. (2010), pp. 1571-1577
- Rösch Heidi, *'deutsche Sprache gute Sprache' – Migrationsliteratur und ihre Didaktik*, in Thielking Sigrid (Hrsg.), *Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen*, Frankfurt a.M., Lang, 2008, pp. 151-169
- Rösch Heidi, *Migrationsliteratur im DaF-Unterricht*, in "Info DaF", 27 (2000), pp. 376-392
- Rösch Heidi, *Jim Knopf ist (nicht) schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2000a
- Rösch Heidi, *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext*, Frankfurt a.M., Verlag für interkulturelle Kommunikation, 1992

- Rösch Heidi, *Literatur im interkulturellen Kontext. Dokumentation eines Werkstattgesprächs und Beiträge zur Migranteliteratur*, Berlin, Univ.-Bibliothek der technischen Universität, 1989
- Rosenbrock Cornelia, *Neue kurze Prosa*, in "Praxis Deutsch", 206 (2007), pp. 6-16
- Rosebrock, Cornelia / Zitzelsberger Olga, *Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik*, in Goeben, Norbert / Hurrelmann Bettina (Hrsgs.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München, Juventa Verlag, 2002, pp. 148-159.
- Rösler Dietmar, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart u.a., Metzler, 2012
- Rösler Dietmar, *Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*, in Krumm et al. (2010), pp. 1199-1214
- Rumiati Rino / Lotto Lorella, *Introduzione alla psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2007
- Said Edward, *Orientalism*, New York, Pantheon, 1978 (trad. it. *Orientalismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991)
- Santarone Donatello, *Per una didattica interculturale della letteratura*, in Fiorucci Massimiliano (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 85-99
- Santerini Milena, *Cittadini del mondo: educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994
- Schaffer Rudolph H., *Introducing Child Psychology*, Oxford, Blackwell, 2004 (trad. it. *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*, Milano, Cortina, 2005)
- Schank Roger C. / Abelson Robert P., *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale, Erlbaum Associates, 1977
- Schatz Heide, *Fertigkeit Sprechen*, Berlin u.a., Langenscheidt, 2006
- Scheiffele Eberhard, *Affinität und Abhebung. Zum Problem der Voraussetzungen interkulturellen Verstehens*, in Wierlacher (1985), pp. 29-46
- Schenk Klaus / Todorow Almut / Tvrdik Milan, *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen u.a., Francke, 2004
- Schiffler Ludger, *Learning by Doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch*, München, Hueber, 1998
- Schinschke Andrea, *Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden*, in Bredella/Christ (1995), pp. 38-50
- Schmeling Manfred (Hrsg.), *Weltliteratur heute: Konzepte und Perspektiven*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 1995
- Schmidt Hans-Walter, *Kulturspezifische Lektüren. Interkulturelle Hermeneutik oder Ethnographie des Lesens?*, in Pechlivanos Miltos / Rieger Stefan / Struck Wolfgang / Weitz Michael (Hrsg.), *Einführung in die Literaturwissenschaft*, Stuttgart u.a., Metzler, 1995, pp. 340-346
- Schmidt Siegfried J., *Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?*, in Wierlacher (1980), Bd.1, pp. 289-299
- Schmitz-Evans Monika, *Literatur und Vielsprachigkeit: Aspekte, Themen, Voraussetzungen*, in Schmitz-Evans Monika (Hrsg.), *Literatur und Vielsprachigkeit*, Heidelberg, Synchron, 2004, pp.11-226

