



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Leerstellen als Lehrstellen.
Zum Einsatz literarischer Texte im Italienischunterricht
am Beispiel Andrea De Carlos“

Verfasser

Matthias Scheiber

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 190 350 299
UF Italienisch UF Psychologie und Philosophie
ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alfred Noe

Für das Gelingen dieser Arbeit bin ich meinem gesamten Freundeskreis, der immer ein offenes Ohr für meine Gedanken und Probleme im Entstehungsprozess hatte, unendlich dankbar.

Im Besonderen waren es Brigitte Stückler-Sturm und meine Schwester Kathrin, mit denen ich unzählige Stunden an fachlichen Gesprächen führte und die mich auch emotional und motivationstechnisch stets unterstützten.

Meine Eltern Anita und Friedrich machten es mit ihrer unerschöpflichen Geduld und ihrem grenzenlosen Vertrauen möglich, dass diese Diplomarbeit Zeit zum Atmen und zur Reflexion hatte. Meine Brüder Christoph und Alexander und meine Tante Erika Mazelle, die mir in meinem Leben immer zur Seite stehen, sei an dieser Stelle auch ein herzliches Dankeschön gesagt.

Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Cäcilia Schatz, die mir und meiner Familie die nötige Kraft gibt und die Freiheit schenkt, im Leben so sorgenfrei wie möglich voranzuschreiten.

Und ich danke Davide Filia, der mir täglich mit Humor und Geduld zur Seite steht und der mich mit Korrektur- und Verbesserungsvorschlägen im letzten, italienischsprachigen Teil unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

1.	Vorwort.....	7
2.	Einleitung.....	8
3.	Begriffsbestimmungen.....	10
3.1.	Was ist Literatur?.....	11
3.2.	Was ist (Fremdsprachen-)Didaktik?.....	15
4.	Der Fremdsprachenunterricht und seine Rahmenbedingungen.....	17
4.1.	Der Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache.....	17
4.2.	Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.....	24
5.	Literaturtheoretische Grundlagen zu einer möglichen Literaturdidaktik.....	29
5.1.	Wirklichkeit und Sinn fiktionaler Texte.....	30
5.2.	Kommunikation zwischen Text und Leser/in.....	33
6.	Fragen an die Texte.....	36
6.1.	Erzählsituation, Distanz und Perspektive.....	38
6.2.	Figuren und Handlungen.....	45
6.3.	Das Eintauchen in die Romanwelt.....	51
6.4.	Spannungsaufbau.....	52
6.5.	Fazit und Analyseleitfaden.....	54
7.	Uto	57
7.1.	Erzählanfang.....	57
7.2.	Peaceville ... „è il mio posto preferito di tutto il mondo!“	59

7.3.	„Contatti con i ragazzi“	61
7.4.	<i>Marianne e Vittorio cercano di comunicare</i>	68
7.5.	Uto: Missetäter, Opfer, Retter und neuer Guru.....	75
8.	Lezioni con Andrea De Carlo.....	80
8.1.	La scoperta della lettera.....	80
8.2.	Conosciamo Marianne.....	81
8.3.	Intervista con una rockstar.....	84
8.4.	Osservazioni sull'anoressia.....	86
8.5.	Gioco di ruoli.....	88
8.6.	Flashback.....	90
8.7.	Illustrare i flashback.....	90
8.8.	Telenovela à la Peaceville.....	91
8.9.	Parliamo di Uto.....	93
8.10.	Uto e il condizionale.....	93
8.11.	Uto e la filosofia.....	95
9.	Zusammenfassung, Fazit und Kommentar.....	99
10.	Riassunto.....	102
11.	Quellenverzeichnisse.....	114
12.	Lebenslauf.....	120

1. Vorwort

Der literarische Text verhält sich wie eine Art lebender Organismus, der mit dem Leser durch eine Rückkopplung verbunden ist und ihm Unterricht erteilt.¹

Die Potenziale bzw. die Wirkungsmöglichkeiten, die Wolfgang Iser in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten sieht und sein grundlegendes Vertrauen in die Literatur, seine Leserinnen und Leser auf die unterschiedlichste und vielfältigste Weise berühren zu können, waren beim Verfassen dieser Diplomarbeit eine große Inspirationsquelle und Hilfestellung für mich. Mein Interesse für die und meine Freude an der zeitgenössischen italienischen Literatur und die Leidenschaft, die ich für meinen zukünftigen Beruf als Lehrer teilweise bereits entdecken durfte und die sich in der schulischen Praxis hoffentlich noch weiter entfaltet, waren schlussendlich die Antriebsfedern für die vorliegende Diplomarbeit. Das Ziel dieses explorativen Unterfangens ist es, anhand ausgewählter Texte des mailändischen Autors Andrea De Carlo zu zeigen, wie Literatur in der didaktischen Praxis des Fremdsprachenunterrichts noch ihren Platz finden kann.

¹ Juri M. Lotman: *Die Struktur literarischer Texte*. München: UTB 1972, 42 ff. Zitiert nach: Wolfgang Iser: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag 1976, 110.

2. Einleitung

Wie im Vorwort bereits angedeutet, soll diese Diplomarbeit keine weitere literaturtheoretische Analyse der Werke Andrea De Carlos sein. *Literatur in didaktischer Praxis* ist das Motto dieser Arbeit und ist auch stets als Referenzpunkt für Fragen zu verstehen, die im Zuge dieser Auseinandersetzung aufgeworfen werden.

Das Ziel ist es also zu bestimmen, welchen konkreten Beitrag die Literaturdidaktik anhand der Texte De Carlos zu den vom Lehrplan geforderten Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Schullaufbahn und im Besonderen im Italienischunterricht entwickeln sollen, leisten kann und wie dieses Vorhaben in der Praxis umsetzbar ist.

Es sei noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass diese Diplomarbeit nicht besprechen wird, *warum* literarische Texte Einsatz im Unterricht finden sollen. Der vielgestaltige Mehrwert literarischer Texte im fremdsprachlichen Unterricht wird andernorts eingehend diskutiert.² Vielmehr geht es mir darum zu zeigen, *dass* und *wie* Literatur Platz im Unterricht finden kann.

Nach einer kurzen Klärung des Begriffskonglomerats Literaturdidaktik wird ein Blick auf die Forderungen des bestehenden Lehrplans für Allgemeinbildende höhere Schulen in Österreich geworfen, um die gesetzlichen und unterrichtstechnischen Rahmenbedingungen zu bestimmen. Die grundsätzliche Seite der *Didaktik* geklärt, sollen im nächsten Schritt Fragen anhand literaturtheoretischer Ansätze formuliert werden, um die Texte Andrea De Carlos für ihre Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu untersuchen.

Das Wechselspiel von literarischer Erfahrung und schulischer Lebenswelt soll also bei der Textanalyse im Mittelpunkt stehen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen wird allerdings keine Theorie oder Methodik entwickelt. Ich möchte diese Entscheidung deshalb hervorheben, da ich mit dem von mir formulierten Analyseleitfaden den Zugang zur Aufbereitung literarischer Texte weder verstellen noch einengen, oder anders gesagt, Methodik nennen will. Mein Analyseleitfaden soll vielmehr als Annäherungsmöglichkeit bzw. als Ansatz zum Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht gelesen

² Vgl. dazu bspw. Herbert Kraft: *Literaturdidaktik. Mündigkeit als Lehr- und Lernziel. (Literaturwissenschaftliche Theorie und Beispiele 6)*. Münster: Aschendorff 2004.

werden. Das abschließende Kapitel will die aufgezeigten, im Text inhärenten Lernangebote so aufbereiten, dass sie im Unterricht auf vielfältige Weise zum Einsatz kommen können. Mit dieser Arbeit wird also die Absicht verfolgt, zu zeigen, wie die Texte Andrea De Carlos möglichst offen und flexibel für den Unterricht inszeniert werden können.

3. Begriffsbestimmungen

Der Begriff der Literaturdidaktik ist stark kontextuell geprägt. Im Gegensatz zur Literaturwissenschaft stehen hier eine Zielgruppe, für die Literaturvermittlung stattfinden soll, und der institutionalisierte Rahmen des Unterrichts neben dem literarischen Werk selbst als zu beachtende Größen im Mittelpunkt. Deshalb muss man, um präzise zu sein, die Fragestellung folgendermaßen formulieren: Was ist Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht? Es leuchtet nämlich sofort ein, dass es wohl einen Unterschied macht, ob man es mit Literaturdidaktik im Muttersprachenunterricht oder eben im Fremdsprachenunterricht zu tun hat. Im AHS-Oberstufenlehrplan für Deutsch ist explizit verankert, dass die Lernenden „einen Überblick über die deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur erhalten“³ sollen. In diesem Sinne ist die Kenntnis der deutschsprachigen Literatur als Kompetenz zu sehen, die im Lehrplan neben der Medien- oder Reflexionskompetenz aufgelistet ist.

Der Unterricht in der zweiten (und ersten) Fremdsprache soll bei den SchülerInnen folgende Kompetenzen entwickeln (Bildungs- und Lehraufgabe): „[h]andlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz“, „[i]nterkulturelle Kompetenz“ und „Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen“⁴. Wie man bei dieser Aufzählung vermuten kann, rückt der Einsatz literarischer Texte selbst als Krückstock für die Ausbildung der Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben in den Hintergrund.

Im Rahmen dieser Begriffsbestimmungen möchte ich aber nicht näher auf den Lehrplan, dem im Verlauf dieser Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet wird, eingehen. Folgendes, zur besseren Verständlichkeit des Unterschiedes zwischen Mutter- und Fremdsprachenunterricht, sei aber noch zur Rolle der Literatur im Unterricht gesagt: Um die Schulstunden so abwechslungsreich wie möglich zu gestalten, bzw. „[z]ur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires[,] sind verschiedenste Themen-

³ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur; 03.05.2012), 1.

⁴ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf (Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur; 03.05.2012), 1 [im weiteren Verlauf der Einfachheit halber mit „Lehrplan Italienisch“ zitiert].

bereiche zu bearbeiten.“⁵ Der Lehrplan führt eine Reihe von Beispielen diesbezüglich an. Darunter findet sich auch der Themenbereich „Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Kunst“⁶. Soviel sei an dieser Stelle einerseits zur Legitimierung des Einsatzes von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht und andererseits zur Abgrenzung vom Erstsprachenunterricht festgehalten.

3.1. Was ist Literatur?

Den Rahmen, in dem wir uns bewegen, geklärt, ist es nun an der Zeit, den Begriff „Literaturdidaktik“ etwas genauer unter die Lupe zu nehmen. Um diesen Begriff zu erläutern, muss man unweigerlich einen Schritt zurück machen und folgende, doch recht unliebsame Frage stellen: Was ist eigentlich Literatur?

Es existieren die verschiedensten Ansätze, um den Gegenstandsbereich der Literatur bzw. der ihr zugehörigen Wissenschaft zu bestimmen. Nimmt man den weitreichendsten Definitionsversuch, so kann „alles Geschriebene legitimer Untersuchungsgegenstand der Literaturwissenschaft“⁷ sein. Eine solche Definition würde allerdings bedeuten, dass jeglicher Text, der im Unterricht verwendet wird, schon ein literarischer Text wäre. Dass dieser Bestimmungsversuch zu weitläufig ist, um sinnvoll über „die Literatur“ zu sprechen, liegt auf der Hand.

Was unterscheidet also einen literarischen Text von einem, der nicht so bezeichnet werden kann/darf/soll. Bredella grenzt dazu zwischen dem „alltäglichen Sprachgebrauch“, der auf die Inhalte des Gesagten referiert, und dem „poetischen bzw. ästhetischen Gebrauch“, der die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Sprache selbst lenkt, ab.⁸ Laut Terry Eagleton haben die Mechanismen oder „Verfahren“, auf der diese Selbstreferentialität

⁵ Lehrplan Italienisch, 4.

⁶ Ebd.

⁷ Lothar Bredella: *Literaturwissenschaft*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen/Basel: A. Francke 2003⁴, 54.

⁸ Vgl. Bredella 2003, 54 f.

der Sprache beruhen kann, ein gemeinsames Element, und zwar den „Verfremdungseffekt“.⁹ Dieser Effekt kann auf allen Ebenen des Textes gefunden werden. Hier ein Beispiel für Verfremdung auf lexikalischer Ebene:

Il condomino del terzo piano la guardava a faccia in su nel suo impermeabile **color vomito di cane**, e anche se fremeva dalla voglia di lamentarsi e piantare grane, non c'è riuscito. [...] ¹⁰ (Hervorhebung MSch)

In diesem Beispiel verwendet Andrea De Carlo ein Adjektiv („*color vomito di cane*“), das ganz und gar nicht dem alltäglichen Sprachgebrauch entspricht. Die/der Leser/in stockt bei dieser Beschreibung und wird auf die Sprache selbst zurückgeworfen, die jedoch sofort starke Assoziationen hervorruft. Denn „[w]enn man mit der Sprache auf eine anstrengendere, bewußtere Art als sonst ringen muß, wird die Welt, die von dieser Sprache enthalten wird, lebendig erneuert.“¹¹

Wie Eagleton jedoch im gleichen Atemzug bemerkt, ist ein solcher Verfremdungseffekt nur in Kontrast zu einer Norm wahrzunehmen, die erst einmal als solche etabliert und später dann identifiziert werden muss.¹² Ein zusätzliches Problem im Zusammenhang mit dem Verfremdungseffekt ist, dass dieser kein Privileg der Literatur ist. Wenn man sich Werbeplakate o.ä. ansieht, ist man häufig mit genau demselben Phänomen konfrontiert.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal, das häufig ins Spiel gebracht wird, ist das der „Fiktion“¹³. Für Eagleton ist die Fiktionalität eines Textes aber kein hinreichender Bestimmungsgrund, da auch der „Comic Strip Superman und Silviaromane [...] fiktionale Werke“ sind und „im allgemeinen nicht als Literatur betrachtet werden“¹⁴. Bredella hingegen versteht in seiner antiken Bedeutung Fiktion als *mimesis*, die in der Dichtung folgende Aufgabe hat:

⁹ Vgl. Terry Eagleton: *Einführung in die Literaturtheorie*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler 1997⁴, 4.

¹⁰ Andrea De Carlo: *Di noi tre*. Milano: Bompiani 2008/2011, 111.

¹¹ Eagleton 1997, 4.

¹² Vgl. Eagleton 1997, 5.

¹³ Vgl. Bredella 2003, 55 und Eagleton 1997, 1.

¹⁴ Eagleton 1997, 2.

Daher ist Dichtung etwas Philosophischeres und Ernsthafteres als Geschichtsschreibung; denn die Dichtung teilt mehr das Allgemeine, die Geschichtsschreibung hingegen das Besondere mit. Das Allgemeine besteht darin, daß ein Mensch von bestimmter Beschaffenheit nach der Wahrscheinlichkeit oder Notwendigkeit bestimmte Dinge sagt oder tut – eben hierauf zielt die Dichtung, obwohl sie den Personen Eigennamen gibt.¹⁵

Mimesis, oder salopp gesagt Nachahmung, beschränkt sich aber nicht auf die bloße Beschreibung (dann wäre sie ja wieder „nur“ Geschichtsschreibung), sondern hat die Aufgabe, Notwendigkeiten oder Wahrheiten aufzuzeigen. Semantisch betrachtet würde ein literarischer Text also die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat übersteigen bzw. sprengen und auf eine ontologische Wahrheit aufmerksam machen. „‘Literatur‘, könnten wir also sagen, ist ‘nicht-pragmatischer‘ Diskurs: Ungleich Biologielehrbüchern [...] erfüllt sie keinen unmittelbaren praktischen Zweck, sondern soll als etwas aufgefaßt werden, was auf den **allgemeinen Zustand der Welt verweist**.“¹⁶ (Hervorhebung MSch)

Wie gerade beschrieben, kann die „Nicht-Pragmatik“ eines Textes als Hinweis auf seine Literarizität gesehen werden.

Ein weiteres Merkmal literarischer Texte, das vor allem von leserorientierten Ansätzen wie der Rezeptionsästhetik oder der *Response Theory* hervorgehoben wird, sind bestimmte Textstrategien wie zum Beispiel Leerstellen.¹⁷ Eine Leerstelle „entsteht, wenn unterschiedliche Segmente eines Textes aufeinander treffen und den Leser anregen, sie zueinander in Beziehung zu setzen“¹⁸.

Verso la metà di aprile sono tornato a Milano. Marco mi ha preso in giro quando gli ho spiegato che dovevo assolutamente risolvere la questione del mio appartamento-corridoio e vendere qualche quadro e vedere mia nonna e mia madre: ha detto “Che bravo ragazzo, che bravo ragazzo“. [...] Ma quando sono stato pronto per partire mi ha aiutato a portare alla stazione le mie tele avvolte nella plastica, mi ha aiutato a caricarle sul treno. Poi ci siamo salutati in fretta, anche se mancava quasi mezz’ora alla partenza: gli ho detto “**Torno subito, tra qualche settimana al massimo. Non**

¹⁵ Aristoteles: *Poetik*, 1451a-b. Zitiert nach: Günther Pöltner: *Philosophische Ästhetik*. Stuttgart: W. Kohlhammer 2008, 39.

¹⁶ Eagleton 1997, 8.

¹⁷ Vgl. Bredella 2003, 57.

¹⁸ Ebd.

sparire di nuovo, eh?“. Marco ha detto solo „Ciao, Livio“ con uno sguardo triste, mi ha dato una pacca su una spalla. [...] ¹⁹

In diesem Textbeispiel aus *Di noi tre* kann man das Konzept der Leerstelle sehr gut erkennen. Durch meine Hervorhebung habe ich versucht, die Segmente aufzuzeigen, die diese Leerstelle verursachen. Die Unsicherheit des Ich-Erzählers Livio kommt klar zum Ausdruck; er möchte nicht, dass Marco wieder einmal spurlos verschwindet und hofft mit dieser Aussage auf eine Besänftigung seiner Befürchtung. Marco hingegen reagiert mit einem simplen „ciao“ und als LeserIn kommt natürlich sofort der Verdacht auf, dass sich die beiden Freunde aufs Neue für längere Zeit nicht sehen werden. Und dieser Verdacht bestätigt sich auch tatsächlich:

*Londra, 14 maggio
Caro Livio,
quando leggerai questa sarò partito da qualche girono, così è inutile che tu
mi telefoni o mi scriva perché vado dall'altra parte del mondo e non credo che
avrò un vero recapito per un pezzo. [...] ²⁰*

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es keine Methode gibt, um literarische Texte als solche zu identifizieren. Oliver Jahraus bringt dieses Problem sehr präzise auf den Punkt: „Literaturwissenschaft versteht nicht Literatur als ihren Gegenstand, sondern versteht – oder besser: konstituiert – ihren Gegenstand als Literatur.“²¹ Das Qualitätsprädikat „Literatur“ haftet also nicht am Text selbst, sondern wird von der/dem Literaturwissenschaftler/in selbst angebracht. Dieser kurze Exkurs auf Jahraus sollte nur einen kleinen wissenschaftstheoretischen Aspekt liefern, der uns jetzt aber nicht zur Verzweiflung bringen soll, denn literarische Texte weisen (meist) folgende Merkmale auf, die ich in diesem Kapitel herausgearbeitet habe: Autoreferentialität („Verfremdung der Konventionen“²²), Fiktionalität und „Nicht-Pragmatik“. Im Falle der Romane von Andrea De Carlo treffen alle Kriterien zu:

¹⁹ *Di noi tre* 2008/2011, 337.

²⁰ *Di noi tre* 2008/2011, 342.

²¹ Oliver Jahraus: *Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Tübingen, Basel: A. Francke 2004, 83.

²² Bredella 2003, 55.

*Uto Drodemberg in America, dove ha il suo vero palcoscenico naturale. C'è qualcosa nell'aria che dà un risalto diverso ai suoi lineamenti e alla sua figura, ai movimenti che fa davanti allo specchio sull'anta dell'armadio di Jeff-Giuseppe. [...] C'è questa enorme attesa potenziale intorno a lui: questi sguardi sguardi sguardi pronti a materializzarsi, già lì. È una responsabilità che lo rallenta e lo carica, gli fa battere il cuore e gli rende meno decifrabile l'espressione. [...]*²³

Dass es sich bei Andrea De Carlos Buch *Uto* um einen nicht-pragmatischen, fiktiven Diskurs handelt, ist bereits durch das Prädikat „Roman“ hinreichend bestimmt. Was die Fiktionalität betrifft, so könnte man gerade bei diesem Textbeispiel noch einen Schritt weitergehen und eine „doppelte Fiktion“ attestieren, da dieser Ausschnitt einen Tagtraum bzw. eine Vision Utos darstellt und deshalb auch im Rahmen der erzählten Welt kein reales sondern lediglich ein imaginiertes, wunschildliches „Ereignis“ schildert. Das Kriterium der Autoreferentialität sehe ich beispielsweise an der Wortfolge „*il suo vero palcoscenico naturale*“ eingelöst. Im Zusammenwirken der Wörter *palcoscenico* und *naturale* wird das philosophische Gegensatzpaar Kultur und Natur auf unkonventionelle Weise verbunden. Als Leser/in wird man an dieser Stelle mit zwei Konzepten konfrontiert, die widersprüchlicher nicht sein können.

3.2. Was ist (Fremdsprachen-)Didaktik?

Die Disziplin der Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich „mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen und der Erforschung dieser Prozesse“²⁴. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme der existierenden Unterrichtspraktiken sollen diese erklärt werden. Die aus dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse werden dazu verwendet, um die „Lehr- und Lernprozesse im Kontext des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts“²⁵ zu verbessern.

²³ Andrea De Carlo: *Uto*. Milano: Bompiani 1995/2007, 39.

²⁴ Wolfgang Hallet, Frank G. Königs: *Fremdsprachendidaktik*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hrsg. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett 2010.

²⁵ Ebd.

Die Fremdsprachendidaktik ist begrifflich von der Methodik im Fremdsprachenunterricht (z.B. Fremdsprachenwachstum²⁶) zu unterscheiden. Die Didaktik befasst sich aber sehr wohl im Rahmen der Unterrichtsforschung und -optimierung mit den einzelnen Methoden, untersucht diese und reflektiert sie kritisch. Wesentlich für eine Methode ist, dass sie bestimmten Gesetzmäßigkeiten bzw. Schemata folgt, von denen nicht abgewichen werden darf. Eine Methode ist somit eine Art „Kochrezept“ für Lehrer/innen, die sich ausschließlich auf den In- und Output konzentriert. Die Didaktik im Gegensatz dazu hat ein umfangreicheres Forschungsgebiet und beschäftigt sich beispielsweise auch mit der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden oder mit lernpsychologischen Prozessen.

Die Literaturdidaktik, wie ich sie im Rahmen dieser Diplomarbeit sehe, hat das Ziel, Vorschläge für die Integration literarischer Texte in den Italienischunterricht in sinnvoller und begründeter Weise zu machen. Die Vermittlung von sprachlichen und kulturellen Phänomenen soll laut Lehrplan derart gestaltet sein, dass die verwendeten Mittel „höchstmögliche Authentizität“²⁷ aufweisen. Diese Vorgabe wird durch den Einsatz von literarischen Texten sicherlich im höchsten Maße erfüllt. Außerdem bietet die Auseinandersetzung mit Literatur auch die Möglichkeit, die „Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen“²⁸ zu „trainieren“. Die Rahmenbedingungen des Italienischunterrichts (also der Lehrplan und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen) und damit auch die mögliche Verwendung von literarischen Texten sollen im nächsten Kapitel besprochen werden.

