

Approcci performativi nella didattica  
della letteratura interculturale di lingua tedesca:  
leggere, creare e recitare testi letterari  
sull'esempio del *poetry slam*  
di Antonella Catone

We do things with language, produce effects with language, and we do things to language, but language is also the thing that we do. Language is a name for our doing; both “what” we do (the name for the action that we characteristically perform) and that which we effect, the act and its consequences.

J. Butler, *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, 1997, p. 8

### Abstract

Literature as an event, as *mise-en-scène*, results from the encounter of intrinsically performative literary texts with their performance. This can be said not only of films and theatrical transpositions of written texts which seem to be inherently performative, but also of new short forms – such as festivals, workshops and digital media – which convey the fragmented character of contemporary culture and are easily enjoyable for the reader/spectator.

This paper aims to develop a reflection on the performative aspects of the didactics of literature and on the relationship between literary texts and their *mise-en-scène* in an educational context for an “action- and production-oriented” didactics of performative. Following the recent pedagogical theory, which is characterized by a performative perspective, my purpose is to suggest new performative approaches in teaching literature at university level.

Particularly, a new form of artistic communication will be taken into account, the poetry slam and its potential didactic use for a *mise-en-scène* of the literary text. This approach is based on the student’s performance and active involvement in the class. The student, while asked to stage the literary text, acts as a *trait d’union* between textuality and performativity. At the core of the learning process, in addition to the analysis of the literary text, there are the student/performer and the class/audience who participate in the textual and scenic event.

### I

### Premessa

Leggere è di per sé un atto performativo e il testo letterario una fonte inesauribile di spunti di riflessione sia linguistici che culturali. Molte volte, però, la prassi didattica in ambito scolastico e universitario si limita all’analisi del testo e al suo contesto storico-

letterario, senza dare allo studente la possibilità di esprimere la propria creatività. I testi letterari vengono troppo spesso recepiti in aula in maniera passiva e lo studente diviene così contenitore di nuove nozioni, nozioni che scompaiono subito dopo il superamento dell'esame. Interessante potrebbe essere un approccio al testo che inviti a rielaborarlo, recitarlo e presentarlo in maniera creativa offrendo al lettore/studente la possibilità di trasformarlo in un vero e proprio evento, in una performance. Ma come si crea l'atto performativo dal testo letterario? Che cosa accade quando le parole vengono messe in scena o, viceversa, la messa in scena si trasforma in parole? Dall'interazione tra lettura e performance scaturiscono nuove e diverse modalità di accesso al testo letterario che possono essere utili per una didattica del performativo «orientata all'azione e alla produzione»<sup>1</sup>, che nei paesi di lingua tedesca è già ampiamente diffusa da diversi anni. Nelle università italiane insegnamenti specifici di didattica della letteratura risultano essere sporadici e questo settore di studi si occupa di solito solo dell'ambito scolastico. Collegandomi al mio progetto di ricerca in didattica della letteratura – che si propone di creare percorsi didattici che prevedono un attivo coinvolgimento dello studente<sup>2</sup> – e rifacendomi ai recenti contributi della *Pädagogik des Performativen* e a un'idea di formazione intesa come processo performativo, vorrei sviluppare una riflessione su alcuni possibili aspetti performativi nella didattica della letteratura nell'ambito di un *didactic performative turn*<sup>3</sup>.

Performato, trasformato o adattato, il testo letterario è il perno attorno al quale si costituisce l'insegnamento della letteratura. Risulta evidente che esistono testi intrinsecamente performativi e testi che mal si prestano alla mediazione di un *performer* ed è risaputo anche che quasi ogni testo può essere utilizzato per scopi didattici. Come giustamente afferma Piazza: «Anche quando non viene seguito da una reale “messa in scena” il testo è dotato di una sua “performatività”, di una sua apertura alla trasformazione e al cambiamento»<sup>4</sup>. Rimangono tuttavia aperte alcune questioni: Quali caratteristiche deve avere un testo per essere definito *performativo*? Tutti i testi sono intrinsecamente performativi o esistono dei criteri fissi da seguire? E, soprattutto, come possono essere mediati in aula?

## 2

### Verso un *didactic performative turn*

Lesen heißt damit immer auch Lernen, und zwar nicht als Umkopieren von Information aus dem Text ins Gedächtnis, sondern auf der Basis einer Selbstfrage: Was ermöglicht mit dem Text *Neues* zu denken, zu imaginieren, zu empfinden?

