



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

## Wertevermittlung in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur

verfasst von / submitted by

Magdalena Gerner BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 350 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium  
UF Italienisch UF Deutsch UniStG

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Sylvia Schreiber

## Danksagung

Eine Diplomarbeit schreibt sich nicht ohne Unterstützung, daher möchte ich mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mich in dieser Zeit unterstützt haben.

Allen voran danke ich meiner Betreuerin Dr. Sylvia Schreiber für die stets freundliche Unterstützung im Prozess der Erstellung dieser Arbeit.

Außerdem möchte ich meinen Eltern, insbesondere meiner Mama, die mich in vielerlei Hinsicht unterstützt meinen Weg zu gehen, meiner Oma und meinen Schwestern Lisa und Linda danken, die mir in der Zeit des Studiums immer mit viel Lob und Liebe unterstützend und motivierend zur Seite gestanden sind.

Meinen Freunden Anna, Cornelia, Ela, Gernot, Sabrina und Petra, die mich alle auf ihre besondere Art und Weise in Gesprächen und Telefonaten in den unterschiedlichsten Phasen des Planens und Schreibens motiviert und unterstützt haben, gebührt ein ganz besonderer Dank.

Ein großes Dankeschön geht auch an Barbara und Sissy, die sich Zeit und Muße für die Korrektur der Arbeit genommen haben.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.2. Forschungsinteresse und Abgrenzung des Forschungsgebiets.....	2
1.3. Rhetorische Grundlagen.....	4
2. Wertevermittlung.....	5
2.1. Der Wertebegriff .....	5
2.2. Wertevermittlung durch Literatur .....	9
3. Kinder- und Jugendliteratur in Italien .....	13
3.1. Kinder- und Jugendliteraturtheorie und ihre Merkmale .....	13
3.1.1. Definition.....	14
3.1.2. Kriterien zur Einteilung der Kinder- und Jugendliteratur.....	16
3.1.3 Der Leser .....	16
3.1.4. Der Autor.....	17
3.1.5. Epocheneinteilung und Intentionen .....	18
3.2. Die Geschichte der italienischen Kinder- und Jugendliteratur.....	20
3.2.1. Die Entwicklung der italienischen Kinder- und Jugendliteratur.....	20
3.2.2. Kindheitsbilder und Familienmodelle im Spiegel einer neuen Pädagogik.....	22
3.2.3. Die Schullektüre .....	24
3.3.4. Das goldene Zeitalter der italienischen Kinder- und Jugendliteratur .....	26
3.3.5. Kinder- und Jugendliteratur im 20. Jahrhundert.....	28
4. Interpretatorisch-analytische Untersuchung einzelner ausgewählter Werke.....	32
4.1. Einleitung.....	32
4.2. Collodis Pinocchio .....	34
4.2.1. Über Collodis Pinocchio.....	34
4.2.2. Textstellenanalyse.....	36
4.3. De Amicis Cuore .....	45
4.3.1. Über De Amicis Cuore .....	45
4.3.2. Textstellenanalyse.....	48
4.4. Gottas Piccolo alpino.....	60
4.4.1. Über Gottas Piccolo alpino.....	60
4.4.2. Textstellenanalyse.....	61
4.5. Ecos Tre racconti .....	68
4.5.1. Über Ecos Tre racconti .....	68

4.5.2. Textstellenanalyse.....	69
5. Ergebnisse und Konklusion.....	76
6. Literaturverzeichnis.....	79
6.1 Primärliteratur.....	79
6.2. Sekundärliteratur .....	79
6.3. Internetquellen .....	82
7. Anhang .....	83
7.1. Riassunto .....	83
7.2. Zusammenfassung.....	91

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Diplomarbeit die gewohnte männliche Sprachform bei personenbezogenen Substantiven und Pronomen verwendet. Dies impliziert jedoch keine Benachteiligung des weiblichen Geschlechts, sondern soll im Sinne der sprachlichen Vereinfachung als geschlechtsneutral zu verstehen sein.

# 1. Einleitung

In dieser Arbeit soll die Wertevermittlung in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur zum Thema gemacht werden. Beginnend in der Zeit nach der Einigung Italiens sollen einzelne Werke im Detail beleuchtet und im Kontext der darin vermittelten Werte genauer betrachtet werden.

Kindererziehung basiert stark auf der Vermittlung von Werten und Moral. Bereits sehr früh sollen Kinder lernen wertorientiert zu handeln, Gut von Böse zu unterscheiden und bestimmte Handlungsweisen, Einstellungen und Werte den gesellschaftlichen Vorstellungen entsprechend zu verstehen. Kinder- und Jugendliteratur ist ein wichtiger Vermittler von Wertvorstellungen. Die vermittelten Werte orientieren sich an einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort und an den dort vorherrschenden Umständen. In den Medien ist immer wieder die Rede von Werten, Wertevermittlung, Wertewandel und Werteverfall. Inwieweit Kinder- und Jugendliteratur in Italien die Wertvorstellungen der jeweiligen Zeit widerspiegelt, wird einen Teil der vorliegenden Arbeit ausmachen. Wie die Autoren der ausgewählten Werke der italienischen Kinder- und Jugendliteratur diese Werte vermitteln, wird ein zweiter bedeutender Teil der Arbeit sein.

Nachdem der Wertebegriff in Kapitel 2 geklärt und der literaturhistorische Rahmen abgesteckt wurden, werden einzelne Texte der italienischen Kinder- und Jugendliteratur zur Untersuchung herangezogen. Diese werden anhand der darin vermittelten Werte analysiert.

Literatur ist immer auch ein Spiegel der jeweiligen Zeit. Auf welche Weise die Kinder- und Jugendliteratur als Nährboden für die Vermittlung von Werten herangezogen wird, soll Gegenstand dieser Arbeit sein. Dabei soll es vor allem darum gehen, die Art und Weise der Wertevermittlung zu beleuchten. Dazu werden die Texte hinsichtlich der darin verwendeten rhetorischen Mittel betrachtet. Wie werden Kindern und Jugendlichen Werte durch Literatur vermittelt? Gibt es dabei Auffälligkeiten oder finden sich in den bearbeiteten Werken gar ähnliche rhetorische Mittel, wenn es um die Vermittlung von wichtigen Inhalten geht?

Die ausgewählten Werke entstanden in der Zeit zwischen der Einigung Italiens und den 1960er Jahren. Die Bildung eines geeinten italienischen Staates war nicht nur für die italienische Geschichte von großer Bedeutung, sie spiegelte sich auch in der Literatur wider, welche einen bedeutenden Beitrag zur Verinnerlichung der Zusammengehörigkeit lieferte und im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur unterschiedliche Aspekte von Leben, Kindheit, Erziehung und Moral aufgriff.

In Kapitel 3 wird eine Einführung in die Forschung der Kinder- und Jugendliteratur, ein geschichtlicher Überblick über die Kinder- und Jugendliteratur in Italien gegeben und den Fragen nach den wichtigsten Autoren und Werken der Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit nach der Italienischen Einigung nachgegangen. Anschließend richtet sich der Fokus in Kapitel 4 auf konkrete Textstellenanalysen. Dabei werden zuerst Carlo Collodis *Pinocchio* und De Amicis *Cuore* behandelt werden. Diese beiden Werke zählen zu den Klassikern der italienischen Kinder- und Jugendliteratur und sollen auch bei der Auswahl der Werke, die für diese Arbeit herangezogen werden, nicht außer Acht gelassen werden. Anschließend werden zwei weitere Werke der italienischen Kinder- und Jugendliteratur behandelt werden: *Il piccolo alpino* von Salvator Gotta und *Tre racconti* von Umberto Eco.

Die Wahl dieser Werke begründet sich auf die darin vermittelten Werte, welche die Wertevorstellungen der jeweiligen Zeit widerspiegeln.

## 1.2. Forschungsinteresse und Abgrenzung des Forschungsgebiets

Die Forschungslage zur italienischen Kinder- und Jugendliteratur und zu den hier ausgewählten Werken könnte nicht unterschiedlicher sein. Zu den Klassikern „Pinocchio“ und „Cuore“ lässt sich eine umfassende Bibliographie zusammenstellen. Dabei wurden unter anderem die Probleme der Übersetzung, die Rolle der Werke in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur, der Einfluss dieser Werke auf spätere Texte der Kinder- und Jugendliteratur, die Erziehungsmomente der Geschichten und die Bearbeitung dieser Klassiker behandelt. Zu Ecos „Tre Racconti“ und Gottas „Piccolo alpino“ wurde bisher weit weniger geforscht als zu den beiden ersten Werken. In dieser Arbeit sollen sowohl die

Klassiker als auch die beiden unbekannteren Werke der italienischen Kinder- und Jugendliteratur behandelt werden.

Dass in der Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen und in den hier behandelten Werken im Speziellen Vermittlung von Moral und von bestimmten Werten stattfindet, ist auch der Literaturforschung nicht entgangen. In dieser Arbeit soll nun aber verstärkt darauf eingegangen werden, wie diese Werte vermittelt werden. Anhand einer rhetorischen Grundlage, die im Anschluss im Detail angeführt wird, soll die Wertevermittlung anhand der verwendeten rhetorischen Mittel untersucht werden.

Die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage lautet:

Welche rhetorischen Mittel kommen zum Einsatz, wenn es in italienischer Kinder- und Jugendliteratur um die Vermittlung von Werten geht?

Diese Frage hat sich aus dem nun folgenden Forschungsinteresse herauskristallisiert.

Das Wort *Wertewandel* ist in aller Munde. Auch in dieser Arbeit ist die Vermittlung von Werten Grundlage für die Auswahl der behandelten Werke. Dabei wird sichtbar, wie sich die Wertvorstellungen im Laufe der Zeit ändern. Literatur (in diesem Falle italienische Kinder- und Jugendliteratur) ist immer auch ein Spiegel dieser Wertvorstellungen. Im Vordergrund dieser Arbeit soll jedoch nicht stehen, welche Werte sich zur jeweiligen Zeit wie verändern, sondern welche literarischen Mittel eingesetzt werden, um Werte an kindliche und jugendliche Leser zu vermitteln. Das Forschungsinteresse beschränkt sich also nicht darauf herauszufinden, welche Werte zu welcher Zeit vermittelt werden, sondern auch darauf, auf welche Art und Weise diese Werte zum Ausdruck gebracht werden. Die rhetorische Analyse von vier Werken, die zeitlich zwischen der italienischen Einigung und den 1960er Jahren angesiedelt sind, soll aufschlüsseln, welche rhetorischen Mittel zum Einsatz kommen, wenn Werte in der Kinder- und Jugendliteratur vermittelt werden sollen. Dabei werden folgende Fragen untersucht:

- Wie werden Werte in der Kinder- und Jugendliteratur vermittelt?
- Welche rhetorischen Mittel kommen zum Einsatz?

- Vollzieht sich Wertewandel in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur nur auf der Textebene oder ändern sich auch die rhetorischen Mittel, die diese zum Ausdruck bringen?

Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, welche rhetorischen Figuren zur Vermittlung von Werten in der Kinder- und Jugendliteratur eine Rolle spielen und wie diese eingesetzt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass bestimmte Figuren bzw. Figurengruppen immer wieder zum Einsatz kommen, da sie das Festigen von Werten bzw. das soziale Lernen fördern.

### 1.3. Rhetorische Grundlagen

Im Rahmen dieser Arbeit werden ausgewählte Werke der italienischen Kinder- und Jugendliteratur hinsichtlich der darin verwendeten rhetorischen Mittel untersucht. Anhand einer Analyse ausgewählter Textstellen wird der Frage nachgegangen, wie bestimmte Werte in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur vermittelt werden. Als Grundlage hierzu werden die Werke zur Rhetorik und Stilistik von Lausberg<sup>1</sup> herangezogen.

---

<sup>1</sup> Lausberg, Heinrich: Elemente der literarischen Rhetorik. Eine Einführung für Studierende der romanischen Philologie. München: Max Hueber Verlag. 1949.

Lausberg, Heinrich: Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft. Stuttgart: Steiner. <sup>3</sup>1990.

## 2. Wertevermittlung

Kinder- und Jugendliteratur ist eng mit der Erziehung und der Vermittlung von Werten verbunden. Doch was ist gemeint, wenn in der Folge von Wertevermittlung gesprochen wird?

### 2.1. Der Wertebegriff

Der Wertebegriff wird meist selbstverständlich und bei den unterschiedlichsten Gelegenheiten verwendet. Dennoch ist dieser Begriff recht unbestimmt, da es sich dabei um einen abstrakten Sammelbegriff handelt, der Vieles, oft auf den ersten Blick zusammenhanglos Scheinendes, zusammenfasst. Begriffe, die in diesen Rahmen fallen sind u.a. das Wahre, das Schöne, das Gute, die Familie, die Treue, die Ehre, die Gesundheit, der Reichtum, die Gerechtigkeit, die Freiheit, die Nation, das Leben, der Glaube, die Wahrheit, die Gewissenhaftigkeit, die Bildung und die Kultur. Unklar bleibt, welche Begriffe sich konkret unter dem Wertebegriff sammeln, wo die Grenzen der Verwendung des Begriffs liegen und wie groß die Reichweite der Werte ist. Mit dem Verlust der Präzision der Abgrenzung wird auch undeutlich was der „Wert“ leisten soll: die Möglichkeit zur Orientierung im Umgang mit Handlungen, Qualitäten, Gegenständen und Situationen.<sup>2</sup>

Nach Kolster<sup>3</sup> diene den Menschen das „Gute“ im Altertum zur Orientierung für ihr Handeln. In der heutigen Zeit sind an die Stelle des Guten die Werte getreten. Das Gute galt als Bestandteil philosophischer Überlegungen, dabei ging es darum, wie das höchste Glück für den Menschen zu erreichen war. Es handelte sich um ein objektives Gutes, das nicht begründet werden musste, es war etwas Einzigartiges. Heute existiert eine Menge an Werten, das objektive Gute wurde durch subjektive Werte ersetzt. Dabei handelt es sich um eine Vielzahl an subjektiven Sichtweisen des Guten, die als Werte ausgedrückt werden.

---

<sup>2</sup> Vgl. Wildfeuer, Armin G.: Wert. In: Petra Kolmer u. Armin G. Wildfeuer (Hgg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 3. Freiburg München: Karl Alber. 2011. S.2484f.

<sup>3</sup> Vgl. Kolster, Wedig: Ethische Werte: Geltung und Wandel. Berlin: Duncker & Humblot. 2013. (=Erfahrung und Denken. Bd. 106) S.14.

Dieser Wandel des Begriffs des „Guten“ zum Begriff „Wert“ vollzog sich Ende des 19. Jahrhunderts.

Für Werte gibt es keine systematische Ordnung und keinen Wertekanon. „Werte bilden demnach [...] keine substantielle Sittlichkeit, sondern eher die Unterstellung einer solchen Sittlichkeit zu dem Zweck, sich eine Legitimation für grundsätzlich problematisches Handeln zu verschaffen.“<sup>4</sup> Im Folgenden<sup>5</sup> wird erklärt, dass diese Strategie deshalb so erfolgreich ist, da sie durch die unterstellte Gemeinsamkeit darauf verzichtet begründet zu werden und jene, die eine Begründung fordern, ausschließt. Die unterstellte Gemeinsamkeit und der Geltungsanspruch, der mit den Werten verbunden ist und keinen Anspruch auf Begründung legt, sollen für alle gelten, die einer Gemeinschaft angehören wollen und den moralischen Überlegungen sogar noch vorausgehen.

Für diese Arbeit wird der Wertebegriff als Leitbild menschlichen Verhaltens verstanden, also als Vorstellung die als gut und richtig angesehen wird.

Werte sind subjektiv und emotional verknüpft. Wie es möglich ist, dass Werte trotz Subjektivität und Emotionalität als allgemein geltend empfunden werden, ist laut Kolster<sup>6</sup> bisher nicht geklärt. Bei einer Unterteilung des Wertebegriffs in moralische und ethische Werte werden von ihm folgende Kriterien zur Beschreibung ethischer Werte herangezogen:

- Das Subjektive hat Bedeutung,
- es besteht ein Bezug zu Emotionen,
- Werte stellen Anspruch auf Allgemeingültigkeit,
- es handelt sich um ein bewährtes Urteil bezüglich einer Handlung, die nach dem Maßstab der Ethik vollzogen werden soll.

Kolster<sup>7</sup> betont außerdem, dass sich die Orientierung der Handlung auch bewähren muss. Dies gelingt, wenn in ähnlichen Situationen durch das vorgesehene Handeln moralische Bedürfnisse erfüllt werden. Nicht jeder Wert kann dem Kriterium der Bewährung

---

<sup>4</sup> Schäfer, Alfred u. Christiane Thompson: Werte – Eine Einleitung. In: Schäfer u. Thompson (Hgg.): Werte. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 2010. S.9.

<sup>5</sup> Vgl. Edb. S.9f.

<sup>6</sup> Vgl. Kolster. S.16.

<sup>7</sup> Vgl. Kolster, S.68f.

standhalten und kann somit seine Orientierungskraft verlieren und sich wandeln. Dier von Kolster beschriebene Wandel erklärt auch, wie sich moralische Werte zu ethischen verändern können, wenn sich die Bewährung von subjektiver auf allgemeine Weise entwickelt, also wenn moralische Vorstellungen einzelner Menschen immer mehr zu Überzeugungen der Masse werden.

Werte fungieren immer auch als Spiegel ihrer Zeit. So führt Bauch 1935<sup>8</sup> die Werte der Vaterlandsliebe und der Gerechtigkeit in seinen Ausführungen über den Wertebegriff an. Dabei spricht er von zwei unterschiedlichen Dimensionen: den Persönlichkeitswerten und den Gemeinschaftswerten. Persönlichkeitswerte machen das Leben erst zum persönlichen Leben im Verständnis eines wertbetonten Lebens, Gemeinschaftswerte begründen das soziale Leben als Gemeinschaftsleben im Sinne einer wertbetonten Beziehung zwischen Gesellschaft und Individuum. Die Werte der Vaterlandsliebe<sup>9</sup> in Beziehung zur Nation und der Gerechtigkeit in Bezug zum Staat, „machen als Werte erst wahrhaft nationales und staatliches Gemeinschaftsleben möglich. Sie sind also im eminenten Sinne Gemeinschaftswerte.“<sup>10</sup> Die Werte der Gerechtigkeit und der Vaterlandsliebe sind laut Bauer<sup>11</sup> in der Gesellschaft nur durch national und sozial gesinnte Bürger darstellbar, der personale Bezug darf ihnen auch in der Gemeinschaft allerdings nicht fehlen, denn nur so kann von nationalgesinnten und gerechten Menschen und von den Tugenden der Vaterlandsliebe und Gerechtigkeit gesprochen werden.

Werten kann man folgen, man muss es aber nicht tun. Sie stellen also keine Normen dar, sondern richten einen Appell an die Einsicht der Menschen und können eine Orientierungshilfe bieten. Ihre Subjektivität macht sie auch bei der Schwierigkeit der Definition von Werten bemerkbar.<sup>12</sup> Allein der Wert der Gerechtigkeit, der bei Bauch bereits erwähnt wurde, ist in unterschiedlichen Gerechtigkeitstheorien von Aristoteles bis

---

<sup>8</sup> Vgl. Bauch, Bruno: Grundzüge der Ethik. Stuttgart: W. Kohlhammer. 1935. S.190.

<sup>9</sup> Die Werte der Vaterlandsliebe und der Gerechtigkeit werden hier nach Bauch (1935) behandelt und weisen daher Charakteristika des Werteverständnisses der damaligen Zeit auf. Da in dieser Arbeit Texte behandelt werden, die aus der Zeit der Einigung Italiens und aus der Zeit des Faschismus stammen und in Folge die Werte der Vaterlandsliebe und der Liebe zur Nation und deren Bildung in der Analyse behandelt werden, werden diese Ansichten hier angeführt.

<sup>10</sup> Bauch, S.190.

<sup>11</sup> Vgl. Bauer, Walter: Moralische Bildung und Werteproblematik. Zur Entstehung von Wertbindungen. In: Alfred Schäfer u. Christiane Thompson (Hgg.): Werte. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 2010. S.196f.

<sup>12</sup> Vgl. Kolster, S.70f.

zur Moderne immer wieder heftig diskutiert worden. Kolster<sup>13</sup> betont, dass ein Wert und die Ansichten über diesen sich in einem Prozess herausbilden und kein selbstständiges Phänomen sind. Dies bedeutet, dass ein Wert gleichzeitig einen objektiven und einen subjektiven Moment enthält, er muss nicht nur vom einzelnen als richtig empfunden werden, sondern auch allgemeiner Bewährung standhalten.

Auch der Begriff des Wertewandels ist in aller Munde. Wie bereits erwähnt, dienen Werte immer auch als Spiegel ihrer Zeit. Bolte<sup>14</sup> erwähnt dazu, dass menschliches Leben immer von Wandel begleitet ist, der schon aus dem natürlichen Alterungs- und Reifungsprozess entsteht. Es gibt eine fortlaufende Generationenfolge. Betrachtet man die gesellschaftlichen Lebensumstände der Menschen (die Formen des Zusammenlebens, die Regelung der Arbeitsaufteilung, Herrschafts- und Besitzverhältnisse, Absicherungen gegen Risiken etc.), zeigt sich, dass sowohl die Geschwindigkeit als auch die Grundsätzlichkeit des Wertewandels zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich war. Des Weiteren führt er an, dass wir uns in einer starken Phase des Wandels befinden, die am Beginn des Individualisierungsprozesses seit Mitte des 18. Jahrhunderts ihren Ursprung findet. Nachdem zunächst nomadische Lebensformen vorherrschend waren, welche von agrarischen Lebensformen überschattet wurden, konnte in der Mitte des 18. Jahrhunderts die Lebensform der wissenschaftlich-technischen Zivilisation entstehen.

Wie bereits erwähnt sind Werte Leitbilder, die im Rahmen von Erziehung aufgenommen werden und sich aus der Lebenserfahrung und dem Lebensumfeld entwickeln. Wertewandel findet nach Bolte<sup>15</sup> dann statt, wenn vorherrschende Leitbilder verschwinden und durch neue ersetzt werden. Dabei können neue Leitbilder entstehen oder alte Bilder ausgeweitet oder minimiert werden. Auch die Bedeutung der Werte kann sich dadurch verschieben.

Da die ausgewählten Werke im Zeitraum zwischen den 1860er und den 1960er Jahren verfasst wurden, ist es auch von großem Interesse die Werte der damaligen Zeit aufzuzeigen. Mit der Aufklärung entstand das Abbild des Menschen als universal gebildeter

---

<sup>13</sup> Vgl. Kolster, S.70f.

<sup>14</sup> Vgl. Bolte, Karl Martin: Wertewandel Lebensführung Arbeitswelt. München: Oldenbourg. 1993. (=Otto-von-Freißing-Vorlesung der Katholischen Universität Eichstätt. Bd. 8) S.1f.

<sup>15</sup> Vgl. Ebd. S.6f.

Bürger. Zum zentralen Merkmal bürgerlicher Identität wurde die Bildung. Im 19. Jahrhundert entstand die Bildungslektüre (vgl. Kap. 3.2.), welche wichtiger Bestandteil bürgerlicher Kommunikation und Ausweis von Bildung wurde. Bildung musste durch harte Arbeit erworben werden und die Erziehung zur Leistungsbereitschaft, rationaler Lebensplanung und Disziplin war vorherrschend. Wer diesen Werten nicht entsprach wurde zum Versager in den Reihen des Bürgertums.<sup>16</sup> Die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur und der Schullektüre ist Thema des Kapitels 3.2.3., wobei speziell auf die Entwicklung in Italien eingegangen wird.

Auch die Struktur der Familie und das Bild des Kindes veränderten sich stark und damit auch die mit der Familienstruktur einhergehenden Werte. Wie sich das Bild des Kindes und der Familie insbesondere in Italien entwickelte wird in Kapitel 3.2.2. behandelt.

Das Bürgertum und die Moderne stehen in einem ambivalenten Verhältnis. Kriege, Krisen und Machtumschichtungen gingen auch an der Veränderung der Werte nicht spurlos vorüber. Die Werte der jeweiligen Zeit spiegeln sich in der Literatur wider. Wie diese vermittelt werden und in welchem Bezug Literatur zur Vermittlung von Werten steht, wird im nächsten Kapitel behandelt.

## 2.2. Wertevermittlung durch Literatur

Seit der Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur im 18. Jahrhundert steht die Wertevermittlung im direkten Zusammenhang mit der Sozialisation des Kindes in der bürgerlichen Gesellschaft. Dies bedeutet einerseits, dass Kinder- und Jugendliteratur ein historisches, geschichtlich bedingtes Phänomen ist und andererseits, dass sie eine spezifische Funktion in der Gesellschaft aufweist und in enger Beziehung zu den Lebens- und Erziehungssituationen der Kinder und Jugendlichen steht.<sup>17</sup> Um Werte anzunehmen, um also den moralischen Lernprozess zu vollziehen sind zwei Komponenten notwendig. Einerseits muss das Kind verstehen, welche Werte und Normen gültig sind und warum

---

<sup>16</sup> Vgl. Schulz, Andreas: Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlage. 2005. S.19ff.

<sup>17</sup>Vgl. Dahrendorf, Malte: Jugendliteratur und Sozialisation. In: Hans Gärtner (Hg.): Jugendliteratur im Sozialisationsprozeß. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 1978. S.9.

diese gelten. Andererseits reicht es nicht aus Werte zu kennen, das Kind muss sie auch befolgen wollen. Das Befolgen-Wollen reicht dabei von der Stufe des Folgens aus Angst vor Strafe bis zum Befolgen aufgrund der Erkenntnis der allgemeinen Begründbarkeit von Normen und Wertorientierung und der Anerkennung derselben. Das Wissen über Werte und Moral dient allerdings nicht als Garantie für wertorientierte Handlungen.<sup>18</sup> Wertevermittlung im Kontext der Kinder- und Jugendliteratur steht im engen Zusammenhang damit, welchen Einfluss und welche Wirkung Texte auf den Leser haben und welche Bedeutung das Lesen des Textes auf den Rezipienten hat. Die Frage nach dieser Bedeutung für den Leser gibt es seit es Literatur speziell für Kinder und Jugendliche gibt und war laut Maier<sup>19</sup> bis zum Ende des 19. Jahrhunderts das vorherrschende Charakteristikum jugendliterarischer Diskurse, das zeigte sich, indem jene Literatur gefördert und bevorzugt, welche ein hohes Ansehen bei den Erwachsenen gewinnen konnte und möglichst viele erzieherische Momente aufwies. Die Kinder- und Jugendliteratur dieser Zeit war geprägt vom damaligen Zeitgeist, den damit einhergehenden moralischen, religiösen und patriotischen Tendenzen und der Überzeugung, dass Literatur direkte Wirkung und direkten Einfluss auf den Leser hat. Nach 1945 stand die pädagogisch-funktionale Wirkung von Literatur außer Zweifel und wurde zur Umerziehung und moralischen Wiederbelebung des Volkes akzeptiert und ernst genommen. Dabei kam es zu der Auffassung, dass gute Inhalte mit Sicherheit gute Wirkungen und schlechte Inhalte schlechte Wirkungen erzielen würden. Ende der 1960er Jahre kam es dann zu einem Umschwung in der Literaturwissenschaft, welcher zu einer literatursoziologischen Betrachtung führte und im Rahmen derer die Frage nach der Wirkung und deren Problemen weiter vorangeführt wurde. Zwar hatte sich die Weltanschauung und damit die Wertevorstellung geändert, jedoch blieb das Kinder- und Jugendbuch ein Instrument der Gesinnesbildung und diente zur Steuerung des Verhaltens. Laut Maier<sup>20</sup> ist ohne Zweifel auch heute zu sagen, dass Kinder- und Jugendliteratur Anteil an der Entstehung von Lernprozessen hat und dass sie als Sozialisationsinstanz zur Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen beiträgt.