²⁶ Vgl. Susanna Buttaroni, Alfred Knapp: *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung 1988.

²⁷ Lehrplan Italienisch, 3.

²⁸ Lehrplan Italienisch, 1.

4. Der Fremdsprachenunterricht und seine Rahmenbedingungen

Der Italienischunterricht im österreichischen Schulsystem wird vorwiegend von zwei Instanzen geregelt: Auf der einen Seite schafft der Lehrplan die rechtliche Grundlage für den Unterricht und auf der anderen Seite wird dieser Lehrplan durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (in weiterer Folge kurz GERS) erweitert und erklärt. Der GERS ist sozusagen die „Verlängerung“ und eine Vertiefung des Lehrplans bzw. bezieht sich Letzterer, was den Lehrstoff betrifft, auf den GERS. Der GERS kann somit auch als Teil des Lehrplans gesehen werden.

4.1. Der Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache

Die vorliegende Lehrplananalyse bezieht sich ausschließlich auf die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich und ist immer in Hinblick auf literaturdidaktische Möglichkeiten zu lesen. Der Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache unterscheidet sich nur durch die zu erreichenden Kompetenzniveaus. In der ersten lebenden Fremdsprache, die in den meisten Fällen Englisch ist, werden die Lernjahre 5 bis 8 beschrieben; in der zweiten lebenden Fremdsprache gibt es zwei unterschiedliche Kompetenzraster, je nach dem, ob die zweite lebende Fremdsprache bereits in der Unterstufe – in den meisten Fällen ist dies Französisch anstelle von Latein – unterrichtet wurde. Da Italienisch nur in Ausnahmefällen (teilweise in Kärnten und Tirol) in der Unterstufe angeboten wird, beschäftige ich mich mit der zweiten lebenden Fremdsprache Italienisch vom 1. bis zum 4. Lernjahr.

Bis zum Ablegen der Reifeprüfung sollen die SchülerInnen in den Fertigkeitsbereichen „Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben, Lesen“²⁹ das Niveau B1 erreichen. Für die Literaturdidaktik sind aber vor allem die Fertigkeiten Lesen, Schreiben und zusammenhängendes Sprechen von großer Relevanz. Das Hörverstehen kann im Rahmen der Literaturdidaktik durch zwei verschiedene Medien-

²⁹ Lehrplan Italienisch, 6.

typen trainiert und geübt werden: Es besteht erstens die Möglichkeit, Filmszenen bzw. ganze Literaturverfilmungen im Unterricht einzusetzen. Zweitens erlaubt die derzeitige Produktion an Hörspielen auch die akustische Vermittlung von literarischen Texten. Außerdem lassen sich auf Videoplattformen wie Youtube oder ähnlichem Interviews und andere Hintergrundinformationen zu Autor/innen finden, die ebenso in den Unterricht eingebaut werden können. Zur Fertigkeit „an Gesprächen teilnehmen“ kann die Literaturdidaktik nur indirekt ihren Beitrag leisten. Was die Fertigkeitsbereiche Lesen und Schreiben betrifft, so ist es gerade das Ziel dieser Diplomarbeit auszuloten, inwiefern literarische Texte als Rezeptions- (Lesen) und Produktionsinstrumente (Schreiben und zusammenhängendes Sprechen) im Unterricht eingesetzt werden können.

Was das Lesen betrifft, so sollen die Lernenden bis zur Matura „Texte verstehen [können], in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.“³⁰ Vor allem der zuletzt genannte Bereich kann von einer sinnvoll eingesetzten Literaturdidaktik profitieren, da, wie im Falle von Andrea De Carlos Romanen, Tagebucheintragungen und Briefe häufig einen Teil der Narration bilden.

Die produktive Fertigkeit des Schreibens kann als analog zu der des Lesens gesehen werden: Die SchülerInnen sollen einerseits Texte mit einfachen Strukturen zu vertrauten oder interessanten Themen schreiben können und andererseits in der Lage sein, eigene Erlebnisse oder Eindrücke in persönlichen Briefen zu verarbeiten.³¹ Auch in diesem Bereich können literarische Texte eingesetzt werden, um Anlässe für das Verfassen von Briefen oder um Anreize für die Produktion kreativer Texte zu liefern.

Die obigen Erläuterungen zu den vier Fertigkeitsbereichen stellen keine Lehrplananalyse im engeren Sinn dar. Vielmehr sollen diese allgemeinen Beobachtung zu einer Legitimierung des Einsatzes von Literatur im Unterricht dienen und aufzeigen, welches weite Feld an Möglichkeiten sich dadurch auftut.

Ein gelungener Unterricht in den Fertigkeitsbereichen führt im besten Fall dazu, dass die Lernenden „grundlegende kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen

³⁰ Lehrplan Italienisch, 5.

³¹ Vgl. ebd.

Lebens [...] erfüllen“³² können. „[A]ls übergeordnetes Lernziel“³³ ist also kommunikative bzw. handlungsorientierte Sprachkompetenz zu sehen. Die zwei anderen „Bildungs- und Lehraufgabe[n] sind die i]nterkulturelle Kompetenz [und die] Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen“³⁴. Unter der Vermittlung von interkultureller Kompetenz wird der Versuch verstanden, die SchülerInnen zu weltoffenen, kritischen und selbst- und fremdreflektierten Personen zu erziehen „und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen“³⁵. Klischees und Stereotypen sind nicht vom Vermittlungsprozess auszublenden, sondern in wertneutraler Weise zu betrachten. Dabei soll es zu einem kritischen Vergleich der Gegebenheiten in Österreich und in Italien kommen, um so die „Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten“³⁶ besser verstehen zu können.

Als Grundlage für die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz sieht Laurenz Volkmann „das landeskundliche Wissen und die fremdsprachliche Kompetenz“³⁷. In Anlehnung an Jürgen Klein und Jürgen Donnerstag entwirft Volkmann eine Liste mit den klassischen Themen des Landeskundeunterrichts, in der er Inhalte wie beispielsweise Sprache und Literatur, Geschichte, *Codes of behaviour*, Kunst, Wissenschaft, Rechtssystem, etc. aufzählt.³⁸ Diese Aufzählung erscheint nicht ungewöhnlich, dennoch erarbeitet Volkmann davon ausgehend drei, so genannte „Schwerpunktthemen der IK [interkulturellen Kompetenz]“³⁹: Das Schwerpunktthema „Beziehungsstrukturen“ beschäftigt sich vorwiegend mit der „Frage nach dem *Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft*“⁴⁰: Wann spricht man im entsprechenden Kulturkreis von Freundschaft? Welche

³² Vgl. Lehrplan Italienisch, 1.

³³ Lehrplan Italienisch 2.

³⁴ Lehrplan Italienisch 1.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

³⁷ Laurenz Volkmann: *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*. In: *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Hrsg. Laurenz Volkmann, Klaus Stierstorfer, Wolfgang Gehring. Tübingen: Narr 2002, 14.

³⁸ Vgl. Volkmann 2002, 15.

³⁹ Volkmann 2002, 27.

⁴⁰ Volkmann 2002, 28.

männlichen und weiblichen Rollenbilder sind verankert? Wie lässt sich die Beziehung zwischen Eltern und Kindern charakterisieren? – All diese Fragen werden im Rahmen des Komplexes „Beziehungsstrukturen“ diskutiert. Das zweite Schwerpunktthema befasst sich mit „Konventionen und Rituale[n], insbesondere der Kommunikation“⁴¹ und in diesem Zusammenhang speziell mit sprachlichen Normen, einem gelungenen Gesprächseinstieg, verschiedenen Formen von Höflichkeit, aber auch mit Humor oder Phänomenen wie bspw. dem britischen *Understatement* oder der Art und Weise, wie Italiener/innen Entschuldigungen oder Ausreden formulieren.⁴² Der dritte Themenkomplex zielt auf die Wahrnehmung der Realität ab, präziser gesagt auf die „Einstellungen zu Raum, Zeit [und] Natur“ und auf den Geschmack.⁴³ Wenn sich der Italienischunterricht u.a. die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz zum Ziel macht, dann wird er sich – wissentlich oder nicht – auf diese drei von Volkmann skizzierten Säulen der interkulturellen Forschung beziehen.

Um bei den SchülerInnen die „Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen“⁴⁴ auszubilden, bedarf es von Seiten der Lehrenden besonderes Fingerpitzengefühl. Literarische Texte haben in diesem Kontext großes Potential, da „[d]ie Motivation des Leseres steigt, wenn er zum authentischen Leser wird, wenn der Text seine Neugierde und sein Interesse anspricht [...]“⁴⁵. Meiner Meinung nach geht die Motivation zum lebenslangen Sprachenlernen Hand in Hand mit der Lesemotivation, die eine Person hat. Wenn sich jemand schon dagegen sträubt, einen Roman in der eigenen Muttersprache zu lesen (oder generell Romane zu lesen), wird es schwer sein, ihn/sie zum Erlernen oder Weiterlernen einer fremden Sprache zu motivieren. Deshalb sehe ich die Aufgabe der Sprachdidaktiker/innen auch darin, das Lesen von (literarischen) Texten zu einem angenehmen und zur Wiederholung anregenden Erlebnis zu machen, um

⁴¹ Volkmann 2002, 31.

⁴² Vgl. Volkmann 2002, 34 ff.

⁴³ Volkmann 2002, 38.

⁴⁴ Lehrplan Italienisch 1.

⁴⁵ Andrzej Denka: *Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen aus relevanztheoretischer Sicht*. (Posener Beiträge zur Germanistik, Band 8). Frankfurt am Main: Peter Lang (Europäischer Verlag der Wissenschaften) 2005, 19.

somit die Tür zu einer Auseinandersetzung mit Sprachen im „echten Leben“ nach der Schule zu öffnen. Terry Eagleton formuliert diese Forderung folgendermaßen:

Das aktive Vergnügen an kulturellen Kunstwerken sollte indessen nicht an die Grundschulen verbannt werden, um den älteren Schülern die grimmigere Beschäftigung mit der Analyse zu überlassen. Vergnügen, Freude, die möglicherweise verändernden Wirkungen des Diskurses sind genauso ein ‘geeigneter’ Gegenstand für die ‘höhere’ Bildung [...].⁴⁶

Neben den Bildungs- und Lehraufgaben hat der Fremdsprachenunterricht auch „Beiträge zu den [folgenden] Bildungsbereichen“⁴⁷ zu leisten: Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Bewegung.⁴⁸ Vor allem im Bildungsbereich Kreativität und Gestaltung kann die Literaturdidaktik eingesetzt werden, um Rahmenbedingungen für Aktivitäten „wie zB Theater, Spiel, Simulationen [und] Schreiben als kreative Ausdrucksform“⁴⁹ zu liefern. Zu den im Lehrplan verankerten didaktischen Grundsätzen bleibt unter dem Blickwinkel der Literaturdidaktik eigentlich nur mehr wenig zu sagen, da sie ohnehin nur die vorhin erläuterte Bildungs- und Lehraufgabe explizieren und noch einmal die „kommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes [Lehr- und] Lernziel“⁵⁰ fixieren. Außerdem sollen die einzelnen Fertigkeitsbereiche „mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ [geübt werden]“⁵¹. Es wird eben im Laufe dieser Diplomarbeit zu zeigen sein, in welchem Maße Literatur als Mittler für das Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben fungieren kann.

Drei der im Lehrplan angeführten didaktischen Grundsätze möchte ich hier dennoch hervorheben, da ich glaube, dass literarische Texte für diese drei Aspekte viele Möglichkeiten der Auseinandersetzung bereitstellen.

⁴⁶ Eagleton 1997, 208.

⁴⁷ Lehrplan Italienisch, 1.

⁴⁸ Vgl. Lehrplan Italienisch, 1 f.

⁴⁹ Lehrplan Italienisch, 2.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd.

Zum Ersten ist das der „Erwerb linguistischer Kompetenzen“⁵², der unter anderem eine systematische Erweiterung des Wortschatzes und ein allmähliches Vertrautwerden mit idiomatischen Wendungen mit einbezieht. Diesbezüglich kommt den Lehrkräften die delikate Aufgabe zu, die Schüler/innen anzuregen, „ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre [...] literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern“⁵³. Der Erwerb linguistischer Kompetenzen beinhaltet natürlich auch die Vermittlung grammatikalischer Kenntnisse „vorrangig unter funktionalem Aspekt“⁵⁴. Vor allem unter diesem Gesichtspunkt können Andrea De Carlos Texte im Speziellen sehr gut als Ausgangspunkt für die Erarbeitung bestimmter grammatikalischer Phänomene herangezogen werden, da sich seine Texte durch eine sehr pragmatische Sprachverwendung (ich spreche hier nicht von der lexikalischen Ebene), v.a. wenn es um die Verwendung der Tempusformen geht, auszeichnen:

Dopo il nostro primo incontro io e Guido Laremi non ci siamo più visti per nove mesi interi. L'ho accompagnato a casa e ci siamo salutati, e malgrado la simpatia e la curiosità che provavamo l'uno per l'altro non ci siamo detti i nostri nomi né in che classe eravamo, né abbiamo poi fatto il minimo tentativo di rintracciarci a scuola.⁵⁵

Das „lexikalische Repertoire“, und damit sind wir beim zweiten didaktischen Grundsatz – „vielfältige Themenbereiche und Textsorten“ – auf den ich näher eingehen möchte, soll „verschiedenste Themenbereiche“ abdecken, u.a. auch „Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste“.⁵⁶ Was bietet sich besser zur Annäherung an die kulturelle Ausdrucksform der Literatur an, als ein literarischer Text selbst? Auch hier können Andrea De Carlos Romane unter einem doppelten Aspekt ins Unterrichtsgeschehen mit eingebunden werden: Einerseits geben seine Romane als schriftstellerische Produkte exemplarisch einen Einblick in die zeitgenössische italienische Literatur (sie sind also Beispiele dafür) und andererseits könnten die in den Romanen verarbeiteten Schicksale der Protagonisten als Input für eine Metadiskussion über das Leben der

⁵² Lehrplan Italienisch, 3.

⁵³ Lehrplan Italienisch, 3.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Andrea De Carlo: *Due di due*. Milano: Bompiani 2005/2011, 17.

⁵⁶ Lehrplan Italienisch, 4.

italienischen KünstlerInnen aus einer Innenperspektive liefern. (De Carlo lässt seine ProtagonistInnen ja selbst sehr gerne in die Rollen von Filmemachern, Schauspielerinnen, etc. schlüpfen.)⁵⁷ Für die Erschließung der verschiedenen Themenbereiche sollen „möglichst vielfältige Textsorten“⁵⁸ zum Einsatz kommen. Im Lehrplan werden diesbezüglich Beispiele genannt, von denen eine Vielzahl in den Romanen De Carlos auffindbar ist: Beschreibungen, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe.⁵⁹

Der dritte didaktische Grundsatz, den ich abschließend noch anführen möchte, trägt den Titel „Länder und Kulturen“⁶⁰. Im Lehrplan wird also dezidiert verlangt, „für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen“⁶¹. Diese einleuchtende Forderung wird zwar nicht näher erläutert, aber dennoch erscheint sie im Lichte der Betrachtungen zur interkulturellen Kompetenz von Laurenz Volkmann völlig legitim. Und auch in diesem Themenkomplex kann Andrea De Carlos literarische Produktion zweierlei Anhaltspunkte liefern: Zum einen sind seine Romane wiederum Beispiele für italienische Kultur und Kunst und zum anderen bieten sie auch inhaltlich ein breites Spektrum an Informationen und Input für die entsprechenden Lebensbereiche, in die ein Einblick gewährt werden soll.

Die Betrachtung des Lehrplans aus literaturdidaktischer Sicht zeigt also, dass Literatur zwar keine vordergründige Rolle einnimmt, dass sie aber immerhin als ein Thema neben anderen vorgeschlagen wird. Außerdem lässt der (Rahmen)Lehrplan mit Berücksichtigung der gestellten Forderungen, wie z.B. der nach Authentizität, viel Spielraum offen und prinzipiell besteht sogar die Möglichkeit, sich jedem Thema auf literarischem Weg anzunähern. Dennoch darf nicht aus den Augen verloren werden, dass die Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan, wie das Wort schon sagt, auf die Ausbildung von Fä-

⁵⁷ Besonders interessant wäre in diesem Kontext der Roman *Yucatan* aus dem Jahre 1986, in dem er eine mysteriöse Filmexpedition nach Mexiko schildert.

⁵⁸ Lehrplan Italienisch, 4.

⁵⁹ Vor allem der Roman *Uto* (1995) zeichnet sich durch den Einsatz verschiedenster Textsorten aus.

⁶⁰ Lehrplan Italienisch, 4.

⁶¹ Lehrplan Italienisch, 4.

higkeiten ausgerichtet sind und dass es in diesem Sinne auch schwierig ist, diesbezüglich etwas Handfestes in der Literatur ausfindig zu machen. Im aktuellen Lehrplan wird Sprache, wie sie im Unterricht vermittelt werden soll, als ein Instrument gesehen, das lediglich zur Bewältigung verschiedener Kommunikationssituationen benötigt wird. Dass sich Sprache allerdings nicht auf den pragmatischen Aspekt alleine reduzieren lässt, wurde schon im Kapitel „Begriffsbestimmungen“ erläutert. So schwierig es ist, den Begriff Literatur zu fassen und einzugrenzen, so schwierig ist es auch zu zeigen, wofür Literatur (auch im Unterricht) „gut ist“ und inwiefern sie eine *bildende* (und eben nicht kompetenzorientierte) Aufgabe für uns als Menschen innehat. Spitzfindige Geister könnten hier einbringen, dass vielleicht die Unmöglichkeit, Literatur in ein Kompetenzschema zu pressen, ein Grund für ihre marginale Rolle im Lehrplan sei.

Das Thema Literatur bzw. auch die Schwierigkeit einer möglichen Interpretation wird im Roman *Due di due* veranschaulicht. Welche Reaktionen und welche unterschiedlichen Emotionen von ein und demselben literarischen Werk ausgelöst werden können, zeigt sich in diesem Roman, als Guido das Buch *Canemacchina* veröffentlicht:

Abbiamo guardato, e in prima pagina con un rilievo incredibile c'era un articolo di Filippo Lenti sul libro di Guido, sotto il titolo *La generazione perduta*. Il testo parlava di *Canemacchina* come di "una fotografia, tanto più agghiacciante quanto meno consapevole, di un universo generazionale del tutto scevro di valori positivi, lontano anni luce da quelli che sono i fondamenti su cui si basa la nostra convivenza civile". [...] "Sarà una letteratura educativa", spiegava in conclusione "perché alle soglie del Duemila potrebbe essere questa generazione perduta a ritrovarsi in eredità il mondo". [...]

Cinque minuti dopo ha telefonato la capoufficio stampa dell'Alibratore. Chiara ha trascinato Guido a rispondere[...] [...] Quando ha messo giù ha detto: "È ridicolo. Sono tutti eccitati, e l'articolo non parla neanche del mio libro. Ho scritto una storia contro *Milano*, non un diario giovanile a uso di sociologi dilettanti".⁶²

4.2. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Was den Lehrstoff betrifft, so verweist der aktuelle Lehrplan auf den GERS. Die Kompetenzniveaus, die in den einzelnen Fertigkeitsbereichen von den SchülerInnen zu erreichen sind, und die damit einhergehenden Kompetenzbeschreibungen habe ich bereits im vorangegangenen Unterkapitel beschrieben. Unter dem Kapitel Lehrstoff, so finde ich,

⁶² Due di due 2005/2011, 296 f.

stellt man sich aber ganz allgemein etwas anderes vor, als die zu erreichenden Fertigkeiten in Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen.

Ich möchte im Rahmen dieser Diplomarbeit den GERS weder analysieren noch kritisieren, sondern lediglich zeigen, wie man als Lehrperson mögliche Themen für den Unterricht ausfindig machen kann. Dazu bietet sich die *Tabelle 5* des GERS an:⁶³

⁶³ John Trim, Brian North, Daniel Coste, Joseph Sheils: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg. Hrsg. Goethe-Institut Inter Nationes, Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Wien (u.a.): Langenscheidt 2001. (Aus Gründen der Einfachheit in der Folge kurz mit GERS zitiert.)

Der GERS kann auch online unter <http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/Referenzrahmen2001.pdf> eingesehen werden.

