

L'INSEGNAMENTO DELLA CULTURA NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE IN GERMANIA

TIBERIO SNAIDERO
Licei Herwegh e Schiller – Berlino

Abstract

Fin dalla fine del XIX secolo la didattica delle lingue straniere ha sviluppato in Germania un approccio all'insegnamento che oggi si chiamerebbe interculturale. Autori come Erdmenger, Melde e Bredella rimangono dei punti di riferimento della Didattica dell'Inglese e del Francese, rappresentando le tre posizioni che hanno caratterizzato la teoria e la prassi pedagogiche dell'insegnamento delle lingue straniere in Germania: la comunicativo-pragmatica (il "linguista" Erdmenger), quella orientata all'educazione politica (la "studiosa di scienze sociali" Melde) e la letterario-interculturale (l'"umanista" Bredella). A partire dagli anni Novanta l'approccio si è fatto sempre più transculturale e transnazionale, lasciandosi volentieri influenzare dagli approdi della riflessione delle scienze umane intorno al concetto di "competenza interculturale". La ricerca glottodidattica continua ad essere in Germania assai viva e feconda di proposte che anche l'insegnante di lingue italiano potrebbe trovare proficuo studiare.

Parole chiave: *insegnamento della cultura, approccio interculturale, competenza interculturale, didattica LS in Germania.*

1. L'insegnamento delle lingue e culture straniere a fine Ottocento

Negli anni '80 dell'Ottocento si sviluppa nel da poco riunificato Impero Tedesco un dibattito sul peso da attribuire all'insegnamento della cultura della didattica delle lingue moderne. Oggetto di discussione sono i contenuti di cui servirsi: informazioni strumentali/realia (*Realienkunde*), nozioni sulla società (*Landeskunde*), concetti culturali (*Kulturkunde*), o conoscenza della mentalità (*Wesenkunde*)? Tale discussione è spia di un approccio alla didattica delle lingue che in Germania fin da fine Ottocento introduce nell'insegnamento – essenzialmente dell'inglese e del francese – testi di geografia, di politica e di costume scritti nella lingua oggetto di studio. E' quella che noi possiamo chiamare con il nome ancor oggi usato nel mondo germanofono per indicare l'insegnamento della cultura e che ha avuto la meglio nella guerra terminologica dei filologi tedeschi: *Landeskunde*. Lo svilupparsi dell'interesse per l'insegnamento della cultura andò di pari passo con l'istituzione di scuole di tipo professionale, le cosiddette *Realschulen*, caratterizzate da una didattica fondata sull'uso dei 'realia'. Dopo la fine della Prima Guerra Mondiale si impose invece, nel periodo della Repubblica di Weimar, il pensiero filosofico idealista che si contrapponeva al positivismo del *Realienkunde* per esaltare lo spirito germanico in chiave nazionalista. Dal punto di vista politico questo era una reazione al Trattato di Versailles, percepito come ingiustamente vessatorio, mentre sul piano didattico l'idealismo si tradusse in un approccio spiritualista che vedeva nello studio della mentalità degli stranieri un mezzo per permettere agli studenti una maggiore consapevolezza della cultura tedesca. Fine principale della *Landes-* o *Kulturkunde* divenne quindi l'acquisizione dell'idea di 'germanità', ben sintetizzato nello slogan "*Alle Kulturkunde ist Deutschkunde*" ("la conoscenza delle culture è conoscenza della cultura tedesca"). Lo studio della cultura dei paesi stranieri doveva servire agli allievi tedeschi per confermare la propria identità germanica. Il metodo principe fu dunque quello comparativo, che metteva a confronto immagini della cultura tedesca con quelle di culture altre (*Gegenbilder*). Ispirate alla filosofia del linguaggio di Wilhelm von Humboldt, le lezioni di *Kulturkunde* si basavano sulla ricerca nei capolavori della letteratura espressa dalla lingua studiata dei tratti peculiari della società corrispondente. La cultura straniera veniva forzatamente ridotta a poche caratteristiche ritenute capaci di esprimerne la specificità dei valori. La cultura di un popolo veniva vista come espressione immutabile di una mentalità, e il 'tipicamente francese' od il 'tipicamente inglese' si contrapponevano al carattere germanico, eternamente definito ed osservabile anche in espressioni della cultura popolare (il 'folklore').

Negli anni Venti e Trenta del Novecento l'idealismo spiritualista assume un carattere di esaltazione nazionalistica con connotazioni esplicitamente razziste. L'ideologia nazista fa dell'insegnamento delle lingue e culture straniere uno strumento della propaganda per la glorificazione del colonialismo e della guerra. Si cercano tratti morfosintattici e lessicali tedeschi nelle grammatiche del francese e dell'inglese e si teorizza una relazione biolinguistica tra costruzione del discorso e carattere nazionale.