---

<sup>18</sup> Vgl. Bauer. S.67.

<sup>19</sup> Vgl. Maier, Karl Ernst: Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. 9., überarbeitete Auflage von „Jugendschriftentum“. Bad Heimbrunn: Julius Klinkhard. 1987. S.242ff.

<sup>20</sup> Vgl. Ebd.

Hartmann befasste sich mit psychologischen Wirkungsprozessen in der Kinderliteratur. Laut ihr kann die Vermittlung von Werten als soziales Lernen<sup>21</sup> verstanden werden. Unter sozialem Lernen versteht man (nach Hartmann) alle Lernprozesse, die wirken, wenn ein Individuum Verhaltensweisen, Meinungen und Werthaltungen einer Gruppe übernimmt. Dabei spielen die Prozesse der Imitation, der Verinnerlichung und der Identifikation sowie das Lernen von Rollen und der Motivationserwerb eine bedeutende Rolle.

Es gibt unterschiedliche Motivationsmodelle zur Vermittlung von Werten und Normen, die im Laufe der Zeit an Bedeutung gewonnen oder verloren haben. Dazu zählen u.a.:

- Das Konditionierungsmodell, welches sich auf Angst vor Bestrafung stützt.
- Das Selbstsozialisationsmodell, in dem die Rolle des Kindes bei der Entscheidung, welche Werte und Normen es annimmt im Vordergrund steht, oder
- die starke Rolle des strengen autoritären Vaters, in dessen Rolle sich der Sohn hineinversetzt, sich mit ihm identifiziert und ihm gleich werden möchte. Dieses Modell verliert seit den 1950er Jahren immer mehr an Bedeutung.<sup>22</sup>

Für die Wertevermittlung und das Lernen von sozialem Verhalten ist die Orientierung an einem Modell oder das Imitieren sehr bedeutsam. Die Lernprozesse können durch folgende Faktoren bestärkt werden:

- durch Bekräftigung (= Belohnung) des Beobachters,
- durch Bekräftigung (= Belohnung) des Modells,
- durch höheren sozialen Status oder Macht des Modells,
- durch Freundlichkeit des Modells,
- durch eine erfasste Ähnlichkeit zwischen den eigenen Eigenschaften und denen des Modells [...].<sup>23</sup>

Die Bedeutung der Wirkung von Literatur für das soziale Lernen ist nicht zu leugnen. Die literarische Wirkungsforschung beschäftigt sich damit, wie Literatur bei Kindern und Jugendlichen reflektierende Rezeptionsweisen der Verhaltensmuster, die sie in Büchern

---

<sup>21</sup> Hartmann, Waltraut: Psychologische Wirkungsprozesse der Kinderliteratur. In: Hans Gärtner (Hg.) Jugendliteratur im Sozialisationsprozeß. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 1978. S.22.

<sup>22</sup> Vgl. Bauer. S.67f.

<sup>23</sup> Vgl. Hartmann. S.23.

kennenlernen, hervorrufen kann. Außerdem befasst sie sich damit welche Prozesse nötig sind, damit die jungen Leser durch Imitation und Übernahme von Werten und Rollen ihren Charakter ausbilden können. Dazu benötigt es kreative Prozesse und die Grundfähigkeit des Menschen andere und anderes wie zum Beispiel Gelerntes, Vorgesehenes, Gewohntes und Selbstverständliches übertreffen zu wollen. Die Kommunikationsprozesse zwischen Leser und Buch weisen unterschiedliche Arten von sozialem Lernen auf. Es kann zu einer starken Identifikation mit den Figuren des Buches kommen, Verhaltensnormen und Werte vermitteln, Verhaltensweisen fördern oder zum Denken anregen. Dabei ist der Erfahrungshintergrund des Lesers nicht außer Acht zu lassen.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Vgl. Hartmann. S.24f.

### 3. Kinder- und Jugendliteratur in Italien

Da sich diese Arbeit ausschließlich mit Werken der italienischen Kinder- und Jugendliteratur befasst, ist es an dieser Stelle bedeutend sich damit auseinanderzusetzen, wie diese Literaturgattung charakterisiert wird. Da die Kinder- und Jugendliteraturtheorie nach wie vor stark diskutiert wird, werden in dieser Arbeit nur die wichtigsten Aspekte angesprochen. Dabei sollen eine Definition geboten und die Aspekte des Entstehens, des Lesers, des Verlags, des Autors, der Einteilung in Epochen, der Sprache und der Thematik der Kinder- und Jugendliteratur aufgegriffen werden.

#### 3.1. Kinder- und Jugendliteraturtheorie und ihre Merkmale

Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Wie ist sie entstanden? Wie erkennt man einen Text für Kinder- und Jugendliche? Was unterscheidet ihn von der Literatur für Erwachsene?

Die Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur steht in direktem Zusammenhang mit der Entstehung der „Kindheit“, mit einem Bild des Kindes, das sich erst im 17. Jahrhundert entwickelte. Im Mittelalter wurden Kinder oft nur als kleingewachsene Erwachsene gesehen. In der Kunst und der Literatur wurde die Morphologie des Kindes noch nicht wahrgenommen. Ab dem 16. Jahrhundert entwickelte sich erstmals ein Interesse an der Altersbestimmung. Dieses Phänomen beschränkte sich zunächst allerdings nur auf die gebildeteren Bevölkerungsschichten. Zu dieser Zeit wurde noch sehr ungenau wahrgenommen, was ein Kind oder einen Jugendlichen ausmacht. Vor allem die Zeit der Adoleszenz wurde noch nicht explizit wahrgenommen. Die fehlende Unterscheidung zwischen Kindheit und Adoleszenz reichte weit bis ins 18. Jahrhundert hinein. Mit Kindheit wurde entweder die Gotteskindschaft, ein religiös-patriarchalisches Verhältnis, oder soziale Abhängigkeit verbunden. Mit dem immer deutlicher werdenden Bild des Kindes einhergehend mit Veränderungen im Schulwesen und der Rolle des Erwachsenen als Verantwortlichen für die Entwicklung des Kindes wurden die Voraussetzungen für die Kinder- und Jugendliteratur geschaffen.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup>Vgl. Kaminski, Winfred: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. 3. erweiterte Auflage, Weinheim u. München: Juventa. 1994. S.9ff.

Die Begrifflichkeit der Kinder- und Jugendliteratur und die damit einhergehende Theorie der Kinder- und Jugendliteratur und deren Erforschung sind laut Ewers viel diskutiert.<sup>26</sup> Im Repertoire der Kinder- und Jugendliteratur befinden sich Werke wie *Il Giornalino di Gian Burrasca* (1912) von Vamba, *Dylan Dog* (1953) von Tiziano Sclavi, *Pippi Langstrumpf* (1945) von Astrid Lindgren, *Der Herr der Ringe* (1954/55) von John Ronald Reuel Tolkien, *Alice im Wunderland* (1865) von Lewis Carroll oder *Der Zauberer von Oz* (1900) von L. Frank Baum nebeneinander. Diese breitgefächerte Auswahl ein und desselben literarischen Feldes verweist auf die Schwierigkeit das Forschungsfeld abzugrenzen.<sup>27</sup> Von Kinder- und Jugendliteratur zu sprechen, bedeutet laut Biernacka-Liczna<sup>28</sup> ein großes und komplexes Forschungsgebiet zu öffnen, da sich die Kinder- und Jugendliteratur über einige Epochen erstreckt und von Büchern für junge Leser, über Bilderbücher bis hin zu Werken, die auch von Erwachsenen rezipiert werden, reicht.

Der Kinder- und Jugendliteraturforscher Ewers<sup>29</sup> betont, dass sich die Kinder- und Jugendliteraturforschung seit einiger Zeit mit den Merkmalen und der Definition dieser Gattung beschäftigt und dabei versucht wird nicht nur die textuelle Ebene zu bedienen, sondern auch die Aspekte des Lesers, des Autors, der Thematik und des Verlags miteinzubeziehen.

### 3.1.1. Definition

Um den Begriff der Kinder- und Jugendliteratur abzugrenzen, wird hier nun eine Definition von Klaus Doderer herangezogen.

---

<sup>26</sup> Vgl. Ewers, Hans-Heino: Theorie der Kinderliteratur zwischen Systemtheorie und Poetologie. Eine Auseinandersetzung mit Zohar Shavit und Maria Lypp. In: Hans-Heino Ewers, Gertrud Lehnert und Emer O'Sullivan (Hgg.) Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler. 1994. S.16.

<sup>27</sup> Vgl. Innocenti. Orsetta: La letteratura giovanile. Roma-Bari: Editori Laterza. 2000. (=Sociologia letteraria. Nr.15) S.10.

<sup>28</sup> Vgl. Biernacka-Liczna, Katarzyna: La nascita della letteratura per l'infanzia nell'Italia unita. In: Italica Wratislaviensia, issue: 3/2012. S.27f.

<sup>29</sup> Vgl. Ewers. S.16.

„KJL ist die Bezeichnung für

- alle Texte, welche ausdrücklich für Kinder und Jugendliche produziert sind. (spezifische KJL)
- alle Schriften, welche von Kindern und Jugendlichen konsumiert werden, ohne dass sie für diese speziell verfertigt zu sein brauchen (zB Zeitung), oder von jugendlichen Lesern rezipiert (Schul-, Lehrbuch) werden; (KJL im weiteren Sinne, auch Kinder- und Jugendlektüre)

KJL wird in Büchern, Heften und anderen Druckerzeugnissen, im weiteren Sinn auch in den Massenmedien wie Film, Tonband, Schallplatte verbreitet.“<sup>30</sup>

Innocenti geht einen Schritt weiter und teilt die Kinder- und Jugendliteratur in drei Gruppen, welche sich wie bei Doderer mit dem Zusammenspiel des Autors und des Rezipienten auseinandersetzen.

- Die erste dieser Gruppen umfasst Texte, die von Erwachsenen für Kinder verfasst werden und meist einen informativen oder belehrenden Charakter aufweisen. (Diese ist mit Doderers spezifischer KJL vergleichbar)
- Die zweite Gruppe beinhaltet Bücher, die von Kindern und Jugendlichen als Lektüre gewählt werden, unabhängig davon, ob die Texte ursprünglich für Kinder und Jugendliche geschrieben wurden. (Vgl. Doderers KJL im weiteren Sinne)
- Die dritte und letzte dieser Gruppen schließt die Texte und Bücher ein, die von Kindern und Jugendlichen verfasst werden. Diese Werke sind in den meisten Fällen an Kinder und Jugendliche adressiert.<sup>31</sup>

Natürlich gibt es jedoch auch bei dieser Einteilung in Gruppen Grauzonen, vor allem zwischen den ersten beiden Gruppen: Der Literatur, die für Kinder und Jugendliche geschrieben wird und der Literatur, die von Kindern und Jugendlichen zur Lektüre gewählt wird.<sup>32</sup> Kinder- und Jugendliteratur umfasst eine vielfältige Masse von Texten, die weder als homogen noch als klar abgrenzbar bezeichnet werden können. Es handelt sich um ein literarisches Feld, das hinsichtlich der gewöhnlichen literaturgeschichtlichen Kriterien nicht

---

<sup>30</sup> Doderer, Klaus: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Bd.2. Weinheim und Basel: Beltz 1984. S.161-165.

<sup>31</sup> Vgl. Innocenti. S 9.

<sup>32</sup> Vgl. Ebd. S.11f.

leicht zu interpretieren ist. In der Kinder- und Jugendliteratur unterliegen unterschiedliche Genres, verschiedene Länder und Zeiten ein und denselben Kriterien.<sup>33</sup>

### 3.1.2. Kriterien zur Einteilung der Kinder- und Jugendliteratur

Die Grenzen zwischen der Literatur für Erwachsene und der Literatur für Kinder und Jugendliche sind fließend und es fällt nicht immer leicht die Texte für junge Leser zu identifizieren. Martari zählt in *Per una semiotica della letteratura infantile*<sup>34</sup> vier Kriterien auf, die einen Text für Kinder ausmachen.

- Das erste Kriterium betrifft den Verlag. Kinder- und Jugendliteratur wird von Verlagen konkret als solche ausgewiesen und beworben.
- Das zweite Kriterium kann man an den Äußerlichkeiten des Buches festmachen. Dazu zählen zum Beispiel die Auswahl der Farben und die Häufigkeit von Bildern.
- Der dritte Punkt betrifft die Sprache. Kinder- und Jugendliteratur ist geprägt von einer einfachen Sprache, dabei sollte die Sprache an den Leser, somit an einen, der noch dabei ist die Sprache zu lernen, gerichtet sein.
- Das vierte Kriterium umfasst die Wahl der Thematik der Literatur für junge Leser.

Trotz all dieser Merkmale tut sich jedoch weiterhin die Frage auf, ob eine klare Abgrenzung zwischen Literatur für Kinder und Erwachsene überhaupt möglich ist.

### 3.1.3 Der Leser

Auch der Leser spielt eine wesentliche Rolle bei der Diskussion über Kinder- und Jugendliteratur. Leseentwicklung, Lesetypen, Leseverhalten und Lesemotivation sind weit erforschte Gebiete. Auch, dass Kinder und Jugendliche als Leser von Kinder- und Jugendliteratur vorgesehen sind, erscheint offensichtlich. Doch welche Rolle spielen die erwachsenen Leser dieser Lektüre?

---

<sup>33</sup> Vgl. Ebd. S.8.

<sup>34</sup> Vgl. Martari, Yahis: *Per una semiotica della letteratura infantile*. In: *Poetiche*, vol.13, fasc. 1-2011. S.117.

Ewers verweist in dieser Frage auf die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Zohar Shavit, welche davon spricht, dass die Texte der Kinder- und Jugendliteratur eine doppelte Adressierung aufweisen, eine offizielle an den kindlichen Leser und eine inoffizielle Adressierung an Erwachsene. Mit der Annahme der Doppeladressierung wird das Merkmal „Kindlicher Leser“ für die Kinder- und Jugendliteratur zu einem weiteren Diskussionspunkt. Beim erwachsenen Leser von Kinder- und Jugendliteratur kann zwischen zwei verschiedenen Leserrollen differenziert werden.

- Der Mitleser, wird als Leser definiert, der sich darüber bewusst ist, dass der Text eigentlich nicht an ihn, sondern an ein Kind adressiert ist. Dieser Leser versucht den Leseprozess von kindlicher Ebene aus zu sehen, bringt jedoch trotzdem viel von sich selbst ein.
- Der zweite Lesertyp ist der eigentliche Leser. Seine Rolle unterscheidet sich nicht von der des kindlichen Lesers. In diesem Fall handelt es sich eindeutig um die vorhin erwähnte Doppeladressierung<sup>35</sup>

#### 3.1.4. Der Autor

Die ersten Autoren der Kinder- und Jugendliteratur waren Theologen und Pädagogen, sie hatten das Ziel zu belehren und zu erziehen. Auch das Bild des Kinder- und Jugendliteraturautors war geprägt von Lehrern und Pastoren. Erst nachdem in dem Werk *Das Elend unserer Jugendliteratur* (1896) der Beruf des Jugendschriftstellers attackiert wurde und die Jugendschriftenbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Schreiben von Kinder- und Jugendliteratur kritisch reflektierte und das Schreiben somit in psychologische und soziologische Zusammenhänge gestellt wurde, entwickelte sich der Kinder- und Jugendbuchautor. Dieser sah sein Schreiben als Selbstverständlichkeit an und war sich seiner eigenen literarischen Sparte bewusst. Autoren wie Christine Nöstlinger oder Astrid Lindgren bekannten sich selbstbewusst dazu Kinder- und Jugendbuchautoren zu sein. Einhergehend mit dem wachsenden Interesse für die Welt des Kindes hat sich in der

---

<sup>35</sup> Vgl. Ewers. S.118f.

zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Verständnis der Kinder- und Jugendbuchautoren sehr zum Positiven gewandelt.<sup>36</sup>

Laut Martari<sup>37</sup> spielt auch die Intention des Autors in der Abgrenzung der Kinder- und Jugendliteratur eine wichtige Rolle. Jeder Text, der vom Autor als Kinder- und Jugendliteratur intendiert ist, wird auch als solcher gewertet. Das Merkmal der Intention des Autors ist jedoch oft diskutiert worden. Es gibt einige Texte, die vom Autor nicht explizit für Kinder- und Jugendliche gedacht waren, aber von Lehrern, Eltern und Kindern sehr gerne für junge Leser gesammelt und/oder adaptiert wurden.

### 3.1.5. Epocheneinteilung und Intentionen

Es stellt sich die Frage, ob und auf welche Weise Kinder- und Jugendliteratur mit Literatur verbunden werden kann und inwieweit eine Abgrenzung zwischen Jugend- und Erwachsenenliteratur vorzunehmen ist. Bei Kinder- und Jugendliteratur können dieselben Kriterien der Einteilung vorgenommen werden wie bei der Literatur für Erwachsene. Alle Gattungen der Epik, Dramatik, Lyrik und der Sachtexte wie z.B.: Kurzgeschichte, Roman, Laienspiel, Reim, Stimmungsgedicht, erzählender Sachtext usw. treten auch in der Kinder- und Jugendliteratur auf.<sup>38</sup>

Ähnlich der Einteilung in Epochen verhält es sich dennoch auch mit der Einordnung der Kinder- und Jugendliteratur schwierig, da die Abtrennung und das Zusammenfassen von Texten zu Gruppen nach Merkmalen wie Inhalt, Form und Stil sowie hinsichtlich ihrer historischen, gesellschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Struktur oftmals als problematisch gelten. Oft wird in der Literatur von Strömungen gesprochen. Wird die jeweilige Kinder- und Jugendliteratur als Teilbereich einer Epoche oder Strömung angesehen, so lässt sich feststellen, dass „ursprünglich außerästhetische Antriebe, vor allem pädagogische und ideologische, jugendliterarisch stark wirksam wurden“<sup>39</sup> und dass

---

<sup>36</sup> Vgl. Brender, Irmela: Kinder- und Jugendbuchautor. In: Klaus Doderer (Hg.) Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. 2.Bd. Weinheim und Basel: Beltz. 1975. S.160.

<sup>37</sup> Vgl. Martari, Yahis: Per una semiotica della letteratura infantile. In: Poetiche, vol.13, fasc. 1-2011. S.118f.

<sup>38</sup> Vgl. Kaminski. S.63.

<sup>39</sup> Vgl. Dierks, Margarete: Epochen der Kinder- und Jugendliteratur. In: Klaus Doderer (Hg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd.1. Weinheim und Basel: Beltz. 1975. S.355.

Merkmale literarischer Strömungen und Epochen phasenverschoben, also in zeitlichem Abstand in der Kinder- und Jugendliteratur ablesbar sind.<sup>40</sup>

Ursprünglich ist die Kinder- und Jugendliteratur im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts nicht als poetische Gattung ins Leben gerufen worden, sondern sie diente „a) als Didaktik einer enzyklopädischen Bildung auf der Elementarstufe und b) als erzählerisch unterhaltende Veranschaulichung von Tugenden, Untugenden und Bildungszielen im Prozess der (religiös) moralischen, sozialen, und intellektuellen Bildung des Kindes. Sie zielte auf eine zukünftige Gesellschaft ab, in der der Mensch als gemeinnütziger, patriotischer und glückseliger existieren sollte.“<sup>41</sup> Die Kinder- und Jugendliteratur war also geprägt von aufklärungsphilosophischen und pädagogischen Zielen. Auch am Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts waren wieder pädagogische Impulse bedeutend für die Kinder- und Jugendliteratur. So entwickelte sich die Jugendschriftenbewegung zusammenhängend mit der Kunsterziehungsbewegung und der pädagogischen Reformbewegung. In dieser Zeit gab es nicht nur Forderungen das Schreiben von Kinder- und Jugendliteratur betreffend, das literarische Angebot wurde auch kritisch reflektiert und selektiert, es wurde nach dem Leser gefragt und eine Organisation für Öffentlichkeitsarbeit aufgebaut. Die pädagogischen Prinzipien und zu dieser Zeit sozio-politischen Ideologien spiegelten sich auch in der Kinder- und Jugendliteratur wider.<sup>42</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder- und Jugendliteratur nicht immer klar von Literatur für Erwachsene zu trennen ist, jedoch typische Charakteristika bezüglich der Adressierung, der Sprache, der Thematiken, des Verlags und der Intention aufweisen kann. Wesentlich ist auch die ursprüngliche Intention der Kinder- und Jugendliteratur, nämlich die bereits erwähnte didaktische Funktion – die moralische, soziale und intellektuelle Erziehung des Kindes.

Der Weg der Kinder- und Jugendliteratur in den letzten beiden Jahrhunderten bewegte sich zwischen zwei traditionellen Aufgaben: Nutzen bringen und Vergnügen bereiten, ohne dass eine der beiden Funktionen für lange Zeit die Oberhand gewinnen konnte. Anfänglich bestand eine große Verbindung zum Unterricht. Oftmals waren die Texte der Kinder- und

---

<sup>40</sup> Vgl. Ebd.

<sup>41</sup> Dierks. S.355.

<sup>42</sup> Vgl. Ebd.

Jugendliteratur als Gesprächsanlass zwischen Hauslehrer und Schüler konzipiert. In weiten Teilen war Kinderlektüre also zu Beginn Schullektüre. Doch Kinder- und Jugendliteratur kann nicht allein unter pädagogischen Vorzeichen betrachtet werden. „[Denn Literatur bedeutet] Spiel, wenn auch ein ernsthaftes: Ein Spiel mit Sprache und ein Spiel mit der Welt, indem sie neben die gewohnte eine andere `höhere´ setzt, damit wir an der ersten – ein wenig – irre werden.“<sup>43</sup>

### 3.2. Die Geschichte der italienischen Kinder- und Jugendliteratur

Das Aufkommen der modernen italienischen Kinder- und Jugendliteratur kann man in den frühen 1870er Jahren ansetzen, denn nach der Einigung Italiens bekam die Erziehung einen besonderen Stellenwert für die italienische Nation. Dadurch erhielt auch die italienische Kinder- und Jugendliteratur einen wichtigen Status. Die Ursprünge der Kinder- und Jugendliteratur können jedoch bereits wesentlich früher angesetzt werden.

#### 3.2.1. Die Entwicklung der italienischen Kinder- und Jugendliteratur

Die Anfänge der italienischen Kinder- und Jugendliteratur fallen ins 17. Jahrhundert, der Zeit des Barock und werden in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur immer wieder mit dem Jahr 1697 angegeben, dem Jahr, in welchem Charles Perraults Werk *I racconti di mamma Oca* veröffentlicht wurde, ein Werk, das Erzählungen sammelt, die auf die Tradition der mündlich überlieferten Fabel, die in Europa im 17. Jahrhundert weite Verbreitung fand, zurückführbar ist. Andere Quellen sehen laut Biernacka-Licznar<sup>44</sup> *Lo cunto de li cunti* von Giambattista Basile, ein Werk, das in neapolitanischem Dialekt verfasst wurde, von der Theater Produktion beeinflusst ist und nach dem Tod des Autors veröffentlicht wurde, als erstes europäisches Fabelbuch. *Lo cunto de li cunti* erschien unter dem Titel *Pentamerone* und ist eine Sammlung von Erzählungen aus dem Volksmund. Der Titel spiegelt (ähnlich dem Decamerone) die Aufteilung des Inhalts wider. Der *Pentamerone* besteht aus fünfzig Märchen, die an fünf Tagen von zehn unterschiedlichen Leuten erzählt

---

<sup>43</sup> Vgl. Kaminski. S.138.

<sup>44</sup> Biernacka-Licznar. S.28.

werden. Das Werk verbreitete sich vor allem im 19. Jahrhundert, das unter dem Zeichen der literaturwissenschaftlichen Suche nach Märchen stand. Es handelte sich zu dieser Zeit zwar noch nicht um Kinder- und Jugendliteratur im heutigen Sinne, die Werke waren den Kindern jedoch sehr wohl bekannt, da sie einen spaßhaften doppeldeutigen Stil aufweisen. Aus dieser Tradition entwickelten sich die ersten Zielsetzungen des pädagogisch geprägten 18. Jahrhunderts und damit die vom Stil etwas gehobeneren, mit moralisch und erzieherischem Inhalt versehenen, *racconti morali*.<sup>45</sup>

Die italienische Tradition der Fabel und der moralischen Erzählung geht auf das 17. Jahrhundert zurück und bildet, wie bereits erwähnt, den Ausgangspunkt der Kinder- und Jugendliteratur. Diese Tradition entsteht in geschriebener Form um das Jahr 1634 und entwickelt sich mit Erfolg über die folgenden zwei Jahrhunderte hinweg.<sup>46</sup> Als wichtiger Vertreter der moralischen Erzählungen ist Francesco Soave zu nennen, dessen 1782 verfassten *Novelle morali*, auch heute noch sehr bekannt sind.

Werke, die speziell für junge Leser verfasst wurden, finden sich zum ersten Mal im frühen 18. Jahrhundert.<sup>47</sup> In diesem Zusammenhang ist Gianfrancesco Straparola als wichtiger Vertreter zu nennen.

In der Epoche der Romantik kamen die Kinderlyrik, der fantastische Abenteuerroman und der Bildungsroman für Kinder und Jugendliche auf. Auch Kinderzeitschriften sind auf diese Zeit zurückzuführen.<sup>48</sup> Die Literatur des 19. Jahrhunderts beschäftigte sich stark mit dem Volksgut, den überlieferten Märchen und Sagen. Diese Entwicklung war positiv für die Kinder- und Jugendliteratur, zielte jedoch stark auf Moralisierung und Belehrung ab und behinderte somit die Literaturproduktion. Die Literatur des 18. Jahrhunderts richtete sich an die Aristokratie, im 19. Jahrhundert änderte sich dieser Fokus und wendete sich zu Gunsten des Bürgertums. Giuseppe Taverna (1764-1850) verfasste *Le prime letture dei fanciulli* und eine Sammlung von *Racconti storici*. Beide Werke weisen sehr starken

---

<sup>45</sup> Vgl. Poesio, Carla: Italien. In: Klaus Doderer (Hg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd.2. Weinheim und Basel: Beltz. 1977. S.34.

<sup>46</sup> Vgl. Biernacka-Licznar. S.28.