Bereich	Orte	Institutionen	Personen	Objekte	Ereignisse	Handlungen	Texte
Privat	- Zu Hause: Haus, Zimmer, Garten; eigenes/r, der Familie, von Freunden, von Fremden - Eigener Platz in Wohnheim, Hotel - Auf dem Land, an der See usw.	- Familie - Soziale Netzwerke	- (Groß)Eltern, Kinder, Geschwister, Tanten, Onkel, Cousins, Cousinen, Schwägereltern, Ehepartner - Vertraute, Freunde, Bekannte	- Einrichtung und Möbel - Kleidung - Haushaltsgeräte - Spielzeug, Werkzeug, Körperpflege - Kunstgegenstände, Bücher - Haustiere, Wilder/Nutztiere - Bäume, Pflanzen, Rasen, Teiche - Hausrat - Handtaschen - Freizeit-Sportausrüstung	- Familienfeiern - Begegnungen - Zwischenfälle, Unfälle - Natürliche Phänomene - Feste, Besuche - Spazierengehen, Radfahren, Autofahren - Feiern, Ausflüge - Sportliche Ereignisse	- Lebensroutinen, wie z. B.: anziehen, ausziehen, kochen, essen, waschen - Heimwerken und basteln, Gartenarbeit - Lektüre, Radio und Fernsehen - Unterhaltung - Hobbys, Sport und Spiele	- Teletext - Garantien - Rezepte - Anleitungen - Romane - Zeitschriften, Zeitungen - Werbematerial - Broschüren - Persönliche Briefe - Gesendete und aufgenommene gesprochene Texte
Öffentlich	- Öffentliche Räume: Straße, Platz, Park usw. - Öffentliche Verkehrsmittel - Geschäfte (Super)Märkte - Krankenhäuser, Arztpraxen, Kliniken - Sportstätten, Sportplätze/Hallen - Theater, Kinos, Veranstaltungen - Restaurant, Kneipe, Hotel - Andachtstätten	- Behörden - Politische Gremien - Justiz - Öffentliches Gesundheitswesen - Vereine, Gesellschaften - Politische Parteien - Kirchen	- Mitglieder der Öffentlichkeit - Beamte - Verkäufer - Polizisten, Soldaten, Sicherheitskräfte - Fahrer, Schaffner, Passagiere - Spieler, Fans, Zuschauer - Schauspieler, Publikum - Kellner, Barpersonal - Empfangspersonal - Priester, Gemeindeglieder	- Geld, Portemonnaie, Brieftasche - Formulare - Güter - Waffen - Rucksäcke - Koffer, Reisetaschen - Bälle - Programme - Malzeiten, Getränke, Snacks - Pässe, Führerscheine	- Zwischenfälle, Unfälle, Krankheiten - Versammlungen - Rechtstreitigkeiten, Gerichtsverhandlungen - Wohltätigkeitsveranstaltungen - Geldstrafen, Festnahmen - Spiele, Wettbewerbe - Aufführungen - Hochzeiten, Beerdigungen	- Einkaufen und öffentliche Dienste in Anspruch nehmen - Medizinische Dienste in Anspruch nehmen - Schrifts-, Bahn-, Flug-, Autoreisen - Öffentliche Unterhaltung und Freizeitaktivitäten - Gottesdienste	- Öffentliche Durchsagen - Aufschriften und Verpackungen - Handzettel - Graffiti - Fahrscheine, Fahrpläne - Anschläge, Vorschriften - Programme - Verträge - Speisekarten - Sakrale Texte, Predigten, Kirchenlieder
Beruflich	- Büros - Fabriken - Werkstätten - Häfen, Bahnanlagen - Flughäfen - Bauernhöfe - Geschäfte, Läden usw. - Dienstleistungsberufe - Hotels	- Firmen - Behörden - Multinationale Unternehmen - Staatsunternehmen - Gewerkschaften	- Arbeitgeber, Abteilnehmer - Manager - Kollegen - Unterbene - Mandanten - Kunden - Empfangspersonal - Sekretärinnen - Reinigungskräfte usw.	- Büromaschinen - Industriemaschinen - Industrielle und handwerkliche Werkzeuge	- Besprechungen - Vorstellungsgespräche - Empfänge - Konferenzen - Messen - Beratungsgespräche - Ausverkäufe - Arbeitsunfälle - Tarifverhandlungen	- Verwaltung - Industriemanagement - Produktionsvorgänge - Bürovorgänge - Transporte - Verkäufe, Verkaufsmarketing - Computerarbeit - Büroreinigung	- Geschäftsbrief - Bericht, Mitteilung - Sicherheitshinweise - Bedienungsanleitungen und Handbücher - Vorschriften - Werbeschriften - Etiketten und Aufschriften - Arbeitsplatzbeschreibung - Schilder - Visitenkarten usw.
Bildung	- Schulen: Aula, Klassenraum, Schulhof, Sportplätze, Korridore - Hochschulen - Universitäten - Hörsäle - Seminarräume - Studentenvertretung - Wohnheime - Laboren - Mensa	- Schule - Hochschule - Universität - Wissenschaftliche Gesellschaften - Berufsvereinigungen - Weiterbildungsrichtungen	- Lehrende, Lehrkörper - Hausmeister - Eltern - Klassenkameraden - Professoren, Dozenten - wissenschaftliche Mitarbeiter - Studierende - Bibliotheks- und Labormitarbeiter - Mensamitarbeiter, Reinigungspersonal - Pförtner, Sekretärinnen usw.	- Schreilmaterial - Schuluniformen - Sportausrüstung und Kleidung - Essen - Audiovisuelle Geräte - Tafel und Kreide - Computer - Aktenkoffer, Schultaschen	- Erster und letzter Schultag vor/nach den Ferien - Schüleraustausch - Elternabende - Sportfeste, Spiele - Disziplinarische Probleme	- Schulversammlung - Unterricht - Spiele - Pausen - Arbeitsgemeinschaft - Vorlesungen, Aufsatzschreiben - Laborarbeit - Bibliotheksarbeit - Seminare und Übungen - Hausarbeit - Diskussionen	- Authentische Texte (wie oben) - Lehrbücher, Reader - Nachschlagewerke - Texte auf Overhead-Projektor - Computerebildschirmtext - Videotext - Übungen - Zeitungsartikel - Zusammenfassungen - Wörterbücher

Tabelle 5 – Externer Verwendungskontext: Beschreibungskategorien

Der GERS geht davon aus, dass jegliche Art von Kommunikation „im Kontext einer bestimmten Situation [stattfindet]“ und dass sich diese unterschiedlichsten Situationen bestimmten „*Lebensbereichen (Domänen)*“ zuordnen lassen.⁶⁵ Unser gesamtes soziales Umfeld wird vom GERS in die folgenden vier Domänen gegliedert: der *private*, der *öffentliche*, der *berufliche* Bereich und der *Bildungsbereich*.⁶⁶ Eine mögliche Situation im beruflichen Bereich ist beispielsweise eine Bewerbung für ein Feriapraktikum. Um die verschiedenen Domänen transparenter zu machen und zu strukturieren, werden sie in Hinblick auf folgende Kategorien noch einmal unterteilt: Orte und Zeiten, Institutionen oder Organisationen, beteiligte Personen, Objekte, Ereignisse, Operationen und Texte.⁶⁷ Verbindet man nun die einzelnen Lebensbereiche mit den gerade aufgezählten Kategorien, erhält man eine Themenmatrix bzw. die Tabelle 5, die auf Seite 21 abgebildet ist. Ausgehend von dieser Einteilung können von den Lehrpersonen Themen für die Kommunikation abgeleitet werden. Als Beispiel wären disziplinarische Probleme (zu finden unter Zeile „Bildung“ und Spalte „Ereignisse“) zu nennen; ein konkretes Thema für diesen situativen Kontext wären dann Probleme für LehrerInnen und SchülerInnen bei zu viel Lärm in der Klasse.

Für diejenigen, denen diese Matrix zu abstrakt ist, „[legt der *Threshold Level 1990*]⁶⁸ eine [...] Klassifikation in Themen, Subthemen und spezifische Konzepte [...] vor“⁶⁹. Um eine Idee von diesem Einteilungssystem zu bekommen, sei auch hier ein Beispiel aus der Domäne *privater Bereich* genannt:

Thema:	Subthemen:
Freizeit, Unterhaltung	1. Freizeit, 2. Hobbys und Interessen, 3. Sport, 4. Presse, usw. ⁷⁰

⁶⁵ GERS 2001, 52.

⁶⁶ Vgl. GERS 2001, 52 f.

⁶⁷ Aufzählung siehe GERS 2001, 53

⁶⁸ Jan Ate van Ek, John L. M. Trim: *Threshold level 1990*. Strassburg: Council of Europe Press 1993.

⁶⁹ GERS 2001, 58.

⁷⁰ Vgl. GERS 2001, 58.

Und das Subthema Sport kann dann wiederum in folgende „situativen Kategorien“⁷¹ eingeteilt werden:

1. Orte: Spielfeld, (Sport)Platz, Stadion;
2. Einrichtungen und Organisationen: Sport, Mannschaft Verein; [...]
6. Handlungen: ein Spiel ansehen, (Name des Sports +) spielen, an einem Rennen teilnehmen, gewinnen, verlieren, unentschieden spielen.⁷²

Abgesehen von diesen beiden recht „ursprünglichen“ Möglichkeiten, um Themen für den Sprachunterricht zu finden, gibt es natürlich auch Lehrbücher, die als Inspirationsquelle dienen können.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen abgesteckt, geht es im nächsten Kapitel um die literaturwissenschaftliche Grundlage zur Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht. Das Augenmerk wird dabei vor allem auf die leser/innenorientierten Ansätze literaturwissenschaftlicher Konzepte gelegt. Nach der Auseinandersetzung mit Iser's theoretischen Überlegungen zum Lesegeschehen an sich wird ein ergänzender Blick auf erzähltextanalytische Ansätze geworfen. Auf diese Weise wird versucht, ein Instrumentarium für den Umgang mit literarischen Texten im Italienischunterricht bereitzustellen, das sowohl den Lernenden, als auch dem Text selbst Rechnung trägt.

⁷¹ GERS 2001, 53.

⁷² GERS 2001, 58.

5. Literaturtheoretische Grundlagen zu einer möglichen Literaturdidaktik

Wie am Ende des vorangegangenen Kapitels bereits angedeutet wurde, müssen im Rahmen eines literaturdidaktischen Unterrichtsansatzes, den diese Diplomarbeit darstellen soll, aus literaturwissenschaftlicher Sicht vor allem die „Bedingungen, Modalitäten und Ergebnisse der Begegnung von Werk und Adressat untersucht“⁷³ werden. Die Grundlagentexte von Hans Robert Jauss und Wolfgang Iser, den wohl bekanntesten Vertretern der „Konstanzer Schule“⁷⁴ – der „Begründerin der Rezeptionsästhetik“⁷⁵ –, sollen herangezogen werden, um allem voran das Verhältnis zwischen Text und Leser/in zu untersuchen und diese Erkenntnisse für eine Literaturdidaktik fruchtbar zu machen.

Um auf die hier behandelten Fragestellungen zielführender eingehen zu können, werden weitere literaturwissenschaftliche Untersuchungsverfahren ergänzend herangezogen. Außerdem besteht bei leser/innenorientierten Zugängen die Gefahr, sich ziemlich weit vom literarischen Text an sich zu entfernen. Aus diesen Gründen wird es sich als unerlässlich herausstellen, andere Analysemethoden zu berücksichtigen, die einerseits den Text im Fokus behalten und andererseits dem Genre der Narration gerecht werden. Strukturalistische Modelle zur Erzähltextanalyse scheinen mir hier genau deshalb in dreierlei Hinsicht sinnvoll: Sie sind Nahe am Erzähltext (d.h. sie erfüllen die Kriterien Textnähe und Genreadäquatheit). Sie lassen sich nahezu problemlos mit den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik verbinden. Ein Beispiel dazu ist das von Culpeper entworfene Figurenverständnismodell⁷⁶, das „auf recht eindrückliche Weise das Wechsel-

⁷³ Rainer Warning: *Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik*. In: *Rezeptionsästhetik*. Hrsg. Rainer Warning. München: Wilhelm Fink 1975, 9.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Warning 1975, 10.

⁷⁶ Vgl. Stephanie Bachorz: *Zur Analyse der Figuren*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004, 62.

Vgl. auch Roy Sommer: *Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze*. In: *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Hrsg. Vera Nünning, Ansgar Nünning. Stuttgart: J. B. Metzler 2010, 106.

verhältnis zwischen Text und Lesenden [verdeutlicht]“⁷⁷. Und sie sind leicht hand- und anwendbar, indem „[s]ie [...] ihrem Benutzer [zeigen], welche Ebenen, Elemente und Relationen er untersuchen sollte, wenn er einen Erzähltext systematisch analysieren möchte [...]“⁷⁸.

Dass andere, textnahe Analysemethoden wie beispielsweise hermeneutische Verfahren für mein Vorhaben ausscheiden, liegt daran, dass sie im Vergleich zu narratologischen Ansätzen direkt auf eine Auslegung bzw. Interpretation der ihnen vorgelegten Texte abzielen.⁷⁹ Damit stehen sie auch im Kontrast zu wirkungsästhetischen Ansätzen, die sich wie strukturalistische Methoden von der Suche nach dem textinhärenten Sinn verabschieden (siehe dazu das nächste Kapitel: Wirklichkeit und Sinn fiktionaler Texte).

5.1. Wirklichkeit und Sinn fiktionaler Texte

Wie in den einleitenden Worten bereits angedeutet wurde, ist das Zusammenspiel von Text und Rezipient/in die Kernfrage wirkungsästhetischer Überlegungen. Wenn wir hier von Text sprechen, so ist zunächst einmal zu klären, wie dieser Begriff charakterisiert wird: „[D]er Text ist ein Wirkungspotential, das im Lesevorgang aktualisiert wird“⁸⁰, meint Wolfgang Iser und verabschiedet sich damit auch von der Suche nach dem Wesenhaften, nach einer Substanz literarischer Texte. Iser betrachtet literarische Texte „unter der Vorentscheidung [...], Kommunikation zu sein“⁸¹.

Diese Vorentscheidung führt direkt zu einem Axiom Iser, das an diesem Punkt für ein besseres Verständnis zu klären ist: Iser betrachtet Fiktion bzw. fiktionale Texte nicht als Gegensatz zur Realität, philosophisch gesprochen fasst er Fiktion und Wirklichkeit also

⁷⁷ Bachorz 2004, 64.

⁷⁸ Peter Wenzel: *Einleitung*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004, 2.

⁷⁹ Vgl. Ingo Berensmeyer: *Methoden hermeneutischer und neohermeneutischer Ansätze*. In: *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Hrsg. Vera Nünning, Ansgar Nünning. Stuttgart: J. B. Metzler 2010, 29.

⁸⁰ Iser 1976, 7.

⁸¹ Ebd.

nicht als ontologisches Oppositionspaar auf: „Indem das Lesen den Text als Prozeß der Realisierung entfaltet, konstituiert es den Text als Wirklichkeit, denn was immer Wirklichkeit sein mag, sie ist, indem sie geschieht.“⁸² Ein Text ist also immer schon Wirklichkeit: Er wird von einer/m Rezipienten/in gelesen und entfaltet darin seine reale Dimension. Damit ist bereits ein Schnittpunkt eines literarischen Textes entdeckt und zwar derjenige zwischen Text und Leser/in, auf den ich im Kapitel „Kommunikation zwischen Text und Leser/in“ näher eingehen werde.

Das kommunikative, dialoghafte Moment eines Textes setzt ihn aber nicht ausschließlich mit der/dem Leser/in in ein Verhältnis und macht ihn somit zu Realität, er setzt ihn gleichzeitig in ein Verhältnis zur Wirklichkeit. Ein Text kann nämlich nur mit einer/m Leser/in in Dialog treten, wenn er Bezugssysteme aufruft, die der/dem Leser/in bekannt sind.

Ein Text bezieht sich also zwangsläufig auch auf eine Lebenswelt, auf die Wirklichkeit, wenn man so möchte. Dies geschieht, indem ein Text Bezugssysteme „durch sein Repertoire aufruft“⁸³ und dadurch umorganisiert. In dieser Weise findet auch die kommunikative Intention eines Textes ihren Ausdruck. Diese kommunikative Intention entsteht aber nicht dadurch, dass man als Leser/in lediglich bereits Bekanntes wieder findet. (Dies wäre beispielsweise bei einem pragmatischen Sachtext der Fall, an den wir als Leser/in bereits mit einer mehr oder weniger klar definierten Frage annähern. Die Aufgabe eines solchen Textes besteht dann darin, eine Wissenslücke systematisch zu schließen.) Im Repertoire eines fiktionalen Textes hingegen wird zwar ein bekanntes Bezugssystem aufgerufen, das „in dieser Wiederholung indes nicht gleichbleibt“⁸⁴.

Iser spricht in diesem Zusammenhang von Leerstellen auf der paradigmatischen Achse eines Textes. Die Leerstelle entsteht also hierbei durch das Zusammentreffen einer vermeintlich wiedererkannten Norm und dessen Streichung. „[D]er fiktionale Text [steht] zwischen Vergangenheit und Zukunft[...], als das Bekannte nicht mehr gemeint und das

⁸² Iser 1976, 113.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Iser 1976, 328.

Intendierte noch nicht formuliert ist“⁸⁵. Dieses intentionale, auffordernde, im Text innewohnende Moment des Unbekannten bzw. der Negation des Bekannten untersucht Iser anhand seines funktionsgeschichtlichen Textmodells der Literatur. In weiterer Folge beleuchtet Iser, wie die Anweisungen des Textes von der/vom LeserIn aufgenommen werden und wie schlussendlich „der Sinn des Textes konstituiert“⁸⁶ wird.

Iser macht Wirkung und Erklärung als oppositionelles Paar fest. Ist man auf der Suche nach dem Sinn fiktionaler Texte, so zeigt sich, dass dieser nicht alleine von der Zeichenhaftigkeit eines solchen ausgehen kann. Denn „[d]er formulierte Text [...] ist [...] eher das Muster strukturierter Anweisung für die Vorstellung des Lesers, deshalb lässt sich der Sinn nur als Bild fassen“⁸⁷.

Die Wirkung des Textes steht, wie bereits gesagt, in Opposition zu ihrer Erklärung, denn „Erklärung [...] bezieht den Text auf die Gegebenheit von Bezugsrahmen und ebnet folglich das ein, was durch den fiktionalen Text in die Welt gekommen ist“⁸⁸. Iser schlägt deshalb vor, den Text auf „die Sinnpotentiale“ hin zu untersuchen. Weit weg von der Suche nach einer starren und zweifelsfreien Bedeutung, wird der Text als Quelle möglicher Wirkungen gesehen, die sich immer erst im Akt des Lesens aktualisieren und manifestieren. Wenn wir an dieser Stelle die Frage stellen, was uns als Leser/innen nun betroffen macht, so katapultieren wir uns mit der Antwort Iser in einen dialektischen Teufelskreis, aus dem es anscheinend kein Entrinnen gibt. Denn was nach Iser betroffen macht, ist der Sinn.⁸⁹

Die Konstellation, die Iser vorschlägt, interpretiere ich folgendermaßen: Der literarische Text übt auf uns Leser/innen eine Wirkung aus und irgendwie verspüren wir das drängende Bedürfnis, dieser Wirkung eine Erklärung zu geben. Und irgendwo zwischen der Wirkung und der Erklärung schwebt der Sinn des Textes, auf den man aber auch nicht

⁸⁵ Iser 1976, 117.

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Iser 1976, 20.

⁸⁸ Iser 1976, 23.

⁸⁹ Vgl. Iser 1976, 22.

mit dem Finger zeigen und sagen kann: Da ist der Sinn. Außerdem bin ich nicht ganz damit einverstanden, wenn Iser behauptet, dass Sinn als Wirkung betroffen mache.⁹⁰ Wenn der Sinn schon eine doch verschwommene und sich ändernde Persönlichkeit hat, ist es auch schwer zu sagen, dass es genau er sein soll, der mich als Leser/in betroffen macht. Vielmehr schlage ich vor, den Sinn nicht als einen funkelnden Fixstern am Firmament zu sehen, sondern eher als Sternschnuppe, die ihr Dasein nur andeutet und in dem Augenblick, in dem sie erscheint, auch schon wieder verschwindet.

5.2. Kommunikation zwischen Text und Leser/in

Die bisherigen Erkenntnisse aus der Rezeptionsästhetik zusammenfassend kann festgestellt werden, dass literarische Texte Kommunikation sind, sie in die Welt eingreifen (also Realität sind) und sich mit ihr in zweierlei Hinsicht in ein Dialogverhältnis begeben. Im vorangegangenen Kapitel habe ich das Zusammenspiel von Text und außertextueller Realität (Bezugssystemen) dargestellt und bereits einen Leerstellentyp auf der paradigmatischen Achse des Textes festgemacht.

Als ich am Beginn meiner Auseinandersetzung den Begriff Literatur abzustecken versuchte, habe ich bereits das Konzept der Leerstellen in (literarischen) Texten erklärt. (Vgl. Kapitel 3.1. Was ist Literatur?) Wolfgang Iser nennt diese Leerstellen „Unbestimmbarkeitsbeiträge [...], die eine Beteiligung des Lesers am Hervorbringen der Textintention ermöglichen“⁹¹. Die Offenheit eines Textes ist es erst, die eine Interaktion zwischen literarischem Text und Leser/in möglich macht.

Iser geht noch einen Schritt zurück und beleuchtet einmal die Frage, wie Kommunikation überhaupt entstehen und aufrecht erhalten bleiben kann. „[...] Kommunikation und Dialog [...] sind Sozialisierungsformen von Unvorhersagbarkeit.“⁹² Diese Tatsache trifft auf die Gebrauchssprache natürlich nur bedingt zu. Denn bereits von der Sprechakttheorie haben wir gelernt, dass die Situationsangemessenheit ein wesentliches Kriterium

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Ebd.

⁹² Iser 1976, 109.

zum Gelingen von Kommunikation darstellt. In der täglichen Kommunikation wird versucht, Unbestimmtes zu klären und Unvorhergesehenes eher zu vermeiden. Bei fiktionalen Texten ist dies aber anders:

Streng genommen ist der fiktionale Text situationslos [...] und streng genommen befindet sich der Leser während der Lektüre in einer unvertrauten Situation, da die Geltung des Vertrauten als suspendiert erscheint. **Diese Leere indes wird im Dialogverhältnis von Text und Leser als Antriebsenergie wirksam**, nun die Bedingungen der Verständigung zu erzeugen, damit sich ein Situationsrahmen herauszubilden vermag, über den Text und Leser zur Konvergenz gelangen.⁹³

Das Unbekannte ist also das zentrale Element der Theorie Iser. Es steuert nicht nur den Leseprozess an sich, sondern es setzt auch den Rahmen, in dem Text und Leser/in überhaupt aufeinander treffen.

Nun ist es allerdings an der Zeit, sich anzusehen, wie ein Text seine möglichen Wirkungen steuern kann. Wie vom New Criticism in diesem Kontext richtig beobachtet wurde, ist der literarische Text ein Geflecht von Elementen, die auf irgendeine Weise zusammenspielen und letztendlich ein Bild vermitteln, eine Idee von Sinn, wenn man so möchte. „Nun sei ohne weiteres eingeräumt, daß solche Erfassungsakte zwar von den Strukturen des Textes gelenkt, aber von ihnen nicht vollkommen kontrolliert werden.“⁹⁴ Es ist also zu klären, wie Leerstellen definiert sind, welche Funktion sie im Text einnehmen und wie diese Einsichten für die Didaktisierung eines literarischen Textes verwendet werden können.

Leerstellen sind, „als Unterbrechung der Anschließbarkeit“, für Iser das „Kriterium dafür, die fiktionale Sprachverwendung von der alltäglichen abzuheben“.⁹⁵ Wie oben bereits ausgeführt wurde, sind fiktionale Texte eigentlich situationslos. Leerstellen zwingen uns dazu, eine mögliche Anschließbarkeit zu beachten und zeigen uns „die Kombinationsnotwendigkeit der Textschemata an, aus der sich erst jener Einbettungszusammenhang bilden läßt, der dem Text Kohärenz und der Kohärenz Sinn gibt“⁹⁶. Leerstellen

⁹³ Ebd. Hervorhebung MSch.

⁹⁴ Iser 1976, 45.

⁹⁵ Iser 1976, 285.

⁹⁶ Ebd.

ermöglichen also nicht nur die Kommunikation zwischen Text und Leser/in, sie gelten laut Iser als das Kriterium fiktionaler Texte.

Wesentlich für das Verständnis der Leerstellen ist die Abgrenzung zu den Unbestimmtheitsstellen aus dem Konzept Ingardens:

Ergeben sich Leerstellen aus den Unbestimmtheitsbeträgen des Textes, so sollte man sie wohl Unbestimmtheitsstellen nennen, wie es Ingarden getan hatte. **Leerstellen** indes **bezeichnen** weniger eine Bestimmungslücke des intentionalen Gegenstandes bzw. der schematisierten Ansichten als vielmehr **die Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers. Statt einer Komplettierungsnotwendigkeit zeigen sie eine Kombinationsnotwendigkeit an.**⁹⁷

Damit sind wir bei der zentralen Bedeutung der Leerstellen für die Literaturdidaktik angelangt. Wie es Iser selbst präzise auf den Punkt bringt, ist unter einer Leerstelle eine offene, Fragen aufwerfende Stelle im Text zu verstehen, die eine mögliche Besetzbarkeit durch die Vorstellungstätigkeit der/des Lesers/in darstellt und anzeigt. Diese Leerstellen sind aber nicht völlig frei bzw. komplett beliebig; sie fordern uns vielmehr heraus, die einzelnen Teile eines Textes sinnvoll zu verbinden. Leerstellen signalisieren somit eine „ausgesparte Anschließbarkeit“⁹⁸, die die/den Leser/in nicht vollständig hängen lassen. Sie repräsentieren viel eher die „Drehgelenke“ eines Textes, die die einzelnen Segmente miteinander verknüpfen.⁹⁹

Für die Unterrichtstätigkeit ist aber vor allem der Prozess relevant, den die Leerstellen hervorrufen. Offene Fragen, die sich für das Textverständnis als relevant zeigen, regen die Vorstellungstätigkeit der Rezipienten/innen an und führen somit zu einer „verstärkte[n] Kompositionsaktivität des Lesers“, der offene Fragen und „entstehende Erwartungen“ kombinieren muss.¹⁰⁰

⁹⁷ Iser 1976, 284. Hervorhebung MSch.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Vgl. ebd.

