

LA POESIA TEDESCA DEL NOVECENTO

Progettazione di un'unità didattica

Michaela REINHARDT

ABSTRACT • *German Poetry of the 20th century – A proposal for a didactic unit.* The didactics of foreign literature represents a discipline whose theoretical components are still not very well developed. The planning aspects in this field (in this case German literature) interest transversely numerous areas, from linguistics, literary aesthetics and cultural history to pedagogy and the psychology of development.

The objective of the present essay is to illustrate several fundamental considerations concerning the planning of a didactic unit, based on the theoretical premises of the above-mentioned disciplines. For this purpose, there is a description of the various phases of planning a didactic unit for German poetry, elaborated together with the students during the lessons. The program, based principally on the reception theory as well as the didactic approach of competences, inevitably leads to a critical revision of the traditional canons proposed by the textbooks presently in use in the secondary schools.

KEYWORDS • German poetry, literary aesthetics, secondary schools, active learning approach.

1. Introduzione

LA PROGETTAZIONE di un'unità didattica sulla letteratura straniera integra tra loro diversi ambiti disciplinari e interessa trasversalmente molteplici competenze. Nel presente articolo, che traccia un percorso didattico sulla poesia tedesca del XX secolo, verranno riportate alcune riflessioni fondamentali su vari aspetti della programmazione. Tali riflessioni riguardano in primo luogo aspetti teorici relativi ai processi di apprendimento e ai requisiti del gruppo dei destinatari. Verranno successivamente analizzati la scelta dell'argomento con le relative implicazioni teoriche, gli obiettivi da raggiungere e infine le metodologie da utilizzare. L'unità didattica scelta ha come argomento due poesie tedesche del Novecento (*Er kommt* di Ulla Hahn e *Reklame* di Ingeborg Bachmann)¹ e si rivolge a una terza classe del liceo linguistico. Essa è frutto del lavoro svolto durante le lezioni di didattica della letteratura tedesca nell'ambito del TFA (Tirocinio Formativo Attivo), presso l'Università degli Studi di Torino (a.a. 2011-12).

¹ Verrà qui tracciata soltanto la prima parte dell'unità, ovvero il lavoro relativo alla poesia di Ulla Hahn.

2. Premesse

Il presente articolo si limita a esporre brevi cenni teorici che durante il corso della specializzazione TFA/PAS andranno sviluppati adeguatamente.

2.1. Processi di apprendimento

Nel corso dell'ultimo ventennio, le nuove conoscenze sviluppate nell'ambito delle neuroscienze e, in particolare, gli studi condotti sui processi di apprendimento, hanno reso necessaria una revisione generale della definizione stessa di 'apprendimento':

L'apprendimento costituirebbe, perciò, una sorta di aggiornamento continuo dell'attività del soggetto che, modificando gli effetti reificati delle sue precedenti costruzioni creerebbe condizioni adattive più favorevoli. Noi "maneggiamo" il mondo della nostra esperienza con una duplice attività, di costruzione e di selezione negativa (Corbi 2006: 122).

L'apprendimento viene quindi inteso come creazione di nuove sfere di esperienza, sulla base del sapere già esistente. Si suppone che la mente umana assimili esclusivamente quelle informazioni che si collegano a qualcosa di già conosciuto (Glaserfeld 1987) e che il cervello umano selezioni le informazioni da acquisire in base al grado di interesse che esse suscitano nell'individuo. Inoltre, è stato accertato che durante il processo di acquisizione di nuove informazioni, le aree del cervello maggiormente interessate sono quelle che gestiscono le emozioni (Damasio 2000), e che le emozioni, perciò, costituiscono parte integrante di ogni processo di apprendimento.

Ciò considerato, pare evidente che la didattica debba orientarsi verso un concetto di insegnamento che pone al centro non solo l'oggetto, ma soprattutto il destinatario in quanto soggetto attivo, adottando un approccio di apprendimento attivo (*active learning approach*).

2.2. Il gruppo dei destinatari

Prima di prendere in esame nello specifico i requisiti del gruppo dei destinatari, ovvero degli adolescenti della terza classe liceo, è opportuno fare alcune riflessioni generali sul mutato stile di vita (e di apprendimento) dei ragazzi di oggi.