In seguito alla divisione della Germania in due stati distinti, mentre nella Repubblica Democratica Tedesca si afferma una didattica della cultura ricalcata sull'ideologia e la pedagogia sovietiche, nella RFT sopravvive fino a tutti gli anni Sessanta una *Kulturkunde* non più sciovinista ma al contrario portatrice di valori europeisti. Rappresentante di questo tentativo di riforma è Adolf Bohlen (Bohlen 1953), che ribadisce l'efficacia di un uso non strumentale della grande letteratura straniera al fine di valorizzare le caratteristiche positive della società cui l'opera letteraria rimanda. La

proposta di Bohlen resta però confinata all'élite degli studi liceali e vede la sua valenza diminuire mano a mano che si fa più sentita negli anni Sessanta l'esigenza di democratizzazione delle istituzioni scolastiche, da perseguire anche attraverso lo sviluppo della capacità di comunicazione della lingua parlata a discapito dell'interpretazione dei classici della letteratura. Sono questi anni in cui manca quasi del tutto nella Germania Occidentale un dibattito sulla didattica delle lingue straniere, e pure la riflessione sulla *Kulturkunde* si affievolisce fino a spegnersi. Ma all'inizio degli anni Settanta la situazione è destinata a cambiare radicalmente.

1.2. Gli anni Settanta: Erdmenger e Istel

L'idealismo della didattica della cultura tedesca tra gli anni Venti e Quaranta del Novecento viene fortemente contestato nella RFT dal rinnovato dibattito che si sviluppa negli anni Settanta e che prende l'aire dall'iniziativa del 1971 del Consiglio d'Europa di promuovere l'educazione permanente delle lingue. La discussione si sviluppa a partire dalla pubblicazione del libro dell'anglista Walter Apelt *Die Kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945* (Apelt 1967), nel quale l'autore critica il movimento *Kulturkunde*, che aveva monopolizzato l'insegnamento della cultura da fine Ottocento fino alla Seconda Guerra Mondiale, e sottolinea la necessità di deideologizzare i termini *Kultur-* e *Landeskunde*, percepiti, dopo gli anni del Terzo Reich, come troppo carichi di scorie naziste e dunque come indesiderabili. Non si trova però l'accordo su un concetto ed un'espressione sostitutivi, e si delineano tre posizioni distinte, che possiamo chiamare letterario-ermeneutica, sociologica e comunicativa. Delle tre, quella che tematizza in modo più diretto ed esplicito il rapporto tra l'insegnamento della lingua e quello della cultura/civiltà è la comunicativa, o linguistico-didattica, i cui più influenti rappresentanti sono Manfred Erdmenger ed Hans-Wolf Istel.

Erdmenger e Istel pubblicano nel 1973 il libro *Didaktik der Landeskunde*, a tutt'oggi l'unica opera che si occupi della didattica di una cultura straniera (in questo caso, l'inglese) in tutti i gradi dell'istruzione. I due linguisti estendono il concetto di 'livello soglia' promosso due anni prima dal Consiglio d'Europa all'insegnamento della cultura, il cui scopo diventa quello di una comprensione dell' "altro" che porti ad una comunicazione consapevole (*verstehen* > *Verständis*). Il fine del *Landeskunde* sarà dunque lo sviluppo della competenza comunicativa nell'ottica di un rafforzamento della comprensione tra i popoli. A tal proposito, Erdmenger e Istel mettono in guardia contro il pericolo delle rappresentazioni convenzionali di una civiltà che si nascondono dietro i tanti *clichés* linguistici usati nella didattica della conversazione.

La *Landeskunde* sarà allora un campo interdisciplinare - qualcosa di simile a ciò che nell'accademia americana viene indicato col termine *Area studies* - che mette in contatto Geografia, Storia, Scienze politiche, Sociologia, Antropologia ed Etnologia. I due linguisti hanno in mente destinatari precisi, e quando riflettono sugli scopi dell'insegnamento della cultura straniera al livello elementare (*Grundstufe*) o a quello medio inferiore (*Sekundarstufe I*) del grado scolastico delineano in prospettiva i tratti dell'apprendente, che potrà a seconda dei casi servirsi in futuro di quella lingua/cultura quando: 1) lavorerà; 2) viaggerà all'estero; 3) ospiterà nel suo paese visitatori stranieri. Nell'insegnamento l'enfasi viene posta in primo luogo sull'espressione orale, in situazioni quotidiane tipiche dei tre ruoli summenzionati (lavoratore, viaggiatore, ospite). Largo spazio è dunque dato a 'realia' quali: condizioni di viaggio/trasporto, campeggi ed alberghi, panorami e luoghi di interesse turistico. L'insegnamento non è basato sui testi ma su domini, e nella gerarchia

dell'apprendimento il primo posto è assegnato al ruolo sociale dell'utente, che viene collocato in una situazione comunicativa selezionata in funzione dei contenuti da esprimere. Quello che si rivolge agli studenti più giovani è dunque un approccio assai pragmatico e che parte da situazioni generali, ma più si sale nei gradi di istruzione, più specifiche saranno le conoscenze della cultura 'target' e i confronti con la cultura dell'apprendente. Al livello di medie superiori (*Sekundarstufe II*), la competenza comunicativa dovrà essere padroneggiata non solo in situazioni generali ma anche negli aspetti umanistico-filosofici, geografici, storici, socio-politici e pure, nel caso di corsi più approfonditi che si giovano di un maggior numero di ore (*Leistungskurse*), anche scientifici e psicologici. A questo ordine e grado di istruzione, e ancor di più al livello universitario, l'insegnamento della civiltà non è soltanto *Landeskunde* ma diventa anche studio e conoscenza dei più complessi aspetti culturali, linguistici e letterari del paese 'target' (*Kultur-, Sprach- und Literaturwissenschaft*).