¹⁰⁰ Iser 1976, 288.

6. Fragen an die Texte

Im Anschluss an die Überlegungen, die die Wechselwirkungen von Text und Leser/innen im Zentrum der Betrachtung hatten, ist nun zu klären, welche konkreten Fragen an die Texte Andrea De Carlos zu stellen sind, um sie für das Unterrichtsgeschehen einsetzbar zu machen: Auf welche inhaltlichen und sprachlichen Elemente muss also geachtet werden, um eine didaktische Weiterverarbeitung zu ermöglichen?

Mit dieser Frage wird bereits eine wesentliche Unterscheidung getroffen, die in der Narratologie mit dem von Chatman ausformulierten „Zweiebenenmodell“, das grundlegend zwischen Geschichte und Erzähldiskurs unterscheidet, illustriert wird. Damit ist die grundlegende Fragestellung an Erzähltexte formuliert: Was wird wie erzählt?¹⁰¹

Diese zwei Fragen sollen den Referenzpunkt für das folgende Kapitel darstellen. Davon ausgehend wird es das Ziel sein, unter Berücksichtigung der im Kapitel 4 ausgearbeiteten didaktischen Grundlagen und der Ergebnisse der Auseinandersetzung mit Isers leser/innenorientierten Ansatz, einen Fragenkatalog zu entwerfen, der als Analyseraster für die ausgewählten literarischen Texte dient. Da im Handbuch Peter Wenzels zur Erzähltextanalyse bereits ein sehr umfangreicher und detaillierter „Toolkit von Leitfragen für die Analyse“¹⁰² vorgelegt wird, beschränke ich mich darauf, jene für eine literaturdidaktische Analyse ausfindig zu machen und sie gegebenenfalls zu adaptieren.

Den narratologische Ansatz, wie er von Peter Wenzel als Herausgeber in seiner *Einführung in die Erzähltextanalyse* (siehe Fußnote 94) vorgestellt wird, werde ich in der hier vorliegenden Arbeit kurz nachzeichnen, wobei auf eine kritische Analyse verzichtet wird. Da die Erzähltextanalyse ein unglaublich reichhaltiges und detailliertes Instrumentarium zur Annäherung an narratologische Texte bereithält, erfolgt meine Auseinandersetzung sehr zielgerichtet und schließt auch deshalb von dieser Theorie diskutierte Aspekte aus, die im engeren Sinn für die Analyse der Werke De Carlos nicht fruchtbrin-

¹⁰¹ Vgl. Peter Wenzel: *Zu den übergreifenden Modellen des Erzähltextes*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004, 7 f.

¹⁰² Wenzel 2004, 21. (Es findet sich ein solcher Toolkit von Leitfragen am Ende jedes Kapitels.)

gend sind bzw. die im weiteren Sinn einer detaillierteren Auseinandersetzung und in der Folge einer reflektierten Kritik bedürften.

Das „Was?“ der Texte Andrea De Carlos soll weniger vom narratologischen als vom didaktischen Standpunkt aus unter die Lupe genommen werden. Um zu bestimmen, was aus inhaltlicher Perspektive für diese Arbeit relevant ist, bietet sich ein Rückgriff auf die in der *Tabelle 5* vorgeschlagenen Beschreibungskategorien des GERS an:

1. Orte: Welche physischen Schauplätze stellen die Bühne für die Geschichte dar? In welchen urbanen oder ländlichen Räumen finden die Geschichten ihre Verankerung? (Wie) Wird der Gegensatz von Stadt und Land thematisiert und spielt er für die Geschichte eine Rolle? Wie sind die Schauplätze der Romane geografisch einzuordnen?
2. Institutionen: In welche Formen des Zusammenlebens sind die Figuren eingebettet? In welchen Bereichen (privat, öffentlich, beruflich, „Bildung“) spielt sich die Geschichte ab? Wie beeinflussen öffentliche (z.B. eine Kirche), berufliche (z.B. ein Künstleratelier) und mit Bildung beauftragte Institutionen (z.B. Schule, Universität) den privaten Bereich?
3. Personen: Welche Figuren finden sich in den Texten? Welche Rolle(n) nehmen die einzelnen Figuren in der Geschichte ein? Weitere, diesen Bereich betreffende Fragestellungen werden sich in Verbindung mit narratologischen Überlegungen in den folgenden Kapiteln ergeben.
4. Objekte: Welche der zur Beschreibung der Geschichte bzw. der Handlungen eingesetzten Objekte besitzen für den Lehrplan bzw. den GERS Relevanz?
5. Ereignisse und 6. Handlungen: Um Ereignisse und Handlungen sinnvoll zu untersuchen, müssen für die Formulierung von möglichen Fragen die narratologischen Auseinandersetzungen zur Hilfe genommen werden. In den nächsten Kapiteln wird dies geschehen.
7. Texte: Um dem narratologischen Aufbau in De Carlos Romanen gerecht zu werden, sind die Fragen auf zwei unterschiedlichen Ebenen zu formulieren:
 - a) Texte im Text: Welche distinkten Textsorten baut Andrea De Carlo in seine Erzählungen ein? (z.B. persönliche Briefe)

b) Texte um den Text: Welche Anhaltspunkte („Leerstellen“) gibt es im Text, um Anlässe für die Produktion mündlicher und schriftlicher Texte zu entwerfen? Welche konkreten Textsorten können, ausgehend von den gefundenen Anhaltspunkten, im Unterricht zum Einsatz kommen? Es kann hier in einem größeren Zusammenhang auch gefragt werden, welche verschiedenen Textsorten die SchülerInnen rezeptiv und produktiv beherrschen müssen, um die fiktionalen Romansituationen bewältigen zu können.

Die gerade entwickelten Fragen sollen nicht nur als roter Faden für die Textanalyse an sich dienen, sie sollen auch den möglichen Einsatz der Erzähltextanalyse leiten, die die Analysefragen weiter ausdifferenzieren und die Berücksichtigung der sprachlichen Aspekte (neben den inhaltlichen) gewährleisten soll.

6.1. Erzählsituation, Distanz und Perspektive

Wenn wir uns noch einmal die eingangs erwähnte Fragestellung (Was wird wie erzählt?) ansehen, so wurde mit den oben ausformulierten Fragen schon ein recht nützlicher Leitfaden erarbeitet, um dem „Was?“ auf den Grund zu gehen. Bei der Frage nach dem „Wie?“ stolpert man zuallererst über den Erzähler der Narration: „Er ist immer da, selbst dann, wenn von ihm in einem Text nie explizit die Rede sein sollte.“¹⁰³ Franz K. Stanzel, „der Begründer der systematischen Erzähltheorie in Deutschland“¹⁰⁴, hat vor allem in seiner *Theorie des Erzählens*¹⁰⁵ grundlegende Kategorien für die Beschreibung der Erzählsituation dargelegt. Für die vorliegende Arbeit habe ich mich entschieden, kurz Stanzels „kleinen Typenkreis“¹⁰⁶, der wohlgerneht eine Darstellung idealer Erzählsituationen ist, zu präsentieren, um im Anschluss auf die Probleme bei der Analyse multiperspektivischer Erzählungen (siehe *Uto*) einzugehen. Ich habe mich deshalb für

¹⁰³ Sven Strasen: *Zur Analyse der Erzählsituation und der Fokalisierung*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6 2004, 111.

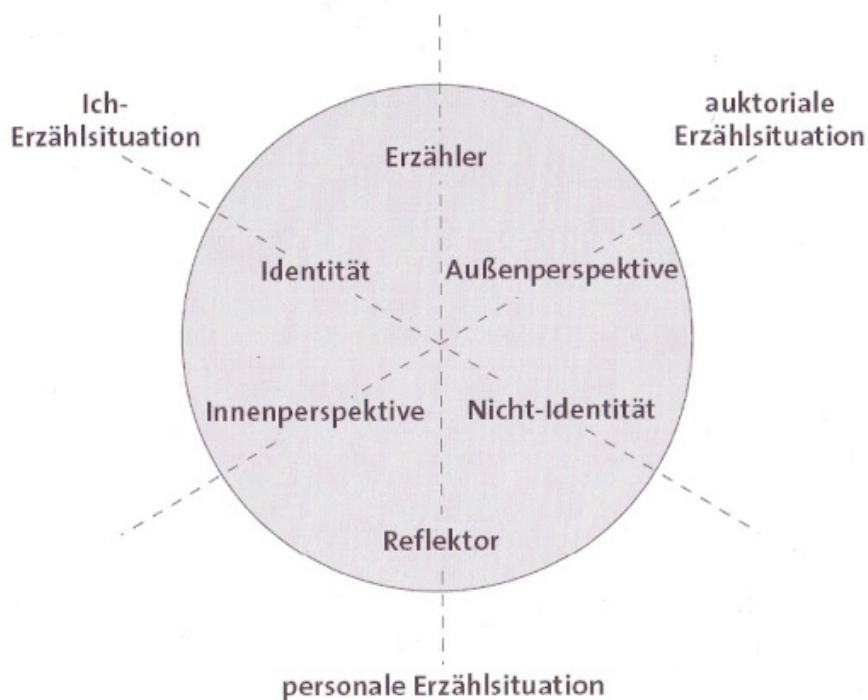
¹⁰⁴ Strasen 2004, 113.

¹⁰⁵ Franz K. Stanzel: *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1995².

¹⁰⁶ Stanzel zit. nach Strasen 2004, 115.

eine so knappe theoretische Fundierung zur Erzählsituation entschieden, da es beim Einsatz von Texten im Unterricht eher darauf ankommt, wie durch die Erzählweise Distanz bzw. Nähe zur fiktiven Romanwelt erzeugt werden.

Franz K. Stanzels Typenkreis der Erzählsituationen



107

„In der **personalen Erzählsituation** [...] gehört der Erzähler wie der **auktoriale Erzähler** nicht dem Seinsbereich der Charaktere an[.]“¹⁰⁸ Die Differenz der beiden liegt lediglich in der „Entfernung“ zur fiktiven Welt. Der personale Erzähler ist schon so weit von der dargestellten Welt entfernt, dass wir Leser/innen ihn überhaupt nicht mehr wahrnehmen. In diesem Sinne ist er der „neutralste“ aller Erzähler, da diese unsichtbare Figur als Bewusstseinsspiegel des Geschehens fungiert. Ein treffendes Beispiel für eine personale Erzählsituation ist der Kriminalroman *La donna della domenica*, in dem der Kommissar Santamaria den Mord des Architekten Garrone aufzuklären hat. Der Erzähler begleitet in der Geschichte die einzelnen Figuren bzw. Figurenkonstellationen kapitelweise und mischt sich nicht in die Erzählung ein:

Il martedì di giugno in cui fu assassinato, l'architetto Garrone guardò l'ora molte volte. Aveva cominciato aprendo gli occhi nell'oscurità fonda della sua camera,

¹⁰⁷ <http://deutsch-gk.blogspot.co.at/> (abgerufen am 27.11.2013).

¹⁰⁸ Strasen 2004, 113.

dove la finestra ben tappata non lasciava filtrare il minimo raggio. Mentre la sua mano, maldestra per impazienza, risaliva lungo le anse del cordoncino cercando l'interruttore, l'architetto era stato preso dalla paura irragionevole che fosse tardissimo, che l'ora della telefonata fosse già passata. Ma non erano ancora le nove, aveva visto con stupore; per lui, che di solito dormiva fino alle dieci e oltre, era un chiaro sintomo di nervosismo, di apprensione.

Calma, s'era raccomandato.¹⁰⁹

Der auktoriale Erzähler hingegen ist als „Mittelsmann“ sichtbar. Auch er gehört nicht dem Seinsbereich der Figuren an. Als Leser/innen nehmen wir ihn akut wahr, wenn er die Handlungen bzw. Ereignisse kommentiert. Durch den auktorialen Erzähler wird somit nicht nur das Erzählte sondern die Erzählung selbst spürbar, da ihm alle Bestandteile der Geschichte (Figuren, Orte etc.), die ja von ihm erzählt wird, zur Verfügung stehen und diese von ihm arrangiert werden.

Andrea De Carlo bedient sich hauptsächlich der Ich-Erzählsituation. Der Ich-Erzähler ist Teil der fiktiven Welt, der „das Geschehen erlebt, miterlebt oder beobachtet, oder unmittelbar von den eigentlichen Akteuren des Geschehens in Erfahrung gebracht“¹¹⁰ hat:

La prima volta che ho visto Guido Laremi eravamo tutti e due così magri e perplessi, così provvisori nelle nostre vite da stare a guardare come spettatori mentre quello che ci succedeva entrava a far parte del passato, schiacciato senza la minima prospettiva. Il ricordo che ho del nostro primo incontro è in realtà una ricostruzione, fatta di dettagli cancellati e aggiunti e modificati per liberare un solo episodio dal tessuto di episodi insignificanti a cui apparteneva allora.¹¹¹

Dass die Analyse der Erzählsituation in Bezug auf den Erzähler, egal wie grobmaschig oder differenziert diese auch sein mag, bei den Texten Andrea De Carlos zu kurz greift, wird bereits beim Lesen der ersten Seiten des Romans *Uto* augenfällig. De Carlo schöpft das Repertoire erzählerischer Vermittlung vollkommen aus, sodass sich eine sinnvolle Textanalyse nicht nur auf die „rein formalen Kriterien der erzählerischen Gestaltung“¹¹² stützen kann. Wollte man beispielsweise den Roman *Uto* lediglich auf die

¹⁰⁹ Fruttero & Lucentini: *La donna della domenica*. Milano: Mondadori 1972, 7.

¹¹⁰ Stanzel zit. nach Strasen 2004, 113.

¹¹¹ Andrea De Carlo: *Due di due*. Milano: Bompiani 2005/2011, 13.

¹¹² Ute Quinkertz: *Zur Analyse des Erzählmodus und verschiedener Formen der Figurenrede*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004, 142.

von Bonheims Modell der vier Modi (Beschreibung, Bericht, Kommentar und im speziellen Fall v.a. Rede)¹¹³, mit Berücksichtigung weiterer Unterscheidungskategorien der Figurenrede und in Bezug auf andere Elemente wie die Verwendung von Briefen bzw. szenischen Darstellungen untersuchen, würde bereits dies den Rahmen dieser Diplomarbeit bei Weitem sprengen. Der Erzählmodus und damit die vom Autor geschaffene Distanz bzw. Nähe zur fiktionalen Welt hängt, wie Quinkertz hervorhebt, „zu einem bedeutenden Maße auch vom Empfinden des Lesers“¹¹⁴ ab. Das Empfinden der/des Lesers/in bzw. die Nähe zu den dargestellten Figuren wird aber maßgeblich durch folgende „Darstellungsweisen von Figurensprache, -gedanken und -wahrnehmung“¹¹⁵ beeinflusst:

Figurenrede	<i>Report</i>	<i>Indirect discourse</i>	<i>Free indirect discourse</i>	<i>Direct discourse</i>	<i>Free direct discourse</i>
Wörtliche Rede (<i>speech</i>)	Gesprächsbericht (<i>narrative report of speech act</i>)	Indirekte Rede (<i>indirect speech</i>)	Erlebte Rede (<i>free indirect speech</i>)	Direkte Rede (<i>direct speech</i>)	Freie direkte Rede (<i>free direct speech</i>)
Gedanken (<i>thought</i>)	Gedankenbericht (<i>narrative report of thought act</i>)	Indirektes Gedankenzitat (<i>indirect thought</i>)	Erlebte Rede (<i>free indirect thought</i>)	Direktes Gedankenzitat (<i>direct thought</i>)	Freies direktes Gedankenzitat (<i>free direct thought</i>)
hoch Diegesis (Grad der Mittelbarkeit) niedrig Mimesis					

116

In der abgebildeten Grafik wird zwischen *speech* und *thought* unterschieden. Meine Ausführungen dazu beziehen sich lediglich auf den Begriff *speech*, der aber analog zu *thought* gelesen werden kann. Auf die indirekte Figurenrede werde ich hier nur ganz kurz eingehen. Weitere Begrifflichkeiten werden bloß, wo es notwendig erscheint, zur besseren Verständlichkeit gestreift.

¹¹³ Vgl. Quinkertz 2004, 144 f.

¹¹⁴ Quinkertz 2004, 142.

¹¹⁵ Quinkertz 2004, 151.

¹¹⁶ „Modell zur Analyse der Submodi der Figurenrede (nach Jahn/Nünning 1994: 294)“ zit. nach Quinkert 2004, 152.

„[D]ie Mittelbarkeit der Erzählung und damit eine mehr oder weniger große Distanz zum Erzählten“¹¹⁷ wird, was das Gesprochene (und Gedachte) betrifft, durch den Gesprächsbericht erzeugt. Die Worte werden „im narrativen Modus“¹¹⁸ wiedergegeben und somit zusammengefasst bzw. gerafft. Der Gesprächsbericht kann aber verschiedene Formen der „Raffung“¹¹⁹ annehmen, d.h. er kann mehr oder weniger explizit sein. Ein Beispiel, das die Umsetzung des Gesprächsberichts in einer recht expliziten Form darstellt, findet man am Beginn des Romans *Yucatan*. Der Protagonist Dave befindet sich am Flughafen Heathrow und wartet, wenig überrascht über die Verspätung, auf den Regisseur und seine Begleitung für die bevorstehende Reise Dru Resnik. Auch seine Frau Verena ist mit dabei.

Dru dice “Devo fare una telefonata“, scivola via. Verena mi costringe a seguirla nella saletta Vip, prendere un caffè con lei. Si mette a parlarmi con grande preoccupazione di camini che non riesce a togliere o rimettere nel soggiorno senza distruggere una parete. Vorrei dirle che lavoro con suo marito per imparare a fare film; che non mi interessano i suoi problemi di arredamento. In più ogni poche frasi si interrompe, si guarda intorno, controlla la porta a vetri. Riprende sempre il discorso dove lo ha lasciato, ma non riesco a seguirla; le guardo le mani eleganti dalle dita sottili.¹²⁰

An diesem Beispiel sieht man, wie ein möglicher Gesprächsbericht umgesetzt werden kann. Außerdem kommt in diesem Beispiel der Kontrast zwischen Informationen vorenthaltender, direkter Rede und informationsüberladenen Gesprächsbericht sehr gut zum Vorschein. Die Steuerung der Distanz zwischen Leser/in und den erzählten Figuren Dru und Verena geschieht durch den Umstand, dass der eigentlich belanglose Satz „*Devo fare una telefonata*“ eine Leerstelle bildet, der die/den Leser/in und auch den Ich-Erzähler neugierig macht. Diese Neugier bzw. das Verlangen beim Telefonat dabei zu sein oder überhaupt mit dem Regisseur Kontakt aufzunehmen, kommt in der ungeduldigen Haltung gegenüber Verena, über die weit mehr preisgegeben wird als über Dru, zum Ausdruck. Diese paar Zeilen charakterisieren aber auch den Protagonisten und Ich-Erzähler Dave, der augenscheinlich die Information, dass Dru einen Anruf tätigen muss,

¹¹⁷ Matías Martínez, Michael Scheffel: *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C. H. Beck, 9. erweiterte und aktualisierte Auflage 2012, 54.

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Andrea De Carlo: *Yucatan*. Milano: Bompiani 1986/2006, 16.

viel wichtiger erachtet, als Verenas Schwierigkeiten beim Umgestalten der Wohnung. Paradoxerweise rückt die Figur Verena genau dadurch in den Hintergrund und die Aufmerksamkeit wird auf Dru gelenkt.

Die indirekte Rede ist bereits viel präziser und „kann im Prinzip alles Gesagte [darstellen]“¹²¹. Sie ist vom grammatikalischen Standpunkt aus betrachtet jedoch von einem Hauptsatz abhängig, der in der Narration verankert ist. Im Gegensatz zum Deutschen verlangt das Italienische allerdings nicht (!) die Verwendung des Konjunktivs (I).

Im Vergleich zur indirekten Rede ist die erlebte Rede nur relativ schwer erkennbar, da sie „kein *verbum dicendi* als Einleitung benötigt“¹²², d.h. sie ist nicht von einem übergeordnetem Verb abhängig. Die erlebte Rede ist dem Mentalstil (vgl. unten) sehr ähnlich: Das gesprochene Wort wird zwar erzählt und nicht zitiert, allerdings „[bleibt] der Stil der gesprochenen Sprache [...] erhalten“ und die wahrgenommene Distanz wird reduziert.

Die freie direkte Rede (oder auch „autonome direkte Figurenrede“¹²³) „liegt genau dann vor, wenn Figurenrede wörtlich, ohne Kommentare eines Erzählers, ohne *verba dicendi* [...] und womöglich sogar ohne distanzierende Anführungszeichen präsentiert wird“¹²⁴.

In der oben vorgestellten Grafik nicht abgebildet ist die unmittelbarste Form, Figuren zu Wort kommen zu lassen: die „reine Figurenrede“¹²⁵. „[B]ei Tagebucheinträgen, Briefen oder längeren Monologen etwa“¹²⁶ geschieht dies. Das von den Figuren Gedachte und Wahrgenommene liegt in diesen Fällen „ohne“ erzählerische Vermittlung offen zutage. (Ohne deshalb unter Anführungszeichen, da auch eine solche, vermeintlich „absolute Unmittelbarkeit“ immer „auf einer vom Erzähler geschaffenen Illusion [...] beruht“¹²⁷.)

¹²¹ Martines, Scheffel 2012, 55.

¹²² Ebd.

¹²³ Genette zit. nach Martines, Scheffel 2012, 53.

¹²⁴ Martines, Scheffel 2012, 53.

¹²⁵ Quinkertz 2004, 149.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Quinkertz 2004, 142.

Eine weitere Strategie, die in der Darstellung oben nicht abgebildet ist, die aber von Andrea De Carlo angewendet wird, um Nähe zu den Romanfiguren aufzubauen, ist der „Mentalstil (*mind style*)“¹²⁸. Beim Mentalstil versucht der/die Autor/in für die Figuren charakteristische Sprechweisen zu entwickeln, die sich in „typische[n] Ausdrücke[n], Rhetorik und Syntax“¹²⁹ niederschlagen.

Der gerade beschriebene Mentalstil, der auf allen Ebenen der Narration auffindbar sein kann und der eine besondere Nähe des/der Lesers/in zu einer, mehreren oder allen Figuren herstellt, steht in engem Zusammenhang mit der Perspektive bzw. der Fokalisierung. Was in Stanzels Konzeption die Perspektive ist, findet man bei Gérard Genette unter dem Begriff Fokalisierung wieder. Unter Fokalisierung versteht man den Blickwinkel, von dem aus eine Geschichte erzählt wird.¹³⁰ Die drei verschiedenen Typen der Fokalisierung, „mit Genette wollen wir sie hier als *Nullfokalisierung* (= *auktorial*), *interne Fokalisierung* (= *aktorial*) und *externe Fokalisierung* (= *neutral*) bezeichnen“¹³¹, unterscheiden sich durch den Wissensstand bzw. Informiertheitsgrad des Erzählers im Verhältnis zu der/den Figur/en. Bei der Nullfokalisierung sagt der Erzähler mehr, als die Figur weiß. Ist der Wissensstand des Erzählers gleich groß, wie der der Figuren, spricht man von interner Fokalisierung. Wenn die Fokalisierung extern ist, hat der Erzähler weniger Informationen als die Figuren zur Verfügung.¹³²

In diesem Kapitel, das ich mit „Erzählsituation, Distanz und Perspektive“ überschrieben habe, versuchte ich die „Rahmenbedingungen“, in die eine Erzählung eingebettet ist, abzustecken. Und obwohl das übergeordnete Kapitel „Fragen an die Texte“ heißt, so möchte ich trotzdem Abstand davon nehmen, aus den obigen Darlegungen konkrete Fragen für die Analyse zu entwickeln, da die beschriebenen Elemente für Narrationen wesentliche, konstituierende Momente sind, die auch sicherlich in die Analyse einflie-

¹²⁸ Quinkertz 2004, 150.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Vgl. Martínez, Scheffel 2012, 66.