<sup>47</sup> Vgl. Myers, Lindsay. Making the Italians. Poetics and politics of Italian children's fantasy. Bern: Peter Lang. 2012. S.19f.

<sup>48</sup> Vgl. Biernacka-Licznar. S.28.

erzieherischen Charakter auf und waren vor allem als außerschulischer Lesestoff weit verbreitet.<sup>49</sup>

Die gesamte italienische Literatur des 19. Jahrhunderts muss stark mit dem Prozess der Einigung Italiens in Zusammenhang gebracht werden. Laut Janowski<sup>50</sup> lässt sich ein Vergleich mit der Renaissance bilden. Ähnlich der Renaissance verbinden sich auch hier politische und soziale Probleme mit der Literatur. Bis zur Zeit des Risorgimento gab es lediglich eine kulturelle und literarische Einheit Italiens, mit der Einigung wurde diese auch politisch. Myers<sup>51</sup> erwähnt, dass damit einhergehend auch die italienischen Kinder- und Jugendbücher immer politischer wurden. Die Italiener hatten im Gegensatz zu anderen europäischen Staaten keine gemeinsamen kulturellen Traditionen. Die Einigung Italiens und die dadurch ausgelösten politischen und sozialen Entwicklungen haben die Art und Weise, wie Kinder- und Jugendliteratur perzipiert wird, beeinflusst.

### 3.2.2. Kindheitsbilder und Familienmodelle im Spiegel einer neuen Pädagogik

Das geeinte Italien benötigte ein Erziehungssystem, das auf die Schule abgestimmt war und das Ziel hatte den Analphabetismus zu bekämpfen, der zu dieser Zeit sehr stark ausgeprägt war. Im geeinten Italien aufzuwachsen war laut Cambi<sup>52</sup> nicht einfach. Der Adel und das Volk hatten sehr unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit. Adel und Bürgertum, speziell im Norden Italiens, sahen Kindererziehung als Pädagogik mit ländlichem und katholischem Charakter, patriarchalisch und moralisch, ohne Autonomie der Kinder und Jugendlichen, mit dem Schwerpunkt auf Zuwendung und Aufmerksamkeit von Seite der Erwachsenen. Den Kindern wurden Normen und Verbote auferlegt, sie wurden nach einer Ideologie der Unschuld und Abhängigkeit eingestuft, waren fern von jeglicher Autonomie. Sie waren ganz in die Familie eingebunden, welche die Leitung und Hauptverantwortung für das kindliche Leben übernahm.

---

<sup>49</sup> Vgl. Poesio. S.34f.

<sup>50</sup> Vgl. Janowski, Franca: Die Politik beerbt die Literatur. In: Volker Knapp (Hg.): Italienische Literaturgeschichte. Dritte, erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler. 2007.S.245-248.

<sup>51</sup> Vgl. Myers. S.20f.

<sup>52</sup> Vgl. Cambi, Franco: Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia. Bari: Dedalo. 1995. S.12.

Cambi beschreibt den im Gegensatz dazu stehenden Süden, in dem hingegen große Kindersterblichkeit, massiver Analphabetismus, mangelhafte Versorgung mit Nahrung und weit verbreitete Armut herrschten. Das Kindheitsbild des Volkes war geprägt von Leiden und Tragik, von Mangel und Kampf, von Hunger und Unvorhergesehenem. Die Kinder mussten früh erwachsen werden, ihre Kindheit wurde an das Arbeitsleben angepasst. Dieses Kindheitsbild wird von Cambi als „stumm“ bezeichnet.<sup>53</sup> Biernacka-Licznar ergänzt dazu, dass sich aus diesen unterschiedlichen Voraussetzungen zwei unterschiedliche Kindheitsbilder im geeinten italienischen Staat ergaben. Das erste umfasst Kinderbücher, Texte für Schüler und Ikonographie, das zweite ist charakterisiert von mangelhaften Möglichkeiten, abgesehen von der Novellistik und dem Volksliedgut.<sup>54</sup> In Italien herrschte also eine Vorstellung von Kindererziehung, die sich vom Bürgertum ausgehend ausbreitete und zur Zeit des Faschismus und Postfaschismus ihren Höhepunkt erreichte. Es handelt sich dabei um ein Bild des demütigen Kindes, des „ragazzo perbene“. Ein Kind, das Befehlen und Verboten gehorchte. Die Schule, die Pädagogik, die Kinder- und Jugendliteratur und die Zeitschriften für Kinder unterstützen dieses Kindheitsbild.<sup>55</sup>

Myers<sup>56</sup> beschreibt das Familienbild und die Veränderungen dessen zur damaligen Zeit. Vor der Einigung war das vorherrschende Familienmodell in Italien das der Großfamilie. Es gab viele Kinder und die verschiedenen Generationen lebten miteinander entweder in einem gemeinsamen Haushalt oder in örtlich nahe beisammen liegenden Häusern. Nach der Einigung wurde das klassische Modell der Großfamilie immer weiter von einem moderneren, urbaneren Bild von Familie verdrängt. Die unternehmerisch denkende Mittelschicht wurde größer und bedeutender, Kinder wurden in der Folge immer weniger als kleine Erwachsene und immer mehr als Individuen gesehen, die ihre eigenen Rechte hatten. Kindheit wurde, wie bereits ausgeführt, vermehrt als eine Zeit der Unschuld, Reinheit und Spontanität gesehen. Kinder bekamen ihre eigenen Zimmer, eigene Kleidung, eigene Spielsachen und Spiele. Erst neue pädagogische Modelle beginnen damit das Kind in den Mittelpunkt zu stellen.

---

<sup>53</sup> Vgl. Ebd. S.12.

<sup>54</sup> Vgl. Biernacka-Licznar. S.29.

<sup>55</sup> Vgl. Cambi. S.12f.

<sup>56</sup> Vgl. Myers. S.20f.

Bei Biernacka-Licznar<sup>57</sup> wird die Entwicklung der Familie und die sich verändernde Pädagogik auch zum Thema gemacht. Im Kontext der Entwicklung der Familie und Einführung neuer pädagogischer Ansätze ist auch das Jahr 1877 von Bedeutung für die italienische Kinder- und Jugendliteratur. In diesem Jahr hat der Minister für Öffentliches Unterrichtswesen Michele Coppino ein Gesetz eingeführt, mit dem die verpflichtende und kostenfreie Schulbildung in den Elementarschulen eingeführt wurde.

Auch der Fokus der italienischen Kinder- und Jugendliteratur veränderte sich. Vor den 1870er Jahren war es für die Autoren von Literatur für jugendliche Leser vorrangig Moral zu vermitteln. Die didaktische Intention wurde dabei klar deutlich.<sup>58</sup>

### 3.2.3. Die Schullektüre

Die ersten, die sich dem Prozess der Schulreform annahmen und Literatur für Kinder und Jugendliche in Italien produzierten, waren Francesco Soave (1743-1806), Gaetano Perego (1746-1814) und Luigi Fiacchi (1754-1825). Ihre Werke waren geprägt von strengen moralischen Normen und Verhaltensregeln. Ein anderer wichtiger Schriftsteller dieser Zeit war der bereits erwähnte Giuseppe Taverna (1764-1850). Er widmete sich der Erziehung von Kindern und Jugendlichen und machte sich die neuesten Errungenschaften der Pädagogik zunutze, indem er in die philanthropischen Modelle einführte. Seine Werke sind geprägt von einem sehr direkten Schreibstil ohne fantastische Elemente.<sup>59</sup>

Myers<sup>60</sup> nennt Soave und Taverna als Initiatoren der Kinder- und Jugendliteratur im 19. Jahrhundert. Ihre Namen können mit den Erziehungsautoren in Verbindung gebracht werden, deren Figuren maßgeblich zur Bildung der Bürger hin zu Patrioten beitrugen. Weiters führt er an, dass die neue politisch-literarische Situation, in der sich Italien im 19. Jahrhundert befand, die Autoren dazu anregte den Lesern die neuen Werte von Patriotismus und Nationalismus zu vermitteln.<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> Vgl. Biernacka-Licznar. S.29.

<sup>58</sup> Vgl. Myers. S.21.

<sup>59</sup> Vgl. Biernacka-Licznar. S.30f.

<sup>60</sup> Vgl. Myers. S.21.

<sup>61</sup> Vgl. Ebd. S.31.

Zu dieser Zeit nahm auch das Schulbuch eine allumfassende Rolle ein, wies starken enzyklopädischen Charakter auf und übernahm unterschiedliche Funktionen:

- Das Schulbuch diene als Instrument zur Alphabetisierung der neuen Generationen,
- es organisierte die Menge an Vorstellung, die mit der intellektuellen und moralischen Einigung in Zusammenhang steht und trug so zur politischen Bildung des Volkes bei.
- Außerdem diene es als didaktischer Ratgeber für die Lehrpersonen, welche keine professionelle Ausbildung erhielten.<sup>62</sup>

Ein optimales Beispiel hierfür ist *Il Giannetto* von Luigi Paravicini. Dieses Werk aus dem Jahre 1837, zählt zu den erfolgreichsten Arbeiten dieser Zeit. Es wurde als Schullesebuch konzipiert und der kindliche Protagonist diene als Behelf zur moralischen Verbesserung.<sup>63</sup> *Il Giannetto* ist enzyklopädisch in sechs Teilen aufgebaut und für Kinder konzipiert. Die einzelnen Teile werden durch einen lockeren Erzählfaden zusammengehalten und sind mit etlichen wissenschaftlichen, kulturellen und künstlerischen Informationen und praktischen Lehren geschmückt. Der Protagonist, Giannetto, verfolgt alles mit viel Eifer und Verstand und gibt ein perfektes Vorbild für die Leser ab, die sich mit ihm identifizieren sollen.<sup>64</sup> Vor *Cuore* von De Amicis war Paravicini der von Kindern und Jugendlichen meistgelesene Autor Italiens. Als Direktor einer Elementarschule und Lehrer für Methodik sammelte er eigene Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und veröffentlichte diese im *Manuale di pedagogica e metodica*. Im Gedächtnis der jungen Leser blieb er allerdings mit *Il Giannetto* und diene als Spiegel des vorherrschenden pädagogischen Konzeptes im Risorgimento.<sup>65</sup>

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand das belehrende Sachbuch für junge Leser, welches historische und naturwissenschaftliche Themen aufbereitete. Als Vertreter der Sachbuchautoren für Kinder schrieb Antonio Stoppani 1875 *Il bel paese*, in welchem Dialoge zwischen dem Autor und seinem Neffen enthalten sind, in denen Italien und die schönsten Naturwunder des Landes beschrieben werden.

---

<sup>62</sup> Vgl. Boero, Pino u. Carmine de Luca: La letteratura per l'infanzia. Roma-Bari: Laterza. <sup>3</sup>2012 S.12f.

<sup>63</sup> Vgl. Myers. S.21.

<sup>64</sup> Vgl. Poesio. S.35.

<sup>65</sup> Vgl. Biernacka-Licznar. S.32f.

Boero beschreibt die Neuerungen des Schulsystems mit den damit einhergehenden Problemen und führt auch die *Questione della lingua* an. In den Jahren direkt nach der Einigung wurde zwar ein Schulsystem eingeführt, das über den gesamten italienischen Staat reichen sollte, es mangelte jedoch vor allem am Land und in den kleinen Gemeinden an Schulen. Das Ziel der schulischen Programme war den Analphabetismus zu bekämpfen, aber die Resultate waren nicht zufriedenstellend. Auch die *Questione della lingua* stand im Raum und in Folge einer Kommission um Manzoni, der auch Collodi beiwohnte, kam es zum Beschluss, den florentinischen Dialekt als gemeinsame Sprache Italiens festzulegen und auch im ganzen Land zu verbreiten.<sup>66</sup>

### 3.3.4. Das goldene Zeitalter der italienischen Kinder- und Jugendliteratur

Am Übergang von der ersten zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in Italien einen tiefgreifenden Wandel in Literatur, Kunst, Politik und Gesellschaft. Für die Kinder- und Jugendliteratur bedeutete dies, dass sich der künstlerische Anspruch steigerte. Collodi, De Amicis und Capuana waren bedeutende Autoren dieser Zeit. Die Protagonisten wurden nicht mehr aus Adel und Klerus gewählt, sondern aus dem Bürger- und Kleinbürgertum. Außerdem verlagerte sich das Milieu hin zum Ländlichen. Vor allem bei Capuana findet sich der Protagonistentyp des verwaisten oder einsamen, unglücklichen Kindes, welches die Last harter Arbeit zu tragen hatte.<sup>67</sup>

Die institutionelle Sicherung und Entwicklung der Zeitschriften, welche bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden, fällt in die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts. Die bekanntesten Kinder- und Jugendzeitschriften sind u.a. *Cordelia* (gegründet 1881), *Il giornale per i bambini* (1881) und *Mondo piccino* (1886).

Ida Baccini zählte zu den Schriftstellerinnen, die nicht nur die erzieherischen, sondern auch die künstlerischen und kinderpsychologischen Aspekte mit einbezog. In ihrem Buch

---

<sup>66</sup> Vgl. Boero. S.19.

<sup>67</sup> Vgl. Poesio. S.35.

*Memorie di un pulcino* (1875) wird als Protagonist zum ersten Mal kein Mensch sondern ein Tier, das denkt und handelt wie ein Kind, eingesetzt.<sup>68</sup>

Der Zeitraum zwischen 1880 und 1920 wird in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur oft als goldenes Zeitalter gesehen. Auch die beiden bekanntesten Werke dieses Genres Carlo Collodis *Le avventure di Pinocchio* und Edmondo de Amicis *Cuore* wurden in diesem Zeitraum verfasst.<sup>69</sup>

Wenn man von italienischer Kinder- und Jugendliteratur spricht, heißt das also auch sich unweigerlich mit den beiden wichtigsten Werken dieser Gattung auseinanderzusetzen. De Amicis *Cuore* und Carlo Collodis *Pinocchio* begründen einen neuen Anfang in der Geschichte der italienischen Kinder- und Jugendliteratur. Beide Werke konnten sich sehr schnell über großen Erfolg erfreuen, der bis zur heutigen Zeit anhält. *Cuore* und *Pinocchio* unterscheiden sich vom gedanklichen Ansatz, sodass eine Art Kontraposition zwischen den beiden Klassikern besteht, die oft als zwei Seiten einer Medaille bezeichnet werden. Beide Handlungen bewegen sich innerhalb eines komplexen pädagogischen Diskurses, wobei sie aus gegensätzlichen Blickpunkten an das Problem der Kindererziehung herangehen.<sup>70</sup>

Carlo Collodi verhalf der Kinder- und Jugendliteratur zu ihrem Aufschwung. Er näherte sich der Gattung des Romans für Kinder und Jugendliche über die genaue Kenntnis der klassischen Fabeln. Er übersetzte Perrault, D'Aulnoy und Prince de Beaumont und publizierte diese 1875 in einer Anthologie mit dem Namen *I Racconti delle Fate*. Im Jahr darauf setzte er sich mit erzieherischen Erzählungen und dem *Giannetto* auseinander und humanisiert Paraviccinis perfekten Protagonisten in seinem Werk *Giannettino*. Der wahre Erfolg trat kurz danach ein, als Collodi Geschichten für *Il giornale per i Bambini* veröffentlichte und damit *La storia di un Burattino* ins Leben rief, die später in seinem Werk *Le avventure di Pinocchio* gesammelt und zu einem Roman gemacht wurden.<sup>71</sup>

---

<sup>68</sup> Vgl. Ebd. S.35.

<sup>69</sup> Vgl. Myers, Lindsay. *Making the Italians. Poetics and politics of Italian children's fantasy*. Bern: Peter Lang. 2012. S.19f.

<sup>70</sup> Vgl. Innocenti. S.39f.

<sup>71</sup> Vgl. Centocinquanta (e più) anni di letteratura per l'infanzia. Abrufbar unter: [http://www.treccani.it/lingua\\_italiana/speciali/bambini/Roscini\\_1.html](http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/bambini/Roscini_1.html) (Stand: 29.04.2016)

### 3.3.5. Kinder- und Jugendliteratur im 20. Jahrhundert

Im 20. Jahrhundert ließen die belehrenden Tendenzen in der Kinder- und Jugendliteratur nach und die Beachtung der Dimension des Kindes trat in den Vordergrund. Die Kinderzeitschriften blühten und waren häufig mit den Namen bekannter Autoren und Erzieher verbunden. Dazu zählten die Zeitschriften *Il giornalino della Domenica* (1906-1927), *Il Corriere dei piccoli* (1908 gegründet) oder *La Rivista delle Signorine*. *Il giornalino della Domenica* wurde von Bertelli gegründet, der auch unter dem Pseudonym Vamba bekannt ist. *Il giornalino della Domenica* unterschied sich von anderen Kinderzeitschriften durch ihre Zielsetzung, die sehr modern angelegt war. Bertelli stand für die Idee der sozialen Brüderlichkeit verbunden mit Vaterlandskult. Vor allem vor dem Ausbruch des ersten Weltkriegs war die Zeitschrift stark davon geprägt.<sup>72</sup> Vambas Werk *Il Giornalino di Gian Burrasca* erschien 1906 in Florenz. Der Protagonist Gian Burrasca bringt mit seinem Erscheinen wie ein Wirbelwind (*burrasca*) alle Dinge durcheinander und damit seine bürgerliche Familie aus der Ruhe. Seine Abenteuer und kleinen Katastrophen und Missgeschicke schreibt der Ich-Erzähler in sein Tagebuch. *Il Giornalino di Gian Burrasca* verdankt seinen Erfolg nicht zuletzt dem Umstand, dass der Protagonist nicht mehr als Erziehungsobjekt dargestellt wird und der moralisierende Anspruch der Erwachsenen fehlt. Vambas Intention war es die Erwachsenen von den Kindern lernen zu lassen, so widmete er *Il Giornalino di Gian Burrasca* den Kindern Italiens. Diese Sichtweise war neu in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur und sah in *Cuore* und *Le avventure di Pinocchio* noch ganz anders aus. Anders als im *Pinocchio* scheitert Gian Burrasca an der Welt der Erwachsenen, es gibt auch keine gütige Vaterfigur, die den jungen Protagonisten zu Umkehr und Besserung motiviert.<sup>73</sup>

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts war beherrscht von Faschismus, Kriegen und Wiederaufbau. Die Kinder- und Jugendliteratur wurde auch zu dieser Zeit dazu verwendet die vorherrschenden Werte und Weltanschauungen an die Leser zu vermitteln.

---

<sup>72</sup> Vgl. Poesio. S.38f.

<sup>73</sup> Vgl. Heydenreich, Titus: Kleine Helden, kleine Opfer? Kinderbücher einst und heute. In: Zibaldone. No. 44, Herbst 2007. S.15ff.

In diese Zeit fällt u.a. das von Jung und Alt gelesene Werk *Il piccolo alpino* von Savator Gotta, gefolgt von *L'altra guerra del piccolo alpino* (1936) und *Piccolo legionario in A.O.I.* – beide mit derselben Intention: den Abessinien-Feldzug von Mussolini zu unterstützen.<sup>74</sup>

Nach 1945 war auch die italienische Kinder- und Jugendliteratur nicht unbeeinflusst von der politischen Szene. Nach der Bevormundung des faschistischen Regimes mit all seinen Zwängen, war es den Autoren nun möglich über Themen und Erzählstil frei zu entscheiden. Die Themen umfassten die wiedergewonnene menschliche Würde, den großen Wert der Freiheit, die man sich hart erkämpft hatte und die Hoffnung auf neue soziale Gerechtigkeit, die noch nicht greifbar schien.<sup>75</sup> Die Personen, die sich 1943 oder bereits davor der Resistenza anschlossen, kämpften gegen die faschistische und nationalsozialistische Diktatur sowie für alternative Formen des Zusammenlebens nach Kriegsende. Zu den Aufgaben der Kinder- und Jugendliteratur gehörte es zu dieser Zeit aufzuzeigen, was die Väter geleistet und erlitten hatten. Die kleinen „alpini“ und „legionari“ wurden zu kleinen „partigiani“.<sup>76</sup>

Auch der Einfluss der Kinder- und Jugendliteratur aus anderen Ländern spielte zu dieser Zeit eine bedeutende Rolle. Die kindlichen und jugendlichen Leser, waren durch ihre Kriegserfahrungen gezwungen schnell erwachsen zu werden, außerdem waren sie mit den neuen audiovisuellen Medien konfrontiert. Obwohl die Autoren auf diese Umstände und den Austausch mit ausländischer Kunst und Literatur eingingen, gibt es keinen klaren Schnitt zwischen Kinder- und Jugendliteratur vor und nach dem zweiten Weltkrieg. Oftmals wurde auf traditionelle Quellen aus Folklore und Sage zurückgegriffen. Fantastische Elemente und überlieferte Geschichten wurden neugestaltet. Die Themen umfassten aktuelle soziale Probleme.<sup>77</sup>

Das phantastische Kinder- und Jugendbuch war meist sehr realitätsgebunden. Oft erwiesen sich die phantastischen Welten als surreale Darstellungen der Wirklichkeit. Die realen und surrealen Elemente dieser Gattung waren geprägt von Humor und Phantasie. Einerseits wurde beim Verfassen phantastischer Literatur an die Tradition des phantastischen

---

<sup>74</sup> Vgl. Ebd. S.20.

<sup>75</sup> Vgl. Poesio. S.41.

<sup>76</sup> Vgl. Heydenreich. S.24.

<sup>77</sup> Vgl. Poesio. S.41.

Realismus in Italien angeknüpft, andererseits gab es eine starke Orientierung an der modernen europäischen Kinder- und Jugendliteratur. Vor allem in den Jahren nach 1950 gab es in Italien die Tendenz einige Bücher aus dem skandinavischen und angelsächsischen Bereich nach Italien zu importieren.<sup>78</sup>

Sehr bedeutend für die italienische Kinder- und Jugendliteratur ist Gianni Rodari (1920-1980), der die Kinderliteratur in der Nachkriegszeit reformierte. Wichtige Faktoren waren die bereits erwähnte Resistenza, welche die Demokratie förderte, die Erweiterung der Öffentlichen Schulen und die Anhebung des Pflichtschulalters. Gleichzeitig wurden die Eltern für ihre soziale und pädagogische Verantwortung sensibilisiert und die Verlage genossen einen Aufschwung, was die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur hin zu einem regelrechten Industriezweig auslöste.<sup>79</sup>

Thematisch betrachtet wichen der patriotische Enthusiasmus und die politische Gleichschaltung zugunsten der Warnung vor möglichem Zerfall der Demokratie durch Gefahren wie Werteverlust, Korruption, Konsumorientierung, fremde Mächte, Militarismus oder die Massenverdummung durch die Medien.<sup>80</sup>

1982 wurde der Premio Andersen ins Leben gerufen, die wichtigste italienische Auszeichnung für Kinderbücher, ihre Autoren, Illustratoren und Verleger, die jährlich verliehen wird. Die Rivista Andersen, die monatlich erscheint, ist die bekannteste und am weitesten verbreitete Zeitschrift, die Informationen über Kinder- und Jugendbücher veröffentlicht. Sie dient als Orientierungs- und Vergleichspunkt für Lehrer, Bibliothekare, Erzieher, Schriftsteller, Illustratoren und Verleger. In jeder Ausgabe der Rivista befinden sich abgesehen von zahlreichen Informationen über die Neuerscheinungen in der Kinder- und Jugendliteratur, Geschichten, Entwicklungen und neue Tendenzen von Literatur, Illustration und Kultur für Kinder- und Jugendliche.<sup>81</sup> Neben der Zeitschrift und dem Preis gehören zum Andersen Kinderbuchimperium ein Jahrbuch mit vielen Unterrichtsmaterialien, einzelne Bücher wie zum Beispiel das Archivio Andersen – das vollständigste Nachschlagewerk für Kinder- und Jugendbuchautoren Italiens, und eine

---

<sup>78</sup> Vgl. Ebd. S.43.

<sup>79</sup> Vgl. Heydenreich. S.24.

<sup>80</sup> Vgl. Ebd. S.26.

<sup>81</sup> Vgl. <http://www.premioandersen.it/edizione2012/il-premio/> (Stand: 06.07.2016)

Reihe kleinerer Hefte, in denen Erinnerungen von Autoren, Verlegern und Illustratoren der Szene der italienischen Kinder- und Jugendliteratur veröffentlicht werden. Außerdem gibt es seit ein paar Jahren eine Initiative zur Leseförderung, im Rahmen derer Kinder- und Jugendbücher zu den Themen Umweltproblematik, ethnische und soziale Gleichheit und zum Erzählen im Allgemeinen zusammengestellt wurden, um das Lesen weiterhin zu fördern.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Vgl. Bremer, Thomas: Der Oscar der italienischen Kinderbücher. In: Zibaldone, Nr. 44, Herbst 2007. S.121f.

## 4. Interpretatorisch-analytische Untersuchung einzelner ausgewählter Werke

### 4.1. Einleitung

Im Kapitel über Kinder- und Jugendliteratur und deren Forschung wurde als eines der Kennzeichen dieser Gattung die Verwendung einer einfachen, kindgerechten Sprache genannt. Worum es sich dabei handelt und wie die sprachlichen Mittel in der Wertevermittlung zum Einsatz kommen, soll in den folgenden Kapiteln beleuchtet werden.

Fragen, die an die Texte gestellt werden, sind: Welche rhetorischen Figuren kommen zum Einsatz, wenn es um die Vermittlung von Werten geht? Werden die Leser direkt angesprochen? Wird eine Identifikation des Rezipienten mit dem Protagonisten erwirkt?

Da soziales Lernen und damit die Vermittlung von Werten stark an das Imitieren eines Musters und an das Suchen von Ähnlichkeiten des eigenen Verhaltens beim Verhalten des Modells gebunden ist (vgl. Kap. 2.2. Wertevermittlung durch Literatur), wird in der Analyse darauf eingegangen, ob bzw. inwiefern der Rezipient oder eine spezielle Zielgruppe angesprochen wird. Der Leser soll sich mit dem Protagonisten identifizieren. Ob und wie dazu beigetragen wird, ist einer der Aspekte der Analyse.

Repetitio est mater studiorum. Dieses Sprichwort trifft auch auf das soziale Lernen bzw. das Vermitteln von Werten zu. Aus diesem Grund wird in dieser Analyse besonderes Augenmerk auf die *Figurae per adiectionem* gelegt. Diese umfassen nach Lausberg<sup>83</sup> Figuren der Wiederholung von Wörtern oder Wortgruppen, wie z.B. *Repetitio*, *Anapher* oder *Epiphora* sowie Figuren der Häufung verschiedener Wörter oder Wortgruppen, wie z.B. die *Enumeration* oder die *Distribution*. Der Begriff *Wiederholung* umfasst in der Rhetorik verschiedene Phänomene der Wiederholung, die auf der Ausdrucks- und Inhaltsebene von Texten vorkommen können.<sup>84</sup> Lausberg betont, dass Wiederholung den Zweck hat etwas eindringlicher auszudrücken. Wiederholungen beschreibt er als affektbetont und intellektuell ausgewertet.