U. Abraham, *Lesen-Schreiben-Vorlesen/Vortragen*, 2006, p. 106

La letteratura trasmette non solo competenze letterarie, critiche ed estetiche, ma anche competenze emotive e soprattutto creative. Recepire/comprendere un testo letterario non significa solo analizzarlo e commentarlo; le nuove metodologie proposte dalla didattica della letteratura ci dicono di andare oltre e di analizzare, modificare e “perfor-

mare”<sup>5</sup> i testi letterari. I testi letterari possono diventare «atti performativi»<sup>6</sup>, attraverso i quali lo studente passa dalla mera lettura del testo letterario alla sua “traduzione” in altri media grazie alla performance, intesa come trasformazione dello scritturale in performativo e viceversa. Partendo proprio da questa interazione tra i media, il *performative turn* «ha portato a evidenziare la differenza tra lettura come mera attività di decodifica di un testo letterario e lettura come performance, come evento, nel processo di fruizione della letteratura»<sup>7</sup>. Come è noto, il concetto di performativo è stato introdotto per la prima volta dal filosofo britannico J. L. Austin nel saggio *Other Minds*<sup>8</sup>, nel quale si «cerca di ricondurre il significato di “sapere” a un suo uso performativo ritenendo che “lo so” non viene usato per descrivere un atto conoscitivo, ma ha la funzione di impegnare il parlante nei confronti della verità di quanto dice»<sup>9</sup>. D’altronde, come suggerisce Culler, gli enunciati performativi sono enunciati che «non descrivono ma compiono l’azione che designano»<sup>10</sup>. A livello strettamente teorico, il dibattito sul performativo è tutt’oggi apertissimo e ha accolto negli anni posizioni radicalmente divergenti: dalla teoria degli atti linguistici di John Austin, secondo la quale appunto gli atti linguistici hanno la stessa forma logica delle dichiarazioni, alla grammatica trasformazionale di Noam Chomsky, che distingue tra competenza (*competence*) e prestazione (*performance*); dal movimento neo dadaista Fluxus, che promuove lo sconfinamento dell’atto creativo per un’arte totale che coinvolge la musica, la danza, la poesia, il teatro e la performance, a forme di arte-spettacolo basate sull’improvvisazione (gli *happenings*), fino alla discussione sul *Gender* di Judith Butler, che argomenta in favore della performatività di genere<sup>11</sup>. Un nuovo e originale approccio agli studi sulla pedagogia del performativo viene da Wulf e Zirfas, i quali hanno posto al centro delle loro riflessioni le implicazioni che ha avuto negli ultimi anni il *performative turn* non solo nelle scienze umane e sociali, ma anche nelle scienze dell’educazione<sup>12</sup>. A Wulf va inoltre riconosciuto il merito di aver analizzato la performatività delle pratiche pedagogiche in contesti didattici, rimettendo in discussione gli stessi concetti di performatività e i processi di formazione interculturali, liberando quindi lo studente dalla condizione statica di *tabula rasa* storicamente riservatagli. In un contesto europeo e globalizzato, la formazione sta diventando un compito interculturale (*interkulturelle Aufgabe*) per il quale la performatività delle pratiche sociali e le forme mimetiche dell’apprendimento/insegnamento giocano un ruolo sempre più importante; la *Bildung* viene qui intesa come un processo performativo<sup>13</sup>. In questa direzione l’esempio più significativo è il contributo *Performance und Selbstbewusstsein* di Ruppel e Rabsahl che analizza il rapporto tra produzione testuale e performance: il lavoro sulla performance rende possibile una lezione del tutto nuova e creativa che va oltre il gioco scenico e non pone al centro del processo di apprendimento il testo adattato o studiato, bensì il lavoro soggettivo, unico e originale dei discenti e la messa in scena di testi da essi stessi prodotti<sup>14</sup>. Sul piano strettamente didattico, lo *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* (la lezione di letteratura orientata all’azione e alla produzione), proposto da Gerhard Haas, presenta “un’altra” didattica della letteratura che possa “agire” con

i testi di poesia e di prosa per una produttiva appropriazione dei testi letterari, allo scopo di instaurare un dialogo con gli stessi per poi interpretarli e metterli in scena<sup>15</sup>. Nei paesi di lingua tedesca, dunque, il concetto di performativo sviluppato negli studi culturali, ma anche teatrali e artistici, ha suscitato un forte interesse anche da parte degli studiosi della didattica della letteratura che hanno trovato terreno fertile per nuove applicazioni didattiche. In questo contesto ci si riferisce non solo alle applicazioni nel campo teatrale, alla *Theaterpädagogik* (Pedagogia del teatro) e alla sua dimensione performativa<sup>16</sup>, ma all'analisi del testo letterario e della sua messa in scena. Un esempio particolarmente interessante è il *poetry slam*, una competizione orale tra poeti/studenti che riproducono e (ri)creano la voce, il ritmo e il movimento del testo letterario nel suo insieme<sup>17</sup>. Secondo Anders e Abraham il *poetry slam* offre diverse opportunità di utilizzo per una nuova e interessante lezione di tedesco<sup>18</sup>. Perché quindi non cogliere queste opportunità anche per una moderna e stimolante lezione di letteratura? Affinché ciò avvenga in un contesto didattico è necessario creare percorsi didattici mirati per far partecipare il lettore/studente all'evento testuale e scenico.