¹³¹ Martínez, Scheffel 2012, 67.

¹³² Vgl. ebd.

ßen werden, die aber für eine didaktische Umsetzung im engeren Sinn zweitrangig sind. Außerdem wären solch strukturelle Analysefragen auf die einzelne Texte angewendet nicht immer im gleichen Maße relevant bzw. sinnvoll.

6.2. Figuren und Handlungen

Im vorangegangenen Abschnitt versuchte ich zu erläutern, wie Romanfiguren prinzipiell zu Wort kommen können. Was die einzelnen Romanfiguren voneinander sagen, wie sie sich gegenseitig sehen, beeinflusst wesentlich unsere Wahrnehmung von ihnen. Kommentiert eine Romanfigur die andere, spricht man von direkter Charakterisierung. Eine andere Form der direkten Charakterisierung sind Beschreibungen und Kommentare von Seiten des Erzählers. Durch direkte Charakterisierung erhalten wir aber nicht nur Informationen über die charakterisierte Figur, auch die charakterisierende Figur enthüllt sich dadurch, denn „[j]ede explizite [direkte] Fremdcharakterisierung ist stets auch eine implizite [indirekte] Selbstcharakterisierung[.]“¹³³

Wie kann nun eine Figur charakterisiert sein bzw. welche Konzeption liegt der Figur zugrunde? Pfister schlägt ein Modell vor, das aus vier Oppositionspaaren besteht:

1. statisch oder dynamisch
2. eindimensional oder mehrdimensional
3. völlig definiert oder offen, mysteriös
4. transpsychologisch oder psychologisch¹³⁴

Das Oppositionspaar *eindimensional oder mehrdimensional* kann analog zu „Forsters *flat or round*-Opposition“¹³⁵ gelesen werden. Das Konzept, das einer eindimensionalen Figur zugrunde liegt, besteht aus „einer einzigen Idee oder Eigenschaft“¹³⁶. Komplexe bzw. mehrdimensionale Figuren besitzen eine „Vielzahl und Vielfalt von Wesenszü-

¹³³ Stephanie Bachorz: *Zur Analyse der Figuren*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004, 60.

¹³⁴ Pfister zit. nach Bachorz 2004, 58.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Bachorz 2004, 57.

gen“¹³⁷. Abgesehen davon kann eine Figur *statisch* oder *dynamisch* dargestellt werden, je nachdem, ob sie sich im Laufe der Erzählung verändert bzw. wie ausgeprägt die Veränderung ist.¹³⁸ Außerdem hat der/die Autor/in die Möglichkeit, seine Figuren *völlig definiert* zu gestalten oder eher *offen, mysteriös* anzulegen. Pfister unterscheidet schlussendlich noch zwischen *transpsychologischen* und *psychologischen* Figuren. Transpsychologische Figuren haben „eine [...] das Figurenverhältnis kritisierende oder kommentierende Funktion“, die „in der Regel vom auktorialen Erzähler übernommen“¹³⁹ wird. Solche Figuren stellen eine moralische Instanz dar, indem sie aus der Narration hervortreten und sich an den/die Leser/in richten, um vor Fehlentscheidungen und deren Konsequenzen zu warnen.¹⁴⁰

Wirft man nochmals einen Blick auf das oben dargestellte Modell, fällt auf, dass gewisse Konzeptionen sehr gut miteinander kombinierbar sind (so kann eine dynamische Figur einfach auch offen, mysteriös angelegt sein) und andere sich eher wechselseitig ausschließen (eine statische Figur ist nur schwer offen, mysteriös zu entwerfen).

Neben der Charakterisierung durch die Figurenrede selbst gibt es natürlich andere Elemente in einer Erzählung, die das Gepräge der einzelnen Figuren veranschaulichen. Wie es bei zwischenmenschlichen Beziehungen häufig der Fall ist, sind es vor allem die Handlungen, die uns Aufschluss über die Charakterzüge einer Person geben. Die Bestandteile der Handlung, d.h. ihre kleinsten, elementaren Einheiten, werden hier in Anlehnung an Martínez/Scheffel Ereignisse genannt.¹⁴¹ Jan-Philipp Busse hat in seinem Beitrag *Zur Analyse der Handlung*¹⁴² die von Martínez/Scheffel beschriebenen *Ereignisse* in einer Grafik dargestellt:

¹³⁷ Martínez, Scheffel 2012, 148.

¹³⁸ Vgl. ebd.

¹³⁹ Bachorz 2004, 59.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁴¹ Vgl. Martínez, Scheffel 2012, 111. Die Autoren verwenden den Begriff *Motiv* gleichbedeutend mit *Ereignis*.

¹⁴² Jan-Philipp Busse: *Zur Analyse der Handlung*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004, 25-49.

	[STATISCH]	[DYNAMISCH]
[BELEBT]	Eigenschaften	Handlungen
[UNBELEBT]	Zustände	Geschehnisse

143

Was ich aus dieser Darstellung hervorheben will, ist die Unterscheidung zwischen statischen und dynamischen Ereignissen. Dynamische Handlungen oder Geschehnisse beeinflussen, im Gegensatz zu statischen Eigenschaften oder Zuständen, die Geschichte, sie treiben die Narration voran.¹⁴⁴ Das Geschehnis wiederum unterscheidet sich von der Handlung aufgrund der fehlenden Intentionalität. Handlungen werden von Figuren der Romanwelt ausgeführt, d.h. es sind realisierte Absichten, die aktiv eine Situationsveränderung hervorrufen. Von Geschehnissen sprechen wir demnach, „wenn es sich um eine nichtintendierte Zustandsveränderung handelt“¹⁴⁵. Die statischen Elemente einer Narration betreffen analog zu den dynamischen Ereignissen entweder die Figuren (= Eigenschaften) oder deren unbelebte Umwelt (= Zustand). Die gerade beschriebenen Ereignisse können ihrerseits verknüpft oder frei sein. Ein verknüpftes Ereignis ist „für den Fortgang der Haupthandlung unmittelbar kausal notwendig“¹⁴⁶. Freie Ereignisse stehen hingegen für sich alleine und sind nicht für den kausalen Zusammenhalt der Geschichte nötig.

„Erlebt“ eine Romanfigur nun eine Reihe von Ereignissen, entsteht ein Geschehen. „Das Geschehen wird zu einer Geschichte, wenn die dargestellten Veränderungen motiviert sind.“¹⁴⁷ Ohne Motivierung fehlt uns Lesern/innen der Erklärungszusammenhang, der die einzelnen Ereignisse zu einer nachvollziehbaren Geschichte integriert. Die Motivierung und die Verknüpfung (siehe oben) von Ereignissen stehen in engem Zusammenhang. Freie, für sich alleine stehende Ereignisse lassen eben keine Motivation erkennen, da sie ohne kausale Bezüge zur Haupthandlung stehen.

¹⁴³ Busse 2004, 26.

¹⁴⁴ Vgl. Martínez, Scheffel 2012, 112.

¹⁴⁵ Ebd.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Martínez, Scheffel 2012, 113.

Wie sich die einzelnen Ereignisse gegenseitig bedingen bzw. wie sie miteinander verbunden sind, kann durch verschiedene Ansprüche der Motivierung ganz unterschiedlich gestaltet sein. Diese Art von Handlungsgrund kann entweder kausal oder final sein und dementsprechend den logischen Mustern von „warum? ... weil“ und „wozu? ... damit“ folgen.

Bei der Analyse der Texte De Carlos wird es nicht von vorrangiger Wichtigkeit sein, zu bestimmen, ob es sich um finale oder kausale Motivierung handelt. Vielmehr muss man sich die Frage stellen, wie diese Motivierung von dem/der Leser/in wahrgenommen und interpretiert wird und in welcher Weise dieser Prozess durch den Text gesteuert wird. Die Motivierung wird in Romantexten nämlich nicht immer bzw. ziemlich selten explizit vermittelt. Wird die Motivation also nicht explizit dargestellt, so greifen wir bei der Erklärung auf unser Weltwissen zurück bzw. leiten diese aus der dargestellten Romanwelt mit ihren „besonderen Maßgaben des Möglichen, Wahrscheinlichen und Notwendigen“¹⁴⁸ ab:

Im Regelfall unterstellt der Leser einfach die Existenz bestimmter Motivationen. Mit Begriffen Roman Ingardens gesagt, gehören die Motivationen der erzählten Handlung meist zu den ›Unbestimmtheitsstellen‹ des Textes – den nicht prädikativ festgelegten Eigenschaften der erzählten Welt – und werden durch den Leser konkretisiert[.]¹⁴⁹

Genau an diesem Punkt, wenn es also um die Motivationszuschreibung von Seiten der Leser/innen geht, entstehen für eine literaturdidaktische Analyse wesentliche Fragestellungen. Eine der wichtigsten Aufgaben, die eine solche Analyse zu erfüllen hat, wird die Bestimmung dieser Unbestimmtheits- bzw. Leerstellen (vgl. meine obigen Ausführungen zu Wolfgang Iser) sein.

Ganz eng im Zusammenhang mit der rezeptionstheoretischen Position stehen neuere Modelle der Handlungsanalyse, die aus der *possible worlds theory* abgeleitet sind. Die *possible worlds theory*, die aus der analytischen Philosophie entstanden ist, besagt, „dass möglichen, **alternativen Weltvorstellungen** (*possible worlds*) dieselbe Wichtig-

¹⁴⁸ Martínez, Scheffél 2012, 115.

¹⁴⁹ Ebd.

keit zuerkannt werden muss wie der **tatsächlich existierenden Welt** (*actual world*)“¹⁵⁰. In der erzählenden Literatur verhält es sich sogar so, dass denkbare und mögliche Handlungsverläufe fast wichtiger sind als die rein textlich dargestellte Welt. Eine Geschichte, die so geradlinig und eindimensional ist, dass sie im Verlauf keine Alternativen zulässt, kann keine Spannung aufbauen.

Ganz abgesehen von der Frage, ob eine solche Geschichte dann überhaupt erzählens- bzw. lesenswert ist, sind es meist die von den Figuren gewünschten, intendierten Ereignisse und ihr Eintreten oder Ausbleiben, die die Leser/innen erst an ein Buch fesseln. Eine Geschichte besteht also aus einem tatsächlichen Handlungsverlauf und optionalen, durch den Erzähler oder die Figuren implizit oder explizit suggerierten oder (v.a. von Figuren) imaginierten Handlungsverläufen.¹⁵¹

Natürlich kann der Erzähler selbst in die Geschichte eingreifen und Optionen zum weiteren Geschehen vorschlagen. Der weitere Gang der Handlung und damit auch „vermutliche[], mögliche[] oder auch nur erwünschte[]“ Alternativen dazu entwickeln sich meist durch die Kollision innerhalb von Wirklichkeitsmodellen einzelner Figuren (die sogenannten *characters' domains*, vgl. Ryan 1991: 121)“.¹⁵²

Diese Charakterdomänen bzw. Wirklichkeitsmodelle können in Anlehnung an Marie-Laure Ryan¹⁵³ in Teilwelten untergliedert werden: Was die Figuren in ihrem Tun vorantreibt, also ihre Begierden, Sehnsüchte und Wünsche, wird der so genannten Wunschwelt einer Figur zugeschrieben. Diese Wunschwelt kann beispielsweise mit der Pflichtenwelt, die die sittlichen Vorstellungen, inneren Gebote oder übernommenen Verhaltensnormen einer Person bezeichnen, in Widerstreit geraten und in der Geschichte tut sich ein Moment der Unentschlossenheit, des inneren Konfliktes auf. In diesem Fall treffen zwei oder mehrere, voneinander unterschiedliche Ziele aufeinander, die eine *Leerstelle* in der Geschichte markieren. Neben der Wunsch- und Pflichtenwelt existiert die Wissenswelt (Was weiß die Figur über sich selbst und andere? Wozu ist die Figur

¹⁵⁰ Busse 2004, 33.

¹⁵¹ Vgl. Busse 2004, 33 und v.a. 34.

¹⁵² Busse 2004, 35.

¹⁵³ Marie-Laure Ryan: *Possible worlds, artificial intelligence, and narrative theory*. Bloomington: Indiana Univ. Press 1992.

fähig?) und die Absichtenwelt, in der die Wunsch-, Pflichten- und Wissenswelt bereits abgeglichen sind.¹⁵⁴

Die möglichen Konflikte sind aber nicht nur innerhalb des Wirklichkeitsmodells der einzelnen Figuren möglich; die Konflikte können auch von der Textwelt herrühren, die nicht mit den Teilwelten einer oder mehrerer Romanfiguren übereinstimmen. Und natürlich können auch die differenten Teilwelten verschiedener Figuren aufeinander stoßen und zu einem Konflikt und in letzter Folge immer zu einem Unsicherheitsmoment in der Geschichte führen.¹⁵⁵

Welchen Beitrag kann nun die *possible worlds theory* für eine auf die Anwendung im Unterricht ausgerichtete literarische Werksanalyse leisten? Diese Frage wird mit drei weiteren Fragen, die Jan-Philipp Busse in seinem *Toolkit von Leitfragen für die Handlungsanalyse* ausformuliert hat, beantwortet:

- Welche virtuellen Handlungsverläufe werden im Verlauf der Erzählung angedeutet? [...]
- Wie ist das Verhältnis zwischen von den Figuren intendierten Handlungen und nicht von ihnen intendierten Geschehnissen? [...]
- Welche Konflikte gibt es a) zwischen der Textwelt und der Figurenwelt, b) zwischen den Welten verschiedener Figuren, c) zwischen den Welten einer Figur, d) innerhalb einer Figurenwelt? [...]¹⁵⁶

Diese Fragen nach den angedeuteten Handlungsverläufen bzw. den mehr oder weniger explizit dargestellten Auseinandersetzungen in der Figurenkonstellation können eine große Unterstützung beim Auffinden, aber vor allem bei der Auswahl von für den Unterricht relevanten Leerstellen bieten. Den Grund dafür sehe ich im Umstand, dass diese Fragen die Offenheit und die Unbestimmtheit literarischer Texte ins Zentrum der Betrachtung rücken und somit auf Elemente zeigen, die mir vor allem für eine diskussionsfördernde didaktische Weiterverarbeitung nutzbar erscheinen.

¹⁵⁴ Vgl. Busse 2004, 35.

¹⁵⁵ Vgl. Busse 2004, 36.

¹⁵⁶ Busse 2004, 49.

6.3. Das Eintauchen in die Romanwelt

Der Erzählanfang (und auch der -schluss) gehört „zu den Gegenstandsbereichen, die in der Erzählforschung bislang relativ wenig Beachtung gefunden haben“¹⁵⁷. Dies ist sicherlich dem Umstand zuzuschreiben, dass sich (vor allem) Anfang und Schluss sowohl auf *story*- als auch auf *discourse*-Ebene einer geordneten Schemafindung entziehen.

Für das Unterrichtsgeschehen ist die Beschäftigung mit dem Anfang eines Romans jedoch unabdingbar. Egal wie der Beginn beschaffen ist und ob er für den weiteren Verlauf der Handlung wichtig ist, sind die folgenden Überlegungen für den Einstieg in die Lektüre notwendig: 1. Wo beginnt die Geschichte auf der *story*-Ebene? (Vgl. dazu Hans-Wilhelm Schwarze), und 2. Wie verläuft die Informationsvergabe am Anfang der Geschichte bzw. welche und wie viele Informationen erhält die/der Leser/in zu Beginn des Romans? Diese Fragen sind für die weitere Didaktisierung des Textes wesentlich, da die Lektüre eines ganzen Romans (sollte dies angestrebt sein) im Fremdsprachenunterricht ein langfristiges Vorhaben darstellt und es deshalb tunlichst vermieden werden sollte, die Lernenden schon am Beginn zu entmutigen oder gar zu frustrieren. Die Lehrenden müssen sich beim Einstieg vollkommen im Klaren darüber sein, welche Informationen sie den Schülern/innen bereitstellen, was sie wissen können und was nicht und dementsprechend wie der Einstieg gestaltet werden sollte.

Einer der wenigen, der sich mit Erzählanfängen in Romanen beschäftigt hat, ist Hans-Wilhelm Schwarze in seinem Beitrag in Hans-Werner Ludwigs (Hg.) *Arbeitsbuch Romananalyse* (Tübingen: Narr 1982/1998). Schwarze unterscheidet in seinem Modell zwischen vier verschiedenen Anfangstypen, wobei drei davon in der Geschichte verankert sind und einer der Geschichte vorangeht.¹⁵⁸ Der Beginn *ab ovo* ist vielleicht aus didaktischer Sicht der unproblematischste, da „[v]on der Vorgeschichte her die eigentliche Geschichte entfalte[t]“¹⁵⁹ wird (wie z.B. in *Di noi tre*). Fängt die Narration an einem in der Geschichte fortgeschrittenen Zeitpunkt an, so spricht Schwarze von einem Be-

¹⁵⁷ Constanze Krings: *Zur Analyse des Erzählanfangs und des Erzählschlusses*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004, 163.

¹⁵⁸ Vgl. Krings 2004, 164.

¹⁵⁹ Krings 2004, 165.

ginn *in medias res*. Einen Beginn *in ultimas res* haben wir dann vorliegen, wenn die Geschichte vom Ende her erzählt wird. Für Schwarze besteht die vierte Möglichkeit, in die Romanwelt einzusteigen, in einem „Vorwort, z.B. als *invocatio* (Anrufung), Widmung, Einleitung, Rahmenerzählung, Nennen von Herkunft oder Quelle, Definition usw.“¹⁶⁰. Der Brief, den Lidia am Beginn des Romans *Uto* an Marianne schickt, stellt beispielsweise einen Einstieg durch ein „Vorwort“ (Rahmenerzählung) dar.

Abgesehen von den oben dargestellten Einsatzzeitpunkten des Erzählens ist die Informationsvergabe zu Beginn eines Erzähltextes von großer Bedeutung für eine etwaige Didaktisierung. Helmut Bonheim bezeichnet die Intensität der Informationsvergabe Expositio-
nality und unterscheidet zwischen niedriger und hoher Expositio-
nality. Analog zu den obigen Ausführungen zu den Modi der Figurenrede führen beispielsweise die direkte oder indirekte Rede zu Beginn eines Romans zwar zu niedriger Distanz, die Expositio-
nality bleibt jedoch auch niedrig und die/der Leser/in bekommt nur wenige Hintergrundinformationen zur eigentlichen Geschichte. Eine Beschreibung oder ein Kommentar hingegen distanzieren die/den Leser/in von der fiktionalen Welt, die Expositio-
nality ist jedoch hoch, da der Erzähler meist mehr weiß als eine in der Narration verankerte Figur.¹⁶¹

6.4. Spannungsaufbau

Ausgehend vom Einstieg in den Roman und vom Grad der einleitenden Expositio-
nality soll in diesem Kapitel abschließend und zusammenfassend noch ein Blick auf die Möglichkeiten des Spannungsaufbaus geworfen werden. Im Kapitel zu den Figurenhandlungen wurden schon ein paar wichtige Momente zur Gestaltung einer spannenden Geschichte dargelegt. Was die Spannung betrifft, werde ich mich hier nur auf die *story*-Ebene der Geschichten beziehen, nicht jedoch auf die *discourse*-Ebene. (Und auf der *story*-Ebene werde ich nur dem Begriff der *suspense* nachgehen, nicht dem des *thrill*, „eine

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ Vgl. Krings 2004, 168.

besonders heftige, körperlich erfahrbare Art von Spannung“¹⁶².) Natürlich wäre es auch interessant, das von Peter Wenzel entwickelte Modell zum Rätselspannungsschema und zum Konflikt- und Bedrohungsspannungsschema auf der *discourse*-Ebene zu betrachten.¹⁶³ Analysiert man jedoch die spannungserzeugenden Momente auf der *story*-Ebene, so ist eine Analyse der verschiedenen Phasen des Spannungsverlaufs auf der *discourse*-Ebene, wie sie Wenzel vorschlägt, für die Literaturdidaktik wenig erleuchtend.

Der Ausgangspunkt für die Erzeugung von Spannung (*suspense*) sind offene Fragen. Anders formuliert entwickelt sich ein Text dann zu einer spannenden Erzählung, wenn es Leerstellen (Iser) oder Unbestimmtheitsstellen (Ingarden) gibt, die den weiteren Verlauf der Handlung unsicher machen. In Anlehnung an Koch¹⁶⁴ nennt Wenzel – neben dem gerade beschriebenen Kriterium der Offenheit – die Limitierung, die Wahrscheinlichkeit, die Identifikation mit einer/den Figur/en und die Wichtigkeit der offenen Fragen als weitere Faktoren für die Erzeugung von Spannung.

Das Kriterium der Offenheit geht mit dem der Limitierung und der Wahrscheinlichkeit einher. Eine offene Frage darf nicht „zu“ offen sein: Lässt eine Frage ein unbestimmtes, unüberschaubares Maß an Lösungsmöglichkeiten zu, so mindert dies wiederum die Spannung. (Viele Theoretiker, die sich mit dem Phänomen der Spannung beschäftigen, meinen, dass für eine starke Spannung ein minimales Paradigma erforderlich sei, das nur zwei Möglichkeiten offen lässt.) Hand in Hand mit diesen Faktoren geht die Wahrscheinlichkeit: Gibt es zwei mögliche Lösungsvarianten, so sorgt eine ausgeglichene Wahrscheinlichkeit für eine höhere Spannung.

Schafft es die/der Autor/in, anhand von den im Kapitel 6.1. beschriebenen Stilmitteln die Distanz zwischen Leser/in und einer Romanfigur zu verringern, so kann dies zur Identifikation mit derselbigen führen. Wenn sich nun die/der Leser/in mit einer Romanfigur, die vor einer offenen Frage steht, identifiziert, dann erhöht sich die Spannung je

¹⁶² Peter Wenzel: *Zur Analyse der Spannung*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004, 184.

¹⁶³ Vgl. Wenzel 2004, 187 f.

¹⁶⁴ Walter A. Koch: *Biology of Tension and Suspense. On the Biogenesis and the Semiogenesis of the Detective Novel, Soccer, and Art*. In: *The Biology of Literature*. Hrsg. Walter A. Koch. Bochum: Brockmeyer 1993, 27-69.

unwahrscheinlicher sich ein erfolgreicher Ausgang für die Figur abzeichnet. Außerdem nimmt die „Wichtigkeit der offenen Fragen, d.h. ihr Vermögen, die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf sich zu ziehen und ihn zu faszinieren“¹⁶⁵, Einfluss auf den Grad der beim Lesen erzeugten Spannung.¹⁶⁶

6.5. Fazit und Analyseleitfaden

Im Anschluss an meine Ausführungen zu Isters Wirkungsästhetik, zu den aus dem Lehrplan und GERS formulierten inhaltlichen Leitfragen und zur Erzähltextanalyse wird es in diesem abschließenden Kapitel darum gehen, eine Synthese aus den gerade erwähnten theoretischen und praktischen Backgrounds zu gewinnen und einen Toolkit für die literaturdidaktische Analyse von narrativen Texten zu erstellen.