- Schöbler Franziska, *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft*, Tübingen u.a., Francke, 2006
- Schreiter Ina, *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*, München, iudicium, 2002
- Schrey Helmut, *Bedingungsfelder des Literaturunterrichts*, in Mainusch (1979), pp. 311-321
- Schröder Konrad, *Zur Legitimation und Thematik von Literaturunterricht in den fremdsprachlichen Fächern*, in Schröder/Weller (1977), pp. 62-74
- Schröder Konrad / Weller Franz-Rudolf (Hrsg.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Theorie des Literaturunterrichts und zur Praxis der Literaturvermittlung im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M. u.a., Diesterweg, 1977
- Schubert Susanne, *Die Kürzestgeschichte: Struktur und Wirkung. Annäherung an die Short Short Story unter dissonanztheoretischen Gesichtspunkten*, Frankfurt a.M. u.a., Lang, 1997
- Schwerdtfeger Inge C., *Gruppenunterricht und Partnerarbeit*, in Bausch et al. (2007), pp. 254-257
- Schwerdtfeger Inge C., *Sozialformen: Überblick*, in Bausch et al. (2007a), pp. 247-251
- Schwerdtfeger Inge C., *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, Berlin u.a., Langenscheidt, 2001
- Scipioni Claudia, *Lettura e lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Serra Borneto Carlo, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci, 1998
- Skiba Dirk, *Ethnolektale und literarische Hybridität in Feridun Zaimoglus Kanak Sprach*, in Schenk/Todorow/Tvrdik (2004), pp. 183-204
- Skinner Burrhus Frederic, *Verbal Behavior*, Acton/MA, Copley Publishing Group, 1957 (trad. it. *Il comportamento verbale*, Roma, Armando, 1976)
- Şölçün Sargut, *Literatur der türkischen Minderheit*, in Chiellino (2000), pp. 135-152
- Sommer Roy, *Fremdverstehen durch Literaturunterricht. Prämissen und Perspektiven einer narratologisch orientierten interkulturellen Literaturdidaktik*, in Bredella et al. (2000), pp. 18-42
- Spinner Kaspar, *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*, Seelze, Kallmeyer, 2012
- Spinner Kaspar, *Methoden des Literaturunterrichts*, in Kämper-van den Boogart/Spinner (2010), Bd. 2, pp. 190-242
- Spinner Kaspar, *Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht*, in Kämper van den Boogaart Michael (Hrsg.), *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, Cornelsen Scriptor, 2003, neubearb. Aufl. 2008, pp. 184-198.
- Spinner Kaspar H., *Literarisches Lernen*, in “Praxis Deutsch”, 200 (2006), pp. 6-16
- Spinner Kaspar H., *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*, Seelze, Kallmeyer, 2001
- Spinner Kaspar H., *Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute*, in “Der Deutschunterricht”, 6 (1998), pp. 38-54
- Spinner Kaspar H., *Deutsche Literatur von Autoren nichtdeutscher Muttersprache im Unterricht*, in Oomen-Welke Ingelore, *Brückenschlag. Von anderen lernen – mit anderen handeln*, Stuttgart u.a., Klett, 1994, pp. 313-321

- Spinner Kaspar H., *Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht - für produktive Verfahren*, in "Diskussion Deutsch", 98 (1987), pp. 601-611
- Spitzberg Brian H. / Cupach William R., *Handbook of Interpersonal Competence Research*, New York, Springer, 1989
- Stagi Scarpa Mariella (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci, 2005
- Stern H.H., *Literature Teaching and the Communicative Approach*, in Heid (1985), pp. 6-46
- Stieg Gerald, *Dialektische Vermittlung. Zur Rolle der Literatur im Landeskunde-Unterricht*, in Wierlacher (1980), pp. 459-468
- Storch Günther, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*, München, Fink, 1999
- Straub Jürgen / Weidemann Arne / Weidemann Doris, *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorie - Anwendungsfelder*, Stuttgart u.a., Metzler, 2007
- Straub Jürgen, *Kultur*, in Straub et al. (2007), pp. 7-24
- Surkamp Carola, *Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, in Hallet/Nünning (2007), pp. 89-106
- Tantow Lutz, *In den Hinterhöfen der deutschen Sprache. Ein Streifzug durch die deutsche Literatur von Ausländern*, in "Die Zeit", 41 (1984), p. 58
- Tassinari Gastone (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, 2002
- Taylor Charles, *Multikulturalität und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt a.M., Fischer, 1993
- Teraoka Arlene, *Gastarbeiterliteratur: The Other speaks back*, in "Cultural Critique", 7 (1987), pp. 77-101
- Thijssen Martin, *Vorschläge für einen mehr schülerorientierten Literaturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache*, in Filippo et al. (1986), pp. 31-48
- Thomas Alexander, *Kultur und Kulturstandards*, in Thomas et al. (2003), Bd. 1, pp. 19-31
- Thomas Alexander, *Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte*, in "Erwägen, Wissen, Ethik", 14 (2003a), pp. 137-221
- Thomas Alexander / Kinast Eva-Ulrike / Schroll-Machl Sylvia (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2003
- Thüne Eva-Maria / Leonardi Simona (a cura di), *I colori sotto la mia lingua. Scritture transculturali in tedesco*, Roma, Aracne, 2009
- Thüne Eva-Maria / Leonardi Simona, *Reti di scrittura transculturale in tedesco. Un'introduzione*, in Thüne/Leonardi (2009), pp. 9-40
- Titone Renzo, *Orizzonti della glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1991
- Todorov Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007 (trad. it. *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008)
- Todorow Almut, *'Das Streunen der gelebten Zeit': Emine Sevgi Özdamar, Herta Müller, Yoko Tawada*, in Schenk et al. (2004), pp. 25-50
- Trojanow Ilija, *Vorlesung. Voran in Gondwanaland*, in Zaimoglu/Trojanow (2008), pp. 67-94
- Tronci Francesco / Mura Gianpaolo, *Editoria scolastica e insegnamento della letteratura*, in Colombo/Sommadossi (1985), pp. 117-134