---

<sup>83</sup> Vgl. Lausberg. 1960. S.310.

<sup>84</sup> Vgl. Till, Dietmar: *Wiederholung*. In: Gert Ueding (Hg.) *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 9. Tübingen: Niemeyer. 2009. S.1371f

Till unterscheidet zwischen vier Grundformen der Wiederholung:

- Wiederholung als rhetorische Wortfigur
- Wiederholung auf Ebene der Semantik (durch Anhäufung unterschiedlicher, aber synonyme Wörter)
- Wiederholung durch Repetition eines syntaktischen Musters
- Wiederholung als Element der dispositio

Bei der Wiederholung als rhetorische Wortfigur wird eine Gleichheit des wiederholten Wortes vorausgesetzt. Diese Gleichheit kann aber streng oder gelockert gesehen werden. Dabei wird die Position des Wortes als Kriterium herangezogen. Man unterscheidet zwischen Wiederholungen im Kontakt, in Klammer oder Wiederholung am Beginn oder Ende eines Satzes oder Absatzes. Diese Art der rhetorischen Figur hat den Zweck Emotionen beim Leser bzw. Zuhörer zu erregen. Durch bewusstes Wiederholen einzelner Elemente, Argumente und Gedanken soll die Verständlichkeit und Einprägsamkeit von Texten erhöht werden.<sup>85</sup> Auch bei der Vermittlung von Werten wird die Wiederholung in unterschiedlichen Formen zum Einprägen und zur emotionalen Verknüpfung genutzt. Dies wird in der Analyse der Werke von großer Bedeutung sein.

In der folgenden Analyse werden nun einzelne Textstellen herangezogen und hinsichtlich der an den Text gestellten Fragen analysiert. Die Auswahl der Textstellen erfolgt anhand des Inhalts. Da das Ziel dieser Arbeit ist, die Vermittlung von Werten in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur hinsichtlich der verwendeten rhetorischen Mittel herauszuarbeiten, werden zur Analyse Textstellen gewählt, welche die Intention aufweisen Werte an die Leserschaft zu vermitteln.

Die Textstellen werden dabei exemplarisch untereinander angeführt und analysiert. Die Zusammenführung der Ergebnisse und Beobachtungen befinden sich in Kapitel 5, der Konklusion.

---

<sup>85</sup> Vgl. Till. S.1371f.

## 4.2. Collodis Pinocchio

### 4.2.1. Über Collodis Pinocchio

In *Le avventure di Pinocchio, Storia di un Burattino* werden die Unternehmungen der sprechenden Holzpuppe erzählt, die vom Tischler Geppetto erschaffen wurde. Die Schicksalsschläge und Schwierigkeiten des Protagonisten aus Holz weisen in abenteuerlichen und teilweise extremen Bildern die Parabel des Erwachsenwerdens auf. Der sehr lebendige, unartige, impulsive und manchmal schwindelnde Pinocchio gerät aufgrund seiner kindlichen und unreflektierten Art immer wieder in Schwierigkeiten.<sup>86</sup> In *Le avventure di Pinocchio* sind die moralischen Absichten Collodis nicht wegzudenken. Pinocchios Flucht, sein Leichtsinns und seine Schwindeleien werden bestraft, seine Reue und seine Vorschläge zur Besserung belohnt.<sup>87</sup> Die Moral der Geschichte ist eine einfache und sehr praktische. Eine waltende Gerechtigkeit belohnt gute Taten und bestraft Böses. Man muss das Gute vorziehen, da es viele Vorteile bringt. Prügelt sich ein Kind mit Kameraden, schwänzt es die Schule, gehorcht es den Eltern nicht oder hält es nicht, was es verspricht, hat das Kind mit schwerwiegenden Folgen zu rechnen, die sehr unerwartet auftreten können. Die gesellschaftliche Moral ähnelt einem Tauschgeschäft, bei dem man freundlich, großmütig und hilfsbereit sein muss, um Gutes zurück zu bekommen. So ist es nicht verwunderlich, dass in der Geschichte des Pinocchio zwei Sprichwörter immer wieder wiederholt werden: „quel ch'è fatto, è reso“ und „i casi son tanti“, denn wie man in den Wald hineinruft, so tönt es zurück und man weiß nie, was noch alles passieren kann.<sup>88</sup> So ist Pinocchio ein Paradebeispiel der Wertevermittlung. Gut und Böse sind die wichtigsten Parameter, das große erzieherische Ziel ist es zu zeigen, dass nur ein „ragazzo per bene“ ein gutes Leben führen kann.

Pinocchio muss erst von der Sinnhaftigkeit der Schule überzeugt werden. Er wehrt sich gegen die bereitwillige Anpassung und die Uniformität seiner Umgebung. Sein Drang nach Freiheit ist sehr stark, doch er verneint die moralischen Werte nicht komplett. Pinocchio erweist sich zwar als leichtgläubig und leichtsinnig, weist aber auch die guten Werte der

---

<sup>86</sup> Vgl. Innocenti. S.40.

<sup>87</sup> Vgl. Heydenreich, Titus: Kleine Helden, kleine Opfer? Kinderbücher einst und heute. In: Zibaldone. No. 44, Herbst 2007. S.15.

<sup>88</sup> Vgl. Hazard, Paul: Kinder, Bücher und große Leute. Hamburg: Hoffmann und Campe. 1952. S.152f.

selbstlosen Großzügigkeit und Hilfsbereitschaft auf. Eben diese selbstlosen Handlungsweisen und sein Sinn für Verantwortung bewirken seine Verwandlung.<sup>89</sup> Es ist also „in der Tat das Leben selbst, das mittels gemachter Erfahrungen zum Leben erzieht.“<sup>90</sup> Im Laufe der Geschichte durchläuft der Protagonist eine klassische Struktur von Zerfall und Wiederaufstieg. Jeder seiner Streiche hält Pinocchio von seiner Entwicklung hin zum Erwachsenen ab, welche durch die Transformation der Puppe aus Holz in einen Jungen aus Fleisch und Blut dargestellt wird. Nachdem es Pinocchio schließlich gelingt, seinen Vater Geppetto aus dem Bauch eines Hais zu befreien, schafft er es auch seinen Enthusiasmus in Zaum zu halten, sich zum Guten zu wenden und Verantwortung zu übernehmen.<sup>91</sup> Pinocchio ist also wie ein Ratgeber zu lesen, ein Handbuch für das, was man tun und was man lassen sollte. Obwohl in Collodis Werk beinahe nur die Abenteuer und damit einhergehenden Probleme beschrieben werden, soll die Moral der Geschichte dem Leser einen guten Weg weisen.

Die Metaphern bei Collodi sind reichhaltig, so kommt es auch am Ende dazu, dass der erwachsene Pinocchio nicht als neues lebendiges Kind auftritt, sondern als Umriss der nicht mehr existenten Holzpuppe, die auf einem Stuhl zurückgelassen wurde.<sup>92</sup>

Pinocchio ist Italiener, stammt aus der Toskana, genau wie sein Verfasser, Carlo Collodi, der nach dem Geburtsort seiner Mutter benannt ist und eigentlich Carlo Lorenzini heißt. Collodi widmete einen großen Teil seines Lebens dem Journalismus, lebte aber zum Großteil vom Einkommen aus dem Staatsdienst. Erst in den letzten Jahren seines Lebens verschrieb er sich der Kinder- und Jugendliteratur.<sup>93</sup> So entstand auch der Klassiker Pinocchio, der aus der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur nicht mehr wegzudenken ist.

Collodi war zunächst ein Anhänger von Mazzini, dann Sozialist und sein Leben lang überzeugt von den Idealen des Risorgimento und dem Sehnen nach einem modernen, liberalen Staat. In seinen Werken spiegelt sich diese Einstellung durch großes politisches und humanitäres Engagement wider. So wird auch in *Le avventure di Pinocchio* die schlechte soziale Lage, unter der zur Zeit des Einigungsprozesses viele Menschen litten, am

---

<sup>89</sup> Vgl. Balletta. S.54.

<sup>90</sup> Ebd.

<sup>91</sup> Vgl. Innocenti. S.40f.

<sup>92</sup> Vgl. Ebd. S.41.

<sup>93</sup> Vgl. Poesio. S.36.

Beispiel von Pinocchios Vater Geppetto aufgegriffen.<sup>94</sup> Collodi gab in der Zeitschrift *Il giornale per i bambini* *Le avventure di Pinocchio* als Fortsetzungsgeschichte heraus. Erst im Nachhinein wurden die Abenteuer des Pinocchio zu einem Buch zusammengefasst.

Als Carlo Collodi 1890 verstarb, war er in erster Linie als Journalist und Risorgimento-Kämpfer bekannt, erst nach seinem Tod wurde er als Kinderbuchautor und Erschaffer des *Pinocchio* bekannt. Die Komplexität und Hintergründigkeit in *Le avventure di Pinocchio* machen das Werk auch für Erwachsene lesenswert.<sup>95</sup>

#### 4.2.2. Textstellenanalyse

##### Beispiel1 – Direkte Anrede der Leserschaft:

Collodi beginnt sein Werk *Le avventure di Pinocchio*<sup>96</sup> mit einer Formel aus dem Märchen. *C'era una volta...* und stellt damit einen klaren Bezug zu dieser Gattung auf. Dies löst im Rezipienten eine gewisse Erwartungshaltung aus. Anstatt sich den Strukturen des klassischen Märchens hinzugeben, enttäuscht er bereits im zweiten Satz die Erwartungen der Lesenden und durchbricht die Vorstellungen, die durch die erste Phrase geweckt wurden. - *Un re! – diranno subito i miei piccoli lettori. –No ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno.* (S.5) Auf die Durchbrechung des Beginns durch die direkte Anrede der Leser folgt die Wiederholung der Märchenformel, welche im Anschluss anders als erwartet fortgesetzt wird. Es handelt sich also nicht um König, Prinzessin oder Prinz, sondern um ein Stück Holz.

Collodi spricht die Leser sofort direkt an, was eine große Verbindung zwischen Rezipienten und Buch herstellen und einen großen Beitrag zur Identifikation des Lesers mit dem Text leisten kann. Die Verwendung des Personalpronomens *miei* verstärkt diese Wirkung zusätzlich.

---

<sup>94</sup> Vgl. Balletta, Felice: Missglückte Herzensbildung? Cuore, Pinocchio...und Il pieno di super von Rossana Campo. In: Zibaldone. No. 44, Herbst 2007. S.54.

<sup>95</sup> Vgl. Ebd. S.53.

<sup>96</sup> Alle behandelten Textstellen sind aus Collodi, Carlo: *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino.* Firenze: Felice Pagi. 1883. entnommen und werden mit Seitenzahlen in Klammern am Ende der jeweiligen Passage im Text angeführt.

Die direkte Anrede der Rezipienten bewirkt von Beginn der Geschichte an eine große Bindung an das Buch. Collodi bedient sich nicht nur ganz am Beginn dieser Technik, sondern verweist auch während der Geschichte auf den Leser, indem er ihn direkt einbindet. *Lascio pensare a voi il dolore, la vergogna, e la disperazione del povero Pinocchio!* (S.179) Der Rezipient wird dabei ganz klar auf seine Gefühle verwiesen. Die dreifache Aufzählung in Form einer Klimax und das beschreibende Adjektiv *povero* führen immer weiter in Pinocchios Gefühlswelt ein, dabei überlässt Collodi es dem Leser sich die Intensität dieser Gefühle vorzustellen.

### Beispiel 2 – Wörtliche Wiederholung:

An der folgenden Stelle sieht Pinocchio ein, dass er einen Fehler gemacht hat und dass es ihm besser ergehen würde, wenn er nicht von zu Hause weggelaufen wäre. Collodi verstärkt die moralische Einsicht, in dem er beinahe wörtliche Wiederholungen verwendet.

Allora piangendo e disperandosi, diceva: - Il Grillo-parlante aveva ragione. Ho fatto male a rivoltarmi al mio babbo e a fuggire di casa...  
Se il mio babbo fosse qui, ora non mi troverei a morire di sbadigli!  
Oh! Che brutta malattia che è la fame! (S.23)

Zwei Seiten später wird der innere Monolog von Pinocchio wieder aufgegriffen.

Eppure il Grillo-parlante aveva ragione! Se non fossi scappato di casa e se il mio babbo fosse qui, ora non mi troverei a morire di fame! Oh! Che brutta malattia che è la fame! ... (S.25)

Durch die Wiederholung einer ganzen Passage wird dem Leser die Moral eingeprägt. Die Aussage Pinocchios wird an der ersten Stelle durch die beiden Gerundive *piangendo* und *disperandosi* in ihrer Dramatik noch verstärkt, sie stellen die Stimmung für den folgenden Diskurs her. An der zweiten Stelle wird mit *eppure* eingeleitet, um an die erste Stelle anzuknüpfen. Der erste Satz *Il Grillo-parlante aveva ragione* wird beim ersten Mal mit einem Punkt beendet, im zweiten Beispiel durch ein Exklamationszeichen noch verstärkt. Im Mittelteil der direkten Rede wird mit Synonymen gearbeitet. So spricht er im zweiten

Beispiel von *morire di fame*, im ersten von *morire di sbadigli*. Der Konditionalsatz weist auf, was passiert wäre bzw. nicht passiert wäre, wenn Pinocchio nicht unrecht gehandelt hätte. Auch diese Form der Einsicht kommt immer wieder vor.

Inhaltlich sind beide Aussagen ident und enden mit demselben Wortlaut. Die Interjektion *Oh!* Und das verstärkende Adjektiv *brutta* als Beschreibung von *malattia* tragen zur Eindringlichkeit des letzten Satzes bei.

### Beispiel 3 – unterschiedliche Perspektiven:

No, non ci voglio venire. Oramai sono vicino a casa, e voglio andermene a casa, dove c'è il mio babbo che m'aspetta. Chi lo sa, povero vecchio, quanto ha sospirato ieri, a non vedermi tornare. Pur troppo io sono stato un figliuolo cattivo, e il Grillo-parlante aveva ragione quando diceva: <<i ragazzi disobbedienti non possono aver bene in questo mondo. >> E io l'ho provato a mie spese, perché mi sono capitate dimolte disgrazie, e anche ieri sera in casa di Mangiafuoco, ho corso pericolo...Brrr! Mi viene i bordoni soltanto a pensarci! (S.54)

In dieser Textstelle wird mit Perspektivenwechsel gearbeitet. Ausgehend von Pinocchio, der in der 1. Person spricht, wird zum Vater weitergeleitet, der durch den Einschub *povero vecchio* näher charakterisiert wird. Von der Erinnerung wie es dem Vater am Vortag ergangen sein muss, kommt Collodi über Pinocchio zur Grille, deren Moral wiederholt wird, zu Pinocchio selbst. Von der allgemeinen Ebene *i ragazzi disobbedienti non possono aver bene in questo mondo* wird zur persönlichen Ebene geleitet.

Die erste Ebene dieser Passage - *No, non ci voglio venire. Oramai sono vicino a casa, e voglio andermene a casa, dove c'è il mio babbo che m'aspetta.* - spiegelt den guten Willen Pinocchios wider. Er will sich nicht noch einmal verleiten lassen. Das *No* am Satzbeginn macht seinen Willen deutlich. Die Verknüpfung mit *oramai* führt zur Erklärung, warum er nicht gehen möchte. Der zweite Satz führt in der Argumentation zum *babbo*, der auf ihn wartet und der dann auch im nächsten Gedanken Pinocchios aufgegriffen wird. Die ganze Passage erinnert an eine Gedankenkette und verstärkt somit den kindlichen

Gedankengang. Von *casa* kommt er auf *babbo*, vom *povero vecchio* zum *figliolo cattivo*, von *cattivo* dazu, was die Grille über schlimme Kinder gesagt hat und vom Allgemeinen der Kinder zu sich und dem, was ihm passiert ist. Jede Passage hat eine eigene Charakteristik, die die Aussage noch verstärkt. So wird, wenn es um den armen wartenden Vater geht, mit einer indirekten Frage die Ungewissheit noch verstärkt. Die Konjunktion *purtroppo* bringt die Reue Pinocchios zum Ausdruck, die Erinnerung an das, was die Grille gesagt hat, in direkter Rede auszudrücken, betont den mahnenden Charakter und hat den Effekt einer Stimme, die man im Hinterkopf hört. Die Erinnerung an das, was Pinocchio widerfahren ist, wird durch die Onomatopöie *Brrr!* in der Emotion verstärkt.

#### Beispiel 4 – Der gute Rat der Grille:

Voglio darti un consiglio. Ritorna indietro e porta i quattro zecchini, che ti sono rimasti, al tuo povero babbo che piange e si dispera per non averti più veduto. [...] Non ti fidare, ragazzo mio, di quelli che promettono di farti ricco dalla mattina alla sera. Per il solito, o sono matti o imbrogliatori! Dà retta a me, ritorna indietro! [...] Ricordati che i ragazzi che vogliono fare di loro capriccio e a modo loro, prima o poi se ne pentono. (S.60f)

Der Rat der Grille wird immer mehr verstärkt und durch unterschiedliche Elemente verdeutlicht. Collodi beginnt mit dem Rat, der noch recht neutral, wie eine Anleitung, aufgebaut ist *Ritorna indietro e porta i quattro zecchini, che ti sono rimasti, al tuo povero babbo*, wobei der Vater wie so oft mit dem Adjektiv *povero* direkt charakterisiert wird. Dieser Rat wird nun mit Emotionen angereichert, indem der Zustand des Vaters in einem Relativsatz verdeutlicht wird. Auf diese Mitleid erregende Passage folgen einige Aufforderungen, die mit *Non ti fidare [...] di quelli che promettono di farti ricco dalla mattina alla sera* sehr direkt eine allgemeine Anleitung zum Leben an die Leser transportiert. Auch an dieser Stelle gibt es wieder die Verallgemeinerung der *quelli che* (Vgl. Textstellen 2 und 3) Die bereits bekannte Satzstruktur wird wieder aufgegriffen: [...] *i ragazzi che vogliono fare di loro capriccio e a modo loro, prima o poi se ne pentono.*

### Beispiel 5 – Metaphorik:

Werte werden in der Literatur auch mit Zuhilfenahme von Metaphern verdeutlicht. Collodi geht in der Verwendung der Metaphern einen Schritt weiter und lässt sie wahr werden.

Le bugie, ragazzo mio, si riconoscono subito, perché ve ne sono di due specie: vi sono le bugie che hanno le gambe corte, e le bugie che hanno il naso lungo: la tua per l'appunto è di quelle che hanno il naso lungo. (S.83)

Lügen haben kurze Beine. Der Wert der Ehrlichkeit ist bis heute ein wichtiger Bestandteil des Werteindex und wird auch in Pinocchio thematisiert. Wer ein *ragazzo per bene* sein will, muss auch Ehrlichkeit an den Tag legen. Mit dem Einschub *ragazzo mio* wird der persönliche Bezug verstärkt. Collodi geht so weit, dass er Pinocchios Nase wachsen lässt, wenn er lügt. Metaphern werden verwirklicht, Nasen wachsen, Pinocchio wird in späterer Folge zu einem Esel. All diese Prozesse werden durchlebt, bis Pinocchio zum Mensch wird. Durch die Verwirklichung der Metaphern wird ihnen etwas Komisches angehaftet. Das immer wiederkehrende Element der wachsenden Nase prägt sich stark ein und bewirkt somit, dass die dahinter verborgene Moral - Du sollst nicht lügen - sich in den Köpfen der Leser festigt.

### Beispiel 6 – direkte Anrede:

Sì, parlo di te, povero Pinocchio, di te che sei così dolce di sale, da credere che i denari si possano seminare e raccogliere nei campi, come si seminano i fagioli e le zucche. Anch'io l'ho creduto una volta, e oggi ne porto le pene. Oggi (ma troppo tardi!) mi son dovuto persuadere che per mettere insieme onestamente pochi soldi bisogna saperseli guadagnare o col lavoro delle proprie mani o coll'ingegno della propria testa. (S.93)

Der Pappagallo spricht mit bzw. über Pinocchio und möchte ihm an seinem Negativbeispiel verdeutlichen, dass man nicht an das leicht verdiente Geld glauben darf, weil man sonst auf die harte Tour lernen muss, dass man Geld mit körperlicher oder geistiger Arbeit

verdienen muss. Beginnend mit einer Anadiplose, eine Figur der nachdruckhaften Steigerung, die nur durch eine Parenthese unterbrochen ist, welche die Elemente der Anadiplose bestärkt, wird die Wichtigkeit dieser Stelle verstärkt. *Di te* (erster Teil der Anadiplose), *povero Pinocchio* (der Einschub Beschreibt das *te*, also das Wort davor), *di te* (zweiter Teil der Anadiplose). Pinocchio wird in einem Relativsatz mit dem Sprichwort *dolce di sale* (=etwas bescheuert sein) noch mehr in die Aufmerksamkeit gezogen. Im zweiten Teil spricht der Pappagallo über sich und verwendet sich als Negativbeispiel. Zuerst wird der Bezug hergestellt zwischen Pinocchio, der diese Dummheit glaubt und dem Pappagallo, der diese einmal glaubte. Der Bezug zur Gegenwart wird aber sofort wiederhergestellt, dies geschieht mit einer Anapher des Wortes *oggi*. Vergangenes und Gegenwärtiges werden gegenübergestellt. Weil er *una volta* auch daran glaubte, trägt er *oggi* den Schaden davon. *Oggi* wird durch das in Parenthese gesetzte *ma troppo tardi!*, welches auch noch mit einem Exklamationszeichen versehen ist, mit großer Dramatik besetzt und verweist darauf, dass man zur Einsicht kommen sollte, bevor es zu spät ist.

#### Beispiel 7 – Wiederholende Figuren:

Se (1) fossi stato un ragazzo per bene, come ce n'è tanti; se (2) avessi avuto la voglia di studiare e di lavorare, se (3) fossi rimasto in casa col mio povero babbo, a quest'ora non mi troverei qui, in mezzo ai campi, a fare il cane di guardia alla casa di un contadino. Oh! Se (4) potessi rinascere un'altra volta! ...Ma oramai è tardi, e ci vuol pazienza! (S.105)

Quant'era meglio, che fossi andato a scuola! ... Ho voluto dar retta ai compagni, e ora la pago! Ih!... Ih!... Ih!... (S.150)

Auf eine Akkumulation von Konditionalsätzen folgt mit dem *ma* eine adversative Konjunktion. Diese dient dazu einen Gegensatz auszudrücken. Die Aneinanderreihung der Konditionalsätze bewirkt bereits, dass das Gesagte an Bedeutung gewinnt, durch dieses rhetorische Mittel wirkt dieser Absatz, als könnte man Pinocchios Klagen hören, diese Wirkung wird durch die Interjektion *Oh!* vor dem letzten Konditionalsatz noch verstärkt. Die Onomatopöie *Ih!... Ih!... Ih!* verstärkt die Wirkung des kindlichen Weinens. Durch das

lautmalerische Element kann sich der Leser noch besser in die Lage des Protagonisten versetzen und das Mitgefühl wird zusätzlich angeregt.

#### Beispiel 8 – Parallelismus und Anaphern:

Pinocchio spricht mit der Fata und beklagt sich, dass er gerne ein echter Junge werden möchte, ein Mensch aus Fleisch und Blut. Die Fata sagt Pinocchio, was er dafür tun muss. Dabei ergänzen sich die Sätze immer aus dem, was die Fata sagt und dem, was Pinocchio hinzufügt. Dadurch entsteht eine Kontraposition zwischen dem ersten Satzteil, dem Allgemeinen, und dem zweiten Satzteil, dem Persönlichen.

- Una cosa facilissima: avvezzarti a essere un ragazzino per bene.
- O che forse non sono?
- Tutt'altro! I ragazzi perbene sono ubbidienti, e tu invece...
- E io non ubbidisco mai.
- I ragazzi perbene prendono amore allo studio e al lavoro, e tu...
- E io, invece, faccio il bighellone e il vagabondo tutto l'anno.
- I ragazzi perbene dicono sempre la verità...
- E io sempre le bugie.
- I ragazzi perbene vanno volentieri a scuola...
- E a me la scuola mi fa venire i dolori di corpo. (S.129)

Im Gespräch zwischen Pinocchio und der Fata werden Regeln für ein gutes Benehmen zusammengefasst. Hier arbeitet Collodi mit dem Parallelismus, einer Technik zur Wiederholung der Satzstruktur, um die Regeln ein *ragazzino per bene* zu werden gebetartig zu verinnerlichen. Parallelismen werden oft in Gebeten oder in Texten verwendet, die etwas suggerieren wollen. Durch die sich wiederholende Struktur können Parallelismen mnemotechnische Funktion haben.<sup>97</sup> Collodi geht im parallelen Aufbau noch weiter. Die Verhaltensregeln können außerdem auch als Anapher gesehen werden und gehen immer vom Allgemeinen zum Einzelnen.

---

<sup>97</sup> Vgl. Felsner, Helbig, Manz: Arbeitsbuch Lyrik, S.180.

### Beispiel 9 – Vergleiche:

- lo rimango – rispose Pinocchio. – lo voglio tornarmene a casa mia: voglio studiare e voglio farmi onore alla scuola, come fanno tutti i ragazzi perbene. (S.172)

An dieser Stelle benutzt Collodi das rhetorischen Mittel des Vergleichs. Pinocchio will sein Leben zum Guten wenden. Dies wird mit der Repetition des Wortes *voglio* verstärkt, die dreimalige Wiederholung dient zur Bekräftigung einer Aussage. Außerdem steht das Verb im Gegensatz zu anderen Stellen, an denen Pinocchio von seiner Besserung spricht, im Indikativ und nicht mehr im Konjunktiv, was sein Wollen noch eindringlicher zum Ausdruck bringt. Der Vergleich mit den *ragazzi perbene* wird an dieser Stelle umgekehrt. *I ragazzi perbene* standen davor in Kontraposition zum Verhalten Pinocchios (vgl. Beispiel 10), nun wird Pinocchios Vorhaben nicht mehr dem guten Verhalten entgegengestellt, er möchte so sein wie alle guten Kinder es sind. Auch das vor die *ragazzi perbene* gestellte *tutti* dient dazu, das Gesagte noch eindringlicher an den Leser zu bringen. So ist auch dieser Absatz als Regelbuch für gutes Verhalten zu verstehen, denn *tutti i ragazzi perbene studiano* und *tutti i ragazzi perbene si fanno onore alle scuola*.

I ragazzi che assistono amorosamente i propri genitori nelle loro miserie e nelle loro infermità, meritano sempre gran lode e grande affetto [...] (S.229)

Auch dieser Abschnitt beginnt mit der im gesamten Werk immer wieder vorkommenden Formel *I ragazzi che* und verweist darauf, dass die Kinder, die ihren Eltern helfen und zwar *amorosamente, sempre gran lode e gran affetto* verdienen. Dabei dient das *sempre* zur Verstärkung und die zweifache Verwendung des Adjektivs *grande* betont die positiven Belohnungen für gutes Verhalten noch zusätzlich.