Erzählanfang:

1. Stimmt der Beginn der Geschichte mit ihrem chronologischen Verlauf überein, d.h. beginnt die Geschichte *ab ovo* oder setzt die Erzählung zu einem späteren Zeitpunkt ein (*in medias res*, *in ultimas res*)? Geht dem Text ein Vorwort (z.B. Brief, Rahmenerzählung) voraus?
2. Was erfährt die/der Leser/in zu Beginn der Geschichte? (Informationsvergabe)
Welche Aspekte der Geschichte werden enthüllt?
3. Gibt es zu Beginn der Geschichte bereits Leerstellen? D.h. welche offenen Fragen tun sich für die/den Leser/in auf?

¹⁶⁵ Wenzel 2004, 183.

¹⁶⁶ Vgl. Wenzel 2004, 182 f.

Figuren(handlungen) und Ereignisse:

1. Welche Figuren kommen in der Geschichte vor und welche Rollen (vgl. GERS) nehmen sie ein?
2. Wie werden die Figuren eingangs präsentiert und in welchem Maße verändern sie sich im Verlauf der Geschichte?
3. In welche Formen des Zusammenlebens sind die Figuren eingebettet? Gibt es einen institutionellen Rahmen? (vgl. GERS)
4. Wie verhält es sich mit der von der/vom Autor/in geschaffenen Distanz zu den Figuren? Inwiefern gibt es Potential zur Identifikation mit den dargestellten Figuren?
5. Welche unterrichtsrelevanten Themen werden in der Interaktion (vgl. dazu die verschiedenen Arten der Figurenrede) der Figuren sichtbar und wie können sie ins Unterrichtsgeschehen eingebaut werden? (Gibt es beispielsweise die Möglichkeit, bestimmte Szenen dramaturgisch darstellen zu lassen?)
6. Wie sind die Handlungen der Figuren motiviert? Welche Wunschwelten haben die einzelnen Figuren? Gibt es innere Konflikte (Wunsch- vs. Pflichten- vs. Wissenswelt)? In welcher Form kollidieren die Charakterdomänen der einzelnen Figuren miteinander?
7. Welche situationsverändernden, unterrichtsrelevanten Ereignisse beeinflussen den Verlauf der Geschichte?

Offene Fragen (Leerstellen) und Spannungsaufbau:

1. An welchen Stellen der Geschichte gibt es offene Fragen? Wo wird also das Interesse des Lesers/der Leserin geweckt?
2. Welche Arten der unterrichtspraktischen Auseinandersetzung ergeben sich aus den Leerstellen? Welche thematischen Verknüpfungen bieten die Leerstellen an?

Textverstehen, Textsorten, Didaktisierung

1. Wie kann die Sicherung des Textverstehens erfolgen? Welche Möglichkeiten (offene/geschlossene Fragen) der Überprüfung bestehen?
2. Welche Textsorten werden im Roman eingebaut und welche Art der Weiterverarbeitung bieten sie an?
3. Welche mündlichen und schriftlichen Texte können von den Lernenden zu Beginn, während und nach der Lektüre verfasst werden?
4. An welchen Punkten des Textes ist ein Einstieg möglich? Ergeben sich Themenstellungen aus dem Roman, die ohne die Lektüre des Ganztextes anhand konkreter Textstellen ausgearbeitet werden können?

7. *Uto*

Der Roman *Uto* wurde erstmals 1995 bei *Bompiani Mailand* veröffentlicht. Ins Deutsche übersetzt wurde der Text von Renate Heimbucher und trägt in der deutschsprachigen Neuausgabe den Titel *Guru*. Die nachfolgende Textanalyse basiert aber einzig auf dem italienischen Originaltext der Ausgabe *Tascabili Bompiano* aus dem Jahr 2007.

7.1. Erzählanfang

Andrea De Carlo beginnt seine Geschichte mit einem Brief, den Lidia aus Mailand ihrer Freundin Marianne nach Peaceville schickt. Dem Brief geht aber noch ein kurzes Zitat aus dem Tagebuch Jules Renards voraus:

Non so se è possibile correggersi dei propri difetti,
ma so che si può essere presi dal disgusto
delle proprie qualità quando le si ritrova negli altri.
JULES RENARD, *Diario*¹⁶⁷

Wie diese kurze Beobachtung im Zusammenhang mit der erzählten Geschichte steht, möchte ich an diesem Punkt nicht interpretieren, da mir dieser Satz in so hohem Maße allgemein gültig erscheint, dass eine Auslegung nur die Bedeutung dieses Satzes für den Roman schmälern würde. Nichtsdestotrotz halte ich es für angebracht, diese Zeilen bei der Lektüre im Hinterkopf zu behalten, da sie sich nicht nur auf das Verhältnis fiktive Welt und Leser/in sondern auch auf die Romanfiguren untereinander beziehen.

Der Roman beginnt mit einer Rahmenerzählung. Lidia, Utos Mutter, schickt einen Brief nach Peaceville, in dem sie vom tragischen Tod ihres Mannes bzw. Utos Stiefvaters Antonio berichtet. Der Brief ist in einem sehr kolloquialen Ton gehalten: die Sätze sind sehr lange und verschachtelt, die Syntax und die Wortwahl spiegeln die Struktur gesprochener Kommunikation wider. Auch die Anordnung der Gedanken ist nicht, wie bei schriftlichen Texten, im hohen Maße geordnet. Als Leser/in hat man das Gefühl, mitten in Lidias Gefühlschaos und ihre Trauer hineingezogen zu werden:

¹⁶⁷ *Uto* 1995/2007, 1.

*Adesso sono mortalmente sfinita e confusa e come puoi immaginarti quello che è successo è così terribile che ancora non riesco a crederci davvero, in certi **momenti** mi aspetto che Antonio torni a casa o mi telefoni da un **momento** all'altro, sono piena di tranquillanti che mi ha dato il dottore ma non servono molte e in più ho tutte queste preoccupazioni per Uto e vorrei che potesse cambiare aria o trovare qualcosa che lo impegni molto ma lui come sempre dice che non ha voglia di fare niente anche se ha questo grande talento naturale e il suo insegnante di piano al conservatorio una volta mi ha detto che come lui ne nascono solo due o tre ogni generazione [...].¹⁶⁸*

In diesem einen Satz, den ich hier nur zur Hälfte zitiert habe, kommt die Gemütsverfassung Lidias sehr gut zum Ausdruck. Sie springt von einem Gedanken zum anderen, die Verknüpfungen sind eher lose und es kommt, wie in der gesprochenen Sprache, zu Wortwiederholungen (siehe Markierung) und ständigen Abschweifungen.

Mariannes Antwortbrief ist im Gegensatz zur Aufgewühltheit und Ungeordnetheit, die in Lidias Brief zum Ausdruck kommen, sehr ruhig, unaufgeregt und voll von „la vibrazione di pace e di serenità e di amore che Vittorio, Jeff, Nina e io mandiamo a te, Uto e Riccardo con i nostri cuori“¹⁶⁹.

In diesen zwei Briefen „wendet“ Andrea De Carlo den Mentalstil an und gibt uns einen ersten Eindruck von Lidia und Marianne. Lidia, die niemals aufhören wollende Sätze schreibt und wo in diesem Sinne auch ein Gedankenfluss nachgezeichnet wird, steht der ausgeglichenen Marianne gegenüber, die über jedes einzelne Wort nachdenkt, behutsam und beruhigend formuliert, immer alles positiv sieht und eben auch das „disegno più generale“¹⁷⁰ nie aus dem Blick verliert.

Nach einer indirekten Präsentation Utos Mutter und seiner zukünftigen Gastmutter Marianne beginnt die eigentliche Erzählung mit der Landung Utos am Bostoner Flughafen. Die Ankunftsszene nimmt mit einem Tagtraum ihren Anfang: Die eigentliche Geschichte wird in erster Linie von Uto als Ich-Erzähler wiedergegeben bzw. wechselt die Perspektive auch manchmal von der ersten in die dritte Person. Die Tagträume, die der/dem Leser/in zwar immer in der dritten Person präsentiert werden und immer in kursiv gehalten sind, um sich vom restlichen Text abzuheben, spielen sich trotzdem in der Innen-

¹⁶⁸ Uto 1995/2007, 5 (Hervorhebung MSch).

¹⁶⁹ Uto 1995/2007, 7.

¹⁷⁰ Ebd.

perspektive ab. Sie zeigen die Wunschwelt Utos, die Art und Weise, wie er von sich selbst und von anderen wahrgenommen werden will. Uto erzählt sozusagen sich und den Lesern/innen, wie er versucht, die Wahrnehmung der anderen Romanfiguren zu steuern. Er will als Rockstar gesehen werden und dieses Wunschdenken wird durch die Verwendung der dritten statt der ersten Person noch deutlicher hervorgehoben. Uto ist somit nicht „nur“ der Ich-Erzähler der Geschichte, er spricht sich in der Geschichte selbst als unnahbaren Star an, wodurch diese Szenen zu einer erhabenen, majestätischen, träumerischen Selbstdarstellung avancieren. Was in diesen Tagträumen allerdings immer wieder kehrt, ist die Sehnsucht nach einem Publikum, der Wunsch gesehen zu werden:

*Uto Drodemberg, seduto al suo posto nella carlinga stretta del Boston-Foxville che vibra nel cielo dell'ultimo dell'anno. [...] Potrebbe essere benissimo una rockstar in trasferimento da un concerto all'altro [...] un attimo prima che l'aereo precipiti e si schianti a terra nella neve mille metri più sotto. **Se ci fosse una telecamera o almeno una macchina fotografica a bordo, potrebbe registrare come lui riesce a non perdere stile nemmeno mentre va giù: a non scomporsi non gridare non agitarsi non aggrapparsi a niente, restare morbido e senza tensione, decadente fino in fondo.***¹⁷¹

Für Uto scheint es allerdings unmöglich zu sein, diese Eingebungen in irgendeiner Weise steuern oder kontrollieren zu können. Nach einer Vision, die ihn dazu treiben wird, barfuß und halbnackt das Haus zu verlassen und im Schnee herumzutappen, erklärt Uto: „Non è un'ispirazione: non sto a pensare, costruirmi immagini mentali. Sono le immagini che pensano *me*, o è la musica o il paesaggio o la luce, non lo so.“¹⁷²

7.2. Peaceville ... „è il mio posto preferito di tutto il mondo!“¹⁷³

Sofort nach der Ankunft Utos bei der Familie Foletti ist klar, dass sich Utos Wunschwelt, die vor allem in den oben beschriebenen Visionen bzw. Tagträumen zum Vorschein kommt, nicht mit der Vorstellung eines gelungenen Lebens der Familie Foletti decken wird. Vittorio und vor allem Marianne sind mehr als bemüht, mit Nina und Jeff-

¹⁷¹ Uto 1995/2007, 9 (Hervorhebung MSch).

¹⁷² Uto 1995/2007, 58.

¹⁷³ Uto 1995/2007, 44.

Giuseppe eine perfekte Familie zu bilden. Utos Reaktion auf die ersten Eindrücke im Hause Foletti ist dementsprechend eindeutig und unverblümt:

Io ho la nausea, mi viene da vomitare. Mi piacerebbe farlo, sul loro tavolo di scena in questo teatrino melassato: rovinargli la festa, vederli correre con stracci e catinelle d'acqua, vedere come se la cavano a ripulire la loro moquette superimbottita.¹⁷⁴

Aus diesen wenigen Zeilen geht klar die Abscheu hervor, die Uto gegenüber dieser künstlichen und gespielten Perfektion hegt. Es ist aber nicht alleine die oberflächliche Glückseligkeit, die Uto unerträglich findet, es sind vielmehr die Prinzipien, die dahinter stehen und die er als Bedrohung für die Kinder wahrnimmt: „[S]entivo il flusso continuo di principi e convinzioni acquisite che mi premeva addosso, l'irradiazione a cui Jeff-Giuseppe e Nina dovevano essere sottoposti tutto il tempo.“¹⁷⁵ Zu dieser gefühlten Unterdrückung, man könnte beinahe von Indoktrinierung sprechen, kommt mir eine Textstelle aus Diego De Silvas Roman *Non avevo capito niente* in den Sinn:

È stata quella sera lì che mi sono convinto che il principio, in quanto motivo concettuale su cui si fonda una dottrina o una scienza o anche semplicemente un ragionamento (definizione presa dal Devoto-Oli 1979, ed. Euroclub, pag. 884), fosse un espediente di bassa retorica fatto per le persone che non hanno argomenti.¹⁷⁶

Dieses Zitat kann uns sicherlich nicht über die Motivation jeder einzelnen Handlung Utos aufklären, aber ich finde, dass in diesen Zeilen sehr gut der berechtigte Widerstand und gleichzeitig das kindliche Aufbegehren gegen unbegründete Prinzipien, Verhaltensnormen, Vorschriften, etc. zum Ausdruck kommt. Und genau dieses Kartenhaus der Familie Foletti, das nicht auf einer soliden Argumentation sondern unreflektierten Pseudo-Glaubenssätzen eines Gurus aufgebaut ist, möchte Uto zum Einsturz bringen.

Wie bereits gesagt, findet sich Uto nach dem schrecklichen Tod seines Stiefvaters im amerikanischen Connecticut in der Obhut der Familie Foletti wieder, die dort gemeinsam mit anderen Personen bzw. Familien in einer, von einem ominösen Guru namens Swami geführten, religiösen Sekte leben. Uto lernt den Guru Swami nach der Bewunderung eines Sonnenuntergangs, der in allen außer in Uto Rührung auslöst, kennen.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Uto 1995/2007, 48.

¹⁷⁶ Diego De Silva: *Non avevo capito niente*. Torino: Einaudi 2010, 114.

Poi [lo Swami] guarda verso di me, che mi tengo qualche passo dietro la famiglia Foletti. I nostri sguardi si incontrano, e iniziano un tiro alla fune mentale: lui tira e io tiro, c'è questo ondeggiamento a breve distanza, questo gioco di forze dove tutti e due cerchiamo di sembrare molto sereni e distesi.¹⁷⁷

Das gedankliche Tauziehen, das sich bereits beim ersten Kennenlernen zwischen dem Swami und Uto abspielt, bzw. der Grund dafür, stellen an diesem Punkt der Geschichte eine Leerstelle dar. Beim Lesen dieser Passage vermutet man aber schon, dass die Art und Weise, wie sich dieses Zusammentreffen entwickelt und verläuft, bereits einen kleinen Hinweis auf Utos Schicksal im Romangeschehen liefert.

7.3. „*Contatti con i ragazzi*“¹⁷⁸

Die ersten Gespräche zwischen Uto und den Geschwistern Foletti entstehen, als Uto beginnt, aus sich herauszugehen und sein musikalisches Talent preisgibt. Gegenüber Jeff-Giuseppe, „con il suo sguardo privo di giudizi autonomi“¹⁷⁹, hegt Uto eine deutlich erkennbare Feindseligkeit. Jeff-Giuseppe wird ständig von Uto provoziert und aus der Reserve gelockt. Mit Fragen wie „Come cavolo fai a vivere in questo posto?“ oder „Cosa vuole dire, si sta bene? [...] Perché parli in questo modo indefinito?“ bringt er den 14-Jährigen schonungslos und ohne Pause in Erklärungsnot.¹⁸⁰ Anfänglich wirkt diese Angriffslust eher ziellos und willkürlich. Andrea De Carlo lässt in diesen Situationen den Erzähler fast vollständig verschwinden; die reine Figurenrede lässt Uto und Jeff-Giuseppe direkt zu Wort kommen und als Leser/in spürt man quasi die Bedrängnis, in die Jeff-Giuseppe von Uto gebracht wird. Ohne die Möglichkeit zu haben, sich eine passende Reaktion zu überlegen, rasselt eine kampflustige Äußerung nach der anderen auf Jeff-Giuseppe ein:

UTO: [...] Non fare il cagnolino ammaestrato da circo, per lo meno.

JEFF-GIUSEPPE: Non faccio il cagnolino da circo.

UTO: Ti rendi conto che non hai neanche un nome? Che tua madre ti chiama in un modo e Vittorio in un altro?

¹⁷⁷ Uto 1995/2007, 111.

¹⁷⁸ Uto 1995/2007, 97.

¹⁷⁹ Uto 1995/2007, 101.

¹⁸⁰ Uto 1995/2007, 101 f.

JEFF-GIUSEPPE: Quello non è un problema, ci sono abituato.

UTO: Ci sei abituato, è questo il punto. Accetti qualunque cosa, pur di farli contenti. Come Geeno il cane.

JEFF-GIUSEPPE: Non è vero. [...] ¹⁸¹

Doch schon bald schimmert Uto's Interesse durch, dem Pubertierenden bei der Suche nach einem eigenständigen Bewusstsein und einer etwas standhafteren Persönlichkeit zu helfen. Jeff-Giuseppe bewundert Uto, er himmelt ihn an und als Leser/in kann man spüren, dass er den Wunsch hegt, von Uto akzeptiert zu werden und möglicherweise eine Freundschaft aufzubauen. Zwischendurch wird sogar der Eindruck vermittelt, als würde Uto dieses ursprüngliche Anliegen Jeff-Giuseppes erwidern und sich ihm annehmen:

Più tardi nel caldo riparato ovattato del soggiorno gli insegno al piano gli accordi di un pezzo rock cattivo. Ce ne vuole per fargli capire che non può suonarlo come uno dei brani classici che ha imparato a memoria con tanta diligenza: gli martello dieci volte di seguito una dimostrazione, gli dico "Mettici forza! Mettici un po' della rabbia che hai dentro!" ¹⁸²

Diese Momente der Wohltätigkeit schimmern allerdings nur äußerst kurz auf, denn immer wenn Uto auf zwischenmenschlicher Ebene Kontakt erfährt (und manchmal auch sucht), werden diese Interaktionen früher oder später von der ihm innewohnenden Aggressivität und unterdrückten Wut sabotiert. Diese impliziten Mechanismen, die Andrea De Carlo stilistisch durch die Schilderung von Gedankenströmen, inneren Monologen, Visionen oder, wie im nachstehenden Textbeispiel, Gedankenberichten vermittelt, zeichnen auf recht versteckte, aber irgendwie doch wahrnehmbare Weise das Innenleben eines die Spätadoleszenz durchlaufenden jungen Mannes nach.

A volte mi saliva dentro la sensazione vaga ma intensa di avere qualche genere di missione da compiere nel mondo; a volte mi sentivo inchiodato a terra dai miei limiti e difetti. Mi sentivo un santo; mi sentivo una carogna. Mi sentivo uno stupido, mi sentivo un genio. *Spesso si pensa che uno stupido o una carogna non siano consapevoli di esserlo, ma è un luogo comune, ho conosciuto degli stupidi e delle carogne che si rendevano benissimo conto dei loro limiti, e ne erano compiaciuti e ne soffrivano. Credo che per i geni e per i santi sia più o meno la stessa cosa solo che quelli che lo sono davvero tendono a fare finta di non saperlo, e molti che non lo sono fanno sapere senza il minimo pudore di pensare di esserlo.* ¹⁸³

An dieser Textstelle wird meiner Meinung nach ein sehr kennzeichnendes Stilmerkmal Andrea De Carlos sichtbar: der fließende Übergang der zum Einsatz kommenden Erz-

¹⁸¹ Uto 1995/2007, 128.

¹⁸² Uto 1995/2007, 196.

¹⁸³ Uto 1995/2007, 194 (Kursivsetzung MSch).

ählmodi, im konkreten Fall der Wechsel vom Gedankenbericht zur Wiedergabe eines Gedankenstroms. Das Verschwimmen der verschiedenen Erzählweisen und Perspektiven bringt mit sich, dass der Erzähler weit in den Hintergrund rückt und dass er stellenweise überhaupt nicht wahrgenommen wird. Dieser Effekt geht Hand in Hand mit einer Verkleinerung der Distanz zwischen Leser/in und fiktionaler Welt.

Geht man nun wieder zurück auf die inhaltliche Ebene und auf die von Uto ausgelösten Veränderungen in Jeff-Giuseppes Verhalten, so kann auch dort eine Angleichung gefunden werden. Jeff-Giuseppe beginnt nämlich, seine Wunschwelt aktiv in eine *actual world* (die sehr an die Haltung Utos erinnert) zu überführen. Uto, „preso in contropiede“ von Jeff-Giuseppes Vorschlag einen Joint zu rauchen, zeigt sich dementsprechend zufrieden mit dessen Entwicklung:

Mi sembrava troppo una mia imitazione, male assimilata e male padroneggiata, ma pur sempre un involucro di comportamento, un veicolo di modi di fare per andare da un punto all'altro dello spazio o semplicemente stare fermi, esserci. Provavo un misto di imbarazzo e orgoglio e pena e partecipazione; mi sono messo a ridere.¹⁸⁴

Uto benimmt sich Jeff-Giuseppe gegenüber also stets sehr herausfordernd und unnahbar. Er fühlt sich überlegen und behält, wie in den vorangehenden Textbeispielen versucht wurde zu zeigen, dieses abweisende Auftreten ziemlich konsequent bei.

Zwischen Nina und Uto entwickelt sich dementsprechend ein Wechselspiel, das durch weit- aus weniger Souveränität von Utos Seite gekennzeichnet ist. Nina wird im Verlauf der Geschichte vor allem fremdcharakterisiert, also durch Beschreibungen Utos bzw. des Erzählers, der häufig mit der Perspektive unseres Protagonisten konvergiert: „Sua figlia Nina stava defilata più indietro dopo i primi saluti, castana e magretta, con gli occhi grandi, lineamenti simili a quelli di Vittorio.“¹⁸⁵ Und so instinktiv wie Uto auf die anderen Familienmitglieder Foletti reagiert, so ursprünglich und unverfälscht sind auch die ersten Berührungen zwischen den beiden auf der Fahrt zur *Kundalini Hall*, gleich nach Utos Ankunft:

¹⁸⁴ Uto 1995/2007, 244.

¹⁸⁵ Uto 1995/2007, 18.

Ogni tanto con i sobbalzi della strada sterrata il mio ginocchio destro tocca il ginocchio sinistro di Nina; lei lo scosta subito ma lo stesso sento una leggera scossa elettrica, dalla gamba all'inguine e su per la spina dorsale. Odore di mela verde, leggermente acido e fruttato. Alone tiepido torbido intorno ai suoi movimenti. Non la guardo, guardo avanti nel doppio fascio dei fari: la strada che scende attraverso il bosco e raggiunge la statale.¹⁸⁶

Natürlich ist Nina, wie alle anderen Familienmitglieder, berührt und beeindruckt von Uto's Virtuosität am Klavier. So einfach und natürlich der Umgang mit dem Klavier für ihn auch sein mag, so unsicher und tollpatschig-berechnend stellt er sich an, wenn er versucht, sich Nina anzunähern. Die Art und Weise, wie er Nina begegnet, ist gewohnt harsch und herausfordernd. Er ist unzugänglich, wenngleich diese Verschlossenheit nicht wie bei Jeff-Giuseppe aus einem Gefühl der Überlegenheit herrührt, sondern eher einem Gefühl der Verlegenheit bzw. der Unsicherheit entspringt:

Ho detto "Non pensavo che ti interessasse, la musica". Avevo un tono di provocazione nella voce, uncinato; ma sentivo una specie di solletico nel sangue a fissarla così.

Lei ha inclinato appena la fronte ostinata, ha detto "E perché?"