## 3

### La letteratura come evento: il *poetry slam*

*Poetry Slam* gibt dem Gedicht die Energie zurück, die es beim Schreiben verloren hat.

P. Anders, *Poetry Slam im Unterricht*, 2012, p. 39

Nell'estetica contemporanea l'oralità e la messa in scena di testi letterari assumono un nuovo significato grazie anche all'uso di tecnologie innovative che «non solo generano nuovi tipi di testo, ma permettono una migliore tipologia dei testi tradizionali [...] restituendo alla comunicazione la sua originaria multidimensionalità»<sup>19</sup>. La nostra cultura si basa sulla comunicazione, sullo scambio rapido di informazioni e sulla fruizione quotidiana dei media, per cui si «privilegia più che mai la produzione rispetto al prodotto, il processo rispetto al sistema»<sup>20</sup>. Poiché le forme di comunicazione artistica che oggi arrivano agli studenti sono molteplici, lo studio della letteratura dovrebbe implicare un maggiore coinvolgimento dei nuovi media, al fine di garantire una diversa fruizione del testo letterario. Il *poetry slam* si presta bene a quest'obiettivo: è una gara di poesia, una «lebendige Vermittlungsform für Literatur»<sup>21</sup> dal notevole potenziale linguistico, creativo e innovativo. Definito anche *Veranstaltungsformat*, *Performanzlyrik*, o *Performanzpoesie*<sup>22</sup>, il *poetry slam* nasce a Chicago nel luglio del 1986 da un'idea di Marc Kelly Smith come alternativa al reading tradizionale. Si tratta di un evento culturale, di una forma di espressione particolarmente vicina al mondo dei giovani proprio per la sua affinità ai media e all'oralità<sup>23</sup>. Il *poetry slam* fa amare la poesia, che varia sempre per stile e contenuto, la mette in scena e spinge alla scrittura del sé. Punto di partenza di Smith è l'inscindibilità della coppia performance-audience: il *poetry slam*, dunque, si configurerebbe come una vera e propria «poesia performativa. Viene

riconosciuta l'importanza della performatività come arte, tanto quanto la formazione delle parole all'interno di un poema stampato su carta»<sup>24</sup>. È evidente come un approccio di questo tipo ci porti lontano dai tradizionali *poetry movements*, «in quanto unisce performatività, comunità e pubblico»<sup>25</sup>.

Il *poetry slam* approda in Europa nel 1993 a Londra, Stoccolma, Amsterdam e Berlino. Nei paesi di lingua tedesca è diventato un fenomeno culturale, un evento estetico annuale. Si tratta di un vero e proprio genere letterario che contiene forme di prosa, poesia e dramma e che si caratterizza per contemporaneità, sonorità, interazione, intertestualità e brevità<sup>26</sup>. Temi attuali come ad esempio *Generation Praktikum* di Marc-Uwe Kling, le allitterazioni e le *Binnenreime*, l'interazione con il pubblico, il rimando ad altri *Slam-Texte* e il fatto che non si debbano superare le 600 parole rendono questi testi brevi traducibili in diversi media come Internet, con MySpace e Youtube, Poetry Clip, Antologie o Live Slam<sup>27</sup>. In un recente articolo apparso sul "Fatto Quotidiano" il 27 aprile del 2014, Lello Voce, pioniere del *poetry slam* nella scena italiana, lo considera una scommessa, un esperimento formale, «una miscela entusiasmante di poesia ed energia, di voce e parole, di poeti e di pubblico»<sup>28</sup>. Mieke Medusa, *Slammerin* attiva da più di dodici anni in tutta Europa, definisce così il *poetry slam*:

Poetry Slam ist Bühnenpoesie, ist Literatur, die sich besonders dazu eignet, vorgetragen zu werden. Textsorten wie Prosa, Lyrik, Rap, Tagebuch, (Schüttel-)Reim und was uns sonst noch einfällt. Es geht um das performte Wort, darum, den eigenen Texten Leben einzuhauhen und Spaß am Performen zu haben<sup>29</sup>.

Si riflette sulla parola, o meglio sulla parola performata, sulla vita reale e la sua messa in scena, caratteristiche che rendono l'evento testuale/scenico facilmente fruibile in un contesto didattico.