- Tumat Alfred J. / Horn Dieter, *Entwicklungstendenzen in der Ausländerliteratur*, in Tumat Alfred J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literatur im Unterricht*, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1989
- Viëtor Wilhelm, *Der Sprachunterricht muss umkehren*, Heilbronn, Henninger, 1882
- Vielau Axel, *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*, Berlin, Cornelsen, 1997
- Volkman Laurenz, *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*, in Volkman et al. (2002), pp. 11-47
- Volkman Laurenz / Stierstorfer Klaus / Gehring Wolfgang (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz*, Tübingen, Narr, 2002
- Vollmer Helmut J., *Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick*, in Bausch et al. (2007), pp. 365-370
- Vollmer Helmut J., *Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachlernkonzept*, in Bredella (1995), pp. 104-127
- Waldmann Günter, *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 7. Aufl., 2010
- Walter Klaus-Peter, *Literatur osteuropäischer Migrant/innen*, in Chiellino (2000), pp. 189-198
- Weber Heinz-Dieter, *Didaktische Folgen der Rezeptionsästhetik*, in "Der Deutschunterricht", 2 (1977), pp. 3-12
- Weigel Sigrid, *Literatur der Fremde – Literatur in der Fremde*, in Briegleb Klaus / Weigel Sigrid (Hrsg.), *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bd. 12, München u.a., Hanser, 1992
- Weimann Gunther / Hosch Wolfram, *Kulturverstehen im Deutschunterricht*, in "Info DaF", 20 (1993), pp. 514-523
- Weinrich Harald, *Der Adalbert von Chamisso Preis*, in Heinz Friedrich (Hrsg.), *Chamissos Enkel. Zur Literatur von Ausländern in Deutschland*, München, dtv, 1986, pp. 11-13
- Weinrich Harald, *Von der Langeweile des Sprachunterrichts*, in "Zeitschrift für Pädagogik", 27 (1981), pp. 169-185
- Weinrich Harald, *Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie*, in "Die neueren Sprachen", 82 (1981a), pp. 200-216
- Weller Franz Rudolf, *Lesebücher, Lektüren, Textsammlungen*, in Bausch et al. (2007), pp. 409-413
- Welsch Wolfgang, *Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 26 (2000), pp. 327-351
- Welsch Wolfgang, *Transkulturalität*, in "Zeitschrift für Kulturaustausch", 45 (1995) [<http://ikwa.eu/bibliothek.html>]
- Weskamp Ralf, *Self-assessment / Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung*, in Bausch et al. (2007), pp. 382-384
- Westhoff Gerard, *Fertigkeit Lesen*, Berlin u.a., Langenscheidt, 1997
- Westhoff Gerard, *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*, München, Hueber, 1987

- Wicke Rainer E., *Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Cornelsen, 1997
- Wicke Rainer E. / Rottmann Karin, *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, Cornelsen, 2013
- Wierlacher Alois, *Vorwort*, in Wierlacher/Bogner (2003), pp. IX-XII
- Wierlacher Alois, *Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie*, in Wierlacher/Bogner (2003a), pp. 1-45
- Wierlacher Alois, *Interkulturalität*, in Wierlacher/Bogner (2003b), pp. 257-264
- Wierlacher Alois, *Bibliographie zur Konstitutionsgeschichte interkultureller Germanistik*, in Wierlacher/Bogner (2003c), pp. 34-45
- Wierlacher Alois (Hrsg.), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, München, iudicium, 2000
- Wierlacher Alois (Hrsg.), *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*, München, iudicium, 1993
- Wierlacher Alois, *Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur*, in Wierlacher (1985), pp. 3-28
- Wierlacher Alois (Hrsg.), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, München, iudicium, 1985
- Wierlacher Alois (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, München, Fink, 1980
- Wierlacher Alois, *Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmawechsel internationaler Germanistik*, in Wierlacher (1980a), Bd. 1, pp. 9-27
- Wierlacher Alois, *Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache*, in Wierlacher (1980b), Bd. 1, pp. 146-165
- Wierlacher Alois, *Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zugleich eine Einführung in Absicht und Funktion des vorliegenden Bandes*, in Wierlacher (1980c), Bd. 1, pp. 315-339
- Wierlacher Alois, *Literatur und ihre Vermittlung - Aspekte einer Literaturwissenschaft des Deutschen als Fremdsprache*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 3 (1977), pp. 77-79
- Wierlacher Alois, *Überlegungen zur Begründung eines Ausbildungsfaches Deutsch als Fremdsprache*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 1 (1975), pp. 119-136
- Wierlacher Alois / Blei Dagmar / Michel Willy / Kelletat Andreas / Krusche Dietrich, *Interkulturelle Germanistik in Deutschland: Bayreuth, Dresden, Freiburg, Mainz und München*, in Wierlacher/Bogner (2003), pp. 612-636
- Wierlacher Alois / Bogner Andreas, *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart u.a., Metzler, 2003
- Wierlacher Alois / Eichheim Hubert, *Der Pluralismus kulturdifferenter Lektüren. Zur ersten Diskussionsrunde am Beispiel von Kellers 'Pankraz, der Schmoller'*, in "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 18 (1992), pp. 373-383
- Willenberg Heiner (Hrsg.), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*, Frankfurt a.M., Diesterweg, 1987