"Così" le dico. [...] Le dico "Non è che si capisca molto, di cosa pensi". Piccoli scatti vuoti al cuore, sensazione tiepida all'inguine.

"Perché di te?" dice lei, mi viene addosso con lo sguardo come una giovane capra. Dice "Stai sempre zitto".

"Invece dovrei parlare?" le chiedo. "Fare un resoconto in diretta di tutto quello che mi passa per la testa?". Ma non sono su un terreno così stabile, non sono tanto sicuro del mio sguardo né della mia voce, mi viene fuori troppo arrogante per questo gioco elastico. Forse c'è troppa luce e di nuovo non ho con me gli occhiali da sole, forse mi sono esposto troppo a suonare e questo mi impedisce di bilanciarmi bene.¹⁸⁷

Stilistisch interessanter ist die Konversation zwischen Uto und Nina, die sich abspielt, als Vittorio und Marianne wieder einmal das Haus verlassen, „per qualche nuovo traffico altruista“¹⁸⁸.

UTO: Perché, non ti piace qua?

(Mezzo reclinato sul divano, ma tiene su la schiena, sta attento ai piedi).

NINA: Boh.

(Sbuffa, guarda fuori, sposta il peso sui piedi).

UTO: Me l'immagino.

NINA: Cosa ti immagini?

(Stringe gli occhi a fessura, in difesa).

UTO: Che ti stufi. Con il guru, il tempio-fungo, tutte le menate spirituali.

NINA: No, il guru è bravo. È forte. Non toccarlo, quello. [...]

NINA: E tu perché stai qui, scusa?

¹⁸⁶ Uto 1995/2007, 23.

¹⁸⁷ Uto 1995/2007, 100 f.

¹⁸⁸ Uto 1995/2007, 123.

UTO: Tra poco me ne vado, infatti.
 (Secco, taglia le parole ad angoli netti. Non sembra ingenuo, non sembra inerte,
 non sembra dipendente né ansioso di comunicare; non sembra neanche attento).¹⁸⁹

Dieser Ausschnitt erinnert eher an ein Textbuch eines Theaterstückes bzw. ein Drehbuch. Als Leser/in weiß man auch nicht genau, ob die Kommentare zwischen den einzelnen Dialogteilen eher deskriptiv oder doch lieber präskriptiv gelesen werden sollen. Die Tatsache, dass diese Erläuterungen in Klammer stehen, grenzt noch einmal den eigentlichen Text vom Beiwerk ab. Außerdem sind die Anmerkungen in einem sehr knappen Stil verfasst. Einwortsätze bzw. Sätze, die aus wenigen Wörtern bestehen, führen zu einem holprigen, abgehackten Lesevorgang und verschließen dem Leser die Möglichkeit, ein komplett ausdifferenziertes und abgerundetes Bild der entworfenen Szenen und Situationen zu entwickeln. Man hat den Eindruck, vor einem enormen Gemälde zu stehen, das nur sekundenweise bzw. blitzlichtartig erhellt wird und man zwar einzelne Aspekte wahrnehmen kann, aber niemals das Ganze in seiner Abgeschlossenheit zu Gesicht bekommt.

Ein weiteres Zeugnis für die Vielschichtigkeit und die Gewandtheit Andrea De Carlos, aus den verschiedensten Textsorten ein Mosaik von einzelnen Figurenperspektiven zu gestalten, sind die Tagebucheinträge Ninas. An einem Nachmittag, den Uto ganz ungestört und alleine im Hause Foletti verbringt, bekommt er Ninas Tagebuch in die Hand, nachdem er ihr Zimmer ein wenig unter die Lupe genommen hat.

[...] *U. ha uno sguardo strano. Ha un modo strano di guardare la gente. Abbastanza interessante, in ogni caso. Non bello come Peter, è più magro e ha i capelli tinti di giallo quasi bianco. Stile teppista criminale, un po'.* Marianne dice che sotto la scorza è buono, forse è vero. *Ha questo modo di non fare mai niente in casa e leggere tutto quello che gli capita e non parlare mai, papà si irrita ogni tanto ma non lo fa capire.*¹⁹⁰

Diese Fremdbeschreibung Utos, die unser Protagonist zufälligerweise in die Hände bekommt, scheint ihn ursprünglich nicht weiter zu berühren. Er wird im Moment, in dem er das liest, von Marianne unterbrochen und macht nur die Feststellung „Molto meglio. Molto, molto meglio“¹⁹¹. Dass er aber sehr von dem Umstand angetan ist, dass seine

¹⁸⁹ Uto 1995/2007, 124.

¹⁹⁰ Uto 1995/2007, 138 f.

¹⁹¹ Uto 1995/2007, 139.

Kampfansagen und Sticheleien Widerhall finden und von den anderen wahrgenommen werden, zeigt sich, als er sich mit Nina auf den Weg zu einer hilfsbedürftigen Nachbarin macht, um ihr Pferd zu tränken:

Le dico “Lo sai che non dovresti ridere, della povera signora malata? Pensa cosa direbbe il guru, se ti vedesse. Pensa cosa direbbe Marianne“.

“Smettila“ dice Nina, mentre apre la porta del capanno. Ma ride ancora; scuote la testa, dice “Sei tremendo, madonna“.

Questo naturalmente ha solo l’effetto di incoraggiarmi oltre, aumentarmi la corrente elettrica nel sangue. [...] ¹⁹²

Und schließlich passiert es dann, zumindest in Utos Vorstellung: er und Nina kommen sich näher. Aber anstatt auf sie zuzugehen und den ersten Schritt zu machen „ritira la mano, vertigine e attrazione del vuoto che gli salgono dentro“¹⁹³. Nachdem Nina durch „[u]n altro gesto significativo“¹⁹⁴ Uto von ihrer Anorexie geheilt wird, nimmt die Ver-
trautheit der beiden Teenager ständig zu, sie verhalten sie wie „[d]ue campi magnetici di polarità opposte“¹⁹⁵. Es kommt, wie es kommen muss: Die beiden Halbwüchsigen verlieben sich ineinander. Es kann aber auch gar nicht anders kommen, bedenkt man, welche Wirkung Uto zwangsläufig auf Frauen ausübt:

Uto Drodemberg il seduttore, basta che faccia il minimo movimento e le donne gli sciolgono davanti. Madri e figlie; basta che lui cambi espressione, basta che dica qualcosa. Basta che ci sia, non occorre che faccia niente. [...] Non è solo attrazione sessuale, è un richiamo più profondo e più difficile da spiegare, le donne lo sentono meglio degli uomini perché sono più ricettive. Ma anche i ragazzi come Jeff-Giuseppe possono sentirlo, perché non hanno ancora sviluppato la corazza adulta che gli impedisce di cogliere i segnali non-razionali non-decifrabili. [...] ¹⁹⁶

Analog zu diesen unzähligen Visionen, die Uto von sich selbst hat und die seine Wunschwelt recht anschaulich porträtieren, können auch die „Außenansichten“ gelesen werden:

[...] Mi vedevo da fuori, pallido e magro e sofferente, con un braccio fasciato e i capelli scarruffati, proteso tra le onde del piumino trapuntato verso di lei che teneva ancora il libro tra mani instabili ormai, e mi sembrava una specie di quadro roman-

¹⁹² Uto 1995/2007, 138 f.

¹⁹³ Uto 1995/2007, 154.

¹⁹⁴ Uto 1995/2007, 175.

¹⁹⁵ Uto 1995/2007, 154.

¹⁹⁶ Uto 1995/2007, 201.

tico dell'Ottocento. Mi sembrava un'immagine abbastanza poetica e decadente[...]¹⁹⁷

In den beiden vorangegangenen Textbeispielen wird sichtbar, wie stilsicher Andrea De Carlo die verschiedenen Dimensionen bzw. Teilwelten seines Protagonisten darstellt. Während die Visionen eher spontan und unkontrolliert zu sein scheinen und Uto als Verführer, *avventuroso* oder *pifferaio magico*¹⁹⁸ dastehen lassen und ihn in übertriebener Weise selbstsicher und überlegen zeichnen, ist die „Außenansicht“, wie sie Uto im Herrannahen an Nina einnimmt, aktiv von ihm herbeigeführt. Er versetzt sich in eine Perspektive, die in erster Linie die *actual world* bzw. seine Wissenswelt widerspiegelt. Die Visionen werden außerdem nicht von *verba sentiendi* wie „mi vedevo“ oder „mi sembrava“ begleitet, was sie viel sicherer und unhinterfragbarer erscheinen lässt als die „Außenansichten“, die einen Moment der Ungewissheit und Zweifelhaftigkeit in sich tragen.

Nina und Uto werden also schlussendlich ein Liebespärchen. Um die Analyse der Geschehnisse rund um die beiden abzuschließen, möchte ich an dieser Stelle ganz kurz auf das Ereignis eingehen, das meines Erachtens den Wendepunkt in der Beziehung zwischen Uto und Nina markiert. Nina wird, wie oben bereits kurz angedeutet, durch *eine weitere bedeutungsschwere Geste* Utos „geheilt“:

(La corrente adesso tende a spingerlo oltre, al punto che le parole e le espressioni facciali non gli bastano più. **Non gli basterebbe neanche sedersi al piano a suonare come la sera prima; c'è bisogno di un vero gesto significativo**). [...]

UTO: [... T]u hai questo modo obliquo di non mangiare. Nascondi il piatto, rovisti con la forchetta, mordicchi qualcosa. Non hai nessun coraggio, non riesci a sostenere la tua posizione in modo chiaro.

NINA (sguardo obliquo): E cosa dovrei fare, invece? [...]

UTO: [...] Dovresti smettere del tutto, nel modo più chiaro. Tanto niente è indispensabile. Neanche la cosa che ti sembra più indispensabile di tutte. Non so, respirare, per esempio. Ti sembra abbastanza indispensabile, no?

NINA: Be', sì.

UTO: E invece se voglio posso benissimo non farlo più.

NINA (sguardo incredulo, incerto): Respirare?

UTO: Guarda.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Uto 1995/2007, 291 f.

¹⁹⁸ Uto 1995/2007, 125; 227.

¹⁹⁹ Uto 1995/2007, 181 f. (Hervorhebung MSch).

In dieser Szene kommt – vielleicht nicht so deutlich wie an anderen Stellen (z.B. in den Provokationen Utos gegenüber Jeff-Giuseppe und Nina) – auch die Uto innewohnende Doppelmoral ans Tageslicht. Er hilft nicht einfach, um zu helfen, sondern um sich selbst etwas zu beweisen (siehe Hervorhebung). Er ist ständig darum bemüht, seine Ausstrahlung und die Art und Weise, wie er auf andere wirkt, zu erproben und zu verbessern. „[N]ello specchio interiore“ – neben den Visionen und der „Außenansicht“ ein weiterer textinterner Blickwinkel – spielt er das Repertoire an möglichen Posen und Körperhaltungen ab, die er für angemessen erachtet, „per non sembrare ordinario né prevedibile“.²⁰⁰

Ganz und gar nicht gewöhnlich oder vorhersehbar sieht ihn Marianne, die im Roman abschließenden Brief an Lidia lakonisch Utos und Ninas Beziehungsstatus wiedergibt: „Lui [Uto] e Nina stanno insieme[.]“²⁰¹

7.4. *Marianne e Vittorio cercano di comunicare*

Die Interaktion zwischen Uto und den Familienoberhäuptern Foletti beruht weniger auf Wechselseitigkeit als auf den ständigen Versuchen Mariannes und Vittorios, endlich mit Uto ins Gespräch zu kommen und in weiterer Folge eine Beziehung aufzubauen. Die Erste, die das Terrain sondiert, um es mit den Worten De Carlos zu sagen²⁰², ist Marianne. Sie findet aber in den ersten Annäherungsversuchen, die sie unternimmt, nicht den gewünschten Widerhall. Uto versucht vergebens, sie mit seiner *tecnica di invisibilità* auf Distanz zu halten:

Avevo questa tecnica di invisibilità: consisteva nello sfumare i contatti visivi e mentali con chi mi stava davanti, allontanarmi dentro fino a sparire anche fuori. Non funzionava sempre, dipendeva anche dalla persistenza degli altri.
Con Marianne per esempio non ha funzionato [...].²⁰³

²⁰⁰ Uto 1995/2007, 176.

²⁰¹ Uto 1995/2007, 325 f.

²⁰² Kapitelüberschrift: „Marianne sonda il terreno“. Uto 1995/2007, 71.

²⁰³ Uto 1995/2007, 71.

Utos Versuch, nicht mit Marianne ins Gespräch zu kommen, ist konsequent aber letztendlich doch vergebens. Aus dem Wechselspiel von Kontaktaufnahme und Zurückweisung entsteht ein von Marianne geführter Monolog, der lediglich von ihrem Gesprächspartner mit einem kurzen Ja oder Nein quittiert wird.

In diesem „Dialog“ wird auch ein Thema angesprochen, das im Schulunterricht auf jeden Fall seinen Platz finden kann: Essstörungen bzw. Anorexie. Zu diesem Thema gibt es im Kapitel *Lezioni con Andrea De Carlo* einen Unterrichtsvorschlag. Auf die Bedeutung bzw. den Einfluss Ninas Essstörung auf das Verhältnis von ihr und Uto wurde schon weiter oben (*Contatti con i ragazzi*) eingegangen.

Über Marianne weiß man als Leser/in relativ wenig. Sie wird als eher statische Figur dargestellt, die eine Reihe von rational unnachvollziehbaren und auf ihre Empfindung beruhenden Prinzipien an ihr soziales Umfeld weitergeben will und diese auch zu verteidigen weiß. Marianne ist genau in dieser Hinsicht ein sehr widersprüchlicher Charakter, der auch sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Vittorio beispielsweise sieht in ihr „solo una bella tedesca bionda con una luce di serenità negli occhi come nessun'altra donna che conoscevo“²⁰⁴. Uto hingegen findet nicht ganz so schmeichelhafte Worte um sie zu beschreiben:

Marianne è più leggera di suo marito, anche se la sua è una leggerezza ricercata con ostinazione intensa, contro la corrente della sua natura di fondo. Il suo sguardo chiaro mi fa quasi paura a tratti; il suo modo di parlare soffice e sorridere tutto il tempo.²⁰⁵

Marianne ist aber trotz der Spiritualität und inneren Ruhe, die man in ihr sehen kann, nicht zurückhaltend oder bescheiden:

Lei [Marianne] ha detto “Vittorio all'inizio è stato terribile, ha messo un muro tra di noi. **Ma era solo una forma di resistenza, aveva paura di cambiare perché ne aveva ancora più bisogno di me.** Non hai idea di com'era allora. Era un altro uomo, totalmente“.²⁰⁶

Dass Marianne sich selbst als unentbehrlichen Anker für Vittorio und ihre gemeinsame Familie fühlt, wird genauso von Vittorio ständig bestätigt: „[...] [L]ei ha questa sensibi-

²⁰⁴ Uto 1995/2007, 85.

²⁰⁵ Uto 1995/2007, 89.

²⁰⁶ Uto 1995/2007, 92 (Hervorhebung MSch).

lità straordinaria. Ha questo cuore talmente puro e profondo.“²⁰⁷ Diese immer wieder artikulierte Wertschätzung kann sicherlich auch als ein Versuch Vittorios gelesen werden, Fremdbestätigung für seine Entscheidung, sich von Marianne und dem Swami leiten zu lassen, zu finden. Wie sehr aber Marianne von ihrer Rolle als spirituelle Instanz überzeugt ist, zeigt folgender Dialog zwischen ihr und Uto:

Marianne ha detto “Lo so che non sei scettico come vuoi far credere, Uto“. [...]

“Se lo dici tu“, ho detto. [...]

“Non lo dico“, ha detto lei. “Lo so“. Così perentoria, anche; così certa di vedere le cose giuste per le ragioni giuste al di là di qualunque schermo e ostacolo e impedimento materiale. Ma cauta: ogni sfumatura della voce e piccolo muscolo della faccia controllati per non ferire e non creare apprensioni, non darmi l’idea di essere sotto giudizio o sotto processo. Serenità convogliata, rifluita nell’equilibrio leggero e preciso dei suoi gesti, nella distribuzione di peso e cura e controllo, senza strappi e senza pressioni eccessive.

Ho detto “Allora sai delle cose che io non so“. ²⁰⁸

Marianne wird in diesem Licht als eine sehr selbstsichere, aber auch als eine empathisch aufdringliche Figur gezeigt, die in ihrem Verhalten sehr selbstkontrolliert und berechnend auftritt. Das Selbstbewusstsein und die unhinterfragte Sicherheit scheint Marianne aus ihrem Glauben zum Guru Swami und aus ihrem Festhalten an eine höhere Vorsehung (vgl. oben *il disegno più generale*) zu schöpfen.

Vittorio hingegen wohnt dieses Moment der Ruhe und der scheinbaren inneren Ausgeglichenheit nicht inne. Er ist ständig um den Aufbau und die Instandhaltung der spirituell-familiären Glückseligkeit bemüht. Vor seiner Ankunft in Peaceville war Vittorio jedoch eine andere Person:

Marianne dice “Era così preso da sé e dal suo lavoro, non riusciva mai a trovare abbastanza tempo per me e per Jeff. O per Nina. Se cercavo di farglielo capire si infuriava, dava la colpa a me. [...]“.

[...] “Poi beveva. Beveva in un modo terribile, non per il piacere di farlo ma solo per perdere il controllo, andare fuori. Fumava di tutto, prendeva qualunque porcheria gli dessero, con la scusa di essere un artista. E mi faceva impazzire con le donne. [...]“²⁰⁹

Mit Unterstützung Mariannes und der Aura Peacevilles hat sich Vittorio dann ganz der Konstruktion der Glückseligkeit verschrieben. Für Vittorio bedeutet diese *felicità*, die

²⁰⁷ Uto 1995/2007, 206.

²⁰⁸ Uto 1995/2007, 95.

²⁰⁹ Uto 1995/2007, 93 f.

Marianne in einer viel unmittelbareren, natürlichen Weise erreicht zu haben wirkt, harte und stetige Arbeit. Marianne erkennt Vittorios Einsatz und Anstrengung diesbezüglich an: „Sta cercando con tanta intensità di costruire la felicità per tutti noi [...]“. ²¹⁰ Diese Einsicht hat nicht alleine Marianne gewonnen; Vittorio ist in dieser Hinsicht ebenso selbstreflexiv und begreift, dass seine ganzen Bemühungen nur Versuche darstellen, gegen den Strom seiner Natur zu schwimmen. In einem Gespräch zwischen Uto und Vittorio, in dem Vittorio versucht, Uto *la felicità* begreifbar zu machen, kommt diese (Selbst)Erkenntnis zum Vorschein.

[... Vittorio] ha detto “[...] Ma sei ancora lontano. Come lo ero io. Ce ne vuole. Per arrivarci”.

Così gli ho detto “Arrivare a cosa?” [...]

Lui si è girato, con una specie di sguardo da santo; ha detto “Alla felicità”. [...]

“A capire che è un *lavoro*, essere felici. È una costruzione. Devi metterla giù tavola per tavola e chiodo per chiodo, e controllare di continuo che tutto sia a posto, e tenere ben spalato tutto intorno. Ci vuole un sacco di manutenzione, Uto. Anche solo per stare insieme tra un uomo e una donna. È un lavoro. [...]“ ²¹¹

Dass Vittorio das Familien- oder schon das Beziehungsleben an sich als Arbeit wahrnimmt, zeigt sich nicht nur auf interpersoneller oder kommunikativer Ebene; es nimmt bei ihm eine konkrete physische, poietische Form an. Er muss immer etwas bauen, konstruieren, schaffen. Das Haus beispielsweise, in dem die Familie Foletti und Uto Schutz vor dem garstigen Winter Connecticuts finden, wurde von Vittorio gebaut. Seine Natur lässt aber nicht zu, dass er ein einmal fertiggestelltes Objekt als solches wertschätzt und mit ihm sein Auskommen findet. Er muss weitermachen, stets etwas Neues hervorbringen. Philosophisch betrachtet verbindet De Carlo in der Figur des Vittorio zwei Bereiche aus der von Hannah Arendt in aller Deutlichkeit ausgeführten „Trias der menschlichen Tätigkeiten“ ²¹². In *Vita activa* ²¹³ versucht Arendt die von ihr festgemachten Wirkungsbereiche des Menschen, nämlich das Arbeiten, das Herstellen und das Handeln, zu trennen und weist ihnen auch einem entsprechenden Raum (privat, öffentlich, politisch) zu. In Vittorios krampfhafter Suche nach beständigem familiären Glück verschmelzen

²¹⁰ Uto 1995/2007, 72.

²¹¹ Uto 1995/2007, 119.

²¹² <http://achimwagenknecht.de/Arendt/a32diearbeit.htm> (abgerufen am 05.02.2014).

²¹³ Hannah Arendt: *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper 1967/2002.

die Bereiche Arbeiten, also das routinemäßige Ausführen immer wiederkehrender Tätigkeiten, und Herstellen, die Produktion von dauerhaften Gütern des Gebrauchs wie z.B. ein Haus. Wie sich diese Mischung bei Vittorio zeigt, bzw. dass diese gesplittete, nach Eintracht suchende Energie bei Vittorio krankhafte Züge annimmt, kommt in folgender Beobachtung bzw. Beschreibung zum Ausdruck:

A vederlo così la sua mi sembrava una specie di manifestazione patologica, più che una recita: aveva bisogno di costruire continuamente qualcosa per rassicurarsi, mi sembrava. Lasciare tracce, marcare impronte sul terreno, battere chiodi, spalare neve, alzare la voce, fare gesti di contatto, fare domande, dare risposte, ispirare con forza, muovere le braccia, stringere, dare consigli, raccogliere attenzione per non lasciare spazi vuoti alla paura, o ai dubbi.²¹⁴

Am Nachhauseweg von einem Einkauf im Baumarkt der nächstgelegenen Stadt, zu dem Vittorio von Uto begleitet wird, kann sich die Geisel (*l'ostaggio*) Uto, der sich gleichzeitig „come un predatore“²¹⁵ fühlt, nicht mehr zurückhalten und spricht genau diesen stetigen Kampf, den er in Vittorio entdeckt zu haben scheint, an:

[...] Mi ha chiesto “Non hai fame?”.
 [...] Ho detto “Non ti viene voglia di mangiare carne, ogni tanto?”.
 [...] Dice “Qualche volta. Ma mi sento così meglio, da quando ho smesso [...]”.
 “Io invece mi sento debole“, dico io [...]. Dico “Mi sento dissanguare. Sento la forza e l'energia che se ne vanno.“ [...]
 Lui ride, dice “Ti sembra energia io?“ [...]
 [...] Gli dico “Sì, ma non hai la sensazione di una specie di lotta controcorrente? Come se nuotassi a tutta forza e riuscissi appena a compensare il fiume che ti riporta indietro?“²¹⁶

An diesem Punkt angelangt, gibt es für Uto und Vittorio kein Zurück mehr. Uto provoziert Vittorio, treibt ihn, ganz in Weidmannsmanier, in die Enge. In dieser Textpassage wechselt De Carlo auch ganz kurz vom narrativen in einen dramatischen Modus (bei der Figurenrede fallen die Anführungszeichen und die *verba dicendi* weg und die Erzählerkommentare stehen in Klammer) und lässt die Figuren somit recht ungefiltert zu Wort kommen. Das von Uto und Vittorio geführte Gespräch über die Notwendigkeit Fleisch zu essen führt schlussendlich dazu, dass Vittorio „nel parcheggio [di un] ristorante, sotto [una] bistecca luminosa rotante“ hält.