#### 4

### Lo studente come *performer*: riflessioni didattiche

Kurze literarische Texte sind ein gängiger Gegenstand des Deutschunterrichts [und des Literaturunterrichts, A. C.]. Neben den traditionellen Kurzformen bieten aktuelle kurze Prosatexte mit ihren spezifischen Gegenständen und Charakteristika ganz eigene Möglichkeiten und didaktische Chancen.

C. Rosebrock, *Neue kurze Prosa*, 2007, p. 6

Giovane, creativo, coinvolgente e facilmente mediatico: il *poetry slam* ha indubbiamente un forte potenziale didattico. In un contesto DaF (*Deutsch als Fremdsprache*/tedesco come lingua straniera) lo studente esegue una performance in una lingua non propria e arricchisce così il proprio bagaglio lessicale e la capacità di esprimersi, elaborare e tradurre in una lingua straniera. Riflette sulla tipologia testuale e valuta la propria performance e quelle degli altri studenti: il testo è vissuto «con tutti i sensi»<sup>30</sup>.

Le competenze e le potenzialità didattiche che scaturiscono dal *poetry slam* sono molteplici e si possono applicare ai testi letterari e non solo, come ho potuto verificare in una sperimentazione in aula attuata durante l'a. a. 2013/2014 presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Salerno. Gli studenti di Lingua tedesca e di Letteratura tedesca del III e IV anno hanno analizzato forme brevi di autori della letteratura tedesca interculturale<sup>31</sup>. Partendo dalla lettura dei testi della scrittrice e traduttrice poliglotta Ilma Rakusa e dalla sua particolare forma di elaborazione del ricordo, gli studenti hanno analizzato alcuni brevi testi in prosa e poesia tratti dall'opera *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*<sup>32</sup> e riflettuto su concetti quali confine, identità, ibridismo e bilinguismo. Partendo dal fatto che il *poetry slam* gioca con l'omofonia (*Wahre/ware*), l'omonimia (*Schienen/schienen*) e l'omografia (*Weg/weg*), i testi utilizzati volevano stimolare gli studenti a riflettere sulla scrittura e sul significato delle parole<sup>33</sup>. Le schede didattiche sottoposte agli studenti prevedevano una riflessione estetica sulla lingua tedesca e in particolare sul suono "sch" come base per esercizi di scrittura creativa legati al tema del ricordo. Nella scheda 1 sono proposti alcuni esercizi.

Dopo aver elaborato una catena di allitterazioni legate a un ricordo personale (i.e. il suono del mare o il rumore di un treno in corsa), gli studenti hanno creato testi poetici con un suono uguale e li hanno presentati alla classe. Allo scopo di non rimanere al solo livello di enunciazione, riporto alcuni risultati ottenuti in aula durante la sperimentazione:

“Bewegte See  
bewacht den **S**chatz  
der **s**cheint über **S**chatten  
erreichte den **S**chacht  
und **v**erschall”

“Ich **s**chaute auf das **S**chiff das die Linie des Horizontes zusteuert.  
Ich **s**chickte mich nicht und konnte nicht still**s**chweigen.  
Ich **s**chlug fehl. Das Meer stieg an und mein **S**chmerz auch.”

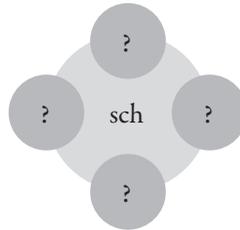
“Die Kaffeemas**s**chine blubberte in aller Gemütlichkeit,  
sein starker Geruch,  
sein intensiver **G**eschmack,  
und alles um mich herum ist wunderbar.”

In un secondo momento gli studenti hanno elaborato altre forme brevi in prosa partendo da un oggetto collegato ad un ricordo del passato e alle parole ad esso legate. Le forme brevi realizzate sono state lette, analizzate e ascoltate in aula creando una sorta di *poetry slam* didattico. Con riferimento alla scrittura poetica, gli studenti sono diventati così «Ko-Produzenten in Bezug auf Gattung und Genre, Stil und Form»<sup>34</sup>, annotando in una lista il suono, il ritmo, l'enfasi e la

## SCHEDA I

Scheda didattica: *Mebr Meer. Erinnerungspassagen* im DaF Literaturunterricht

## I. W(ORTE)

a) Welche Worte und Bilder assoziieren Sie mit dem Laut *sch*?

b) Lesen Sie den Abschnitt still und notieren Sie alle Gedanken, die Ihnen beim Lesen durch den Kopf gehen:

Wenn es tosend still ist, formen sich die Worte von allein: **S**chnee, **S**chlitten, **S**chmerz. Sie formen einen langen Zischlaut, unheimlich wie das **S**chnaufen der Lokomotiven in Ljubljana. Aus dem Zischlaut erwächst nichts Gutes. Er ist die Spucke des lieben Gottes. Hüte dich vor **S**chaum, **S**cherben, **S**chlägen, **S**charlatanen. Nur den **S**chlaf, den **S**chlaf hüte fein. (S. 93-94).