1.3. *Gli anni Ottanta: Wilma Melde*

Durante gli anni Ottanta, mentre studiosi come Firges e Melenk (Firges, Melenk 1982: 115-123) rigettano il concetto stesso di *Landeskunde* considerandolo poco scientifico (il sostantivo femminile *Kunde* significa qualcosa come "notizia", "informazione") ed Elbeshausen e Wagner (Elbeshausen, Wagner 1985: 42-59) preferiscono parlare di 'semantica comparativa' (*konfrontative Semantik*), Wilma Melde sceglie di valorizzare la valenza sociopolitica del concetto, ritenendo compito principale dell'insegnamento delle lingue l'educazione politica (*politische Bildung*) degli studenti.

Melde, dopo aver pubblicato con Gisela Baumgratz e Klaus Schüle l'articolo *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht – das Beispiel der Frankreichkunde* (Baumgratz, Melde, Schüle 1980), nel quale propone di utilizzare nelle lezioni di Francese testi appartenenti agli studi di Scienze sociali, la meta educativa principe dell'insegnamento delle lingue essendo una 'competenza comunicativa transnazionale' (*transnationale Kommunikationsfähigkeit*) che favorisca la coesistenza pacifica dei popoli, dà alle stampe nel 1987 un'opera seminale per la didattica della cultura: *Zur Intergration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* (Melde 1987). Questo libro rappresenta a tutt'oggi l'unica monografia di didattica della cultura basata su una determinata teoria sociale, propriamente quella elaborata nel 1981 da Jürgen Habermas nel testo *Theorie des kommunikativen Handelns* (Habermas 1981).

Lo scopo del libro di Melde è fornire una base scientifica all'integrazione dei due aspetti dell'insegnamento delle lingue, quello comunicativo e quello della civiltà, diversamente da Erdmenge e Istel, la cui unica giustificazione teorica nella scelta dei temi tratti dalla geografia, dalla storia o dalle scienze sociali sono i bisogni comunicativi e di orientamento degli studenti.

Tenendo presente, oltre agli scritti di Habermas, gli studi di psicologia dell'età evolutiva di Piaget, Melde identifica nella 'consapevolezza critica' (*kritisches Bewusstsein*) della vita sociale, ovvero la capacità di capire il punto di vista degli altri attraverso un processo di decentramento e di reciprocità, l'obiettivo principale dell'insegnamento delle lingue.

Il lavoro di Melde fa riferimento concreto all'insegnamento del francese a studenti tedeschi delle scuole medie (inferiori e superiori) della Germania Occidentale

degli anni Ottanta. Coerentemente con il pensiero di Habermas, Melde ritiene che lo stadio più elevato del pensare, quello che con Habermas chiama “morale”, dipenda negli studenti adolescenti dalla capacità di passare dall’azione comunicativa a quella di riflessione sul discorso e infine all’abilità di argomentazione. Scopo dell’insegnamento della lingua e cultura straniera non è dunque l’acquisizione della competenza linguistica, bensì lo sviluppo – attraverso certo quella competenza - della consapevolezza morale dello studente. Il compito dell’insegnante di lingua e cultura è stimolare attivamente sia lo sviluppo cognitivo che quello morale del discente: ciò può essere fatto grazie a metodi di apprendimento attivo (ad esempio ‘role-play’, interviste, elaborazione di dati statistici ed attività di simulazione) che permettano di confrontarsi con valori e significati della cultura altrà assumendo il punto di vista degli interlocutori stranieri.

Melde individua tre fasi nell’insegnamento della lingua: la sfera privata della comunicazione quotidiana (primo livello), il mondo politico-culturale filtrato dai mezzi di comunicazione di massa (secondo livello), la prospettiva sociale, scientifica, universalistica e decentrata dell’osservatore (terzo livello). In ognuno di questi tre livelli sono previsti confronti tra due Stati: quello dove si parla la lingua degli studenti (la Germania Occidentale) e quello dove si parla la lingua straniera studiata dagli studenti (la Francia).