Da alcuni anni si lamenta una perdita di interesse culturale da parte dei giovani e un degrado delle loro competenze linguistiche e letterarie, associando tali fenomeni all'uso smodato che i giovani fanno dei *nuovi media* e dei *social network*. In effetti, i dati che emergono da ricerche effettuate in tali ambiti sono inquietanti: essi ci consegnano il quadro di una generazione di giovani che passa la maggior parte del tempo davanti a schermi di PC, tablet, smartphone, TV, ecc. Allo stesso tempo, i risultati delle prove internazionali OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) sono allarmanti: nel 2006, in Italia, il 50,9 % degli studenti quindicenni si colloca al di sotto del livello base per quanto riguarda l'acquisizione di "competenze in lettura tale da consentire loro di confrontarsi in modo efficace con contesti e situazioni di vita quotidiana che richiedono l'esercizio di tale competenza"². Nel

² <http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/allegati/risultati_pisa06.pdf>. P.10 sg. [consultato in data 15/02/2014].

2012 si registra un lieve miglioramento³, ma complessivamente il quadro non è rassicurante, considerando anche il fatto che si acquistano e si leggono sempre meno libri⁴.

Analizzare però il fenomeno soffermandosi sull'impatto generato dai nuovi media e dai social network è certamente riduttivo, se non errato. Bisogna infatti tener conto anche di altri dati importanti che allargano i termini della questione. Primo fra tutti il fatto che nel 2001, anno del primo test PISA, i risultati italiani apparivano già disastrosi⁵. In tale periodo la diffusione dei telefoni cellulari tra i giovani non era assolutamente paragonabile a quella di oggi, e i social network non si erano ancora diffusi. In secondo luogo, occorre evidenziare che proprio grazie ai nuovi mezzi di comunicazione si è sviluppata una cultura di scrittura senza precedenti che investe trasversalmente tutti gli strati sociali e quasi tutte le età. Quando si parla di "nuova scrittura (digitale)" (*Neue Schriftlichkeit*, Androutsopoulos 2007) si intende (un procedimento) che permette, o addirittura coltiva una voluta spontaneità sulla base di una capacità di riflessione cresciuta con la scrittura (Schmitz 2006: 192), e che amplia il potenziale della scrittura della società interconnessa in rete (Androutsopoulos 2007: 93).

Oltre a questa nuova *Schreibkultur*, che coincide con l'avvento del web 2.0 e si basa su contenuti generati dagli utenti (*user generated contents*), si registra soprattutto tra gli adolescenti una elevata propensione alla creatività. Quest'ultima si manifesta con filmati, post di tutti i tipi tra cui veri e propri testi letterari, da loro prodotti e scambiati in rete. Nel 2013, in occasione della giornata della memoria, il testo più postato è stato la poesia *Se questo è un uomo* di Primo Levi. Tale elemento non può semplicemente essere ignorato oppure etichettato come "moda". È proprio da queste riflessioni che l'insegnamento delle materie linguistiche e letterarie dovrebbe prendere spunto.

Lo sviluppo cognitivo-emozionale degli alunni di una terza classe liceo è solitamente contrassegnato da una crescente capacità di astrazione, di organizzazione e classificazione sistematica di informazioni ottenute, nonché di una maggiore flessibilità nella creazione di nessi (Ingendahl 1991: 19 sgg.). Gli studenti di questa età sono in grado di discernere tra ipotesi e fatti e di affrontare con il dovuto spirito critico affermazioni e prese di posizione. Queste facoltà favoriscono il processo di "decentralizzazione": gli adolescenti ormai riescono a valutare le situazioni da un punto di vista "esterno", da prospettive differenti.

Applicato al discorso letterario, ciò significa che essi sono in grado di distinguere tra le diverse voci delle figure letterarie e quella dell'autore. Questa fase di crescita è anche caratterizzata da una generale ricerca dell'Io, che si manifesta in un particolare interesse per problematiche di tipo psicologico-esistenziali e in una accentuata capacità empatica nei confronti di figure letterarie. Inoltre, a questa età, gli adolescenti sono capaci di apprezzare in un'opera letteraria una creazione artistica, riconoscendo negli elementi formali/estetici i segni portatori di significato.