c) Der Laut *sch* ruft den Gedanken der Bewegung und Geräusche hervor. Konstruieren Sie eine Wortkette der Alliteration, die sich auf eine Erinnerung bezieht. (z. B. Geräusche vom Meer oder "Zug" Geräusche). Erstellen Sie einem kurzen poetischen Text mit Gleichklang.
d) Gehen Sie von einem Objekt – mit dem Sie *Erinnerungen verbinden* – aus und bestimmen Sie Wortklassen, die zur Semantik des Objektes gehören. Erstellen Sie dann einen kurzen Prosatext mit diesen Wortklassen.

prosodia<sup>35</sup>. Proprio l'interazione tra *Slammer* e pubblico ha rappresentato infatti un importante elemento del *poetry slam* che si è poi tradotto nella creazione di altri testi. Il lavoro pratico e teorico con gli studenti sul tema *poetry slam* parte dall'interpretazione-produzione di un testo fino alla sua performance, interpretazione qui intesa come una messa in scena delle proprie esperienze di lettura<sup>36</sup>. Gli studenti hanno creato testi propri, li hanno messi in scena e hanno sviluppato anche criteri di valutazione per gli stessi. La scrittura letteraria diventa un evento, uno "Sprecherlebnis"<sup>37</sup>, in quanto la messa in scena di un testo offre la possibilità di un approccio creativo e ludico alla letteratura e stimola la fantasia, la capacità di interazione e la sensibilità estetica<sup>38</sup>. Secondo Roberg, la messa in scena dei testi consente non solo lo sviluppo della creatività, della fantasia e della capacità di interagire del discente, ma risulta anche decisivo nello sviluppo dell'abilità di comprensione di un testo<sup>39</sup>.

L'intento di questa sperimentazione è anche un altro, non dichiarato in precedenza: sviluppare l'identità personale dei discenti che si identificano con i protagonisti dei testi della letteratura interculturale tedesca. La performance è qui intesa come messa in scena dell'identità dei due soggetti coinvolti (docenti e allievi) nello spazio dell'aula e nel tempo della sperimentazione quando si muovono interculturalmente fra letterature differenti. Durante la creazione/rielaborazione dei testi letterari viene attivato il processo di scrittura creativa/*kreatives Schreiben*<sup>40</sup>, un processo che coinvolge diverse tipologie testuali e stimola la fantasia del discente<sup>41</sup>. Si tratta di un metodo orientato al processo di scrittura, attraverso il quale gli studenti sviluppano la loro immaginazione e si avvicinano alla scrittura letteraria. Quest'approccio fa sì che la sperimentazione creativa diventi la base per ampliare la capacità di elaborare discorsi, pensare ed esprimersi in una lingua straniera. Lo studente sviluppa la competenza creativa: «die auszubildende Fähigkeit, auf Texte aktiv-produktiv-handelnd zu antworten»<sup>42</sup>. Vengono in un primo momento creati dei testi e poi viene verificato il loro effetto sul pubblico/classe durante la performance. Il pubblico/classe partecipa attivamente e, per la revisione dei testi creati, organizza una *Schreibkonferenz*<sup>43</sup>. La *Schreibkonferenz* è uno dei metodi più noti con il quale gli studenti riesaminano il testo in maniera reciproca, ascoltano, leggono il testo *performer* e appuntano le loro idee, eventuali correzioni o suggerimenti. In questo contesto si può, inoltre, non solo analizzare un testo letterario e crearne uno simile, ma anche tradurlo in altri media come il computer, la macchina fotografica, il registratore o la videocamera, sviluppando, quindi, una *Medienkompetenz*: le conoscenze vengono trasmesse in «Medien- und Kulturbetrieben: Hörfunk, Film, Theater, Verlag»<sup>44</sup>. Lo studente esercita in maniera spontanea anche altre competenze tra cui la *Selbst- und Sozialkompetenz*: ascoltare i testi in maniera attiva significa anche valutarli in gruppo sviluppando uno spirito critico e nuovi criteri di valutazione<sup>45</sup>. Secondo Gölitzer, il *poetry slam* può essere concepito come una *Form von performativen Literaturunterricht*, ov-

vero un nuovo modo performativo di insegnare la letteratura che mette in scena la soggettività e la piena partecipazione del pubblico<sup>46</sup>, nel nostro caso gli studenti e i docenti che sono completamente coinvolti nella lettura, nell'ascolto e nella messa in scena del testo.