L’obiettivo del primo livello è dunque un accesso consapevole alla vita francese attraverso la comunicazione quotidiana nell’ambito privato (*Sinnverstehender Zugang zur französischen Lebenswelt über die partnerbezogene Alltagskommunikation im privaten Bereich*) e si concretizza nella ricostruzione di un tema o un problema attuale della cultura francese dal punto di vista degli appartenenti a quella società. Attraverso la lettura/l’ascolto e l’analisi di resoconti, articoli di giornale, o attraverso progetti di scambi epistolari/email o ancor meglio di scambio scolastico che prevedano interviste effettuate in loco vengono indagati gli stili e la prassi della vita quotidiana nella società francese (un esempio di tema: “La scuola in Francia”). Le competenze linguistiche esercitate sono quelle della lettura e della comprensione orale/scritta. Non manca però già in questa prima fase la partecipazione attiva degli studenti, che viene strutturata in giochi di ruolo che servono sia a stimolare il sorgere di posizioni antagoniste all’interno del gruppo-classe, cui vengono mano a mano fornite anche informazioni sullo spazio geografico e sociale che fa da sfondo alle attività di simulazione, sia a incoraggiare il confronto con analoghe istituzioni/domini della società tedesca (nel caso del tema preso ad esempio: “La scuola in Germania”).

L'obiettivo del secondo livello è un accesso consapevole alla società francese attraverso la comunicazione politica e culturale diffusa dai media (*Sinnverstehender Zugang zur französischen Gesellschaft über die medial vermittelte Kommunikation der politisch-kulturellen Öffentlichkeit*), e si concretizza grazie all'analisi del percorso che un tema d'attualità compie per arrivare ad un cittadino francese attraverso i giornali, la radio e la televisione. Considerato che diversi media comunicano lo stesso tema in diversi modi e secondo diverse prospettive, questo livello richiede che lo studente abbia già raggiunto una competenza linguistica che gli permetta di avere accesso diretto alle varie fonti. La scelta del tema sarà coerente con l'ambito selezionato già al primo livello: se dunque ci si occupava de' „La scuola in Francia“, si potrà ad esempio seguire sui media il dibattito sul peso e la funzione della Matematica nei curricula scolastici francesi.

L'obiettivo del terzo livello è inserire il punto di vista dell'osservazione scientifica (*Einblenden der sozialwissenschaftlichen Beobachterperspektive*), e richiede la conoscenza di informazioni sullo sviluppo storico delle strutture sociali ed economiche, della vita materiale in cui i singoli e i gruppi sociali si trovano a muoversi e operare, strutture che in Francia sono state fortemente influenzate dall'intervento statale.

L'approccio di Melde rappresenta una significativa novità nella tradizione della didattica della cultura tedesca, perchè cerca una base scientifica all'integrazione di lingua e cultura, e rifiutando la pura e semplice offerta di informazioni sulle istituzioni e costumi forestieri (la *Landeskunde*) si contrappone all'approccio pragmatico di Erdmenger e Istel. Per Melde infatti ogni riferimento ad una specifica realtà culturale che venga fatto durante la lezione di lingua deve sempre avere come scopo finale dare agli alunni l'opportunità di apprendere in modo attivo, critico e costruttivo, sollecitandoli a decentrarsi da un approccio intellettuale alla cultura di tipo ego/etno-centrico.

La competenza interculturale rende dunque capaci di comunicare superando le differenze tra le culture. Se Melde si muove nell'ambito della Francesistica, non mancano nella Germania degli anni '80 studiosi di didattica di altre lingue che approdano alla medesima conclusione.

Ne è un esempio Dieter Buttjes, che a partire da uno studio sull'insegnamento della civiltà nella lezione di inglese (*Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*, Buttjes 1981) sviluppa un ambito di ricerca che lo porterà a collaborare negli anni '90 con il massimo studioso contemporaneo di didattica interculturale delle lingue, l'inglese Michael Byram, con il quale curerà nel 1991 la raccolta di saggi di glottodidattica *Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (Buttjes, Byram 1991)

Buttjes, a differenza di Melde, lavora anche con testi letterari, soprattutto poetici. Per far riconoscere agli studenti le differenze tra la cultura inglese e quella tedesca e facilitare quindi lo sviluppo della competenza interculturale, anche Buttjes ritiene decisivo affiancare alle attività di comprensione e analisi del testo informazioni sul contesto socioculturale che al testo letterario fanno da sfondo o a cui il testo letterario rimanda. E ancora come Melde, Buttjes pone al centro della lezione interculturale di lingua straniera un tema che possa risultare significativo in entrambe le culture.