Le conoscenze della lingua tedesca in terza classe liceo linguistico dovrebbero aver raggiunto il livello B1 del quadro di riferimento europeo, ma talvolta, a causa delle poche ore di insegnamento nel biennio⁶, si collocano poco sopra al livello A2. I programmi ministeriali prevedono ancora, per la terza classe, integrazioni su argomenti grammaticali, in modo da poter consolidare il livello B1, ma la maggior parte delle lezioni dovrebbe essere dedicata alla cultura e alla letteratura tedesca.

³ <http://www.istruzione.it/allegati/focus031213_all1.pdf> [consultato in data 15/02/2014].

⁴ <http://www.repubblica.it/2006/a/sezioni/scuola_e_universita/servizi/giovanilibri/rapporto-lettura-italiani/rapporto-lettura-italiani.html> [consultato in data 15/02/2014].

⁵ <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>> [consultato in data 15/02/2014].

⁶ Nel biennio le ore settimanali previste per la lingua tedesca sono soltanto 3.

3. La pianificazione del percorso

3.1. Scelta dell'argomento

La scelta dei due testi del Novecento, *Er kommt* di Ulla Hahn (1981: 22) e la nota poesia *Reklame* di Ingeborg Bachmann (1956), si discosta dal principio storico-cronologico secondo il quale sono articolati i programmi e i rispettivi libri di testo di cultura e letteratura tedesca. Per il triennio, tuttavia, è previsto anche uno sguardo costante sulla lingua tedesca contemporanea, realizzato attraverso la lettura di testi moderni e di attualità. Considerando il presunto livello di conoscenza del tedesco nella terza classe liceo, pare opportuno che, al primo impatto con la poesia tedesca, vengano scelti testi accessibili agli studenti anche dal punto di vista della difficoltà linguistica. Ciò non significa che si debbano scegliere esclusivamente testi del Novecento. Altrettanto accessibili per studenti del III anno – sia per i contenuti sia per il loro linguaggio – risultano ad esempio molti testi fra i cosiddetti “classici” di Heinrich Heine o di Johann Wolfgang von Goethe. Tuttavia, soltanto quando gli alunni avranno acquisito una certa dimestichezza con le poesie in lingua tedesca, avrà senso affrontare i testi medievali (redatti in alto tedesco medio) proposti come prima lettura dai programmi ufficiali.

3.1.1. Cenni teorici sulla critica letteraria

La lettura e l'analisi dei due testi vanno collocate all'interno della teoria dell'estetica della ricezione (Jauß 1967, Iser 1972), ma sono anche da riferire, in parte, a concetti strutturalisti, formalisti e decostruttivisti. L'estetica della ricezione mette in risalto, com'è noto, il ruolo dei lettori come co-produttori di significato. L'interpretazione di un'opera letteraria, in tal senso, può avvenire soltanto nell'interazione tra lettore e testo. Per l'analisi dei singoli fenomeni poetici, invece, serve un approccio formalista, mentre per la contestualizzazione dell'opera in un discorso più ampio ci si deve avvalere della teoria (decostruttivista) dell'intertestualità. La lettura di un'opera d'arte deve comunque tener conto delle definizioni di *linguaggio poetico* fornite da Roman Jakobson, Jurij Lotman e Umberto Eco⁷: una poesia va vista come un sistema estetico autonomo e creativo basato su regole generate da se stesso (il suo codice estetico), e perciò unico nella sua *Gestalt* (Reinhardt 2014). È inoltre utile sottolineare che il linguaggio poetico stesso, come sistema semiotico secondario, genera significato. Secondo Kasper H. Spinner (1998: 49), la competenza estetica significa in prima linea la competenza della percezione. Nella percezione di diversi codici estetici entra in gioco la funzione dell'arte, già da Šklovskij definita come “ripristino della percezione della vita” (Šklovskij 1971: 15, *apud* Spinner 1998: 48).

3.1.2. Testi scelti

Anche per quanto riguarda i fenomeni specifici dei due testi scelti, il presente articolo, non potendo offrire un'analisi esaustiva, deve limitarsi ad accennare solo alcuni aspetti salienti.