### Beispiel 12 – Sprichwörter und Parallelismen:

- O Pinocchio, - gridò la Volpe con voce di piagnisteo – fai un po' di carità a questi due poveri infermi.
  - Infermi! – ripeté il Gatto.
  - Addio, mascherine! – rispose il burattino. – Mi avete ingannato una volta, e ora non mi ripigliate più.
  - Credilo, Pinocchio, che oggi siamo poveri e disgraziati davvero!
  - Davvero! – ripeté il Gatto
  - Se siete poveri, ve lo meritate. Ricordatevi del proverbio che dice: <<I quattrini rubati non fanno mai frutto.>> Addio, mascherine!
  - Abbi compassione di noi!...
  - Di noi!...
  - Addio, mascherine! Ricordatevi del proverbio che dice: <<La farina del diavolo va tutta in crusca.>>
  - Non ci abbandonare!...
  - ...are! – ripeté il Gatto.
  - Addio mascherine! Ricordatevi del proverbio che dice - <<Chi ruba il mantello al suo prossimo, per il solito muore senza camicia.>>
- (S.221)

Auch an dieser Stelle wird mit Parallelismen gearbeitet. Der Aufbau des Gesprächs zwischen Pinocchio, dem Fuchs und der Katze verläuft immer gleich: Der Fuchs bittet Pinocchio an, die Katze wiederholt kurze Schlussteile dessen, was der Fuchs zuvor gesagt hat und Pinocchio reagiert abweisend. Pinocchio wendet sich mit *Addio, mascherine!* viermal gegen die beiden, die für das alte, lasterhafte Leben Pinocchios stehen.

Die beiden Bösewichte versuchen Pinocchio auf ihre Seite zu ziehen, indem sie an sein Mitgefühl plädieren. Damit haben sie Pinocchio bereits in der Vergangenheit in die Irre geführt, diesmal durchschaut Pinocchio die Tour der beiden und belehrt sie unter Zuhilfenahme von Sprichwörtern.

### 4.3. De Amicis Cuore

#### 4.3.1. Über De Amicis Cuore

Nachdem De Amicis 1861 eine Militärlaufbahn eingeschlagen hatte, erschienen seine ersten Erzählungen, die auf seine Erfahrungen als Soldat zurückgingen, ab dem Jahre 1867 in *L'italia militare*, einer ministeriellen Propaganda-Zeitschrift. Nach seinem dadurch entstandenen Erfolg als Schriftsteller entschied sich De Amicis als Journalist tätig zu werden und schrieb als Mitarbeiter für die *Gazzetta d'Italia* und die *Nuova Antologia* und als Auslandskorrespondent für *La Nazione* und *L'illustrazione italiana*. Durch diese Tätigkeit kam er mit den sozialen Problemen Italiens, wie zum Beispiel der Arbeitslosigkeit, dem Nord-Süd-Gefälle und den Klassenunterschieden des neu geeinten italienischen Staates in Kontakt. Sein Patriotismus und sein väterliches Mitgefühl für die benachteiligten Bevölkerungsschichten führten dazu, dass sein 1889 veröffentlichtes Werk *Cuore* entstand.<sup>98</sup>

„Im Monat Januar 1886 ging De Amicis [...] seinen kleinen Sohn am Schulausgang abholen. Er sah ihn mit einem kleinen Arme-Leute-Kind ankommen, einem in viel zu großen Kleidern bizarr ausstraffierten Klassenkameraden. Bevor sie sich trennten, gaben die beiden Kinder sich einen Kuß. De Amicis war sehr gerührt von diesem Beispiel wahrer Kameradschaft und begann in diesem Augenblick ein Buch zu planen, in dem er das Leben der Schule schildern wollte. [...] *Cuore* war geboren, und die italienische Jugend hatte ein Buch, das ihren tiefsten Sehnsüchten Ausdruck verlieh.“<sup>99</sup>

Stauder<sup>100</sup> begründet den enormen Erfolg von *Cuore* nicht zuletzt auf dem Verständnis De Amicis die Weltanschauung und die pädagogischen Vorstellungen des damals politisch führenden Bildungsbürgertums zum Ausdruck zu bringen. *Cuore* wurde dadurch zu einem Verhaltenshandbuch über patriotische Werte und soziale Tabus dieser Zeit.

De Amicis präsentiert in *Cuore* die Pädagogik der Zeit nach der Einigung in einem ganz anderen Licht als Collodi es in seinem *Pinocchio* tut. Das Tagebuch des jungen Schülers Enrico Bottini, das den Zeitraum eines Schuljahres umfasst, dient De Amicis dazu, eine sehr

---

<sup>98</sup> Vgl. Stauder, Thomas: Umberto Eco als Kinderbuch-Autor: Von der Kritik an *Cuore* zum politisch progressiven Märchen. In: Zibaldone, Nr. 44. Herbst 2007. S.66.

<sup>99</sup> Hazard, Paul: Kinder, Bücher und große Leute. Hamburg: Hoffmann und Campe. 1952. S.156.

<sup>100</sup> Vgl. Stauder. S.66.

präzise pädagogische Anschauung vorzulegen. Der Roman stellt sehr klare und bestimmte moralische Hierarchien auf, wobei die Beziehung zwischen der Welt der Kinder und der Welt der Erwachsenen als einziges Ziel das Lernen vorsieht. Die Erwachsenen sind Träger und Beschützer einer Serie von Werten, die sie den jüngeren Mitmenschen beibringen sollen. Schuld wird als Missachtung dieser Werte gesehen, welche von vornherein als richtig und gut klassifiziert werden. Wer die guten Werte missachtet, wird bestraft. Der Leser soll sich mit den guten Werten identifizieren und sich von den schlechten Werten lossagen.<sup>101</sup> *Cuore* ist voll von Italianità und kann als Leitfaden für Patriotismus gelesen werden. An erster Stelle steht die Bewusstwerdung der Kinder über die Wichtigkeit der neu gewonnenen Einheit des italienischen Staates.<sup>102</sup> Der Wert der Vaterlandsliebe wird als starkes, wichtiges Gefühl an die jungen Leser vermittelt.

*Cuore* wurde 1886 in Mailand veröffentlicht, als die italienische Nation erst 14 Jahre alt war. Das Werk ist wie eine Chronik des Volksschuljahres 1881/82 zu lesen, geschrieben vom kindlichen Protagonisten, überarbeitet vom Vater. In dieser Chronik werden Schulerlebnisse der Hauptperson und seiner Kameraden, die allen sozialen Schichten entstammen, erzählt. Zwischen den Erzählungen befinden sich belehrende, mahnende Briefe der Eltern und neun exemplarische monatliche Erzählungen. In diesen racconti mensili setzen die Protagonisten Werte wie Tapferkeit, Vaterlandsliebe, Opferbereitschaft und Selbstlosigkeit in die Tat um.<sup>103</sup> Die racconti mensili verdienen gerade deshalb besondere Aufmerksamkeit. Sie dienen als gutes Beispiel des bewussten Einsatzes von Rollenbildern und Werten in der Literaturlauswahl für die Jugend. Die Handlungen der Personen in diesen Erzählungen werden den Kindern wie Lebensmodelle dargestellt, wie ein sicherer Kompass für die eigenen Entscheidungen im Leben.<sup>104</sup> Die meisten racconti mensili weisen bereits im Titel die Gleichaltrigkeit der Protagonisten und die Zeit oder die Orte des Geschehens auf: *Il piccolo patriota padovano*, *La piccola vendetta lombarda* oder *Il tamburino sardo*.<sup>105</sup> Die Gleichaltrigkeit unterstützt die Identifikation des Lesers mit den Protagonisten und den von ihnen vermittelten Werten.

---

<sup>101</sup> Vgl. Innocenti. S.42f.

<sup>102</sup> Vgl. Hazard. S.156.

<sup>103</sup> Vgl. Heydenreich, Titus: Kleine Helden, kleine Opfer? Kinderbücher einst und heute. In: Zibaldone. No. 44, Herbst 2007. S.17.

<sup>104</sup> Vgl. Innocenti. S.43.

<sup>105</sup> Vgl. Heydenreich. S.17.

Die Entscheidung De Amicis sein Werk in Tagebuchform aus der Sicht eines Schülers angereichert mit den Stimmen der Erwachsenen und den monatlichen Erzählungen zu gestalten, trug laut Innocenti<sup>106</sup> maßgeblich zum Erfolg desselben bei: Mit *Cuore* ist es De Amicis gelungen einen Roman zu schaffen, der trotz aller Kritik bis heute erfolgreich ist.

Balletta<sup>107</sup> geht so weit zu sagen, dass De Amicis in *Cuore* da ansetzt, wo Collodi in *Storia di un burattino* aufhört. Dies erklärt sie wie folgt: Bei Collodi ist das vorherrschende Element, das dem Text Struktur verleiht, das Lachen. Bei *Cuore* steht hingegen das Weinen im Vordergrund. Auf Pinocchios Verstöße gegen die allgemeinen Wertvorstellungen folgen sehr drastische Strafen. In *Cuore* werden die Schüler belohnt, wenn sie sich anpassen. *Cuore* steht für kindlichen Patriotismus, der Bereitschaft zur Aufopferung einschließt. De Amicis trat für gemäßigten, humanitären Sozialismus ein und war darin bestrebt, das Bewusstsein für Patriotismus in der Schicht des von Entbehrungen gekennzeichneten italienischen Proletariats und Kleinbürgertums voranzutreiben. Er war davon überzeugt, dass Opfer- und Leistungsbereitschaft gepaart mit Vaterlandsliebe und gutem Willen mithilfe eines starken Schulsystems zu Problemlösungen beitragen können. De Amicis Bemühungen und Überzeugungen spiegeln sich in allen Teilen von *Cuore* wider.

Stauder<sup>108</sup> betont dazu, dass es nicht erstaunlich ist, dass Eco einige Jahre später in seinem Kinderbuch *La misteriosa fiamma della Regina Loana* über De Amicis schreibt, dass dieser mit dafür verantwortlich war, dass der Faschismus zu so großem Erfolg gelangen konnte. Auch Poesio schreibt in seinem Beitrag über Italien im Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur:

„Die Lektüre [von *Cuore*] ist dem heutigen Leser nur dann zu empfehlen, wenn sie mit einer geschichtlichen Milieuschilderung einhergeht, d.h. wenn zugleich die Zeit, in der De Amicis lebte, mitgedacht wird und die Gründe angegeben werden, die De Amicis veranlaßten, das Buch zu schreiben.“<sup>109</sup>

---

<sup>106</sup> Vgl. Innocenti. S.43.

<sup>107</sup> Vgl. Balletta. S.54f.

<sup>108</sup> Vgl. Stauder. S.67.

<sup>109</sup> Poesio. S.37.

#### 4.3.2. Textstellenanalyse

##### Beispiel 1 – Bezug zur Leserschaft:

Der Beginn des Buches ist klar an eine Zielgruppe gerichtet.<sup>110</sup>

Questo libro è particolarmente dedicato ai ragazzi delle scuole elementari, i quali sono tra i nove e i tredici anni e si potrebbe intitolare <<Storia d'un anno scolastico, scritta da un alunno di terza d'una scuola municipale d'Italia>> [...] Ora leggete questo libro, ragazzi: io spero che ne sarete contenti e che vi farà del bene. (S.27f.)

Mit diesen Worten beginnt De Amicis sein Werk *Cuore*. Bereits im ersten Satz wird die Zielgruppe *i ragazzi delle scuole elementari* klar angesprochen. Die Widmung wird durch das sehr aussagekräftige Adverb *particolarmente* verstärkt.

Die angesprochenen Leser entsprechen dem Alter und dem Lebensumfeld des Protagonisten. Bereits am Beginn von *Cuore* wird also eine Identifikation der Leser mit der Hauptfigur des Buches geschaffen. Der Prozess der Identifikation des Lesers wird von Beginn an und auch im Laufe des Romans in Szene gesetzt. Der Enthusiasmus, den Enrico in der Folge für die guten Werte und die exemplarisch lebenden jungen Protagonisten der *racconti mensili* aufzeigt, soll auch in den Lesern entstehen, wenn sie sich mit den in diesem Werk vermittelten Werten befassen.<sup>111</sup>

##### Beispiel 2 – Vaterlandsliebe:

De Amicis behandelt an der folgenden Stelle das Thema der Vaterlandsliebe. Der Vater reflektiert mit Enrico über die Frage *Perchè amo l'Italia?*, welche den Schülern vom Lehrer als Schreibaufgabe gestellt wurde. Dabei zählt er viele Gründe auf, die für die Liebe zu

---

<sup>110</sup> Die herangezogenen Textstellen sind aus De Amicis, Edmondo: *Cuore*. Introduzione di Marcello D'Orta. Roma: New Compton editori. 2015. entnommen und werden mit Seitenzahlen in Klammern am Ende der jeweiligen Passage im Text angegeben

<sup>111</sup>Vgl. Innocenti. S.44.

Italien sprechen und verweist Enrico darauf, dass er noch nicht so weit ist, all das zu fühlen, zählt ihm aber eine Reihe von Szenarien auf, in denen er die Vaterlandsliebe spüren wird.

Die Passage beginnt mit zwei rhetorischen Fragen: *Perché amo l'Italia? Non ti si son presentate subito cento risposte?* Diese werden vom Vater beantwortet. Der erste Teil ist aus der Perspektive des Vaters geschrieben, in welcher er in Form einer Sympleke mit parallelem Satzbau und Aufzählungen erklärt, warum er Italien liebt. So wird den Lesern durch die parallelen und symplekischen Strukturen gebetartig klargemacht, warum es völlig klar sein sollte das Heimatland, Italien, zu lieben.

Io amo l'Italia perché mia madre è italiana, perché il mio sangue che mi scorre nelle vene è italiano, perché è italiana la terra dove son sepolti i morti che mia madre piange e che mio padre venera, perché la città dove son nato, la lingua che parlo, i libri che m'educano, perché mio fratello, mia sorella, i miei compagni, e il grande popolo in mezzo a cui vivo, e la bella natura che mi circonda, e tutto ciò che vedo, che amo, che studio, che ammiro, è italiano.  
(S.96)

Die Sympleke *perché – è italiana/o* wird nicht strikt eingehalten, sondern wird an zwei Stellen variiert. Bei *perché è italiana la terra[...]* wird die Struktur des Satzes verändert, das Subjekt wird von der zweiten an die dritte Stelle verschoben. Dem nächsten *perché* folgt eine Enumeratio vieler Subjekte bzw. vieler Gründe, deren Wichtigkeit mit dem letzten *è italiano* Bestätigung findet. Durch diese Form des Aufbaus bekommt der Leser den Eindruck, dass es eine unendliche Anzahl an Gründen gibt, die für den Wert der Vaterlandsliebe sprechen. Die bedeutenden Gründe *mia madre, il mio sangue* und *la terra* werden durch die vollständige Sympleke noch zusätzlich hervorgehoben. Der Übergang in die Enumeratio verdeutlicht die Leichtigkeit, mit der dem Vater viele Gründe für die Vaterlandsliebe über die Lippen kommen. *la città dove son nato, la lingua che parlo, i libri che m'educano, [...] mio fratello, mia sorella, i miei compagni, e il grande popolo in mezzo a cui vivo, e la bella natura che mi circonda, e tutto ciò che vedo, che amo, che studio, che ammiro.* Die Enumeratio beginnt bei der *madre* und weitet sich über *sangue* und *terra* aus bis *i libri*, kehrt dann zurück zum persönlichen *mio fratello, mia sorella* und verläuft in einer Klimax bis bis hin zu *tutto ciò che[...]*. Dem Leser werden somit einige Punkte verdeutlicht, die den Wert des Patriotismus bekräftigen und gleichzeitig wird auch suggeriert, dass alles,

was das Leben betrifft, auf die Heimatliebe bezogen werden kann, angefangen von den ganz persönlichen Dingen wie der Mutter über das eigene Blut und die Sprache, die man spricht, bis hin zu all dem, was man sieht, liebt und lernt.

Die Perspektive des Vaters wird mit dem Satz *Oh tu non puoi ancora sentirlo interno questo affetto*. durchbrochen. Die Perspektive wird nun auf Enrico gerichtet, dadurch wird eine Gegenposition zwischen dem Vater (io) und dem Sohn (tu) hergestellt. Diesem einen perspektivenwechselnden Satz folgt eine weitere Enumeratio in Form einer Anapher. Siebenmal beginnt De Amicis mit *Lo sentirai* und schafft es somit eine große Einheit über einen langen Text zu kreieren.

Lo sentirai (1) quando sarai un uomo, [...] lo sentirai (2) allora nell'onda impetuosa di tenerezza che t'empirà gli occhi di lagrime e ti strapperà un grido al cuore. Lo sentirai (3) in qualche grande città lontana, [...] Lo sentirai (4) nello sdegno doloroso e superbo che ti getterà il sangue alla fronte [...] Lo sentirai (5) più violento e più altero al giorno in cui la minaccia d'un popolo nemico solleverà una tempesta di fuoco sulla tua patria, [...] Lo sentirai (6) come una gioia divina se avrai la fortuna di veder rientrare nella tua città i reggimenti diradati, [...] in mezzo a una folla pazza che lo coprirà di fiori, di benedizione e di baci. Tu comprenderai allora l'amor di patria, sentirai (7) la patria allora, Enrico. (S.96f.)

Der nun folgende letzte Teil dieses Abschnittes unterscheidet sich, was den Aufbau und die verwendeten rhetorischen Mittel betrifft, von den beiden vorangegangenen Teilen dieser Textstelle. Die ersten beiden Stellen waren gefüllt von Aufzählungen, Parallelismen, Anaphern und Symploken, die im ersten Teil die Sicht des Vaters und im zweiten Teil die zukünftige Sicht Enricos darstellen. Im nun folgenden und diese Textstelle abschließenden Teil wird das vorangegangene Muster durchbrochen. Dabei wird ein dramatischerer Ton angeschlagen. Der Vater geht noch einmal auf die *patria* ein und beschreibt sie mit den sehr starken Adjektiven *grande* und *sacra*.

Ella è una così grande e sacra cosa, che se un giorno io vedessi te tornar salvo da una battaglia combattuta per essa, salvo te, che sei la carne e l'anima mia, e sapessi che hai conservato la vita perché ti sei nascosto alla morte, io tuo padre, che t'accoglierei con un singhiozzo d'angoscia, e non potrei amarti mai più, e morirei con quel pugnale nel cuore. (S.96f.)

An dieser Stelle bedient sich De Amicis dem hypotaktischen Satzbau, der nach der einfacheren Struktur der vorangegangenen Teile sehr auffallend ist. Durch den verschachtelten Aufbau, der durch die beiden Parenthesen *salvo te* und *io tuo padre* noch verstärkt wird, scheint der Ernst dieser Aussage zusätzlich gestärkt. Konnte der Lesende gerade eben noch Aufzählungen folgen, so findet er sich jetzt vor einer komplexen Aussage wieder. Dadurch wird die gesamte Textstelle noch einmal zu einem Endpunkt zusammengeführt. Die Aufzählungen aus den ersten beiden Teilen münden im letzten Satz, der die Großartigkeit und Heiligkeit Italiens in einem abschließenden Satz in den Köpfen der Leser intensiviert.

### Beispiel 3 – Rollenbild des Lehrers:

Sentite. Abbiamo un anno da passare insieme. Vediamo di passarlo bene. Studiate e siate buoni. Io non ho famiglia. La mia famiglia siete voi. Avevo ancora mia madre l'anno scorso: mi è morta. Son rimasto solo. Non ho più che voi al mondo, non ho più altro affetto, altro pensiero che voi. Voi dovete essere i miei figliuoli. Io vi voglio bene, bisogna che vogliate bene a me. Non voglio punire nessuno. Mostratemi che siete ragazzi di cuore; la nostra scuola sarà una famiglia e voi sarete la mia consolazione e la mia alterezza. Non vi domando una promessa a parole; son certo che, nel vostro cuore, m'avete già detto di sì. E vi ringrazio. (S.30)

An dieser Stelle spricht der Lehrer die Schüler direkt an und erklärt ihnen, was er sich von ihnen und der gemeinsamen Arbeit in diesem Schuljahr erwartet. Sehr charakteristisch für diese Stelle sind die Aneinanderreihung einfacher Sätze und die absolute Absenz komplexer Sätze. In diesem Beispiel befinden sich einige Parallelismen, also Gleichordnungen von zwei oder mehr syntaktischen Einheiten, die denselben grammatischen Aufbau aufweisen. Parallelismen werden häufig in Gebeten oder Texten verwendet, die etwas suggerieren wollen und können über eine mnemotechnische Funktion verfügen.<sup>112</sup> *Abbiamo un anno da passare insieme. Vediamo di passarlo bene.*

---

<sup>112</sup> Vgl. Felsner, Kristin / Holger Helbig / Therese Manz: Arbeitsbuch Lyrik. 2. aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag. 2012. S.180.

Ein weiteres rhetorisches Mittel, das in diesem Absatz Anwendung findet, ist die Anadiplose, bei der das letzte Wort eines Satzes als erstes Wort des nächsten Satzes gesetzt wird.<sup>113</sup> [...] *altro pensiero che voi. Voi dovete essere i miei figliuoli [...]*

Durch die Verwendung der Verben in der ersten Person Singular, der ersten Person Plural und der zweiten Person Plural und der häufigen Wiederholung der Pronomen *voi* und *io* wird eine starke Verbindung zwischen Lehrer und Schüler aufgebaut, die jedoch durch die getrennten Perspektiven *voi* und *io* klar den Unterschied zwischen dem Lehrer und den Schülern aufzeigt und die Rollen und Erwartungen der beiden Parteien eindeutig voneinander trennt.

Allora il maestro gli prese una mano, e disse alla classe: - Voi dovete essere contenti. Oggi entra nella scuola un piccolo italiano nato a Reggio di Calabria, a più di cinquecento miglia di qua. Vogliate bene al vostro fratello venuto di lontano. [...] Vogliategli bene, in maniera che non s'accorga di esser lontano dalla città dove è nato; fategli vedere che un ragazzo italiano, in qualunque scuola italiana metta il piede, ci trova dei fratelli. [...] Ricordatevi bene di quello che vi dico. [...] Il nostro paese lottò per cinquant'anni e trentamila italiani morirono. Voi dovete rispettarvi, amarvi tutti fra noi, ma chi di voi offendesse questo compagno perché non è nato nella nostra provincia, si renderebbe indegno di alzare mai più gli occhi da terra quando passa una bandiera tricolore. (S.32f.)

Die wiederholte Verwendung des Imperativs drückt die Dringlichkeit aus, mit welcher der Lehrer den Schülern die Gleichheit der Bürger aus unterschiedlichen Regionen im geeinten Italien beibringen will. Mit seiner Rede an die Schüler drückt er aus, dass die Kinder aus dem Norden genauso gut sind wie die Kinder aus dem Süden. Damit entspricht er dem Gedanken der Unità und vermittelt den Einigungsgedanken Italiens. Im folgenden Beispiel kommt wiederholt der Imperativ zum Einsatz. An dieser Stelle spricht der Direktor der Schule zu den Schülern. Voi dovete voler bene ai soldati, ragazzi. Sono i nostri difensori, quelli che andrebbero a farsi uccidere per noi, se domani un esercito straniero minacciasse il nostro paese. (S.54)

---

<sup>113</sup> Vgl. Lausberg. S.44.

#### Beispiel 4 – Figurae per adiectionem I:

Auffallend an der folgenden Textstelle ist, dass sie voller rhetorischer Mittel steckt. Dabei kommen vor allem Figuren der Wiederholung auf Laut-, Wort- und Satzebene und Enumeratio zum Einsatz.

Italia (1). Salutala così la patria, nei giorni delle sue feste: - Italia (2), patria mia, nobile e cara terra, dove (Trikolon-1) mio padre e mia madre nacquero e saranno sepolti, dove (Trikolon-2) io spero di vivere e di morire, dove (Trikolon-3) i miei figli cresceranno e moriranno; bella Italia (3), grande e gloriosa da molti secoli; unita e libera da pochi anni; che spargesti tanta luce d'intelletti divini sul mondo, e per cui tanti valorosi morirono sui campi [...]. Giuro che ti servirò, come mi sarà concesso, con l'ingegno (+1), col braccio (+2), col cuore (+3), umilmente e arditamente; e che se verrà giorno in cui dovrò dare per te il mio sangue e la mia vita, darò il mio sangue e morirò, gridando al cielo il tuo santo nome e mandando l'ultimo mio bacio alla tua bandiera benedetta. (S.230f.)

Diese Textstelle zieht mit dem alleinstehenden Nomen die Aufmerksamkeit der Leser an sich: *Italia*. Darauf folgen eine Aufforderung an die Schüler und eine Beschreibung der Heimat. Die Anapher in Form eines Trikolons bietet auch hier die Verstärkung der Aussage. *Italia, nobile e cara terra, dove [...], dove [...], dove [...]*. Die drei Teile der Anapher, die als Enumeratio den Bezug von der Vergangenheit (*mio padre e mia madre*) über die Gegenwart (*io*) bis zur Zukunft (*i miei figli*) herstellt, führt zum dritten Italia, welches mit dem Adjektiv *bella* noch zusätzlich bestärkt wird. In der weiteren Aufzählung werden die Konjunktionen weggelassen, es kommt also eine Enumeratio in Form eines Asyndetons zum Einsatz. Italia wird mit einem Gegensatzpaar in parallelem Satzbau weiter glorifiziert: „*grande e gloriosa da molti secoli; unita e libera da pochi anni*“, wobei *grande* und *gloriosa* zusätzlich noch eine Alliteration bilden. Eine weitere Alliteration kommt am Ende dieser Passage zum Einsatz: *bandiera benedetta*. Zur weiteren Verdeutlichung bedient sich De Amicis der Technik des Vergleichs kombiniert mit einer Enumeratio: „Giuro che ti servirò, come mi sarà concesso, con l'ingegno, col braccio, col cuore, umilmente e arditamente“.

Die gesamte Textstelle ist voller rhetorischer Mittel, eines folgt auf das andere, damit wird die Dringlichkeit des Inhaltes zum Ausdruck gebracht. Der Wert der Vaterlandsliebe wird

dem Leser in immer weiterführenden Details vermittelt. Dabei enthält der gesamte Absatz eine Struktur und eine Steigerung in sich. Beginnend mit einem einzelnen Wort Italia steigert sich De Amicis Ausführung von der Anweisung, wie mit der Heimat umgegangen werden soll, über die ich-Perspektive bis zum dramatischen Tod. Mit dem Mittel des Dikolon und der Weiterführung des Satzes mit zwei Verben im gerundio erreicht die Aussage ihren Höhepunkt: *[e che se verrà giorno in cui dovrò] dare per te il mio sangue e la mia vita, darò il mio sangue e morirò, gridando al cielo il tuo santo nome e mandando l'ultimo mio bacio alla tua bandiera benedetta.*

Italien wird mit den Adjektiven *bella, santa, nobile, cara, grande, gloriosa, unita* und *libera* angereichert. Diese Fülle an positiven Konnotationen erinnert an eine Hyperbel und soll durch die rein positive Darstellung der Heimat die Vaterlandsliebe verstärken.