Risulta però sostanzialmente diverso il modo in cui i due autori intendono il concetto di ‘abilità di comunicazione transnazionale’ (*transnationale Kommunikationsfähigkeit*), che per entrambi rimane la meta ultima dell’educazione linguistica. Mentre Melde attribuisce al termine “transnazionale” – concetto che rappresenta attualmente il fondamento stesso di ogni educazione interculturale, come vedremo nell’ultima parte di questo contributo - il senso di rendere in grado gli studenti di superare le profonde differenze strutturali tra i due sistemi nazionali (quello francese centralizzato *versus* quello tedesco federale), per Buttjes l’abilità transnazionale è quella che favorisce il sostegno ad un’idea di casa europea comune, svincolata dal concetto ormai obsoleto di nazione e in armonia con il profilo multiculturale della società europea contemporanea. L’educazione scolastica in generale, e quella linguistica per sua vocazione in particolare, per essere (inter)culturalmente efficace non deve porsi l’obiettivo di comporre contrapposizioni tra appartenenze a diversi stati nazionali, quanto quello di favorire la risoluzioni di conflitti che hanno a che fare con l’appartenenza a un’etnia, a un genere, a una classe sociale.

L’obiettivo si sposta dunque dalla comprensione bilaterale tra due culture nazionali ad una più generale comprensione tra molte culture diverse, un obiettivo che per Buttjes è praticabile anche attraverso una sola lingua straniera (l’inglese) che assuma la funzione di ‘lingua franca’.

Gli anni Novanta vedranno la ricerca indirizzarsi su due dei temi più cari a Buttjes: l’uso della lingua franca come mezzo per la comprensione tra le culture e la valenza interculturale dell’uso di testi letterari. Il primo troverà in Eike Thürmann un brillante sperimentatore, mentre sul modo più efficace di impiegare nella lezione di lingua i testi letterari si svilupperà un animato dibattito che vedrà l’affermazione delle tesi ‘interazionistiche’ di Lothar Bredella.

1.4 Gli anni Novanta: Eike Thürmann e Lothar Bredella

Eike Thürmann ha collaborato nel 1994 all’implementazione e realizzazione di *Lernen für Europa*, un progetto del *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* sperimentato per preparare giovani cittadini europei al proprio futuro multiculturale. In un *cottage* danese furono riuniti gruppi di studenti olandesi, tedeschi e danesi che, con l’aiuto della lingua inglese come mezzo di comunicazione, avevano il compito di imparare ognuno la lingua parlata dagli altri due gruppi. In *Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung*, Thürmann esplicita la convinzione che l’apprendimento della civiltà nella lezione di lingua straniera non possa basarsi su sorpassati paradigmi binazionali, perché nella Germania degli anni ’90 l’insegnante ha a che fare con classi culturalmente e linguisticamente eterogenee. Per avere valenza interculturale la lezione deve favorire lo sviluppo di contatti tra persone di origine diversa ma con interessi comuni. Il confronto provoca la scoperta delle affinità e delle differenze e conduce all’allargamento dei rispettivi punti di vista. Thürmann sottolinea come la comparazione abbia senso ed efficacia se condotta anche su un piano che egli chiama ‘intraculturale’, che travalica cioè la cittadinanza e la nazionalità: vi è maggiore affinità tra una segretaria tedesca ed una segretaria turca che tra una segretaria turca ed una contadina turca. Grazie alla sua nuova funzione di ‘lingua franca’, la lingua straniera (l’inglese) rende accessibili agli studenti contesti culturali altrimenti destinati a rimanere inesplorati.

Negli stessi anni si anima tra gli studiosi di didattica delle lingue un dibattito sul significato e le caratteristiche del 'lettore ideale' (*guter Leser*). Nell'ottica di un'educazione interculturale basata sull'impiego di testi letterari si afferma la posizione di Lothar Bredella, che oppone il suo modello interazionista (*interaktionistisches Lesemodell*) a quelli oggettivisti (*objektivistische Lesemodelle*), e soggettivisti (*subjektivistische Lesemodelle*). I modelli oggettivisti mettono in primo piano il testo, identificando il lettore ideale in colui che disciplinatamente svela a sé stesso i significati e le associazioni già implicite nel testo stesso. Secondo i modelli soggettivisti invece l'interpretazione della storia narrata dipende dalla disposizione psicologica del lettore, il quale proietta sui personaggi solo ciò che riconosce in sé stesso. Il lettore ideale diventa dunque colui che forza il testo a significare le interpretazioni che lui stesso impone.

Al modello soggettivista si ispira la didattica delle lingue straniere radical-costruttivista (*radikal-konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*) di Michael Wendt, secondo cui ogni forma di conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto. Per Wendt i significati che il lettore crede di trovare nel testo vengono in realtà prodotti autonomamente dal suo cervello, e l'apprendimento di una lingua e cultura straniera è un'operazione autonoma in cui a segni fino ad allora sconosciuti viene attribuito un senso, ri-costruendoli nella propria mente (Wendt, 1996).

Per Bredella al contrario leggere è un'interazione tra quello che l'autore del testo ha scritto e ciò che il lettore già sa, sia della letteratura che del mondo. L'esperienza estetica è dunque il prodotto che nasce dall'incontro tra testo e lettore, come aveva già insegnato Dewey negli anni Cinquanta. (Dewey, 1980).