⁷ “Noi intendiamo ‘poetica’ [...] non come un sistema di regole costrittive [...] ma come il programma operativo che volta a volta l'artista si propone [...]. Esplicitamente o implicitamente: infatti una ricerca sulle poetiche (e una storia delle poetiche; e quindi una storia della cultura dal punto di vista delle poetiche) si basa sia sulle dichiarazioni espresse dagli artisti [...] sia su una analisi delle struttura dell'opera, in modo che, dal modo in cui l'opera è fatta, si possa dedurre come voleva essere fatta” (Eco 1976: 18).

Anzitutto va tenuto conto del rispettivo periodo storico in cui i testi sono stati scritti (l'immediato Dopoguerra per la poesia di Bachmann, e gli anni '80 per quella di Hahn). Vanno inoltre considerate, da un lato, le altre opere prodotte dalle due scrittrici, e dall'altro le influenze esercitate sulle singole poesie da eventuali altri testi. L'analisi della singola poesia dev'essere invece di tipo fenomenologico, vale a dire condotta sull'esame delle specifiche strutture sintattiche, fonologiche e ritmiche che costituiscono il codice estetico del testo.

La poesia *Er kommt* di Ulla Hahn⁸ fa parte di una raccolta pubblicata nel volume *Herz über Kopf* (1981) ed è una delle tante variazioni sul tema dell'*attesa*. In essa l'autrice descrive con grande (Auto-)Ironia i preparativi di una donna prima dell'incontro con un uomo. Il testo presenta una struttura regolare, in quartine che sono collegate tra di loro attraverso una struttura parallela basata sulla ricorrenza di determinate forme sintattiche e l'analogia dei motivi trattati. Ogni strofa tratta un momento diverso della lunga, dettagliata e frenetica preparazione all'incontro; alla fine, la sorpresa dell'io poetico che finge: *du schon da?* ('Sei già qui?').

ER KOMMT

Einkaufen: Kirschsafte, Spinat und
neue Kartoffeln Spargel nicht der
Ist noch zu teuer oder ach was
zwei Pfund Spargel bitte.

Oh mein Gott: dem Friseur ging
die Farbe aus. Nehm ich statt
Rot Mahagoni nur nicht
vorne zu kurz.

Wie angegossen das Kleid: aber
die Jeans sitzt straffer blau
liebt er und schwarz schön
also schwarzblau.

Steht die Uhr: nein noch einmal das
Beethoven Trio im zweiten Satz geht
die Klingel ich öffne die Tür
du schon da?

La scelta di questo testo muove dal fatto che l'argomento non è estraneo al mondo degli adolescenti e quindi li mette in condizione di affrontare il tema sulla base delle proprie esperienze. Anche a livello linguistico, il testo non presenta molte difficoltà. Il suo linguaggio è semplice e contiene alcune costruzioni ed espressioni tipiche della lingua parlata contemporanea (soprattutto moduli del parlato come ad es. il segnale discorsivo *ach was* e l'interiezione *Oh mein Gott*), utili ai fini dell'apprendimento. Le peculiarità sintattiche, ad. es. l'uso di frasi senza interpunzione, aiutano a percepire lo *stream-of-consciousness* dell'io poetico come un flusso di pensieri senza tregua, condizionato dalla fretta e dall'emozione. Allo stesso tempo queste frasi, disposte in *enjambements*, richiedono la collaborazione dei lettori, in quanto devono essere "ricostruite" per poter comprendere il loro significato. I quattro scenari tracciati (la spesa, l'appuntamento dal parrucchiere, la scelta dell'abbigliamento e l'attesa poco prima dell'arrivo) sollecitano l'immaginazione, invitando i lettori a inventare altri scenari sullo stesso modello,

⁸ Ulla Hahn, nel 1981 poetessa esordiente, ha in rapida successione conseguito numerosi premi, tra cui il premio "Leonce e Lena", la borsa di studio per Villa Massimo a Roma e il premio "Friedrich Hölderlin".

nello stesso tono ironico. L'attesa della donna rivela un Io poetico fragile e vulnerabile, che si sente costretto alla finzione, se non all'auto-inganno.