#### Beispiel 5 – Identifizierung mit Soldaten:

Die folgenden Textstellen behandeln die Identifizierung mit Soldaten. Dabei werden die Werte eines guten Soldaten und damit auch die Werte eines guten Bürgers vermittelt.

Il direttore disse: - Voi dovete voler bene ai soldati, ragazzi. Sono (1) nostri (3fach) difensori, quelli che andrebbero a farsi uccidere per noi (3fach), se domani un esercito straniero minacciasse il nostro (3fach) paese. Sono (2) ragazzi anch' essi hanno pochi anni più di voi; e anch' essi vanno a scuola; e ci sono poveri signori, fra loro, come fra voi, e vengono da tutte le parti d'Italia. Vedete, si posson quasi riconoscere dal viso: passano dei Siciliani, dei Sardi, dei Napoletani, dei Lombardi. (S.54)

Der Direktor spricht die Schüler direkt an. Dabei wird häufig die Form des Imperativs gewählt. Die Schüler werden in Bezug zu den Soldaten gestellt. Dazu wird zuerst durch die dreifache Verwendung (*nostri, noi, nostro*) ein Gemeinschaftssinn erzeugt. Diese *ragazzi* werden daraufhin in zwei Sätzen, die anaphorisch je mit *sono* beginnen, mit den Schülern verglichen. Die Enumeratio *dei Siciliani, dei Sardi, dei Napoletani, dei Lombardi* verweist auf den Einheitsgedanken, der prägend für diese Zeit war.

Questo è un reggimento vecchio, di quelli che hanno combattuto nel 1848. I soldati non son più quelli, ma la bandiera (1) è sempre la stessa. Quanti erano già morti per il nostro paese intorno a quella bandiera (2) venti anni prima che voi nasceste! – Eccola qui, - disse Garrone. E infatti si vedeva poco lontano la bandiera (3), che veniva innanzi, al di sopra delle teste dei soldati. – Fate una cosa figliuoli, - disse il Direttore, - fate il vostro saluto di scolari, con la mano alla fronte, quando passano i tre colori (4). – La bandiera (5), portata da un ufficiale, ci passò davanti, tutta lacera e stinta, con le medaglie appese all’asta. Noi mettemmo la mano alla fronte, tutt’insieme. – Bravi ragazzi (A1), - disse uno dietro di noi. Ci voltammo a guardare: [...] un ufficiale pensionato. – Bravi (A2), - disse, -avete fatto una cosa bella. [...] –Bravi (A3), - ripeté il ufficiale, guardandoci; - chi rispetta la bandiera (6) da piccolo la saprà difender da grande. (S.54)

In diesem Abschnitt wird sechsmal von der italienischen Flagge gesprochen. Fünfmal davon wird das Wort *bandiera* verwendet, einmal *i tre colori*. Die Schüler werden dreimal gelobt (A1-A3), so wird mit Repetition gefestigt, dass ihr Verhalten positiv und von den Lesern nachahmungswert ist.

Coraggio dunque, piccolo soldato dell’immenso esercito. I tuoi libri son le tue armi, la tua classe è la tua squadra, il campo di battaglia è la terra intera, e la vittoria è la civiltà umana. Non essere un soldato codardo, Enrico mio. Tuo padre. (S.39)

Der Vater stellt einen Vergleich zwischen den Soldaten und Enrico her. Die Leser wissen bereits, dass es ehrenhaft und nachahmungswürdig ist ein Soldat zu sein und für die Heimat zu kämpfen und zu sterben. Im ersten Satz wird die Relation der folgenden Aussage verdeutlicht, indem die Adjektive *piccolo* und *immenso* gegenübergestellt werden. Darauf folgt eine Enumeratio, welche das Leben des Protagonisten mit der immensen Welt des Heeres in Bezug setzt. Mit dieser Aufzählung in Form eines Parallelismus der mit einer Klimax gesteigert wird (von *i tuoi libri* – *le tue armi* bis *la vittoria* – *la civiltà*) wird den Rezipienten verdeutlicht, wie die anhand des Militärs gelernten Werte auf ihr eigenes Leben umgewandelt werden können.

### Beispiel 6 – Rollenvorbild/Ansichten des Vaters:

Die Form des Imperativs kommt auch an der folgenden Stelle wieder zum Einsatz. Hypotaktisch folgt auf einen kurzen Hauptsatz „*Ama il tuo maestro*“ eine Kette von Nebensätzen.

[...] Ama il tuo maestro, perché appartiene a quella grande famiglia di cinquantamila insegnanti elementari, sparsi per tutta l'Italia, i quali sono come padri intellettuali dei milioni di ragazzi che crescono con te, i lavoratori mal riconosciuti e mal ricompensati, che preparano al nostro paese un popolo migliore del presente. Io non sono contento dell'affetto che hai per me se non ne hai pure per tutti coloro che ti fanno del bene, e fra questi il tuo maestro è il primo, dopo i tuoi parenti. (S.80f.)

Dieser hypotaktische Teil fällt besonders deshalb auf, weil Phrasen mit vielen Satzteilen sonst oft repetierenden bzw. anaphorischen Charakter aufweisen. An diesen Teil knüpft De Amicis auch bereits wieder die bereits bekannte Struktur der anaphorischen Aneinanderreihung.

Amalo (1) come ameresti un mio fratello, amalo (2) quando ti accarezza e quando ti rimprovera, quando è giusto e quando ti par che sia ingiusto, amalo (3) quando è allegro e affabile, e amalo (4) anche di più quando lo vedi triste. Amalo (5) *sempre*. E pronuncia *sempre* con riverenza questo nome – maestro – che dopo quello di padre, è il più nobile, il più dolce nome che possa dare un uomo a un altro uomo. (S.80f.)

*Amalo* wird insgesamt siebenmal in Form einer Anapher wiederholt und endet in der bestimmten Aussage: *amalo sempre*, wobei die Wichtigkeit des Wortes *sempre* im folgenden Satz noch zusätzlich betont wird. Der Lehrer soll nicht nur geliebt, sondern auch sein Name verehrt werden. Der Lehrer wird mit dem Vater verglichen und an Wichtigkeit an nächster Stelle nach dem Vater gestellt. Der direkte Bezug zum Lehrer wird durch das eingeschobene – *maestro* – noch klarer hervorgehoben und durch die zweifache Verwendung des Superlativs auf eine sehr hohe Ebene gestellt.

### Beispiel 7 – Figurae per adiectionem II:

L'educazione d'un popolo si giudica innanzi tutto dal contegno ch'egli tien per la strada. Dove troverai la villania per le strade, troverai la villania nelle case. E studiale (1), le strade, studia (2) la città dove vivi; se domani tu ne fossi sbalestrato lontano, saresti lieto d'averla presente bene alla memoria, di poterla ripercorrere tutta col pensiero, - la tua città, la tua piccola patria, - quella che è stata per tanti anni il tuo mondo, - dove hai fatto i primi passi al fianco di tua madre, provato le prime commozioni, aperto la mente alle prime idee, trovato i primi amici. Essa è stata una madre per te: t'ha *istruito, diletto, protetto* (Trikolon). Studiala (3) nelle sue strade e nella sua gente, - ed amala, - e quando la senti ingiuriare, difendila. (S.132)

Auch in diesem Fall verwendet De Amicis einige Figurae per adiectionem, also der Wiederholung bzw. der Häufung. Nach Lausberg dient die Wiederholung „der Vereindringlichung, die meist affektbetont ist, aber auch intellektuell ausgewertet wird.“<sup>114</sup> Der Chiasmus von *la tua città* über *la tua piccolo patria* bis *il tuo mondo* veranschaulicht, wie weit die Heimatliebe ausgehend von der Heimatstadt gehen kann und stellt mit dem Possessivpronomen *tuo* einen persönlichen Bezug her. Dieser wird durch die vierfache Aneinanderreihung von *dove hai fatto* (1) *i primi passi al fianco di tua madre*, *provato* (2) *le prime commozioni*, *aperto* (3) *la mente alle prime idee*, *trovato* (4) *i primi amici* in Form einer Klimax weiter intensiviert. Am Ende dieser Passage wird das *amala* von Seite 80 wieder aufgegriffen und verknüpft die beiden Stellen, an denen die Vaterlandsliebe vermittelt wird, miteinander. Auch hier wird wieder darauf hingewiesen, dass man die Heimat auch verteidigen sollte, dies geschieht in Form des Imperativs *difendila*.

### Beispiel 8 – Figurae per adiectionem III:

De Amicis verwendet, wie bereits mehrmals zu sehen war, auch an dieser Stelle viele Figuren der Wiederholung und Aufzählung.

---

<sup>114</sup> Vgl. Lausberg, Heinrich: Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlage der Literaturwissenschaft. München: Max Hueber. 1960. S.310.

Ah sono scontento, scontento! Io vedo bene che mio padre è di malumore, e vorrebbe dirmelo, ma gli rincresce, e aspetta ancora; caro padre mio, che lavori tanto! Tutto (1) è tuo, tutto quello (2) che mi vedo intorno la casa tutto quello (3) che mi veste e che mi ciba, tutto quello (4) che tocco, tutto quello (5) che mi ammaestra e mi diverte, tutto (6) è frutto del tuo lavoro, ed io non lavoro, tutto (7) t'è costato pensieri (C1), privazioni (C2), dispiaceri (C3), fatiche (C4), e io non fatico! Ah no, è troppo ingiusto e mi fa troppo pena. Io voglio (A1) cominciare da oggi, voglio (A2) mettermi a studiare, [...] voglio (A3) vincere il sonno la sera, saltar giù presto la mattina. [...] Animo, al lavoro (B1)! Al lavoro (B2) con tutta l'anima e con tutti i nervi! Al lavoro (B3) che mi renderà il riposo dolce (D1), i giochi piacevoli (D2), il desinare allegro (D3); al lavoro (B4) che mi ridarà il buon sorriso del mio maestro e il bacio benedetto di mio padre. (S.103f.)

Die Ausführungen Enricos beginnen mit der Interjektion *Ah*, welche den Gefühlen Enricos tieferen Ausdruck verleiht und die Aufmerksamkeit der Leserschaft an sich zieht. Diese wird in der Mitte der Passage wiederholt. *Ah no, è troppo ingiusto e mi fa troppo pena*. Die Repetition des Wortes *troppo* dient zur Verstärkung des schlechten Gefühls, das Enrico in sich trägt. Den selben Effekt bewirkt die Epizeuxis an der ersten Stelle *Ah sono scontento, scontento!* Damit wird das Mitgefühl der Leserschaft angeregt, welches zur Identifikation mit dem Protagonisten beiträgt.

Auffallend ist außerdem die Anapher (1-7), mit der die Kontraposition zwischen Enrico und seinem Vater zum Ausdruck gebracht wird. *tutto* wird mit einer Reihe von Relativsätzen in seiner Bedeutung auch bildhaft verdeutlicht und weist dem Leser damit die anhimmelnde Sichtweise Enricos seinen Vater betreffend auf. Dies erinnert an das Motivationsmodell zur Vermittlung von Werten, welches auf die starke Rolle des autoritären Vaters verweist, welche vom Sohn bewundert und als nachahmenswert empfunden wird (Vgl. Kapitel 2.2 Wertevermittlung durch Literatur). Die Enumeration (C1-C4) verdeutlicht diese Aussage noch zusätzlich. Mit der Figura etymologica *fatiche – fatico* wird der Bezug vom Vater zum Sohn verdeutlicht. Die dreimalige Wiederholung des Wortes *voglio* (A1-A3) verstärkt die Eindringlichkeit mit der Enrico seine guten Vorsätze fasst. Der Chiasmus in Form zweier Exklamationen (B1 und B2) wird in der weiteren Wiederholung (B3 und B4) ins Extreme getrieben und macht bildlich, wie Enrico sich selbst motivieren will. Der Absatz endet in der

Vorstellung des Belohnung bringenden *bacio benedetto di mio padre*, welche in Form einer Alliteration zum Ausdruck gebracht wird.

## 4.4. Gotta's *Piccolo alpino*

### 4.4.1. Über Gotta's *Piccolo alpino*

Salvator Gotta, Schriftsteller und Journalist aus dem Piemont, wird im Mai 1887 in der Provinz Turin in eine bürgerliche Familie geboren. Seine schriftstellerische Laufbahn beginnt in der Zeit seines Studiums der Rechtswissenschaften und der Literatur, als er eine Sammlung von Novellen mit dem Titel *Prima del sonno* herausgibt, welche den Beginn der circa 40 Jahre andauernden Zusammenarbeit mit dem Verlag Baldini e Castoldi bildet. Nach dem Studium schreibt Gotta für Zeitschriften wie *Il Marzocco* und *La Letteratura*. Als Freiwilliger beim roten Kreuz erlebt er den ersten Weltkrieg und wird Oberleutnant der Artillerie. 1917 wird sein erster erfolgreicher Roman *Il figlio inquieto* veröffentlicht. Nach dem Krieg widmet er sich voll und ganz der Literatur und beginnt unter anderem auch für *La Stampa* und *Il Corriere della Sera* zu schreiben.<sup>115</sup>

Die Unterstützung des Faschismus verbindet den Namen Gotta eng mit dem faschistischen Regime und prägt sein Schreiben. Auch seine Werke im Genre der Kinder- und Jugendliteratur weisen starken nationalistischen Charakter auf.<sup>116</sup> Salvator Gotta's Bekanntheit steht daher auch in starkem Zusammenhang mit seinem Werk *Il piccolo alpino*, das 1926 herausgekommen ist, großen Erfolg hatte und bis in die 1950er Jahre in den Bestsellerlisten der Kinder- und Jugendliteratur aufschien. Das Buch erzählt die Geschichte von dem Jungen Giacomino Rasi, der, nachdem er seine Eltern bei einem Unwetter in den Bergen verliert und einige Abenteuer in den Bergen erlebt, schließlich als Maskottchen der Alpenjäger an den Geschehnissen des ersten Weltkrieges teilnimmt.<sup>117</sup> Auf diesen ersten Erfolg in der Kinder- und Jugendliteratur folgen die Werke *L'altra guerra del piccolo alpino*, das 1935 erscheint und in welchem sich eine klare Verherrlichung von faschistischer Gewalt findet und *Soldatini da ogni giorno*, ein Werk, das er gemeinsam mit Olga Visentini 1938 schreibt.<sup>118</sup> Da sich in Salvator Gotta's Büchern die faschistische Ideologie des Mussolini-

---

<sup>115</sup> Vgl. Calabrese, Stefano: *Letteratura per l'infanzia. Dall'unità d'Italia all'epoca fascista*. Milano: RCS Libri. 2011. S.712f.

<sup>116</sup> Vgl. Calabrese. S.713

<sup>117</sup> Vgl. Boero. S.155f.

<sup>118</sup> Vgl. Calabrese. S.713.

Regimes permanent widerspiegelt, verwundert es laut Stauder<sup>119</sup> auch nicht, dass er den Text zur faschistischen Hymne *Giovinazza* verfasste.

#### 4.4.2. Textstellenanalyse

##### Beispiel 1 – Sympathisierung mit dem Protagonisten:

Gotta<sup>120</sup> setzt das Element des Rollenvorbildes, der Identifikation mit dem Protagonisten, ein. Giacomo wird sehr positiv dargestellt, alle lieben ihn, er hat viele Freunde und strotzt nur so vor positiven Eigenschaften. Dies soll die Rezipienten dazu bewegen sich mit ihm gleich zu setzen, so sein zu wollen wie er und damit den Wert der Vaterlandsliebe zu verinnerlichen. Dabei wird rhetorisch wie folgt gearbeitet: Gotta bedient sich des Mittels der Repetitio, welches sich über das gesamte Buch zieht. Giacomino wird direkt und indirekt als kleiner Held und Sympathieträger beschrieben. *Giacomo fu festeggiatissimo. D'allora in poi divenne l'idolo di tutto l'accampamento.* (S.57) Der Superlativ *festeggiatissimo* dient auch hier zur Verstärkung des positiven Gefühls. *[Giacomino] dormiva sempre nella tenda del sergente Robotti, che lo amava come un padre. E sepe rendersi utilissimo.* (S.58) Der Vergleich *come un padre* verdeutlicht, wie sehr Giacomino geliebt wird, sogar vom Sergeant. Indirekt wird dadurch ausgedrückt, wie wertvoll und beliebt der Protagonist ist, da er immer im Zelt des Sergeants schläft.

An einer anderen Stelle wird Giacomino direkt beschrieben. Ein General spricht: - *Sto bene. È un bravo bambino, ci ha reso un gran servizio, è coraggioso [...].* (S.68) Die Summe seiner Freunde wird durch die Verdoppelung verdeutlicht. *Intorno al lettuccio di Giacomino venivano spesso i suoi amici: ch'erano tanti tanti.* (S.93) In weiterer Folge wird immer wieder wiederholt, wie beliebt der Protagonist ist. *[Giacomino] dormiva e mangiava coi soldati dell'ufficio: piantoni, scrivani, disegnatori, tutti gli volevano bene.* (S.122) Die

---

<sup>119</sup> Vgl. Stauder, Thomas: Umberto Eco als Kinderbuch-Autor: Von der Kritik an Cuore zum politisch progressiven Märchen. In: Zibaldone, Nr. 44. Herbst 2007. S.65.

<sup>120</sup> Die behandelten Textstellen sind aus Gotta, Salvador: *Piccolo alpino*. Verona: Mondadori. <sup>2</sup>1964. entnommen und werden mit Seitenzahlen in Klammern am Ende der jeweiligen Passage im Text angegeben.

Enumeratio und die Generalisierung dienen hier als Mittel den immer wiederkehrenden Inhalt zum Ausdruck zu bringen.

Die Wiederholung dessen, dass der Protagonist als Held gesehen werden soll bzw. seine Taten einem Helden entsprechen, ziehen sich durch das gesamte Buch. *Questo bambino è un eroe, signor maggiore.* (S.112) Oder:

A Giacomino furono fatte grandi feste, da tutti: lo trattennero a colazione, si fecero raccontare le avventure del piccolo Alpino, avventure che in parte essi sapevano già perché Giacomino Rasi al fronte – e specie nella Quarta Armata – era popolarissimo. Allo frutto vi fu chi fece un piccolo brindisi al più piccolo Eroe dell'Esercito italiano. (S.123)

#### Beispiel 2 – Direkte Anrede der Leserschaft:

Die Rezipienten werden vom Erzähler direkt angesprochen. Die Figuren der Zuwendung zum Publikum dienen der Intensivierung des Kontakts zwischen Redner und Publikum,<sup>121</sup> dienen also als direkte Zuwendung an das Publikum und sollen den Fokus der Zuhörer bzw. der Leserschaft auf das Gesagte verschärfen.

*Questa canzone* (1) – o bambini della nuova Italia, ricordatevi! – *questa canzone* (2) che ancor oggi udite cantare da quelli che hanno fatto la guerra e che ripeterete anche voi facendo in modo che resti sempre viva nelle generazioni future come un puro fiore della eroica anima popolare, è stata fatta dagli Alpini e per gli Alpini; non ha nome il suo autore perché forse è stata composta da tutti insieme gli Alpini, a loro insaputa. Se la sono sentita fiorire nell'anima, salire alla gola per quell'oscuro e divino bisogno di musica e di poesia che ha la giovinezza allorché compie con entusiasmo e con fede le eterne opere del sacrificio pel bene della patria. (S.76f.)

Die Wichtigkeit und Dauerhaftigkeit dieses Liedes wird den Lesern mit verschiedenen Stilmitteln nähergebracht. Die direkte Anrede erregt die erste Aufmerksamkeit der Leser, diese wird durch die Verwendung des Imperativs noch verstärkt.

Gotta bedient sich mehrmals des Mittels der direkten Anrede der Leserschaft:

---

<sup>121</sup> Vgl. Lausberg. <sup>3</sup>1990. S.376.

Dovete ricordare, voi bambini di oggi, e ricordarlo ai bambini di domani, che il mulo è stato in guerra il miglior amico, il più valido aiuto del soldato. (S.80)

[...] Quel sottotenente aveva un celebre nome: si chiamava Scaroni (bimbi d'Italia, ricordatevi che Scaroni s'è guadagnata la medaglia d'oro per i grandi servizi resi alla Patria quale aviatore. (S.124)

An der folgenden Stelle spricht der Autor die Zielgruppe direkt an, dies geschieht im *Piccolo alpino* nur an den hier angeführten Textstellen und ist dadurch auffallend. *Fanciulli d'Italia* wird dreimal wiederholt. Zuerst als Relativsatz, der alle Leser des Buches, alle, die die Heldentaten des Protagonisten verfolgt haben, anspricht. Beim zweiten Mal als Inzision und am Ende als Nachsatz. *Fanciulli d'Italia* bildet als Reddito den Rahmen dieses Abschnittes, also eine große Klammer um den vermittelten Inhalt, einen abschließenden Rahmen des Gesagten. Die erste Anrede der Leserschaft (A1) wird in den beiden weiteren Fällen (A2 und A3) durch die Interjektion *o* emphatisch verstärkt, dies bewirkt eine noch größere Dringlichkeit.

„Fanciulli d'Italia (A1) che avete seguito le vicende di Giacomino Rasi, io mi debbo ora congedare da voi; vi saluto e non senza malinconia. Giacomino ha smesso da un pezzo di fare la guerra, è un bravo ragazzo che studia (B1) e obbedisce (B2) e ama i suoi genitori (B3). Sarà certo domani un cittadino esemplare. Vorrei che lo imitaste (1), o Fanciulli d'Italia (A2); è il più bel modo di ricordarlo e di volergli bene. Vorrei che lo imitaste (2), ora, in pace, studiando disciplinati e obbedienti, pronti sempre a seguire l'esempio della sua generosità (C1), del suo ardire (C2) e del suo spirito di sacrificio (C3), *quando la Patria in pericolo* avesse bisogno di voi. La medaglia d'oro che splende sul petto di Giacomino è, oltre che un simbolo di *gloria*, un simbolo di *speranza*: la Patria fonda le sue più alte speranze soprattutto su voi, o Fanciulli d'Italia(A3).” (S.170f.)

Die Leser werden dazu aufgefordert es Giacomino gleich zu tun. Die Verherrlichung und positive Behaftung des kleinen Helden, die das ganze Buch lang intensiviert wird (siehe oben) wird hier zum krönenden Abschluss gebracht. Der Erzähler wendet sich in der ersten Person Singular an die Leserschaft, *io mi debbo ora congedare da voi; vi saluto e non senza malinconia*. Der Protagonist wird mit drei positiven Verhaltensweisen beschrieben (B1-B3), welche als Enumeratio in dreifacher Ausführung hervorstechen.

Die Identifizierung geschieht hier nicht nur indirekt, die Rezipienten werden direkt dazu aufgefordert es dem kleinen Helden gleich zu tun. Um dies zu verdeutlichen, kommt das Stilmittel der Anapher zum Einsatz: *Vorrei che lo imitaste* wird als Dikolon wiederholt. Um Giacomino und damit auch die Kriegshelden zu ehren und gern zu haben, soll man es ihm gleich tun. Diese Aufforderung wird durch die Verwendung des Superlativs *è il più bel modo* zum Ausdruck gebracht. Im zweiten Teil des Dikolon wird ein Bezug zur Zeit hergestellt *ora, in pace* wird *quando la Patria in pericolo* gegenübergestellt. Die Verwendung von *sempre* vermittelt die zweifelsfreie Bereitschaft für die Heimat dasselbe zu tun, was auch der Protagonist getan hat. Auch an dieser Stelle wird eine dreifache Aufzählung zur Intensivierung der vermittelten Wertevorstellung verwendet. [...] *pronti sempre a seguire l'esempio della sua generosità (C1), del suo ardore (C2) e del suo spirito di sacrificio (C3), quando la Patria in pericolo avesse bisogno di voi*. Die Identifikation des Lesers mit dem kleinen Helden wird am Ende noch einmal auf die Spitze getrieben. Die gesamte Argumentation mündet darin, dass die Heimat ihre Hoffnung auf die jungen Leser setzt. So wird ein großer Bogen von den Rezipienten, über den Autor, den Protagonisten, den Wert der Heimatliebe und wieder zurück zu den Rezipienten geschaffen.

### Beispiel 3 – Verzicht auf bildhafte Sprache bei schlechtem Verhalten:

Ähnlich wie bei Collodi dient das Mittel der Bestrafung auch bei Gotta als Negativbeispiel. Während im Pinocchio die negativen Folgen schlechten Benehmens sehr ausführlich dargestellt werden, beschränkt sich Gotta darauf mit kurzen klaren Worten klar zu machen, dass schlechtes Verhalten zu Strafe führt. Dies wird an zwei Stellen des Buches thematisiert:

- „E fu punito di questa sua ingratitudine perché non riuscì più a trovare il presunto maggiore Lupo.“ (S.44)
- Anche questa volta l'ingratitudine di Giacomino fu punita. (S.46)

Die Wahl einer einfachen Sprache ohne Ausschmückungen und Stilfiguren an diesen beiden Stellen, bringt die Klarheit des vermittelten Wertes zum Ausdruck. Der Rückschluss, dass man sich gut verhalten soll, weil man sonst bestraft wird, wird klar und nüchtern zum

Ausdruck gebracht. Die oft so ausdrucksstarke Sprache Gottas wird hier auf ein Minimum reduziert, damit unterstreicht der verwendete Stil die Aussage.

#### Beispiel 4 – Kriegsglorifizierung:

In Gottas *Piccolo alpino* spielt die Kriegsverherrlichung eine große Rolle. Auch hierbei spielt der Wert der Heimatliebe eine große Rolle, die faschistischen Werte werden glorifiziert. Die positive Behaftung des Kampfes für die Heimat wird mit unterschiedlichen Stilmitteln zum Ausdruck gebracht.

Die Ehre, für die Heimat das Leben zu lassen, wird an die Leserschaft vermittelt. <<A costo di sacrificare anche la vita, teniamo alto l'onore del nostro Paese.>> Via, via, a grande velocità, verso il piano, verso altre montagne, verso la guerra, verso la gloria d'Italia. (S.35) Die Klimax *piano, montagne, guerra, gloria d'Italia* vereint das Kleine mit dem Großen und mündet wie für diesen Wert von großer Bedeutung in der *gloria d'Italia*. Damit wird indirekt vermittelt, dass jeder Schritt zum Sieg Italiens führen wird. Die Epizeuxis *Via, via*, und das Adjektiv *grande* zu *velocità* unterstreichen die Dringlichkeit, den Eifer, mit dem man dem Krieg und dem damit einhergehenden Sieg entgegen ziehen sollte.