- Wintersteiner Werner, *Transkulturelle literarische Bildung. Die 'Poetik der Verschiedenheit' in der literaturdidaktischen Praxis*, Innsbruck, Studien Verlag, 2006
- Wintersteiner Werner, *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*, Klagenfurt, Drava, 2006a
- Wiseman Richard / Koester Jolene (Eds.), *Intercultural Communication Competence*, Newbury Park/CA, Sage, 1993
- Witte Arnd, *Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz in Fremdsprachenlernprozess*, in Hu/Byram (2009), pp.49-66
- Wollen wir den AIDS-Staat? Bayerns Linie: Zwangstest, Berufsverbot, Ausweisung, in "Der Spiegel", 02.03.1987, [<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13520785.html>]
- Wotjak Barbara, *Redewendungen und Sprichwörter. Ein Buch mit sieben Siegeln? Einführung in den Themenschwerpunkt*, in "Fremdsprache Deutsch", 15 (1996), pp. 4-9
- Wrobel Dieter, „Was bin ich doch für ein eigenartiger Türkenmann“. Ein didaktischer Kommentar zu Kanak Sprak und Liebesmale, scharlachrot von Feridun Zaimoglu, in Dawidowski/Wrobel (2006), pp. 123- 145
- Wrobel Dieter, *Texte als Mittler zwischen Kulturen*, in Dawidowski/Wrobel (2006a), pp. 37-52
- Würffel Nicola, *Leseverstehen*, in Oomen-Welke/Ahrenholz (2013), pp. 130-140
- Würffel Nicola, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen*, in Krumm et al. (2010), pp. 1227-1243
- Yano Hisashi, *Migrationsgeschichte*, in Chiellino (2000), pp. 1-17
- Zabka Thomas, *Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben*, in Kämper-van den Boogart/Spinner (2010), Bd. 3, pp. 60-88
- Zagariello Grazia, 'Mir ist kalt – gehen wir raus!'. Aspetti della percezione interculturale die giovani tedeschi e italiani, in Reeg et al., 2009, pp. 179-207
- Zaimoglu Feridun / Trojanow Ilija, *Ferne Nähe. Tübinger Poetik-Dozentur 2007*, Künzelsau, Swiridoff, 2008
- Zanetti Maria Assunta / Miazza Daniela, *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*, Roma, Carocci, 2004
- Zielke-Nadkarni Andrea, *Migrantenliteratur im Unterricht: der Beitrag der Migrantenliteratur zum Kulturdialog zwischen deutschen und ausländischen Schülern*, Hamburg, Kovač, 1993
- Zielke-Nadkarni Andrea, *Satiren der Migrantenliteratur im Deutschunterricht. Zwei exemplarische Unterrichtsentwürfe für die Sekundarstufe I*, in "Der Deutschunterricht", 5 (1993a), pp. 74-96
- Zielke Andrea, *Migranten-Literatur im Unterricht – ein Beitrag zum Kulturdialog*, in Ehnert/Hopster, 1988, Bd. 1, pp. 206-225
- Zielke Andrea, *Standortbestimmung der 'Gastarbeiter-Literatur' in deutscher Sprache in der bundesdeutschen Literaturszene*, Kassel, Gesamthochschul-Bibliothek, 1985
- Zierden Josef, *Deutsche Frösche. Zur 'Diktatur des Dorfes' bei Herta Müller*, in Arnold (2002), pp. 30-38