Completamente diverso è il tenore del testo *Reklame* di Ingeborg Bachmann, previsto per la seconda parte dell'unità didattica. Anche se in questo articolo non potrà essere illustrato il percorso didattico pensato per questa poesia, si riportano di seguito alcune brevi osservazioni relative al testo. *Reklame* presenta una struttura insolita, caratterizzata dall'alternanza di frasi scritte in corsivo con altre in carattere normale, che rimandano alla presenza di due voci differenti. La voce rappresentata dal testo non in corsivo pone una serie di domande esistenziali (*Wohin aber gehn wir...* 'ma dove andiamo'), mentre l'altra risponde in tono leggero e superficiale (*ohne Sorge sei ohne Sorge...* 'non ti preoccupare'). Scritta negli anni del Dopoguerra, contrassegnata da una forte volontà di rimuovere gli orrori del Terzo Reich, e all'insegna dell'avvento della TV e di una crescente diffusione di spot pubblicitari, la poesia esprime la lacerazione del soggetto moderno, diviso tra il dolore per il passato, segnato dalla paura della morte, e la distrazione e la leggerezza trasmessa dai mass media. Particolarmente significativo è il verso vuoto alla fine del testo, che rappresenta il tacere della voce pubblicitaria di fronte all'ultima domanda drammatica: (*Wohin aber gehn wir...*) *wenn Totenstille eintritt* ('dove andiamo) quando arriva il silenzio mortale'.

Per l'unità didattica sono previste complessivamente quattro ore di lezione, due per ciascuna poesia, durante le quali vengono affrontati solo alcuni aspetti salienti che riguardano strettamente le peculiarità dei testi in questione.

3.1.3. Obiettivi

Oltre a perseguire gli obiettivi generali propri dell'insegnamento della letteratura (Leubner et al. 2012: 37 sgg.), vale a dire la formazione di soggetti critici e consapevoli con visioni del mondo e orizzonti (inter-)culturali ampi, questa unità didattica mira in primo luogo a fare acquisire la competenza della lettura (in lingua straniera) in tutta la sua complessità. Dove per competenza si intende capacità di riconoscere i vari elementi che costituiscono un testo, l'attitudine a interpretarli, nonché a compiere l'atto del *transfer*, o meglio del collegamento con la propria realtà. Inoltre, ci si prefigge di incentivare la curiosità e la motivazione degli alunni riguardo alla poesia tedesca, incoraggiandoli a partecipare in modo creativo alla ricezione e – in modo sperimentale – alla produzione poetica. Più in generale, l'unità didattica mira a fare apprendere gli elementi che costituiscono un'opera d'arte, attraverso il coinvolgimento diretto del singolo individuo nei processi creativi letterari (cfr. anche Spinner 1998). Un altro obiettivo che potrebbe essere dato per scontato ma che, tuttavia, è degno di essere menzionato, è quello del miglioramento delle competenze linguistiche in lingua tedesca, da considerare come un "effetto collaterale" virtuoso.

3.2. Scelte metodologiche

Considerato quanto già detto in merito ai processi di apprendimento, alla realtà degli adolescenti, alla loro attività e creatività in rete, ma soprattutto agli scarsi risultati ottenuti con i test PISA, l'approccio dell'apprendimento attivo pare l'unica strategia coerente da adottare.

Di seguito verranno tracciate brevemente le quattro fasi previste con tale tipo di approccio, applicate alla poesia *Er kommt*. Si tratta di "quattro fasi di lettura" (Ingendahl 1991: 8 sgg.), che si distinguono in *percezione, elaborazione, appropriazione e applicazione/transfer*.

È particolarmente importante dedicare un certo lasso di tempo alla fase della percezione, non solo perché essa costituisce il primo incontro con la poesia, ma soprattutto perché riguarda proprio quella competenza che di solito viene trascurata, ovvero la percezione individuale di un

testo, la sua contemplazione e il piacere di leggerlo. Inoltre, questa fase pone le basi per il lavoro da sviluppare nelle fasi successive. Occorre perciò programmare, dopo aver spiegato i vocaboli più ostici, alcuni momenti di lettura ad alta voce, alternando eventualmente la lettura corale con quella individuale. In tal modo, si compie il primo passo verso la comprensione del testo: verranno ricostruite le *unità di significato* che, a causa dell'interpunzione mancante, non sempre risultano immediate. Attraverso la lettura ad alta voce, inoltre, si percepisce più facilmente il flusso continuo dei pensieri espresso nelle singole strofe.