Die Wichtigkeit des Krieges wird durch Superlative hervorgehoben. Mit der dreifachen Verwendung, welche eine klare verstärkende Wirkung aufweist, wird den Lesern der Krieg nähergebracht. *E la guerra è la più meravigliosa delle avventure; offre le novità più tragiche e più appassionanti.* (S.75) Auch an der folgenden Stelle wird der Superlativ zur Intensivierung eingesetzt. *Anche qui Giacomino fu accolto affabilmente e si divertì moltissimo ad osservare e a domandare spiegazioni.* (S.51)

Die Freude darüber, endlich im Krieg angekommen zu sein, wird durch die Verwendung einer Interjektion noch verstärkt. *Ah, ecco finalmente la guerra!* (S.53) Diese paradoxe, freudige Aussage darüber, endlich am Krieg teilnehmen zu können, bringt die fanatische Einstellung des Faschismus zum Ausdruck. Der Krieg wird zu einem Schauspiel, das verfolgt werden will. Dies wird auch an der nächsten Stelle deutlich:

[...] Giacomino era invece impazientissimo di vedere la "guerra" I rombi (1), gli schianti (2), i crepiti della fucileria (3) gli eccitavano una

specie di *esaltazione morbosa*. Non poteva star fermo, il sangue gli bolliva in corpo. (S.53)

Die Ungeduld wird an dieser Stelle durch den Superlativ *impazientissimo* und die kurzen, aneinandergereihten Sätze zum Ausdruck gebracht. Die dreifache Enumeratio führt zur *esaltazione morbosa*, welche durch die Parataxe *Non poteva star fermo, il sangue gli bolliva in corpo* auch stilistisch umgesetzt wird und durch die Metapher *il sangue gli bolliva in corpo* zusätzlich bildhaft ausgedrückt wird.

Durch die Generalisierung *Chi ha fatto la guerra sa che la guerra è una passione, e, come tutte le passioni, crea angosce immani e gioie violentissime*. (S.93) wird ein eindeutiges Bild an den Leser vermittelt. Die Aussage, welche wie eine Weisheit wirkt, wird durch die Repetition der Wörter *guerra* und *passione* verstärkt. Diese beiden Ausdrücke werden einander sozusagen gegenübergestellt. Durch die Wiederholung prägen sich die Wörter *guerra* und *passione* bei der Leserschaft ein, was dem faschistischen Gedankengut entspricht und diese Werte an die Rezipienten vermittelt. *Angosce immani* und *gioie violentissime* steigern die Intensität der Aussage zusätzlich.

An einer anderen Stelle dient ein Paradoxon dazu die Euphorie des Krieges zum Ausdruck zu bringen: - *Il treno? Volete colpire il treno? Che bellezza!* (S. 104) Auf die beiden Interrogationen folgt die Exklamatio, was ein skurriles Bild der eigentlich tragischen Szene widerspiegelt. Die Irrealität des Krieges wird immer weiter vorangetrieben und mündet in dem surrealen Wunsch des kleinen Giacomino - *Lasciate mi andare! [...] lo voglio fare la mia guerra in libertà!* (S.119) Der Krieg wird mit dem Possessivpronomen *mia* in Relation gestellt. Der Krieg ist längst nicht mehr allgemein, er betrifft den kleinen Helden ganz persönlich, er sieht ihn als etwas an, was ihm gehört. Das Paradoxon *fare la guerra in libertà* unterstreicht die Euphorie und den intensiven Wunsch teilzuhaben am Kampf und am Sieg Italiens, welcher sich in der Kriegsrealität allerdings anders gestaltet, als in der glorifizierten Darstellung des Militärs.

Die Kirche, welche immer eine wichtige Rolle auch in Bezug auf die Wertvorstellungen der Menschen spielt, wird auch im *Piccolo alpino* als Ruhepol in Gegensatz zu dem Lärm des Krieges gestellt. *La chiesa parve al fanciullo un'oasi di pace divina, in mezzo al frastuono umano della guerra*. (S.62) Dabei wird die Kirche als göttliche Oase dem menschlichen Lärm des Krieges entgegengestellt, so wird sprachlich ein Bild kreiert, welches die inneren

Befindlichkeiten des kleinen Helden, den Zwiespalt zwischen göttlicher Ruhe und menschlichem Kampf bildhaft darstellt.

#### Beispiel 5 – Negativbehaftung von Feinden und Spionen:

Gute Werte, wie zum Beispiel Heimatliebe, Fleiß und Ehre werden sehr positiv behaftet und mit vielen Stilmitteln ausgeschmückt dargestellt. Umgekehrt werden Feinde und Spione negativ und mit sehr klarer einfacher Sprache dargestellt. *Natalia è terribile. Io sarei contento se la scoprissero perché con me è sempre cattiva: molte volte mi ha picchiato.* (S. 65) Das Asyndeton, die Weglassung der Konjunktionen verstärkt die Klarheit der Aussage beim Leser.

Die Feinde werden beschimpft. Dies wird durch eine Interjektion und eine Exklamatio zum Ausdruck gebracht. *Ah, i cani! E tu non hai giurato di vendicarlo?* (S. 135) Die darauffolgende Frage in Kombination mit den beiden vorangegangenen Stilmitteln bringt die Aufregung zum Ausdruck und soll auch bei der Leserschaft dieses aufgeregte Mitgefühl und die Abneigung gegen den Feind anregen.

Eine Antiklimax stellt auch an der folgenden Stelle den Bezug des Allgemeinen zum Persönlichen dar. *Il ragazzo comprese che, schernendo lui, gli austriaci schernivano gli Alpini d'Italia; capì che schernivano i suoi abiti, la sua piccola statura, la sua debolezza.* (S. 89) Ausgehend vom *ragazzo* wird der Bezug zu den *Alpini d'Italia, i suoi abiti, la sua piccola statura* und *la sua debolezza* hergestellt. Der einzelne Junge ist also Teil des Gesamten, gehört seiner Kompanie und damit seinem Land an.

## 4.5. Ecos Tre racconti

### 4.5.1. Über Ecos Tre racconti

Umberto Ecos Karriere als Kinder- und Jugendbuchautor war laut Stauder<sup>122</sup> geprägt von kritischen Betrachtungen früherer Werke dieser Gattung. So hinterfragt und kritisiert er beispielsweise De Amicis *Cuore* und wirft ihm vor, durch seine ideologischen Inhalte Kinder und Jugendliche zu faschismus-frönenden Bürgern gemacht zu haben. Aus seinem Werk *Diario minimo* geht hervor, dass Eco sich zum Pazifismus bekannte, aber betont, dass er selbst als Junge mit Spielzeugwaffen gespielt hatte und dass Spielzeugwaffen einerseits zur Aggressionsabfuhr dienen können und damit zur Vermeidung von reeller Gewalt beitragen können, andererseits warnt er aber vor ihrem Einsatz mit politisch progressiven Absichten. Ziel einer modernen Erziehung müsse es laut *Diario minimo* sein, bei Kindern Vorurteile und Stereotypen abzubauen und sie dazu zu erziehen, Autorität kritisch zu hinterfragen und eigenständig zu denken.<sup>123</sup>

Bedenkt man Ecos literarische Vorgeschichte und seine Einstellung, überrascht es laut Stauder<sup>124</sup> nicht, dass er bereits 1966 zwei politisch progressive Märchen mit den Titeln *La bomba e il generale* und *I tre cosmonauti* herausbrachte. Zu diesen beiden gesellte sich 1992 als drittes Märchen *Gli gnomi di Gnù*. Gemeinsam erschienen diese drei Märchen 2004 unter dem Titel *Tre racconti*.

Wie im klassischen Kunstmärchen sind auch die *Tre racconti* an kindliche und erwachsene Leser adressiert. Die Weltanschauung ist an die jungen Rezipienten angepasst, die Ironie im Hintergrund macht die drei Märchen allerdings auch für Erwachsene interessant. Auch der Illustrator, Eugenio Carmi, geht als Künstler der Avantgarde, der für informelle und abstrakte Malerei bekannt ist, über die üblichen Rahmen von Kinderbüchern hinaus.<sup>125</sup>

Die *Tre Racconti* von Eco sind in lyrischer Form geschrieben und in Versen verfasst. Sie sind voll von rhetorischen Mitteln, welche die Moral bzw. die vermittelten Werte zum Ausdruck

---

<sup>122</sup> Vgl. Stauder, Thomas: Umberto Eco als Kinderbuch-Autor: Von der Kritik an *Cuore* zum politisch progressiven Märchen. In: Zibaldone, Nr. 44. Herbst 2007. S.68.

<sup>123</sup> Vgl. Ebd. S.69.

<sup>124</sup> Vgl. Ebd. S.71.

<sup>125</sup> Vgl. Ebd.

bringen. Wie dies vonstattengeht ist, wie bereits in den Analysekapiteln zuvor, im Anschluss zu lesen.

#### 4.5.2. Textstellenanalyse

##### Beispiel 1 – La bomba e il generale:

La bomba e il generale<sup>126</sup> erzählt die Geschichte eines Atoms, das traurig ist, weil es in einer Atombombe lebt. Ein böser General sammelt Atombomben, um einen großen Krieg zu starten [...] "faró scoppiare una bellissima guerra!" (S.16), wobei die Euphorie über den Krieg mit dem Superlativ *bellissima* verstärkt wird. Die Geschichte findet ein positives Ende, da die Atome beschließen die Atombomben zu verlassen und es zu keiner Explosion kommt, als der General die Bomben zündet. Am Ende beschließen alle, dass sie keine Kriege mehr führen wollen und sind sehr froh darüber. *Così decisero / di non fare più guerre. / Le mamme erano contente. / Ma anche i papà. / Anzi, tutti.* Am Ende wird der böse General entlassen.

Eco startet seine Geschichte wie auch Collodi mit der typischen Märchenformel *C'era una volta*. Auch bei Eco wird dadurch eine Erwartungshaltung geschaffen, welche im nächsten Moment durchbrochen wird. *C'era una volta un atomo.* (S.6) Es handelt sich also um kein Märchen, das sich um Prinzen und Prinzessinnen handelt, sondern um ein Atom. Der Antagonist wird im folgenden Vers vorgestellt und gleich mit dem negativbehafteten Adjektiv *cattivo* charakterisiert. *C'era una volta un generale cattivo.* (S.8) Eco beschreibt die Atome auf kindgerechte Weise.

Il mondo è pieno di atomi (1).

Tutto è fatto di atomi (2):  
gli atomi (3) sono piccolissimi  
[...] formano tutte le cose che conosciamo.

La mamma è fatta di atomi. (A1)  
Il latte è fatto di atomi. (A2)  
La donna è fatta di atomi. (A3)

---

<sup>126</sup> Alle behandelten Textstellen sind aus Carmi, Eugenio und Umberto Eco: Tre racconti. Milano: Bompiani. 2015. entnommen und werden mit Seitenzahlen in Klammern am Ende der jeweiligen Passage im Text angegeben.

L'aria è fatta di atomi. (A4)  
Il fuoco è fatto di atomi. (A5)  
Noi siamo fatti di atomi. (A6) (S.10)

Eco bedient sich an dieser Stelle repetierender Figuren. Zuerst auf der Wortebene. In den ersten beiden Absätzen wird das Wort *atomi* dreimal wiederholt, wobei am Ende des zweiten Absatzes durch die Verwendung der 1. Person Plural eine Beziehung zur Leserschaft hergestellt wird. Im dritten Absatz folgt eine parataktische Häufung von Phrasen mit ein und derselben Struktur (A1-A6) in Form einer Epiphora. Diese repetierenden Figuren haben den Effekt, die Aufmerksamkeit des Lesers auf den Inhalt zu ziehen und diesen durch die Wiederholung der Satzstruktur gebetartig zu verinnerlichen. Dabei wird die Bandbreite der kindlichen Welt herangezogen und stellt in A6 mit dem *noi* erneut Bezug zum Leser her.

Quando gli atomi  
stanno insieme armoniosamente,  
tutto funziona a meraviglia.  
La vita si basa su questa armonia. (S.12)

Eco betont die Harmonie, das Wunderbare der Atome, indem er *armoniosamente* und *armonia* verwendet, um den positiven Bezug noch zu verstärken. Dem wird die adversative Konjunktion *ma* gegenübergestellt, welche über eine Beschreibung der zusammenstoßenden Atome zu *Avviene una esplosione terrificante! / È la morte atomica.* (S.12) führt. Die Explosion einer Atombombe wird mit der Exclamatio und den Worten *morte* und *terrificante* sehr eindringlich beschrieben.

Eco stellt immer wieder einen Bezug des Protagonisten mit den Lesern her. Dies gelingt ihm mit der Verwendung des Possessivpronomens *nostro*.

Ebbene,  
il nostro atomo era triste  
perché era stato messo  
dentro una bomba atomica. (S.14)

Die Leserschaft wird zum Mitfühlen angeregt. Dabei wird die Moral, dass Atombomben schlecht sind, zum Ausdruck gebracht. Das Atom ist traurig, damit wird die negative Behaftung mit der Atombombe zum Ausdruck gebracht. Dieses Mitgefühl wird durch die Repetition des Inhalts verstärkt. *Gli atomi chiusi nelle bombe / erano molto tristi.* (S.18)

Per causa loro

Ci sarebbe stata una immensa catastrofe:  
sarebbero morti tanti bambini,  
tante mamme,  
tanti gattini,  
tante caprette,  
tanti uccellini,  
tutti, insomma. (S.18)

Mit dieser Enumeratio wird die Bandbreite der Katastrophe zum Ausdruck gebracht, dabei wird von der Lebenswelt eines Kindes ausgegangen und vom Kleinen, dem Kind selbst, zum Großen, *tutti* gesteigert.

Die Negativität der Atombomben wird mit direkter Rede zum Ausdruck gebracht.

[...]  
“Oh, se non avessimo permesso  
che i generali costruissero bombe!”  
[...]  
Ma era troppo tardi. [...] (S.28)

Die Interjektion *Oh* verstärkt dabei die Gefühlslage der Menschen. Die adversative Phrase im Anschluss bringt zum Ausdruck, dass man früher hätte handeln müssen.

Da die Atome beschlossen hatten, die Atombombe heimlich zu verlassen, kommt es zu einem positiven Ende, mit der Verallgemeinerung:

Tutti scoprirono così  
che la vita era più bella senza bombe. (S.32)

### Beispiel 2 – I tre cosmonauti:

Auch *I tre cosmonauti* beginnt mit der Märchenformel *C'era una volta*. Diesmal handelt es sich um die Erde als Protagonisten und den Mars als Antagonisten. Eco erzählt eine Geschichte über Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Die drei Weltraumfahrer müssen zuerst einmal ihre eigenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten erfahren, um am Ende auch die Gemeinsamkeiten mit dem Marsianer, auf den sie auf ihrer Mission treffen, zu verstehen.

Eco spielt mit Klischees, um die unterschiedlichen Kosmonauten zu beschreiben. Die Enumeratio in parallelem Satzbau stellt die unterschiedlichen Charaktere vor.

Un bel mattino partirono dalla Terra,  
da tre punti diversi, tre razzi.

Sul primo c'era un americano,  
che fischiava tutto allegro un motivetto jazz.

Sul secondo c'era un russo,  
che cantava con voce profonda "Volga, Volga".

Sul terzo c'era un cinese,  
che cantava una bellissima canzone,  
che agli altri due sembrava stonata. (S.50)

Da sie die Sprachen der anderen nicht verstehen, glaubten sie unterschiedlich zu sein. Eco arbeitet mit direkter Rede und Klangvorstellungen.

I tre cosmonauti si sentivano tristi e sperduti  
e l'americano, nel buio, chiamò la mamma.  
Disse: "Mommy..."  
E il russo disse: "Mama."  
E il cinese disse: "Ma-Ma."  
Ma capirono subito che stavano dicendo  
la stessa cosa e provavano gli stessi sentimenti.  
Così si sorrisero, si avvicinarono [...] (S.60)

Durch die unterschiedlichen Schreibweisen des Wortes *Mama*, entsteht eine Klangvorstellung im Kopf des Lesers, dies führt zu einer bildhafteren Vorstellung der drei Kosmonauten und ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Dies spitzt sich in der Onomatopöie "GRRRR!" (S.62) zu, als der Marsianer zu den Weltraumfahrern spricht. "*Ma i terrestri non capirono e credettero che il suo fosse un ruggito di guerra.*" (S.62) Die drei Kosmonauten verbünden sich gegen den Marsianer, dessen Andersartigkeit mit einer Nominalphrase zum Ausdruck gebracht wird: *Capirono che erano tutti e tre esseri umani. / L'altro no.* (S.64)

Durch die Geschichte zieht sich eine Repetitio von *capire*, *credere* und *decidere*. Die Moral wird direkt wiedergegeben:

I terrestri avevano ormai capito la lezione:  
non basta che due creature siano diverse perché  
debbano essere nemiche. (S.72)

Avevano capito che sulla Terra,  
come sugli altri pianeti, ciascuno ha i propri gusti,  
ma è solo questione di capirsi a vicenda. (S.74)

### Beispiel 3 – Gli gnomi di gnù:

Gli gnomi di gnù behandelt das Thema Umweltschutz. Die Leserschaft soll animiert werden, sich für die Umwelt einzusetzen. Eco transportiert dieses Thema auf humoristische Weise, die zum Nachdenken anregen soll und unsere zivilisierte Welt mit einer natürlichen Welt vergleicht. Auch die dritte Geschichte aus *I tre racconti* beginnt mit der Formel *C'era una volta*. Diesmal handelt es sich um einen mächtigen Imperator, der einen Forscher *l'Esploratore Galattico (EG per gli amici)* (S.82) in den Weltraum schickt, um ein noch unentdecktes Gebiet zu finden. Dieser kann zuerst nichts finden, seine Suche durch das Weltall wird mit der Repetition des Wortes *pianeti* beschrieben.

Ma trovava solo pianeti rocciosi,  
pianeti polverosi,  
pianeti pieni di vulcani  
che sputano fuoco verso il cielo,  
ma di pianeti belli e abitati,  
nemmeno un'ombra. (S.82)

Schließlich findet er einen Planeten, den er zu erforschen und zu zivilisieren glaubt. Doch die Sache gestaltet sich nicht so wie erwartet.

“Io” disse EG “sono l'Esploratore Galattico  
del Grande Imperatore della Terra,  
e sono venuto a scoprirvi!”  
“Ma guarda che caso” disse il capo degli gnomi,  
“e noi che eravamo convinti  
di essere stati noi a scoprire lei!” (S.86)

Dieser Aufbau wiederholt sich immer wieder. EG gibt etwas von sich, was von den gnomi di Gnù entkräftet wird. Die Diskussion wer wen entdeckt, wird noch einmal paraphrasierend wiederholt.

In weiterer Folge wird eine Struktur verwendet, die sich viermal wiederholt. EG lässt einen nach dem anderen mit seinem *megatelescopio meqagallatico* auf die Erde blicken. Dabei entdecken die Gnome Dinge, die mit der Umweltverschmutzung bzw. den negativen Seiten der Industrialisierung der Erde in Zusammenhang stehen. EG versucht die Vorteile der Erfindungen hervorzukehren, diese werden aber mit logischen Argumenten der Bewohner von Gnù zurückgewiesen. Jede dieser vier Passagen endet mit dem Wort *peccato*, welches im vierten Beispiel noch geminiert wird. (S. 92, 94, 96, 98) Jede dieser vier sich wiederholenden Strukturen erstreckt sich über eine Seite des Buches und beginnt bei

Beispiel 2, 3 und 4 jeweils mit der Interrogation *Ma che cos'è /Ma che cosa sono [...]*?

Anschließend an diese vier Beispiele, wendet sich das Blatt:

Intervenue allora il capo degli gnomi:  
„Scusi signor scopritore“ disse,  
„non so se valga la pena  
di guardare ancora. Forse la vostra civiltà  
ha degli aspetti molto interessanti,  
ma se la portate qui noi non avremmo più nostri prati,  
i nostri alberi, i nostri fiumi,  
e staremmo un po' peggio. Non potrebbe  
fare a meno di scoprirci?“ (S.100)

Die Alliteration zu Beginn richtet die Aufmerksamkeit auf den Adressaten der Aussage. Das adversative *ma* dreht die Aussage zu Gunsten der nicht industrialisierten Welt der Gnù. Die Enumeratio *nostri prati, nostri alberi, nostri fiumi* führt zur Frage, wer wen zivilisieren bzw. dezivilisieren soll.

Eco arbeitet außerdem mit dem Mittel der Hyperbel, der starken Übertreibung:

E mentre parlava, il Ministro scivolò  
su una gomma da masticare  
che un altro Ministro aveva sputato per terra,  
si ruppe le gambe, il labbro, il mento,  
tutte e due le narici, la spalla, la testa  
e gli rimasero le dita impigliate nelle orecchie,  
che non riuscivano più a districarlo.  
Nella gran confusione che ne seguì,  
il Ministro fu battuto sul marciapiede,  
in mezzo ai sacchi d'immondizia  
che nessuno raccoglieva più da chissà quanto tempo,  
e rimase lì a ricoprirsi di smog, aspirando le esalazioni  
che uscivano dagli scappamenti delle macchine. (S.108)

Am Ende der Geschichte wird erneut mit den Formeln und Erwartungshaltungen des Märchens gespielt. Die Erwartungshaltung des positiven Endes wird durchbrochen. *Per il momento la nostra storia / finisce qui, e ci dispiace / di non poter dire che da allora / tutti vissero felici e contenti.* (S. 110) Mit der Verwendung des Wortes *nostra* wird die Leserschaft wieder direkt miteinbezogen. Die letzte Geschichte der Tre racconti endet mit

einer rhetorischen Frage, die als direkte Aufforderung an den Leser geht. Dieser soll es den Bewohnern von Gnù gleichtun und somit die Werte des Umweltschutzes und dem Erhalt bzw. der Wiederherstellung unserer grünen Erde vertreten. Das *noi* verbindet ein letztes Mal die Ansichten des Erzählers mit den Rezipienten und löst damit ein „Wir-Gefühl“ aus, welches den Effekt der Aufforderung noch verstärkt.

E chissà se gli gnomi di Gnù  
Li lasceranno venire da noi.  
Ma se anche non venissero,  
perché non ci mettiamo noi a fare  
quello che avrebbero fatto gli gnomi di Gnù? (S.110)

## 5. Ergebnisse und Konklusion

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt das Thema Wertevermittlung in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur. Zur Eingrenzung des Themas wurde in dieser Diplomarbeit die folgende Forschungsfrage behandelt:

Welche rhetorischen Mittel kommen zum Einsatz, wenn es in italienischer Kinder- und Jugendliteratur um die Vermittlung von Werten geht?

Die Vermittlung von Werten ist ein viel diskutiertes Thema. Wie in Kapitel 2 nachzulesen ist, steht die Werteerziehung seit jeher in engem Zusammenhang mit der Literatur für Kinder und Jugendliche. Auf welche Weise Werte in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur vermittelt werden, wird in der interpretatorisch-analytischen Untersuchung im Detail angeführt.

In dieser der Konklusion vorangehenden interpretatorisch-analytischen Untersuchung werden vier unterschiedliche Werke aus der italienischen Kinder- und Jugendliteratur unter dem Aspekt der rhetorischen Mittel, welche zur Vermittlung von Werten herangezogen werden, analysiert. Dabei wird den Fragen nachgegangen, wie rhetorische Mittel zur Vermittlung von bürgerlichen Werten herangezogen werden und auf welche Weise soziales Lernen anhand des Rollenmodells zur Anwendung kommt und rhetorisch ausgedrückt wird.

Die Annahme, dass in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur vermehrt Mittel der Wiederholung und Aufzählung (*Figurae per adiectionem*) zur Anwendung kommen, hat sich bewahrheitet. Außerdem werden eine Identifikation mit dem Protagonisten (als Rollenvorbild) zur Nachahmung unterstützt und eine direkte Anrede der Leserschaft mit teilweise direkter Aufforderung zu wertorientierten Handlungen angewandt. In *Collodis Pinocchio*, *De Amicis Cuore*, *Gottas Piccolo alpino* und *Ecos Tre racconti* sind die eben genannten Merkmale vorzufinden.

Die *Figurae per adiectionem* (vgl. Kap. 4.1. Einleitung in die interpretatorisch-analytische Untersuchung) bilden einen wichtigen Bestandteil bei der Vermittlung von Werten in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur. Dies ist in der interpretatorisch-analytischen Untersuchung von *Collodis Pinocchio*, *De Amicis Cuore*, *Gottas Piccolo alpino* und *Ecos Tre racconti* deutlich geworden.

Figuren der Wiederholung und der Aufzählung finden sich sowohl auf Inhalts- als auch auf Wort-, Text- und Syntaxebene. Dabei werden bei *Pinocchio* (vgl. Beispiel 4) teilweise ganze Passagen wiederholt, um die Aussage beim Leser zu verstärken.

Häufige Figuren sind Anaphern bzw. Parallelismen unterschiedlicher Art. Bei Collodi in Beispiel 9 und 12 und bei De Amicis Beispielen *Figurae per adiectionem* I-III wird das Ausmaß, mit welchem bei der Vermittlung von Werten in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur mit diesen Figuren gearbeitet wird, deutlich. De Amicis bringt diese Techniken an die Spitze und vereint in einzelnen Textstellen unterschiedliche wiederholende Figuren auf Wort- und Syntaxebene. Eco arbeitet in *Gli gnomi di Gnù* mit einer immer wiederkehrenden Struktur des Textes. Der Großteil der gewählten Textstellen beinhaltet *Figurae per adiectionem*. Der wiederholende und aufzählende Charakter dient der besseren Einprägsamkeit und dem besseren Lernen und Verinnerlichen der vermittelten Werte.

Auffallend ist auch, dass Gotta sehr stark mit positiver und negativer Behaftung der Personen und Werte arbeitet, welche sich in dem gewählten Schreibstil der unterschiedlichen Stellen bemerkbar macht. Wird der Protagonist positiv beschrieben, ist seine Sprache voll von rhetorischen Mitteln und bildhaften Ausschmückungen. Damit wird eine Euphorie dem kleinen Helden gegenüber kreiert. An den wenigen Stellen, an denen der Protagonist gegen Regeln verstößt, kommt es sofort zu negativen Konsequenzen, welche in einfachen, nicht ausgeschmückten Phrasen ausgedrückt werden. Die vermittelten Werte sind bei Gotta und bei Collodi dieselben: Gutes Verhalten wird belohnt, schlechtes bestraft. Im Gegensatz zu Gotta schmückt Collodi die Folgen des schlechten Verhaltens seines Pinocchionahezu ins Unererschöpfliche aus.

Das Lernen anhand eines Modells bzw. eines Musters (vgl. Kapitel 2.2. Wertevermittlung durch Literatur) ist ein wichtiger Bestandteil im Wertelernen der jungen Leserschaft. Dabei spielen u.a. Prozesse der Imitation, Identifikation mit einem Vorbild und Verinnerlichung der Werte eine wesentliche Rolle. Die interpretatorisch-analytische Untersuchung zeigt, dass die Identifikation mit dem Protagonisten und die direkte Ansprache der Leserschaft wesentliche Elemente der Wertevermittlung durch die behandelten Werke sind.

Die Autoren gehen bei der Wertevermittlung teilweise so weit, dass die Leserschaft direkt aufgefordert wird, den im Werk vermittelten Werten zu folgen. Eco schließt die dritte seiner *Tre racconti* mit dem direkten Aufruf die Umwelt zu schützen, dies geschieht in Form einer rhetorischen Frage. Gotta spricht die jungen Leser mehrmals direkt an und fordert sie zu wertorientierten Handlungen auf.