Per capire un testo letterario non possiamo distanziarci ma al contrario ricrearlo in noi stessi, viverlo senza percepirlo come un prodotto artistico. Il lettore ideale sarà dunque colui che mette i suoi pensieri e sentimenti a disposizione del testo, e grazie a ciò ottiene un allargamento dell'io, attraverso quella che Sartre aveva chiamato *création dirigée* (Sartre, 1985).

Ma perché ai fini di una didattica interculturale delle lingue straniere sono importanti i testi letterari? La risposta di Bredella è che quando leggiamo, prendiamo parte all'esperienza vissuta da un altro, e allarghiamo in tal modo i nostri orizzonti, perché riconosciamo che ciò che accade al protagonista potrebbe succedere anche a noi. Empatia con i personaggi, dunque, ma anche sviluppo di una distanza critica.

Secondo Bredella la lettura di testi letterari permette che si incrocino il punto di vista esterno del lettore (*Außenperspektive*) e quello interno del testo (*Innenperspektive*), un incontro questo che può spiegare e far capire al lettore il mondo reale. I testi letterari da privilegiare ai fini di una comprensione interculturale sono romanzi in cui i personaggi sono giovani ed appartengono a culture diverse (*multikulturelle Jugendromane*). Imparare la competenza interculturale significa esercitare la tolleranza nei confronti del diverso e relativizzare il proprio punto di vista attraverso l'analisi critica delle proprie opinioni. Per Bredella, che lavora sulla didattica dell'inglese lingua straniera, è molto importante selezionare i testi letterari in funzione dei temi trattati, che dovranno rappresentare conflitti intra ed interculturali, problemi di identità politica ed assimilazione, di autoaffermazione e integrazione. Sono, questi, temi ideali per organizzare attività di interpretazione, comprensione del testo e scrittura creativa. A questo fine diventa decisivo riuscire a comprendere la specificità del mondo finzionale, e viverlo come un luogo nel quale le ragioni, le

intenzioni e i sentimenti dei personaggi sono interpretati come appartenenti a persone reali, con le quali identificarsi.

Nel caso in cui nei testi letterari siano rappresentate situazioni che il lettore non ha mai vissuto, è comunque possibile immedesimarsi nei sentimenti dei personaggi, se riusciamo a cogliere la situazione nella quale tali sentimenti scaturiscono. In tal modo, grazie alla specificità del testo artistico, è possibile allargare il nostro orizzonte di esperienze. Il docente/facilitatore interculturale dovrà però fare molta attenzione a non presentare tutto ciò che viene rappresentato nell'opera selezionata come tipico della cultura 'target', pena una controproducente banalizzazione dell'esperienza estetica. Se al contrario le lezioni vengono condotte privilegiando un rapporto criticamente interattivo con il testo, i risultati in termini di comprensione ed interpretazione dialettica degli aspetti culturali rappresentati appagheranno gli obiettivi di comprensione della propria e dell'altrui cultura.

2. La didattica della cultura nella Germania contemporanea

Le esperienze di didattica della cultura nella Germania del 2000 sono da analizzare tenendo presente da un lato il dibattito accademico sviluppatosi in campo pluridisciplinare intorno al concetto di 'competenza interculturale, dall'altro l'influsso esercitato anche in Germania dalla pubblicazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. L'approccio si fa sempre più 'transnazionale', e si piegano mezzi antichi (la letteratura) a nuovi fini (la competenza inter-, trans- ed intra-culturale).

2.1 L'attuale dibattito sul concetto di competenza interculturale

Il punto di partenza del dibattito contemporaneo sul concetto di 'competenza interculturale' (*interkulturelle Kompetenz*) ha come punto di partenza gli articoli apparsi nel numero 14 di *Erwägen, Wissen, Ethik* nel 2003.

Nata come risposta al saggio *Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte* dello psicologo Alexander Thomas (Thomas, 2003), la discussione di oltre trenta studiosi di varie discipline si sviluppò intorno al fine generale, gli scopi specifici, il campo di applicazione e lo statuto epistemologico del concetto stesso di competenza interculturale.

Thomas definisce 'competenza interculturale' l'abilità di dar forma al processo di interazione interculturale in modo da evitare o contestualizzare i malintesi, creando al contrario le condizioni per risolvere i conflitti in un modo cooperativo che venga ritenuto produttivo da tutti gli attori coinvolti. La competenza interculturale dovrebbe dunque portare al conseguimento dei fini dei partecipanti, sia esso la firma di un contratto d'affari, sia la sottoscrizione di un accordo politico o sia esso l'azione di ordinare un pasto al ristorante.

Quello di Thomas appare dunque configurarsi come un modello di efficienza pragmaticamente orientato: dal possesso della competenza interculturale deriva il successo di un'interazione.

Il dibattito che si sviluppa contrappone due concezioni antitetiche di competenza interculturale, delle quali una fa riferimento alla conoscenza specifica di una o più lingue e culture straniere, una sorta dunque di 'competenza bi- o poli-

culturale' (Herzog, 2003); l'altra ad una più universale abilità di gestire situazioni inconsuete, non familiari (Mecheril, 2003). E' una coppia di opposizione che si specchia nel campo della didattica delle culture straniere nel confronto tra culture nazionali (vedi Erdmenger e poi Melde) rispetto ad un approccio transnazionale (vedi Thürmann e poi Burwitz-Melzer).