La fase della elaborazione deve essere guidata attraverso domande mirate su contenuto e struttura formale, per dare agli studenti la possibilità di scoprire i vari fenomeni, a livello di macro- e microstruttura della poesia, che costituiscono il codice estetico del testo (costruzione parallela delle strofe, struttura sintattica peculiare ecc.). Verrà così alla luce l'incongruenza tra la frenesia dei preparativi della donna e la tranquillità che ella finge alla fine.

Successivamente, gli studenti verranno incoraggiati (lavorando in piccoli gruppi di max. 3 persone) a creare, sulla base degli elementi elaborati, una nuova strofa della poesia (fase dell'appropriazione)⁹. I singoli elaborati verranno presentati e discussi in *plenum*. Si esaminerà ciascun compito sulla base della sua compatibilità con il codice estetico di *Er kommt*, nonché della sua coerenza contenutistica con il resto della poesia.

Per quanto riguarda la fase del transfer, un buon metodo è quello di chiedere agli alunni di scrivere in italiano un breve commento anonimo sulla base di qualche domanda guida, come ad. es.: *La poesia ti è piaciuta? Puoi motivare la tua risposta? Ti sei mai trovato in una situazione simile a quella dell'io poetico di "Er kommt"? Perché spesso cerchiamo di apparire in un altro modo rispetto a ciò che siamo? Con l'escamotage dell'anonimato, gli studenti si sentiranno più liberi di rispondere. L'insegnante può raccogliere i commenti e leggerli alla classe, se lo ritiene opportuno, proponendo, eventualmente, di tradurli in tedesco. Nel caso che alcuni studenti (oppure tutti) manifestino invece la voglia di esprimersi liberamente in classe piuttosto che scrivere, è ovvio che bisogna incoraggiare tale dialogo. A conclusione del lavoro (compito a casa), si può chiedere agli studenti di imparare a memoria, a scelta, una delle strofe o (per chi vuole) tutta la poesia, insieme alla propria strofa creata in classe.*

3.2.1 Accertamento delle competenze raggiunte

A seguito dei primi risultati ottenuti con i test OCSE-PISA, è stata sviluppata la *didattica delle competenze (Kompetenzorientierte Didaktik)*, la quale prevede, sulla base del concetto di apprendimento descritto sopra (2.1) e dell'intreccio tra apprendimento, insegnamento e valutazione, fasi di accertamento per ogni competenza prefissata. Di conseguenza, pare necessario programmare all'interno di ogni unità didattica fasi di accertamento delle competenze dichiarative, procedurali e strategiche raggiunte. Pertanto, è opportuno che la seconda parte dell'unità presentata abbia per oggetto di nuovo una poesia.

Con riferimento alla poesia di Ingeborg Bachmann, per la fase dell'elaborazione si propone la lettura scenica a due voci. Essa andrebbe sperimentata per prima in piccoli gruppi e poi presentata al *plenum*. Nella sperimentazione dei possibili toni delle due voci, gli studenti potranno percepire la loro contrapposizione facendo leva sulla espressività. È particolarmente importante soffermarsi sulla pausa (il silenzio) nel penultimo verso e discutere insieme sul suo possibile significato. Nella fase del *transfer*, sarà facile fare riferimento alla situazione attuale in particolar modo al dilagare dei nuovi media e alla generale distrazione che provocano nell'individuo.

⁹ In questa fase, l'insegnante passa da un gruppo all'altro, fornendo eventualmente dei vocaboli sconosciuti.

4. Conclusion

La breve unità didattica descritta nel presente articolo non intende soltanto fornire un contributo alla didattica del tedesco come lingua straniera ma anche una proposta concreta per affrontare il problema rilevato dai test PISA sulle scarse competenze di lettura. L'articolo parte dal presupposto che tale lacuna non sia tanto dovuta all'incapacità dei giovani di approcciarsi a un testo letterario (tanto meno in lingua straniera), quanto a una mancanza di motivazione nell'approccio alla lettura. Tale motivazione potrebbe essere stimolata attraverso l'utilizzo di testi adatti agli studenti (al loro livello di competenze e al loro bagaglio di esperienze) nonché agevolando il coinvolgimento degli stessi nei processi di percezione e ricezione creativa dei testi letterari. Sentendosi valorizzati nelle loro competenze creative – dimostrate finora soprattutto in rete – e incentivati nello sviluppare le loro competenze estetiche, gli studenti saranno più facilmente in grado di sviluppare una proficua curiosità nei confronti dei testi letterari. In questo senso, l'unità didattica qui presentata va intesa come primo passo nella preparazione degli alunni all'incontro con testi letterari tedeschi di epoche diverse.