In allen vier Werken wird direkt und indirekt Kontakt zur Leserschaft hergestellt. Bei Collodi geschieht dies bereits im zweiten Satz des Romans auf indirekte Weise. De Amicis widmet sein Werk konkret den *ragazzi delle scuole elementari* und Gotta spricht die Leser immer wieder direkt auf ihre Verpflichtungen der Heimat gegenüber an. Dabei werden diese in den meisten Fällen mit *fanciulli d'Italia* angesprochen.

Abschließend lässt sich sagen, dass Wertevermittlung in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur mit der Verwendung bestimmter rhetorischer Mittel einhergeht. Dabei kommen vor allem die *Figurae per adiectionem* zum Einsatz, welche durch ihren wiederholenden und aufzählenden Charakter die Verinnerlichung der vermittelten Werte verstärken.

Diese Arbeit behandelt wenige spezifische Aspekte der Wertevermittlung. Die italienische Kinder- und Jugendliteratur, im speziellen Collodis *Pinocchio* und De Amicis *Cuore*, wurden in der Forschung bereits von vielen Seiten beleuchtet. Bei einer Weiterführung dieser Arbeit könnte eine größere Anzahl an Werken zur interpretatorisch-analytischen Untersuchung herangezogen werden, wobei sich zur Ergebnisgewinnung ein eingeschränkter Zeitrahmen anbieten würde. Dabei könnten z.B. Werke nur aus der Zeit des Faschismus oder nur aus der Zeit der Einigung behandelt werden. Im Umfang dieser Diplomarbeit war die Analyse von vier Werken zwischen den 1860er und den 1960er Jahren dem Rahmen entsprechend. Die Kinder- und Jugendliteratur veränderte sich jedoch nach diesem Zeitraum noch erheblich. Die Frage, wie sich die Literatur für Kinder und Jugendliche veränderte und wie sich darin die zur jeweiligen Zeit vorherrschenden Werte darin widerspiegeln, wäre ein interessantes Forschungsgebiet. Auch ob dieselben rhetorischen Mittel zur Anwendung kommen, könnte eine spannende Forschungsfrage sein.

## 6. Literaturverzeichnis

### 6.1 Primärliteratur

**Carmi**, Eugenio und Umberto Eco: Tre racconti. Milano: Bompiani. 2015.

**Collodi**, Carlo: Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino. Firenze: Felice Pagi. 1883.

**De Amicis**, Edmondo: Cuore. Introduzione di Marcello D'Orta. Roma: New Compton editori. 2015.

**Gotta**, Salvator: Piccolo alpino. Verona: Mondatori. <sup>2</sup>1964.

### 6.2. Sekundärliteratur

**Balletta**, Felics: Missglückte Herzensbildung? Cuore, Pinocchio...und Il pieno di super von Rossana Campo. In: Zibaldone. No. 44, Herbst 2007. S.51-58.

**Bauch**, Bruno: Grundzüge der Ethik. Stuttgart: W. Kohlhammer. 1935.

**Bauer**, Walter: Moralische Bildung und Werteproblematik. Zur Entstehung von Wertbindungen. In: Alfred Schäfer u. Christiane Thompson (Hgg.): Werte. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 2010. S.51-76.

**Boero**, Pino u. Carmine De Luca: La letteratura per l'infanzia. Roma-Bari: Laterza. <sup>3</sup>2012.

**Bolte**, Karl Martin: Wertewandel Lebensführung Arbeitswelt. München: Oldenbourg. 1993. (=Otto-von-Freißing-Vorlesung der Katholischen Universität Eichstätt. Bd. 8)

**Bremer**, Thomas: Der Oscar der italienischen Kinderbücher. In: Zibaldone, Nr. 44, Herbst 2007. S.121-124.

**Brender**, Irmela: Kinder- und Jugendbuchautor. In: Klaus Doderer (Hg.) Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. 2.Bd. Weinheim und Basel: Beltz. 1975. S.160-161.

**Calabrese**, Stefano: Letteratura per l'infanzia. Dall'unità d'Italia all'epoca fascista. Milano: RCS Libri. 2011.

**Cambi**, Franco: Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia. Bari: Dedalo. 1995.

- Dahrendorf**, Malte: Jugendliteratur und Sozialisation. In: Hans Gärtner (Hg.): Jugendliteratur im Sozialisationsprozeß. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 1978. S. 9.-16.
- Dierks**, Margarete: Epochen der Kinder- und Jugendliteratur. In: Klaus Doderer (Hg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd.1. Weinheim und Basel: Beltz. 1975. S. 355.
- Doderer**, Klaus: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 2. Weinheim und Basel: Beltz. 1984.
- Ewers**, Hans-Heino: Theorie der Kinderliteratur zwischen Systemtheorie und Poetologie. Eine Auseinandersetzung mit Zohar Shavit und Maria Lypp. In: Hans-Heino Ewers, Gertrud Lehnert und Emer O'Sullivan (Hgg.) Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler. 1994. S.16-26.
- Felsner**, Kristin / Holger Helbig / Therese Manz: Arbeitsbuch Lyrik. 2. aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag. 2012.
- Hartmann**, Waltraut: Psychologische Wirkungsprozesse der Kinderliteratur. In: Hans Gärtner (Hg.) Jugendliteratur im Sozialisationsprozeß. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 1978. S.17-26.
- Hazard**, Paul: Kinder, Bücher und große Leute. Hamburg: Hoffmann und Campe. 1952.
- Heydenreich**, Titus: Kleine Helden, kleine Opfer? Kinderbücher einst und heute. In: Zibaldone. No. 44, Herbst 2007. S.13-34.
- Innocenti**, Orsetta: La letteratura giovanile. Roma-Bari: Editori Laterza. 2000. (=Sociologia letteraria. Nr.15).
- Janowski**, Franca: Die Politik beerbt die Literatur. In: Volker Knapp (Hg.): Italienische Literaturgeschichte. Dritte, erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler. 2007. S.245-248.
- Kaminski**, Winfred: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. 3. erweiterte Auflage, Weinheim u. München: Juventa. 1994.
- Kolster**, Wedig: Ethische Werte: Geltung und Wandel. Berlin: Duncker & Humblot. 2013. (=Erfahrung und Denken. Bd. 106)

**Lausberg**, Heinrich: Elemente der literarischen Rhetorik. Eine Einführung für Studierende der romanischen Philologie. München: Max Hueber Verlag. 1949.

**Lausberg**, Heinrich: Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft. Stuttgart: Steiner. <sup>3</sup>1990.

**Martari**, Yahis: Per una semiotica della letteratura infantile. In: Poetiche, vol.13, fasc. 1-2011. S.117-147.

**Maier**, Karl Ernst: Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. 9., überarbeitete Auflage von „Jugendschriftentum“. Bad Heimbrunn: Julius Klinkhard. 1987.

**Myers**, Lindsay. Making the Italians. Poetics and politics of Italian children's fantasy. Bern: Peter Lang. 2012.

**Poesio**, Carla: Italien. In: Klaus Doderer (Hg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd.2. Weinheim und Basel: Beltz. 1977. S.34-49.

**Schäfer**, Alfred u. Christiane Thompson: Werte – Eine Einleitung. In: Schäfer u. Thompson (Hgg.): Werte. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 2010. S.9-33.

**Schulz**, Andreas: Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlage. 2005.

**Stauder**, Thomas: Umberto Eco als Kinderbuch-Autor: Von der Kritik an Cuore zum politisch progressiven Märchen. In: Zibaldone, Nr. 44. Herbst 2007. S.65-82.

**Till**, Dietmar: Wiederholung. In: Gert Ueding (Hg.) Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 9. Tübingen: Niemeyer. 2009. S.1371-1376.

**Wildfeuer**, Armin G.: Wert. In: Petra Kolmer u. Armin G. Wildfeuer (Hgg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 3. Freiburg München: Karl Alber. 2011. S.2484-2504.

### 6.3. Internetquellen

**Biernacka-Licznar, Katarzyna:** La nascita della letteratura per l'infanzia nell'Italia unita. In: Italica Wratislaviensia, issue: 3/2012. S. 27-46. (abrufbar unter: [http://www.marszalek.com.pl/italicawratislaviensia/2012/2.Katarzyna%20Biernacka\\_Licznar.pdf](http://www.marszalek.com.pl/italicawratislaviensia/2012/2.Katarzyna%20Biernacka_Licznar.pdf) Stand:15.04.2016)

**Centocinquanta (e più) anni di letteratura per l'infanzia.** Abrufbar unter: [http://www.treccani.it/lingua\\_italiana/speciali/bambini/Roscini\\_1.html](http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/bambini/Roscini_1.html) (Stand: 29.04.2016)

**Thiede, Roger:** Die Werte. In: Focus 51/2006, 101. Online abrufbar vom 18.12.2006 unter: [http://www.focus.de/kultur/leben/modernes-leben-die-werte\\_aid\\_214304.html](http://www.focus.de/kultur/leben/modernes-leben-die-werte_aid_214304.html) (Stand: 04.07.2016)

**Premio Andersen:** <http://www.premioandersen.it/edizione2012/il-premio/> (Stand: 06.07.2016)

## 7. Anhang

### 7.1. Riassunto

#### Introduzione

Questa tesi riguarda la letteratura per l'infanzia in Italia. Analizzando quattro libri scritti nel periodo che va dall'Unità d'Italia agli anni novanta viene data una risposta alla domanda "Quali mezzi retorici vengono usati quando si parla della trasmissione di valori nella letteratura per l'infanzia in Italia?"

L'educazione dei giovani si basa su valori e concetti morali. Già nella prima infanzia è importante per i bambini apprendere un comportamento "giusto", saper distinguere fra il bene e il male e capire come comportarsi rispetto ai valori prevalenti. La letteratura per bimbi e giovani è un importante strumento per trasmettere valori e morali. Una parte della tesi riguarda i valori comunicati nei libri scelti per l'analisi e un'altra parte analizza il modo in cui vengono trasmessi i valori nei libri d'infanzia. Questa tesi analizza attentamente le figure retoriche e vuole dare una risposta alla domanda riguardo alla modalità di trasmissione dei valori nella letteratura per giovani in Italia. I libri scelti sono *Pinocchio* di Carlo Collodi, *Cuore* di De Amicis, *Piccolo alpino* di Salvator Gotta e *Tre racconti* di Umberto Eco. Vengono analizzati passi dei testi che trasmettono valori ai lettori.

La letteratura d'infanzia è un campo della ricerca molto discusso. Esiste già tanta ricerca fatta su temi che riguardano i momenti d'educazione nei libri per bambini. Specialmente su *Pinocchio* e *Cuore* esistono varie tesi con temi diversi. Ma la domanda riguardo al modo in cui i valori vengono comunicati, e quali figure retoriche vengano usate non ha ancora trovato risposta nella ricerca letteraria.

#### Contestualizzazione:

Nel capitolo 2 *Wertevermittlung* viene chiarito il termine *valore*. Il capitolo 3 *Kinder- und Jugendliteratur in Italien* riassume le cose più importanti della letteratura per bimbi e giovani.

Il cambiamento dei valori è un tema molto discusso ai nostri tempi. (Confronta Kap. 2. Wertevermittlung) Nell'ambito di questa tesi il cambio di valori è la base per la scelta degli esempi per l'analisi. Si può vedere come i valori trasmessi nei libri cambino con il tempo. Il termine *valore* viene usato spesso ed in situazioni quotidiane. Ma questo termine è molto vago. Contiene una quantità di termini che a prima vista sembrano sconnessi. Sono termini come il bene, il male, la famiglia, l'onore, la fedeltà, la verità, la salute, la ricchezza, la libertà, la giustizia, la nazione, la vita, la fede, lo scrupolo, l'educazione e la cultura. Rimane incerto quali concetti facciano parte del termine generico *valore* e dove si trovino i limiti del termine. Lo scopo dei valori è di dare un orientamento per la vita.

Nell'evo antico il bene dava punti di orientamento alle persone in merito alle decisioni della vita.<sup>127</sup> Il bene aveva una componente di considerazioni filosofiche con il fine di arrivare nella vita ad un punto di grande felicità. Fu un bene oggettivo che non ebbe bisogno di fondamenta, una cosa straordinaria. Oggi invece esistono molti valori diversi. Il bene con carattere oggettivo fu sostituito con valori soggettivi. Questi valori soggettivi sono connessi alle emozioni. Non è ancora chiaro com'è possibile che valori soggettivi connessi alle emozioni possano avere una validità generale.

Valori e norme sono cose differenti. I valori fanno appello all'intelletto delle persone e possono aiutare ad orientarsi nella vita. I valori ed il credo in essi si formano attraverso un processo sociale e non sono un fenomeno autonomo. Dipendono sempre dal luogo, dal tempo e dalle persone. E' importante che sia il corpo sociale a creare un valore perché il singolo non è sufficiente a definirlo.

Il cambio di valori è molto discusso nella letteratura. Bolte<sup>128</sup> dice che la vita umana è sempre accompagnata dal cambiamento che si crea già per il solo processo dell'invecchiamento e del cambio generazionale. Attualmente ci troviamo in una grande era di cambiamento che ebbe inizio nella metà del Settecento. L'individuo diventò sempre più importante e la civilizzazione scientifica-tecnica si sviluppò.

Sin dalla nascita della letteratura per i giovani questa era connessa con la socializzazione dei bambini. La letteratura per bambini si sviluppa nel contesto della formazione del

---

<sup>127</sup> Vgl. Kap. 2. Wedig, Kolster: Ethische Werte. S. 14.

<sup>128</sup> Vgl. Kap. 2.1.

bambino come individuo.<sup>129</sup> Questo genere di letteratura è allora un fenomeno storico dovuto al cambio della civiltà nel Settecento e ha una funzione specifica, collegata direttamente all'educazione dei bambini. Ci sono due punti importanti: è di grande importanza che il bambino capisca quali sono i valori e le norme di un corpo sociale e perché questi sono validi. L'altra cosa importante è che il bambino abbia voglia di appropriarsi e mettere in pratica i valori e le norme. La coscienza dei valori e dei concetti morali non sono necessariamente garanzia di agire secondo i valori correnti.

La trasmissione dei valori nel contesto della letteratura giovanile è da sempre strettamente connesso con l'influsso e con l'effetto che i testi hanno sul lettore. La questione dell'effetto della letteratura per i lettori esiste da quando la letteratura per i bambini esiste. La letteratura con carattere educativo fu promossa e preferita. La letteratura fu caratterizzata da concetti morali, religiosi e patriottici. Dopo il 1945 l'effetto pedagogico-funzionale fu chiaro e la letteratura funzionava come strumento educativo. Anche oggi la letteratura per i bambini ha una sua funzione nel processo di apprendimento.

L'educazione secondo i valori prevalenti è collegata con l'apprendimento sociale, il quale unisce tutti i processi di apprendimento di un individuo che impara un modo di comportarsi.

Ci sono modelli diversi per la trasmissione di valori:

- Il modello di condizionamento che si basa sulla paura di punizione.
- Il modello di auto-socializzazione, nel quale le decisioni dei bambini sono in primo piano.
- Il modello del padre autoritario e severo che funziona come modello per il bambino, che vuole essere come il padre.

L'uso di un modello per la trasmissione dei valori sociali è di grande importanza per l'apprendimento sociale. Nella letteratura esistono processi comunicativi fra il libro e il lettore che interessano aspetti diversi dell'apprendimento sociale. Ci possono essere identificazioni intense con i protagonisti dei libri.

---

<sup>129</sup> Vgl. Kap. 2.2.

## Analisi di testi:

L'analisi dei libri *Pinocchio* di Carlo Collodi, *Cuore* di De Amicis, *Piccolo alpino* di Salvator Gotta e *Tre racconti* di Umberto Eco vuole rispondere alla domanda riguardo alla modalità di trasmissione dei valori nella letteratura per i bambini, specialmente con le figure retoriche che vengono usate quando gli autori trasmettono valori e concetti morali ai lettori. Dal momento che il concetto di apprendere da un modello è importante per l'apprendimento di valori viene trattata anche la tematica dell'identificazione con il protagonista e il discorso diretto fra il narratore ed il lettore.

“Repetitio est mater studiorum”. Questo proverbio risulta vero anche per la trasmissione di valori. Per questo viene puntata la propria attenzione specialmente sulle “figurae di adiectionem”. Esti comprendono figure della ripetizione di parole e gruppi di parole come l'anafora, la ripetizione, l'epifora, e figure dell'accumulo come l'enumerazione e la distribuzione.

Il termine ripetizione nella retorica contiene fenomeni diversi di ripetizioni che si sviluppano a livello del contenuto e della semantica. Lausberg sul quale si basa l'analisi ribadisce che la ripetizione ha lo scopo di esprimere qualcosa in modo intenso. Descrive le ripetizioni come qualcosa molto affettivo ed intellettuale.

L'analisi mostra che gli autori lavorano con figure retoriche simili. In tutti i quattro libri analizzati si trovano tante “figurae per adiectionem”. Anche l'identificazione con il protagonista ed il collegamento fra il libro e i lettori si trovano sia in Collodi, che in De Amicis, Gotta ed Eco.

## Il Pinocchio di Carlo Collodi:

*Le avventure di Pinocchio, Storia di un burattino* racconta la storia delle imprese di un fantoccio di legno parlante. Le disgrazie ed i problemi del protagonista fatto di legno fanno vedere in modo avventuroso e con delle immagini estreme la parabola del crescere. In gran parte del libro si vedono le idee morali di Carlo Collodi. La morale della storia è facile: Una

giustizia reggente premia un comportamento buono e penalizza un comportamento malvagio. Si deve preferire un comportamento secondo i valori prevalenti per vivere una vita bella.

#### Esempio 1

Collodi inizia la storia con una formula della fiaba. *C'era una volta...* e mette la storia così in contesto del genere della favola. Questa tecnica crea nel lettore un'aspettativa che viene distrutta un attimo dopo: - *Un re! – diranno subito i miei piccoli lettori. – No ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno.* (Collodi, p.5) Il narratore parla in modo diretto con i lettori. Questo fatto crea un collegamento fra il libro ed il lettore. L'uso della parola *miei* amplifica questo effetto. Collodi usa questa tecnica non solo all'inizio del libro ma anche durante la storia creando un legame tra il lettore e la storia stessa: *Lascio a voi il dolore, la vergogna, e la disperazione del povero pinocchio!* (p.179) Così vengono animate le emozioni dei lettori. L'enumerazione ternaria in forma di climax e l'aggettivo descrittivo *povero* mostrano le emozioni di Pinocchio. Collodi lascia immaginare ai lettori l'intensità delle emozioni.

#### Esempio 2 (cfr. p.35.)

Collodi usa anche figure di ripetizione. Ripetendo un passaggio intero viene evidenziata al lettore la morale della storia. Nel primo passaggio enfatizza dramma usando i gerundi *piangendo* e *disperandosi*. Questi creano l'atmosfera per il discorso seguente. Il secondo passaggio viene introdotto con la parola *eppure* che collega i due passaggi. La frase "Il Grillo-parlante aveva ragione" finisce la prima volta con un punto e la seconda volta con un punto esclamativo che ne aumenta l'intensità. L'interiezione *Oh!* e l'aggettivo *brutta* come descrizione della parola *malattia* rafforzano il messaggio della frase.

#### Cuore di De Amicis:

Il patriottismo e la compassione paterna per le fasce di popolazione svantaggiate di De Amicis finirono nel libro *Cuore* pubblicato nel 1889. Cuore divenne un manuale di valori patriottici e tabù sociali di questo tempo.

De Amicis presenta la pedagogia al tempo dell'unità d'Italia in modo diverso di Collodi. Il romanzo contiene morali concrete e chiare. L'unico scopo è l'apprendimento. Gli adulti fungono da protettori di una serie di valori che sono classificati come giusti e veri. Chi disprezza questi valori viene penalizzato. I lettori devono identificarsi con i valori buoni e disimpegnarsi dai valori dubbi o malvagi.

Cuore è pieno di Italianità e per questo può essere letto come filo conduttore del patriottismo. Al primo posto si trova la presa di coscienza dei bambini riguardo all'importanza dell'Unità d'Italia appena conquistata. Il valore del patriottismo viene trasmesso ai piccoli lettori come un'emozione forte e importante.

Esempio 1 (cfr. p. 48)

Anche De Amicis usa la tecnica dell'identificazione del lettore con il protagonista. L'inizio del libro è dedicato chiaramente a un gruppo di destinatari. Già nella prima frase viene definito il gruppo di destinatari. La dedica viene rafforzata con l'uso dell'avverbio *particolarmente*. I lettori interpellati corrispondono all'età ed alle condizioni di vita del protagonista.

Esempio 2 (cfr. p. 53)

Importante è la ricchezza di figure retoriche. Si trovano soprattutto figure di ripetizione a livello di parole e frasi e la figura della enumerazione.

Questo passaggio inizia con la parola *Italia* che da sola tiene viva l'attenzione del lettore. A questa parola seguono un invito agli scolari di salutare la patria ed una descrizione della stessa. L'anafora in forma di un tri colone approfondisce il contenuto. *Italia, nobile e cara terra, dove [...], dove [...], dove [...]*. Queste tre parti dell'anafora in forma di un'enumerazione creano un collegamento dal passato (*mio padre, mia madre*) verso il presente (*io*) fino al futuro (*i miei figli*). L'enumerazione finisce con la terza volta *Italia* che viene rafforzata con l'aggettivo *bella*. Nella prossima enumerazione non si trovano congiunzioni. Sono infatti sostituite da un'enumerazione in forma di asindeto. L'Italia viene glorificata con l'uso delle parole *grande e gloriosa da molti secoli, unita e libera da pochi anni* utilizzando una struttura parallela della frase.

Tutto il passaggio è pieno di figure retoriche, una dopo l'altra. Così viene espressa l'urgenza del contenuto. Il valore dell'amore per la patria viene trasmesso al lettore in modo sempre più dettagliato. Tutto il passaggio contiene una struttura ed un climax. Iniziando con la parola *Italia* De Amicis accresce le sue tesi, dall'invito a salutare la patria fino alla morte. La parola Italia viene arricchita con gli aggettivi *bella, santa, nobile, cara, grande, gloriosa, unita e libera*. Questa ricchezza di connotazioni positive sembra un'iperbole ed ha lo scopo di intensificare l'immagine positiva della patria e dell'amore per essa.

### Il piccolo alpino di Salvator Gotta:

Il giornalista e scrittore Salvator Gotta è nato in Piemonte nel 1887 nella provincia di Torino. I libri di Salvator Gotta sono collegati al fascismo. I suoi libri per bambini hanno un carattere nazionalistico. Il Piccolo alpino viene pubblicato nel 1926 ed ebbe grande successo fino agli anni cinquanta. Il Piccolo alpino racconta la storia del piccolo Giacomino Rasi che prese parte alla seconda guerra mondiale e divenne la mascotte degli alpini.

#### Esempio 1 (cfr. p. 62)

Il narratore parla direttamente con i lettori per creare un'identificazione ed un collegamento emozionale con il libro. Questo metodo ha lo scopo di focalizzare l'attenzione dei lettori sui valori trasmessi. L'importanza della canzone viene presentata con mezzi stilistici diversi. Il discorso diretto mantiene viva l'attenzione del lettore e l'uso dell'imperativo ne rafforza l'effetto. Gotta usa questa tecnica altre tre volte ed è un elemento speciale. Anche alla fine della storia vengono chiamati i fanciulli d'Italia.

In questa parte del testo vengono chiamati tre volte "*fanciulli d'Italia*". La prima volta con l'uso di una frase relativa che interpella tutti i lettori del libro che hanno seguito la storia del piccolo alpino, la seconda volta come incisione e la terza volta come apodosi. *Fanciulli d'Italia* crea come Reddito una cornice del passaggio. C'è un appello al lettore a vivere come il protagonista ed a rispettare i valori trasmessi nel libro.

### Tre racconti di Umberto Eco:

La carriera di Umberto Eco come scrittore per bambini e giovani si basa su indagini critiche di libri più vecchi di questo genere. Per esempio analizza criticamente *Cuore* di De Amicis e dice che De Amicis con i suoi contenuti ideologici ha creato i giovani come cittadini a cui piace il fascismo.

I suoi racconti sono politic0-progressisti. I lettori dei suoi racconti sono bambini ed adulti. La concezione del mondo viene adattata al mondo dei bambini e grazie all'ironia sottostante i racconti sono interessanti anche per gli adulti.

“La bomba e il generale” racconta la storia di un atomo, triste perché sta dentro una bomba atomica. In *I tre cosmonauti* parla di similitudini e differenze ed in *Gli gnomi di Gnù* vengono trattati i temi dell'industrializzazione e della difesa dell'ambiente.

#### Esempio 1 (cfr. p. 69f)

Anche Eco usa figure di ripetizione e parla direttamente con i lettori. Le ripetizioni si svolgono prima a livello della parola: La parola *atomi* viene ripetuta tre volte nei primi due capoversi. L'uso della terza persona plurale crea un collegamento fra la storia ed i lettori. Nel terzo paragrafo si susseguono frasi principali che hanno la stessa struttura in forma di un'epifora. Queste figure hanno l'effetto di attrarre il lettore.

#### Esempio 2 (cfr. p. 75)

Alla fine dei tre racconti Eco distrugge le aspettative dei lettori. Usa le formule proprie della favola ma le cambia in modo negativo. *Per il momento la nostra storia / finisce qui, e ci dispiace / di non poter dire che da allora / tutti vissero felici e contenti.* (p.110) Con l'uso della parola *nostra* viene creato un collegamento con il pubblico. L'ultimo dei tre racconti finisce con una domanda retorica che può essere letta come un appello ai lettori di agire come gli gnomi di Gnù e di proteggere l'ambiente. L'uso della parola noi connette un'ultima volta le idee dell'autore con la cerchia di lettori.

## 7.2. Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit „Wertevermittlung in der italienischen Kinder- und Jugendliteratur“ behandelt anhand einer interpretatorisch-analytischen Untersuchung von vier Werken aus der italienischen Kinder- und Jugendliteratur die Frage wie bzw. mit welchen rhetorischen Mitteln Werte an Kinder und Jugendliche vermittelt werden. Zur Analyse werden Werke aus der Zeit zwischen den 1860er und den 1960er Jahren herangezogen. Die bekannteren davon sind Carlo Collodis Pinocchio und De Amicis Cuore, welche die Werte der Zeit der italienischen Einigung vermitteln. Aus der Zeit des Faschismus wird Salvator Gattas Piccolo alpino zur Untersuchung herangezogen. Die Tre racconti von Umberto Eco spiegeln die Themen der 1960er Jahre wider und befassen sich mit Themen wie der Industrialisierung, dem Umweltschutz und der Atomfrage.

In dieser Arbeit wird auf die rhetorischen Mittel eingegangen, die verwendet werden, um Werte an die jungen Leser zu vermitteln. Dazu werden der Wertebegriff und die italienische Kinder- und Jugendliteratur auf für den Rahmen der Arbeit relevante Weise abgehandelt und die vier oben genannten Werke zur Analyse herangezogen.