Si profila poi un'ulteriore scelta di campo per le due posizioni che vanno a contrapporsi sul campo di applicazione della competenza interculturale: l'interazione 'inter-nazionale' e l'interazione 'inter-collettiva'.

Coloro che si schierano a favore della prima sono gli stessi che concepiscono la competenza interculturale come *Culture-specific competence*. Secondo tale scuola di pensiero i problemi interculturali non potrebbero essere 'intra-nazionali', non potrebbero cioè verificarsi all'interno dei confini nazionali di uno stato. Al contrario, chi vede le cose da una prospettiva transnazionale richiama l'attenzione sull'esistenza di esperienze 'straniere', di subculture, di diverse stratificazioni culturali all'interno di culture nazionali presumibilmente uniformi.

Tra questi ultimi, interessante e' la proposta di Stephanie Rathje (Rathje, 2006) di introdurre il termine 'multicollettività' (*Multikollektivität*), a sottolineare quella che sembra una contraddizione tra l'individualità e l'apparente integrità delle società complesse. Considerando la forza centrifuga propria delle differenze culturali, è stabilire che cosa è 'normale' a dare coesione ad una cultura. La competenza interculturale richiede di far emergere la differenza, è l'abilità di trasformare un'indefinita e incerta 'interculturale' in un'effettiva 'cultura' nella quale la coesione venga stabilita dalla normalità. Individui che provengono da culture diverse possono, se interculturalmente competenti, condividere tratti che vanno a formare nuove collettività, di cui possono far parte contemporaneamente.

2.2. Verso un approccio transnazionale

La pubblicazione nel 2001 del *Common European Framework of Reference for Languages* (CEF), caratterizzato da un orientamento pragmatico-orientativo dell'insegnamento delle lingue che si pone come obiettivo la "cittadinanza interculturale", ha influenzato grandemente anche in Germania la riflessione sulla didattica della cultura. Il fine del *Framework* e dei documenti che negli anni Novanta ne hanno preceduto la pubblicazione - quali soprattutto *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference* (1996) - è quello di contribuire al miglioramento della mobilità della cooperazione transnazionale in Europa definendo, tra le altre cose, le competenze ed il *know-how* interculturale di chi impara ed usa le lingue: l'abilità di mettere in relazione la cultura d'origine e la cultura straniera; la sensibilità culturale e l'abilità di identificare e usare varie strategie per entrare in contatto con coloro che appartengono ad altre culture; la capacità di ricoprire il ruolo di intermediatore culturale tra la propria cultura e la cultura straniera e di agire efficacemente per risolvere i malintesi interculturali e le situazioni conflittuali; l'abilità di andare oltre le relazioni basate sugli stereotipi.

Ad un insegnamento (dell'Inglese Lingua Straniera in Germania) che rifugge dagli stereotipi ed eviti i pregiudizi ha dedicato la sua ricerca Eva Burwitz-Melzer, che ha pubblicato nel 2003 i risultati di un progetto empirico sull'uso dei testi letterari in varie classi del cosiddetto *Sekundarstufe 1*, il livello scolastico tedesco che comprende alunni tra i 10 ed i 17 anni di età.

In *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I* (Burwitz-Melzer 2003), l'autrice indaga su che cosa sia necessario fare nelle lezioni di lingua per favorire negli alunni un processo di apprendimento interculturale che permetta loro di guardare alle cose da punti di vista altri e di porle in relazione alla propria esperienza del mondo. L'approccio di Burwitz-Melzer è di tipo critico-letterario, l'insegnamento è basato su racconti brevi, poesie, narrativa per ragazzi e fumetti e le classi sono impegnate in giochi di ruolo, redazione di lettere ai personaggi principali, scrittura di poesie.

Nel suo progetto, Burwitz-Melzer ha esaminato 14 unità didattiche in classi di diverso livello, scegliendo ella stessa di volta in volta il testo da utilizzare e lavorando in collaborazione con l'insegnante titolare della classe. Ha ripreso con la videocamera le lezioni ed ha chiesto alla docente di rispondere a un questionario, e insieme a una rappresentanza degli studenti ha infine ripercorso le tappe del lavoro in un'intervista con la stessa ricercatrice.

Secondo l'autrice, l'attuale composizione multiculturale della società europea fa sì che non ci siano più culture nazionali omogenee, di conseguenza non c'è più nemmeno un 'assolutamente straniero' con cui confrontarsi, visto che in molte classi ci sono studenti la cui lingua madre è il tedesco ma pure studenti per cui il tedesco è una seconda lingua. La scelta dei testi deve essere fatta per promuovere l'apprendimento interculturale, devono quindi essere testi che trattino temi come il razzismo, la migrazione, le identità culturali.