## 5 Conclusioni

Ritorno ora alla performatività dei testi e ai tre quesiti dai quali ha preso avvio il mio discorso. Performato, trasformato o adattato, un testo letterario si definisce performativo quando provoca una (co)produzione, interpretazione e *mise-en-scène* da parte del discente. La caratteristica fondamentale della performatività di un testo consiste nella sua «intenzionalità alla scena»<sup>47</sup>, pertanto il discorso e l'azione risultano essere interdipendenti e integrati l'uno nell'altra.

Quello che a noi interessa non è tanto una rigida distinzione tra testo performativo e testo non performativo, quanto piuttosto l'adeguatezza dei testi ai destinatari, agli obiettivi di apprendimento e al contesto di insegnamento. È indubbio che una comunicazione didattica in aula più ricca e complessa ha una funzione decisiva nel promuovere lo sviluppo della competenza letteraria. Affinché avvenga un'analisi, creazione e *mise-en-scène* del testo letterario in aula è necessaria una ricezione attiva e produttiva da parte degli studenti, anche se l'iniziativa spetta comunque al docente che ha l'arduo compito di presentare adeguatamente le potenzialità del testo letterario, mentre il lettore ha quello di «supplire spazi bianchi, compensare silenzi, esplorare significazioni e dialogare con il testo»<sup>48</sup>. La lettura come elaborazione soggettiva è un processo che investe oltre alla sfera cognitiva anche quella psicoaffettiva del discente.

Le possibilità di utilizzo didattico del testo letterario sono molteplici, anche se molto dipende dalla creatività e dalla voglia di mettersi in gioco del docente e dalla capacità, dall'entusiasmo/flessibilità dello studente. Una buona ed efficace azione didattica trasforma lo studente in attore e il docente in regista e animatore dell'attività didattica in aula, sperimentatore del progetto didattico in grado di soddisfare pienamente quell'«orizzonte di attesa»<sup>49</sup> tanto desiderato dal lettore/spettatore.

Il percorso sperimentale che si è presentato si propone di fornire alcuni spunti di riflessione per un ulteriore approfondimento delle questioni legate all'apprendimento/insegnamento dei testi letterari. La dimensione performativa dei testi della letteratura interculturale di lingua tedesca e il loro potenziale didattico rappresentano per la didattica della letteratura una sfida ad ampliare la propria sfera di competenza in una prospettiva orientata all'azione e alla produzione che consenta di cogliere la profonda interconnessione tra performance, letteratura e didattica della letteratura per un «Literaturunterricht, der unter die Haut geht»<sup>50</sup>.