BIBLIOGRAFIA

A. Fonti

- Bachmann, I. (1956), *Reklame*, in "Jahresring 56/57", 3: *Ein Querschnitt durch die deutsche Literatur und Kunst der Gegenwart*, p. 229
- Bachmann, I. (1983), *Anrufung des großen Bären*, 10. Aufl., München, Piper.
- Hahn, U. (1981), *Herz über Kopf*, München, Deutsche Verlags-Anstalt.

B. Letteratura secondaria

- Androutopoulos, J.K. (2007), *Neue Medien – Neue Schriftlichkeit?*, in "Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes", 54 (I), pp. 72-97.
- Corbi, E. (2006), *Costruttivismo e realismo critico. Lo spazio dell'educazione tra accomodamento eteronomo e libertà di scelta*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli: Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Napoli, Liguori Editore, pp. 121-144.
- Damasio, A. (2000), *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi. (orig.: *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York, Harcourt, 1999).
- Eco, U. (1976), *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, 3 ed. rivista, Milano, Bompiani.
- Glaserfeld, E. von (1987), *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*, Vieweg, Wiesbaden; ed. or.: *The construction of knowledge : A Contributions to conceptual semantics*. Intersystems Publications, Salinas CA, 1987.
- Glaserfeld, E. von (1990), *Cognizione, costruzione della conoscenza e insegnamento*, in Aa. Vv., *Sistema educativo: Prospettive di mutamento*, Comune di Modena, Franco Angeli, Milano, pp. 133-155.; ed. orig. *Cognition, construction of knowledge, and teaching*, in "Synthese", 1/1989 (80), pp. 121-140, <<http://www.vonglasersfeld.com/118>>.
- Ingendahl W. (1991), *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*, Frankfurt/M., Diesterweg.
- Iser, W. (1972), *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, Fink, München.
- Jakobson, R. (1971), *Linguistik und Poetik [1960]*, in J. Ihwe (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*, II/2. *Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft*, Frankfurt/M, Athenäum, pp. 142-178.
- Jauß, H.R. (1967), *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Universitäts-Druckerei GmbH, Konstanz.
- Leubner, M. / Saupe, A. / Richter, M. (2012), *Literaturdidaktik*, 2.Aufl., Berlin, Akademie Verlag.

-
- Lotman, J.M. (1993), *Die Struktur literarischer Texte*, München, Fink.
- Orefice, P. / Sarracino, V. (2006) (a. cura di), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli: Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Liguori, Napoli.
- Reinhardt, M. (2014), *Theatertexte–Literarische Kunstwerke. Eine Untersuchung zu poetischer Sprache in zeitgenössischen deutschen Theatertexten*, Berlin, Erich Schmidt.
- Schmitz, N. (2006), *Schriftbildschirme. Tertiäre Schriftlichkeit im World Wide Web*, in J. Androutsopoulos et al. (Hgg.), *Neuere Entwicklungen in der linguistischen Internetforschung*, Themenheft Germanistische Linguistik, Hildesheim, pp. 184–208.
- Šklovskij, V. (1971), *Die Kunst als Verfahren*, in J. Striedter (Hg.), *Russischer Formalismus*, Fink, München, pp. 3–35.
- Spinner, K.H. (1998), *Thesen zur ästhetischen Bildung*, in “Der Deutschunterricht”, 6 (98), pp. 38–54.

MICHAELA REINHARDT • Lecturer in German Studies at the University of Eastern Piemonte in Italy. Her research interests include the German language in contemporary literature and using theatre as a teaching method for German language learning. Since 2004, along with Marco Pustianaz, she has coordinated the TiLLiT Theatre Project, a theatre in language production (University of Eastern Piemonte). Recent publications: *Theatertexte–Literarische Kunstwerke* (2014); *Neuhochdeutsch II* (2013); “*Vi proibisco di capirmi*”- *La poesia dell'inconciliabile. Introduzione Parte II* (2013); *Fatzer-* (2013); *Theaterarbeit im universitären Sprachunterricht* (2010).

E-MAIL • michaela.reinhardt@lett.unipmn.it