Dizionari, enciclopedie e testi di consultazione

Brockhaus-Enzyklopädie, 19., völlig neu bearb. Aufl., Mannheim, Brockhaus, 1989

DIT. Il dizionario Tedesco-Italiano, Italiano-Tedesco, Milano, Paravia in collaborazione con Langenscheidt, 2002

Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 4. neu bearb. und erw. Aufl., Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2001, [www.duden.de]

Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik, Bd. 11, Mannheim u.a., Dudenverlag, 2002

Galimberti Umberto, *Dizionario di psicologia*, Torino, Garzanti, 1999

Kühlmann Wilhelm (Hrsg.), *Killy-Literaturlexikon. Autoren und Werke des deutschsprachigen Kulturraumes*, 2., vollst. überarb. Aufl., Berlin u.a., de Gruyter, 2009

Leggi, documenti e rapporti

Autonome Provinz Bozen – Südtirol / Italienisches Schulamt, *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*, Bozen, Italienisches Schulamt, 2001

Beirat “Deutsch als Fremdsprache” des Goethe-Instituts, “*Deutsch als Fremdsprache*”. 24 *vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen*, in “Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, 2 (1998) [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-3/beitrag/beirat2.htm>]

Commissione delle comunità europee, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, (COM95) [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>]

Commissione ministeriale Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore. Programmi dei primi due anni e dei trienni. Proposte della Commissione Brocca*, 1992 [http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/programmi_brocca.htm]

Consiglio d’Europa, *Trattato di Lisbona che modifica il Trattato sull’Unione Europea e il Trattato che istituisce la Comunità Europea*, (2007/C 306/01) [http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_it.htm]

Consiglio d’Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (QCER), Firenze, La Nuova Italia, 2002

Consiglio d’Europa, *Conclusioni della presidenza. Consiglio europeo di Lisbona*, 23 e 24 marzo 2000 [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm]

Council of Europe, *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001

Eurispes / Telefono Azzurro, *Indagine conoscitiva sulla Condizione dell’Infanzia e dell’Adolescenza in Italia 2012*, Roma, Eurispes Italia, 2013

Ministère de l’Éducation nationale et de la Formation professionnelle, *Vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zur Umsetzung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarschule, Vorschläge und Lehrerhandreichungen, ausgearbeitet von einer Arbeitsgruppe von Koordinatoren und Koordinatorinnen unter der Leitung von Frau Dorothea Lévy-Hillerich*, 2008, [<http://www.yumpu.com/de/document/view/7238892/bettina-selby-ministere-de-leducation-nationale-et-de-la-formation->]

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, D.M. 211 del 7 ottobre 2010
[\[http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf\]](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento – Secondo Biennio e quinto anno – Istituti Tecnici e Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento – Secondo Biennio e quinto anno – Istituti Professionali*, D.P.R. 88 del 15 marzo 2010 [\[http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/_LINEE_GUIDA_TEC_.pdf\]](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/_LINEE_GUIDA_TEC_.pdf)
[\[http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf\]](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ufficio di Statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a. s. 2011/2012*, Roma, Ottobre 2012
[\[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac861a31-5970-46f8-ba7b-03bcf4cbb57a/notiziario_stranieri_11_12.pdf\]](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac861a31-5970-46f8-ba7b-03bcf4cbb57a/notiziario_stranieri_11_12.pdf)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, settembre 2012
[\[http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf\]](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, DM 139 del 22.08.2007
[\[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml\]](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml)
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*, CM 8 del 10.11.2005
[\[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/cm84_05.shtml\]](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/cm84_05.shtml)
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Proposte e iniziative per l'educazione interculturale*, CM 73 del 2 marzo 1994
[\[http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strumenti/normativa/circolari/circolari_73_94.htm\]](http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strumenti/normativa/circolari/circolari_73_94.htm)
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, (2008/C 111/01)
[\[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF\]](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF)
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, (2006/962/CE)
[\[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF\]](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF)
- UNESCO, *Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali*, 1974
[\[http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_formativa/public/documenti/08_racc_unesco_74_educ.pdf\]](http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_formativa/public/documenti/08_racc_unesco_74_educ.pdf)

Sitografia

www.babylonia.ch

www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp

www.daz-hermeneutik.bz.it

www.ilmarakusa.info

www.istruzione.it/esame_di_stato/index.html

www.philhist.uni-augsburg.de/faecher/germanis/daf/neu/tekinay/vita.php

www.zif.spz.tu-darmstadt.de