## Note

1. Cfr. G. Haas, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, Kallmeyer, Seelze 1997.
2. Il progetto di dottorato presso l'Università di Salerno in cotutela con l'University of Education Schwäbisch-Gmünd (Germania) si è proposto di analizzare il rapporto tra la letteratura interculturale tedesca e la sua didattica. In particolare sono state create delle schede didattiche/*Arbeitsblätter* che hanno avuto un'implementazione durante i corsi di Letteratura tedesca IV e V durante il primo semestre 2013-2014 e Lingua tedesca III e IV durante il secondo semestre del 2014. Tra le varie modalità di esercizio, gli studenti hanno realizzato testi poetici e in prosa partendo dall'analisi di autori della letteratura interculturale tedesca: Yoko Tawada (nata a Tokyo), Ilma Rakusa (nata a Rimavská Sobota) e Vladimir Vertlib (nato a San Pietroburgo) i quali, pur provenendo da paesi di lingua non tedesca, hanno scelto il tedesco come lingua letteraria. Si tratta di lavori di scrittura creativa che hanno avuto un'ottima implementazione in classe e un feedback positivo da parte degli studenti. I risultati del lavoro e la riuscita sono stati misurati tramite un *Fragebogen*/questionario finale e anonimo. Cfr. capitolo V della tesi di dottorato: *Die Rezeption im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien*, in A. Catone, "Grenzen sind dazu da, überschritten zu werden": *Chamisso-Literatur und ihr didaktisches Potential im universitären DaF Literaturunterricht in Italien*, in corso di stampa.
3. Cfr. a questo proposito le riflessioni di Wulf e Zirfas in C. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*, Beltz, Weinheim 2007.
4. A. Piazza, *Introduzione*, in "Testi e Linguaggi", 7, 2013, pp. 1-19, qui p. 12.
5. Sui termini performance, performare, performante e performativo si veda, tra gli altri, il contributo di Simona Cresti *Intorno alla performance* apparso sul sito internet dell'Accademia della Crusca il 10 marzo 2014, consultabile online <http://www.accademiadellacrusca.it/en/italian-language/language-consulting/questions-answers/intorno-performance> (ultima consultazione febbraio 2015).
6. S. Krammer, *Identität(en) lesen. Eine Herausforderung der Kulturtheorie und Literaturdidaktik*, in D. Pfabigan, S. Zelger, *Mebr als Ethik: Reden über Körper und Gesundheitsnormen im Unterricht*, Facultas, Wien 2012, pp. 65-75, qui p. 71.
7. L. Bosco, *Lettura come performance*, in "BAIG IV", gennaio 2011, pp. 11-20, qui p. 11.
8. Cfr. J. L. Austin, *Philosophical Papers*, III ed., Clarendon Press, Oxford 1979, pp. 76-116.
9. M. Ginocchietti, *La nozione di performatività: un confronto tra Judith Butler e John L. Austin*, in "Esercizi Filosofici", 7, 2012, pp. 65-77, qui p. 66, consultabile online <http://www2.units.it/eserfilo/art712/ginocchietti712.pdf> (ultima consultazione febbraio 2015).
10. J. Culler, *Teoria della letteratura: una breve introduzione*, Armando Editore, Roma 1999, p. 112.
11. Cfr. J. Zirfas, L. Klepacki, *Die Performativität der Dinge. Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design*, in "Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", 16, 2, 2013, pp. 43-57.
12. Cfr. C. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.) *Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung*, in R. Fatke, H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit*, vs Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006, pp. 291-301.
13. Cfr. C. Wulf, *Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität*, in "Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", 11, 1, 2008, pp. 67-83.
14. L. Ruppel, S. Rabsahl, *Performance und Selbstbewusstsein*, in "Praxis Deutsch", 35, 208, 2008, pp. 21-3, qui p. 23. Sulla performatività del testo si veda, tra gli altri, il contributo di B. Häsner, H. Hufnagel, I. Maassen, A. Traninger, *Text und Performativität*, in K. W. Hempfer (Hrsg.), *Theorien des Performativen*, transcript Verlag, Bielefeld 2011, pp. 69-96.
15. Cfr. Haas, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. Si veda anche C. Rosebrock, *Neue kurze Prosa*, in "Praxis Deutsch", 34, 206, 2007, pp. 6-16.
16. Cfr. E. Fischer-Lichte, *Ästhetik des Performativen*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2004.
17. Cfr. P. Anders, *Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2013 e Ead., *Die Performance entscheidet: Poetry Slam im Unterricht*, in "Deutschunterricht", 65, 2, 2012, pp. 38-43, mia traduzione.
18. P. Anders, U. Abraham, *Poetry Slam & Poetry Clip. Formen inszenierter Poesie der Gegenwart*, in "Praxis Deutsch", 208, 35, 2008, pp. 6-15, qui p. 6, mia traduzione.