La didattica della letteratura (interculturale) proposta da Burwitz-Melzer è basata su una successione di cinque fasi: 1) lo studente e le culture straniere (*warm-up*, elicitazione supportata da oggetti, stimoli visivi, copertine di libri); 2) lo studente e il testo originale (lettura, conversazioni ed attività come *text puzzles*, caratterizzazioni dei personaggi); 3) lo studente ed il testo dello studente (produzione di dialoghi teatrali, parodie, poesie ispirate al testo originale); 4) lo studente, i testi dello studente e gli altri studenti (conversazione in classe sui vari punti di vista, e confronto tra gli stessi); 5) 'riflessione' (conversazione in classe sui contenuti insegnati e sull'apprendimento interculturale, metadiscussione degli stereotipi).

L'obiettivo principale è entrare in contatto con altri modi di vivere e di pensare, ed anche se il progresso della competenza linguistica nella lingua straniera rimane una meta educativa non secondaria, decisivo diventa il discutere dell'esperienza della varietà dei punti di vista promossa dal testo letterario, senza attribuire eccessiva importanza al fatto che questo venga fatto usando anche la lingua madre (o la lingua d'adozione).

Conclusion

Fin dalle sue origini, la didattica delle lingue straniere è stata in Germania interessata anche all'aspetto culturale della disciplina. Lo testimoniano le annose dispute terminologiche, oltre che il valore politico assunto dalla *Landeskunde* dalla fine Ottocento ai nostri giorni quando, oramai metabolizzato l'approccio interculturale, ci si interroga sulle metodologie più efficaci per insegnare le lingue e le culture in una civiltà globalizzata riconosciuta come transnazionale.

Si prova a tenere insieme multilinguismo ed interculturalità, coniugando l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione con l'utilizzo a lezione dei

testi letterari, e sperimentando nuovi modi di intendere i partenariati tra le scuole mentre si dibatte sulle implicazioni che le diverse interpretazioni del concetto di competenza interculturale possono avere nella glottodidattica.

E' dunque quello della didattica delle lingue straniere in Germania un settore davvero vivo e stimolante, ricco di numerose pubblicazioni specialistiche che dialogano tra loro, cercando di mettere insieme il meglio dei risultati conseguiti dalla ricerca dei dipartimenti accademici e dai tanti docenti che si occupano di teoria e pratica dell'insegnamento delle lingue.

Riferimenti bibliografici

Apelt, W., 1967, *Die Kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945*, Berlin, Volk und Wissen

Baumgratz, G. - Melde, W. -- Schüle, K. 1980, "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht – das Beispiel der Frankreichkunde", in *Englisch-amerikanische Studien* 1, Köln, pp. 76-94

Bohlen, A., 1953, *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Quelle & Meyer

Bredella, L., 2002, *Literarisches und interkulturelles Verstehen*, Tübingen, Gunter Narr Verlag

Burwitz-Melzer, E., 2003, *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I.*, Tübingen, Gunter Narr Verlag

Buttjes, D., (1981), *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*, Paderborn, Schöningh

Buttjes, D. – Byram, M. (a cura di), 1991, *Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press

Dewey, J., 1980, *Art as experience*, G.P. Putnam's Sons

Elbeshausen, H., Wagner, J., 1985, "Kontrastiver Alltag – Die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation", Rehbein 1985, pp. 42-59

Erdmenger M. – Istel H.-W., 1973, *Didaktik der Landeskunde*, Tübingen, Max Hueber Verlag

Erdmenger M., 1996, *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning, Hueber

Firges, J., Melenk, H., 1982, „Landeskunde als Alltagswissen“, in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29, pp. 115-123

Herzog, W., 2003, "Im Nebel des Ungefähren: Wenig Plausibilität für eine neue Kompetenz", in *Erwägen, Wissen, Ethik* 14 (1), 178-180

Mecheril, P., 2003, "Behauptete Normalität: Vereinfachung als Modus der Thematisierung von Interkulturalität", in *Erwägen, Wissen, Ethik* 14 (1), 198-201

Melde, W. 1987, *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Gunter Narr Verlag

Rathje. S., 2004, *Unternehmenskultur als Interkultur: Entwicklung und Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher Unternehmen in Thailand*, Sternenfels, Wissenschaft&Praxis

Rathje, S., 2007, "Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept", in *Language and Intercultural Communication*, Vol 7: 4, 2007, Multilingual Matters

Risager, K., 2006, *Language and Culture*, Clevedon, Multilingual Matters

Risager, K., 2007, *Language and Cultur Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters

Sartre, J.-P., 1985, *Qu'est-ce que la littérature?*, Gallimard

Thomas, A., 2003, "Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte", in *Erwägen, Wissen, Ethik* 14 (1), 137-221

Thürmann, H., 1994, „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung“, in *Die neueren Sprachen* 93 (4), pp. 316-334

Wendt, M., 1996, *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen, Narr