19. Cfr. M. Prampolini, M. Voghera, *Multimodalità futura e originaria*, in “Testi e Linguaggi”, 6, 2012, pp. 11-5, qui p. 14.
20. M. Fusillo, *Oralità / Performatività*, in “Mantichora”, 1, 2011, pp. 34-8, qui p. 38.
21. Anders, Abraham, *Poetry Slam & Poetry Clip*, cit., p. 9.
22. Ivi, p. 7.
23. Ivi, p. 5.
24. P. Anders, *Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten. Ein Arbeitsbuch*, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 2007, p. 18, mia traduzione.
25. M. Smith, *About Poetry Slam*, in M. Evelend, M. Smith (eds.) *The Spoken Word Revolution: Slam, Hip Hop, and the Poetry of a New Generation*, Sourcebooks, Naperville 2003, pp. 116-20, qui p. 116, mia traduzione.
26. Anders, Abraham, *Poetry Slam & Poetry Clip*, cit., pp. 6-7.
27. P. Anders (Hrsg.), *Slam Poetry*, Reclam, Stuttgart 2008, pp. 7-10.
28. Consultabile online <http://www.ilfattoquotidiano.it/2014/04/27/posia-marc-kelly-smith-lo-slam-come-scommessa-e-come-esperimento-formale/965660/> (ultima consultazione febbraio 2015).
29. «Il poetry slam è poesia scenica, è letteratura che si presta particolarmente alla recitazione. Investe diverse tipologie testuali come la prosa, la lirica, il rap, il diario, la rima scherzosa e quant’altro ci viene in mente. Ruota intorno alla parola performata per intingere vita nei propri testi e per divertirsi durante la performance» (consultabile online [http://www.miezemedusa.com/poetry\\_slam\\_workshop.htm](http://www.miezemedusa.com/poetry_slam_workshop.htm), ultima consultazione febbraio 2015, mia traduzione).
30. Anders (Hrsg.), *Slam Poetry*, cit., p. 96.
31. Sulla didattica della letteratura interculturale, si veda, tra gli altri, il contributo di M. Hofmann, *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, UTB, Paderborn 2006; K. Esselborn, *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen Theorie und Praxis*, Iudicium Verlag, München 2010; A. Leskovec, *Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte*, in “Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, 15, 2, 2010, pp. 227-55; I. Honnef-Becker (Hrsg.), *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und Ihre Didaktik*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007 e C. Dawidowski, D. Wrobel (Hrsg.), *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte-Modelle-Perspektive*, Schneider, Baltmannsweiler 2006. Già negli anni Ottanta i testi di Dietrich Krusche teorizzavano il rapporto tra la letteratura e lo straniero, la didattica della letteratura interculturale e il potenziale di questi testi nel processo di recezione (cfr. D. Krusche, *Literatur und Fremde*, Iudicium Verlag, München 1985 e A. Wierlacher (Hrsg.), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. 2. Aufl., Iudicium Verlag, München 2000).
32. I. Rakusa, *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*, Droschl Verlag, Graz 2009.
33. P. Anders, P. Hofmann, K. Lauterburg, *Konkret ist besser als abstrakt*, in “Praxis Deutsch”, 208, 2008, pp. 16-20, qui p. 16.
34. U. Abraham, *Lesen-Schreiben-Vorlesen/Vortragen*, in K. M. Bogdal, H. Korte, *Grundzüge der Literaturdidaktik*, DTV, München 2006, pp. 105-19, qui p. 115.
35. Cfr. P. Anders, A. Krommer, *Live Literatur als Lyrik des Augenblicks – der Live-Poet Bas Böttcher*, in “Deutschunterricht”, 6, 2007, pp. 46-51.
36. J. Schutte, *Einführung in die Literaturinterpretation*, Metzler, Stuttgart 1990, p. 10.
37. Anders, Abraham, *Poetry Slam & Poetry Clip*, cit., p. 12.
38. H. Blumensath, *Ein Text und seine Inszenierung*, in “Praxis Deutsch”, 115, 19, 1992, pp. 12-21.
39. T. Roberg, *Verstehen durch Inszenieren*, in “Deutschunterricht”, 65, 2, 2012, pp. 4-7, qui p. 4.
40. Cfr. S. Porombka, *Abgewandt. Angewandt. Zugewandt. Über die Beziehung von Literaturwissenschaft und Kreativem Schreiben*, in “Zeitschrift für Germanistik”, 3, 2006, pp. 597-609 e Porombka, *Das neue Kreative Schreiben*, in “German as a foreign language”, 2, 2009, pp. 167-93. Cfr. anche E. Finke, B. Thums-Senft, *Begegnung in Texten: Kreatives biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache*, Schmetterling Verlag, Stuttgart 2008. Sul processo di scrittura creativa cfr. Praxisbezogene Modelle und Vermittlungsformen im kreativen Schreiben, in E. M. Brunner, *Schreibgesten. Die Entdeckung des Schreibens im Akt des Schreibens. Schreibkompetenz durch Literaturunterricht*, Ars Una Verlagsgesellschaft, Neuried 1997, pp. 381-446.
41. R. Esser, *Das große Arbeitsbuch Literaturunterricht: Lyrik, Epik, Dramatik*, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 2007, p. 7.
42. Haas, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, cit., p. 36.

43. Il concetto di *Schreibkonferenz* (in inglese *Writing Conference*) fu introdotto per la prima volta all'inizio degli anni Ottanta in Inghilterra da Donald H. Graves, ed è stato ripreso e sviluppato nei paesi di lingua tedesca da Gudrun Spitta. Cfr. A. T. Necknig, *Schreibkonferenz versus traditionelle Aufsatzdidaktik: eine empirische Untersuchung*, Kovač, Hamburg 2012.

44. J. Wermke, *Literatur-und Medienunterricht*, in K. M. Bogdal, H. Korte. *Grundzüge der Literaturdidaktik*, DTV, München 2006, pp. 91-104, qui p. 100.

45. Cfr. P. Anders, R. Brieske, *Poetry Slams im Klassenzimmer*, in "Deutschunterricht", 6, 2007, pp. 52-3, qui p. 52.

46. Cfr. S. Gölitzer, *Publikums poesie*, in "Praxis Deutsch", 208, 2008, pp. 36-41, qui p. 39.

47. S. Moretti, T. Gudelyte, *Translating Utopia Performing Madagascar. Appunti di viaggio per una traduzione performativa*, in "Mantichora", 1, 2011, pp. 405-22, qui p. 408.

48. C. Gullién, *L'uno e il molteplice. Introduzione alla letteratura comparata*, il Mulino, Bologna 1982, p. 439.

49. Cfr. H. R. Jauss, *Literaturgeschichte als Provokation*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1977.

50. Cfr. Xóchil A. Schütz, *Slam Poetry – eigene Texte verfassen und performen*, Persen Verlag, Buxtehude 2009.