²¹⁴ Uto 1995/2007, 209.

²¹⁵ Uto 1995/2007, 213.

²¹⁶ Uto 1995/2007, 212 f.

Im Steakhaus werden Vittorio und Uto von einem teilnahmslosen Kellner zu einem Tisch begleitet und Uto bestellt sofort ein blutiges Steak sowie ein Bier. Vittorio versucht anfangs, seinen vermeintlichen Überzeugungen folgend standhaft zu bleiben und spricht die ihm auferlegten Maximen auch noch einmal aus. Dies macht er aber nicht, um Uto auf den rechten Weg zu bringen bzw. ihn davon zu überzeugen, kein Fleisch zu essen, sondern um seine eigenen, gezähmten Instinkte in Schach zu halten. Dies gelingt ihm aber nur bis zu einem gewissen Punkt.

Vittorio resta ancora sospeso tra controllo e mancanza di controllo; poi ha una specie di scatto, dice "Porca miseria, non è che succede niente, no? Non è che devo rompere un voto o qualcosa". Fa un gesto al cameriere, gli dice di portargli un piatto di pollo fritto; lo richiama, chiede anche un boccale di birra.²¹⁷

Diese Szene habe ich deshalb so detailliert nachgezeichnet, da sie den entscheidenden Wendepunkt in der Geschichte markiert: die wahren Charaktereigenschaften bzw. die eigentlichen Wesensarten der Figuren kommen zum Vorschein. Uto stellt damit nicht nur den tatsächlichen Kern Vittorios zur Schau, er reißt ganz Peaceville die pseudospirituelle Quiltdecke weg. Dieser Akt der Enthüllung ist aber nicht vollständig von Uto geplant, da er lediglich auf die Art und Weise reagiert, wie sich Vittorio und mit ihm die ganze Familie Foletti darbietet. In dieser Hinsicht ist er auch recht bescheiden: „mi bastava l'idea di aver fatto saltare la recita con cui mi aveva perseguitato fino a quel momento“²¹⁸.

Als Vittorio und Uto wieder in Peaceville eintreffen, haben die beiden ein bluttriefendes Steak, zwei Portionen Backendl sowie ein paar Gläser Bier, begleitet von einigen doppelten Whiskeys, zu sich genommen und Vittorio hat zwei junge Jäger verprügelt, die einen erlegten Hirschen auf ihren Pick-up liegen hatten. Bereits auf dem Weg nach Hause beginnt Uto über den Abend nachzudenken und sinnt vor allem über seine Rolle im gerade erlebten Vorfall nach. Vittorio, im Gegensatz dazu, sieht das Geschehene nicht als Vorfall, sondern will sein Verhalten eher als Zwischenfall bzw. als Rückfall auf seinem Weg zu einer besseren, schwankungsfreien Persönlichkeit interpretieren:

²¹⁷ Uto 1995/2007, 218.

²¹⁸ Uto 1995/2007, 219.

Lui ha rallentato a una curva, ma ha ripreso velocità subito dopo. Ha detto “Avrei potuto. Mi era venuto questo terribile istinto omicida. Da un secondo all’altro così. Pensi di esserti liberato per sempre di tutte le brutte parti di te, e invece sono ancora lì. Sono rimaste lì tutto il tempo“.

“Sarebbe anche strano che se ne andassero“ gli ho detto. “Se sono parti di te“.²¹⁹

Die Gewissheit, die Uto ganz versteckt irgendwo in sich zu tragen scheint und die sich, wie das obige Zitat verdeutlicht, in beiläufigen Kommentaren oder im simplen wörtlich Nehmen des Gesagten zeigt, scheint auch Vittorio zu erreichen:

Vittorio beve ancora, grida “È che sono fatto così, Uto! Sono la persona sbagliata per [Peaceville]! Forse anche una brutta persona in assoluto! Posso provarci quanto voglio, ma non c’è niente da fare! Sono violento e attaccato alla materia come pochi, Uto! Mi piace mangiare e mi piace bere e mi piace scopare, e se trovo un bastardo di cacciatore di cervi gli spacco la faccia! E mi va benissimo così, se vuoi saperlo! MI VA BENISSIMO COSÌ!“²²⁰

Wieder zurück in Peaceville eskaliert die Situation. Vittorio kann das gegenüber Uto Gesagte und Angedeutete nicht mehr einfach unter den Tisch kehren und so bricht ein heftiger Streit zwischen Vittorio und Marianne aus.

Meist scheint es, als würde Uto ganz und gar über den Dingen stehen und als würden ihn die Angelegenheiten und die mehr oder weniger von ihm verursachten Streitigkeiten der Eltern Foletti überhaupt nicht berühren. Andrea De Carlo schafft es, in solchen Momenten des Romans – um es wie er selbst mit einer Filmmetapher zu sagen – den Protagonisten gleichzeitig als Schauspieler und dessen Regisseur darzustellen, der aber dennoch mit genau diesen beiden Facetten in der Geschichte verankert bleibt. Diese Doppelbödigkeit kommt beispielsweise zum Vorschein, als Marianne sich in Verzweiflung an Uto wendet und über ihre Schwierigkeiten mit Vittorio reden will:

[...] “C’è una tale distanza tra noi, me ne sono resa conto solo ieri. Vittorio ha un tale *rancore* verso di me, una tale non-comprensione. È terrificante. Non riesco a crederci“.

“Non-comprensione di cosa?“ dice Uto. Spera solo che non parli di lui; spera solo che ne parli. **Dentro e fuori la situazione, come sempre; vicino-lontano, caldo-freddo.**

“Di *tutto*“, dice Marianne. “Eravamo così convinti che la nostra vita fosse perfetta, e invece c’è un abisso tra noi. Un abisso“.

“Guarda che capita a tutti di litigare“, dice Uto. “È abbastanza normale, nel resto del mondo“. **Cerca solo di arretrare dalle sue possibili responsabilità, è l’unica cosa che gli interessa; non è l’unica cosa.**

²¹⁹ Uto 1995/2007, 232.

²²⁰ Uto 1995/2007, 233.

MARIANNE: Non è questione di litigare. È quello che c'è sotto. C'è questa specie di odio incredibilmente profondo.

UTO: Ma poi vi passa, no? Stasera sarete di nuovo come prima.

MARIANNE: No, invece. Non c'è verso di tornare indietro, dopo quello che ci siamo detti.

(Sicura come di una malattia conclamata, diagnosi cristallina. Non-filtri, non-schermi di protezione).

UTO: E cosa vi siete detti, di così terribile?

(Gioca col fuoco, adesso. Fuoco freddo, brivido lungo la schiena).²²¹

Die Beziehung, die sich im Laufe der Geschichte zwischen Uto und dem Ehepaar Foletti entwickelt, spiegelt in einer gewissen Art das Ungleichgewicht wider, das im Beziehungsalltag der Eltern vorherrscht. Marianne, die unermüdlich auf der Suche nach Harmonie und Ruhe ist, sieht in Uto von Beginn an eine infantile, naive Version des Gurus und interpretiert all seine Äußerungen, egal wie unreflektiert oder kalkulierend sie auch sein mögen, im Lichte ihrer spirituellen Überzeugungen. Vittorio auf der anderen Seite steht Uto sehr skeptisch gegenüber. Er nimmt ihn überhaupt nicht als ausbalancierendes Element wahr, vielmehr stellt Uto für ihn eine Bedrohung dar, der auf diabolische Weise versucht, das von ihm hart aufgebaute Glück und die familiäre Eintracht zu zerstören. In dieser Optik kann Uto von der/dem Leser/in als Spiegelbild der Eltern Foletti perzipiert werden. Durch diese Konstellation tut sich meines Erachtens nach eine spannende Leerstelle auf der *story*-Ebene auf, da diese explosive Situation bereits den Ausgang der Geschichte vorbereitet.

7.5. Uto: Missetäter, Opfer, Retter und neuer Guru

Die Annäherung, die im Verlauf der Narration zwischen Marianne und Uto stattfindet, steht indessen im Widerspruch zur Einsicht, die Vittorio in Uto Naturell gewinnt. Je weiter die Geschichte voranschreitet, desto dringender wird der Verdacht, dass Uto mit Marianne nur spielt und dass Vittorio die einzige Figur ist, die Uto (und in diesem Sinne auch Marianne) wahrhaftig durchschaut:

Ha detto "Tanto puoi spremerti fino al midollo. Di devozione pura. Rinunciare a tutto il resto. Che potresti fare nella vita. E non è lunga, Uto. Ma puoi bruciartela

²²¹ Uto 1995/2007, 254 f. (Hervorhebung MSch).

tutta. Solo per lei. Sacrificarti come un cretino. Diventare un asceta. Niente sale, niente di niente. Poi arriva il primo pinocchietto. Freddo e cinico. **Travestito da teppista. Travestito da angelo.** E lei perde la testa. Completamente. Ha questo sguardo Fiuta la traccia, no? È *lui* quello che cercava!“²²²

In dieser Äußerung Vittorios spricht er über die Opfer, die er gebracht hat, um die Beziehung mit Marianne ursprünglich zu retten und in weiterer Folge aufrecht zu erhalten. Er beschreibt aber auch die für sich gewonnene Erkenntnis der Sinnlosigkeit, partnerschaftliches oder familiäres Glück „aufbauen“ zu wollen. Eine als Gangster bzw. Engel verkleidete Marionette schafft es offensichtlich, durch Abgehobenheit und gespielte Nonchalance alle rund um ihn herum in seinen Bann zu ziehen. Als Leser/in bleibt man jedoch im Ungewissen darüber, ob diese Wirkung tatsächlich von Uto beabsichtigt wird. Zieht man jedoch die Bühnenwirkung, die sich Uto in seinen Visionen vorstellt/wünscht, in Betracht, so könnte man ihm sehr wohl ein Strategem unterstellen.

Wie in der Überschrift bereits vorweggenommen wird, „entpuppt“ sich Uto am Ende der Erzählung als der neue Guru Peacevilles. Dass er aktiv die Ambition verfolgt, als jungfräulich Erleuchteter in die Fußstapfen des alten Sektenführers zu treten, kann ihm analog zu meinen obigen Betrachtungen vielleicht (nicht) vorgehalten werden. Als Leser/in hat man aber dennoch den Eindruck, dass Uto – unwissentlich oder auch nicht – sich sehr wohl mit der Rolle des heilenden Großmeisters identifizieren kann:

La signora tonda e bianca sulla sedia a rotelle ha detto “Però mi fa piacere vedervi. Sedetevi. Volete dei biscotti?”

E non so bene cosa mi ha preso, ero stretto tra imbarazzo e claustrofobia e divertimento, dispiacere e indifferenza totale, con questa strana percezione del vuoto tra gli oggetti e questa strana ipersensibilità acustica; senza pensare a niente ho detto alla signora sulla sedia a rotelle “No, vorremoo che ti alzassi, più che altro.” [...]

La signora sulla sedia a rotelle mi guarda perplessa, ha l’aria di non capire cosa intendo.

[...] Le appoggio la mano sulla fronte liscia e abbastanza fresca, le dico “Ti alzi?”.

[...] “Cosa ti è venuto in mente?”. [...]

“Mi è venuto così“, ho detto io, preso in un vischio di delusione che non mi faceva sentire più niente. Ho detto “ Forse è solo che mi annoiavo“.²²³

²²² Uto 1995/2007, 271 (Hervorhebung MSch).

²²³ Uto 1995/2007, 261 f.

Uto wird dann allerdings sehr abrupt aus der Langeweile, in der er sich gefangen fühlt, befreit: Als er nämlich mit Vittorio eine weitere uneigennützige Tat vollbringt – sie zerkleinern das Brennholz für eine Bewohnerin Peacevilles –, geschieht das Unglück, das ihn schlussendlich zu seiner „wahren Berufung“ führen wird. In einem Moment völliger Anspannung und unterdrückter Aggressivität reicht er Vittorio ein Holzscheit und rutscht aus. Vittorio mit der Motorsäge in der Hand ist in diesem Augenblick im Begriff ein Stück Holz zu zersägen, kann seine Bewegung nicht mehr bremsen und schneidet in Utos linke Hand.

Als er wieder zu Bewusstsein kommt, befindet er sich im Krankenhaus und erhält vom behandelnden Arzt die Nachricht, dass er wahrscheinlich vom rechten Unterarm abwärts keine Reizempfindung und keine Sensibilität mehr haben wird. Anfangs schockiert über diese Auskunft bemerkt er aber schon bald, dass es sich dabei um eine Fehldiagnose handelt: „Ho provato ancora a contrarre le dita e distenderle: funzionavano, anche se con una frazione di secondo di ritardo rispetto a prima. [...] E]rano tornati vivi e sensibili, forse in modo ancora più acuto.“²²⁴

In den obigen Ausführungen habe ich versucht darzulegen, wie das Verhältnis zwischen Vittorio und Uto wahrgenommen werden kann. Vittorio scheint Uto zu durchschauen und er kann seine Haltung auch auf gewisse Weise nachvollziehen, findet sie aber dennoch verwerflich. Es ist aber nicht nur Vittorio, der Utos Begegnung mit der Welt nachzuvollziehen scheint; auch Uto empfindet „un'onda improvvisa di tristezza autentica [...], compressione pura“²²⁵, als Vittorio komplett die Kontrolle verliert und sein Arbeitszimmer völlig demoliert.

Vittorio ist also drauf und dran, alles hinzuschmeißen und Peaceville endgültig den Rücken zu kehren. Er bleibt aber dennoch dort und ist beim „Wunder“, das von Uto weniger vollbracht als von ihm verkörpert wird, gegenwärtig. Das Unvorstellbare, und zwar die Tatsache, dass Uto seinen Arm und seine Hand wieder bewegen kann, begeistert die Gemeinschaft Peacevilles. Nach einer lang ersehnten Ansprache des Swami wird Uto

²²⁴ Uto 1995/2007, 295.

²²⁵ Uto 1995/2007, 297.

auf die Bühne der *Kundalini Hall* gebeten, löst die Sicherheitsnadel von seinem Verband, entfernt sie, führt den begeisterten, fast ekstatischen Zuschauern die wiedergewonnene Beweglichkeit seines Arms und seiner Hand vor und beendet seine Performance mit seinem „saluto da aikido con Ki“²²⁶:

Vedevo il guru alla mia destra che sorrideva e faceva di sì con la testa, vedevo le sue assistenti che tremavano e piangevano, una con in mano le bende che io avevo lasciato cadere.

Poi ho visto che gli sguardi di tutti scivolavano in basso sotto il palco, e ho visto Saraswati che si alzava dalla sua sedia a rotelle [...].

Due o tre o dieci o cento persone sono corse a sorreggerla, e lei ansimava e si guardava i piedi, si è girata e ha puntato un dito verso di me. Mi sembrava che dicesse “È stato lui“²²⁷.

Die Rede des Gurus, in der er Uto mit folgenden Worten beschreibt, ist zugleich seine Abschiedsrede und Utos Willkommensgruß:

Ha detto nel microfono “Ecco una persona che ha fatto del bene. Nel modo più semplice. Nel modo più chiaro, no? Non potrà più muovere la mano, ed era un pianista meraviglioso. Un vero dono. Ma avrebbe potuto perdere una gamba. Forse anche perdere la vita. Quando uno sceglie il territorio del bene, non ci sono molte garanzie su quello che gli può costare. Gli può costare tutto. O quello che crediamo sia tutto, e che invece non è niente. Perché alla fine il bene prevale. Non esiste una forza più grande“²²⁸.

Kurz nach diesem Schauspiel in der Gemeinschaftshalle der Kommune sucht Uto den an Altersschwäche leidenden geistigen Führer auf, um ihm zu beichten, dass er seinen Arm eigentlich schon vor dessen Rede bewegen konnte und bekundet auch seinen Willen, diesen Betrug aufzuklären. Der Swami beschwichtigt Uto lediglich mit dem Kommentar „Non sempre i miracoli capitano nel momento più adatto, no?“²²⁹ und stirbt wenige Augenblicke später in den Armen Utos und seiner Assistentin. Mit den letzten Worten „Ti stavo aspettando. [...] Però non mi immaginavo che avessi questo aspetto. Il che dimostra i miei limiti, no?“²³⁰ tritt Uto in die Fußstapfen des Guru und wird somit der neue spirituelle Führer Peacevilles.

²²⁶ Uto 1995/2007, 316.

²²⁷ ebd.

²²⁸ ebd.

²²⁹ Uto 1995/2007, 320.

²³⁰ Uto 1995/2007, 320 f.

Die Narration wird mit einem Brief Mariannes an Utos Mutter abgerundet, indem sie von den Geschehnissen nach dem Unfall mit der Kettensäge berichtet und Utos Verwandlung beschreibt. In diesem letzten Brief, aber auch in den oben angeführten Zitaten, die fast alle eine direkte Rede von den verschiedenen Romanfiguren wiedergeben, zeigt sich, auf welcher pointierte und deutlich nachvollziehbare Weise Andrea De Carlo den Mentalstil einsetzt, um die Leser/innen so nahe wie möglich an die von ihm aufgebaute Romanwelt zu ziehen. Auch wenn sein Werk von Leerstellen durchzogen ist und der/die Leser/in ständig angehalten ist, die vom Text aufgeworfenen Fragen selbst zu beantworten, so bleibt man vielleicht genau deshalb im Bann der Erzählung gefangen.

8. Lezioni con Andrea De Carlo

#riflessione

Prima di cominciare la lettura del romanzo *Uto* vorrei che gli studenti riflettessero sulla citazione che Andrea De Carlo riporta ancora prima dell'inizio del testo. Visto che si tratta di un esercizio di riflessione assegnerei il seguente compito per casa:

1° compito

Non so se è possibile correggersi dei propri difetti,
ma so che si può essere presi dal disgusto
delle proprie qualità quando le si ritrova negli altri.
JULES RENARD, *Diario*

1. Traducete le tre righe di Jules Renard in tedesco!
2. Quali sono le qualità (positive o negative) in voi che trovate anche in altre persone, magari nei vostri genitori o fratelli?
3. Secondo voi è possibile correggere i propri difetti o cambiare certi aspetti del proprio carattere?

Andrea De Carlo: *Uto*, p. 1

8.1. La scoperta della lettera

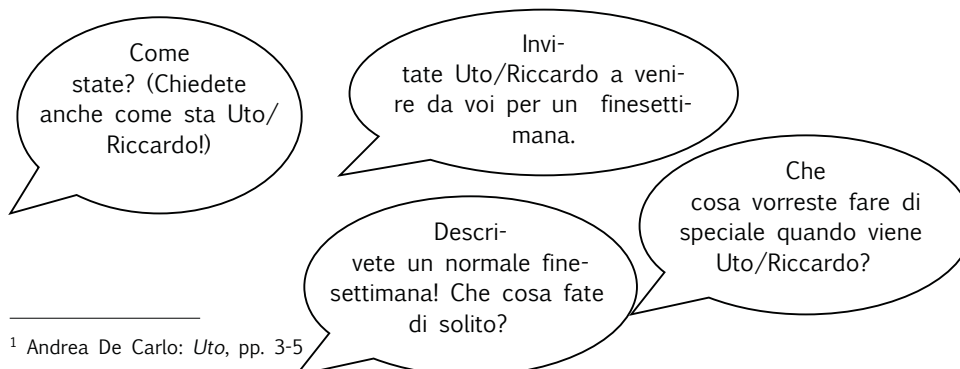
#lettera_informale, #invito, #weekend_normale, #tempo_libero

Per cominciare la vera e propria lettura del testo propongo un approccio molto diretto e coinvolgente. Chiederei agli alunni di far finta di essere il figlio/la figlia di Marianne e di trovare la lettera spedita da Lidia. Il compito degli allievi sarà di rispondere in maniera indiretta alla lettera di Lidia, cioè di mandare una lettera ad Uto o a Riccardo in cui lo invitano a venire da loro.

2° compito

Avete trovato la lettera¹ che Lidia ha spedito a vostra madre Marianne. Siete molto preoccupati per Lidia e i suoi figli Uto e Riccardo. Visto che conoscete Uto e Riccardo già da quando siete bambini decidete di rivolgervi ad Uto oppure a Riccardo con un'E-Mail.

Scrivete un'E-Mail informale e inserite anche le seguenti informazioni:



¹ Andrea De Carlo: *Uto*, pp. 3-5

8.2. Conosciamo Marianne

#descrizione, (#presentazione)

Il motivo per il quale propongo già adesso una descrizione della figura di Marianne è attivare l'immaginazione degli studenti. Seguendo le conclusioni tratte dal costrutto teorico di Wolfgang Iser, cerco di creare una lacuna che costringe gli alunni a combinare ciò (anche se ancora non è tantissimo) che con certezza sanno di Marianne (tramite la lettera che hanno letto) con ciò che immaginano di lei.

Prima di assegnare il compito, ecco un piccolo filo conduttore per la descrizione di una persona:

1. Per la descrizione di una persona, o nel nostro caso di una figura letteraria, la dobbiamo osservare attentamente ed evidenziare i dettagli caratteristici. Dobbiamo cercare di creare un'immagine completa del personaggio e quindi di non tralasciare nessun

aspetto. Anche una caratteristica che ci sembra superflua si potrebbe dimostrare importante per la descrizione.

2. Nella stesura del testo cominciamo con la presentazione del personaggio in modo da rispondere alle seguenti domande: Chi è (sesso, età)? Qual è il suo nome? Che cosa fa nella vita?
3. Poi cerchiamo di descriverne l'aspetto fisico e il modo di vestire.
4. Il linguaggio, le scelte lessicali e sintattiche del personaggio ci aiutano ad intuirne gli aspetti fondamentali del suo carattere; così come le abitudini, i gusti e le sue passioni ci forniscono un quadro più dettagliato della sua personalità.
5. L'uso di aggettivi qualificativi e di figure retoriche rendono la descrizione viva ed interessante.²³¹

L'esercizio finora proposto potrebbe avere come soggetto Uto invece di Marianne; questo forse favorirebbe la riuscita degli esercizi seguenti.

²³¹ cfr. <http://istruzione.uncome.it/articolo/come-fare-la-descrizione-di-una-persona-3418.html> (abgerufen am 30.01.2014).

8.3. Intervista con una rockstar

#intervista

La preparazione e la realizzazione di un'intervista non si svolgeranno in una singola lezione a scuola. Per questo motivo dividerei questa unità didattica in tre attività diverse: 1. la preparazione delle domande e dell'intervista, 2. la registrazione dell'intervista con un registratore (o con un cellulare), 3. la trascrizione dell'intervista (attività facoltativa).

Per agevolare il compito assegnato, fornirei agli alunni le informazioni di base per la stesura di un'intervista:

Come si prepara e si scrive un'intervista

Le caratteristiche dell'intervista. L'intervista è un testo espositivo in cui le informazioni sono presentate secondo il criterio prevalente di domande e risposte. La funzione della lingua è informativa e incentrata sul referente ossia sull'oggetto dell'intervista (un fatto di cronaca, un avvenimento politico rilevante, uno spettacolo di successo, un personaggio alla ribalta delle cronache). Il registro è colloquiale, il lessico semplice e lineare, vicino al parlato.

232

Dopo aver chiarito lo scopo e le principali caratteristiche di un'intervista darei anche una piccola guida per l'elaborazione:

Fasi dell'intervista	Tecnica dell'intervista
Preparazione (prima dell'intervista)	- Documentarsi sul motivo che spinge a effettuare l'intervista e sul settore in cui opera l'intervistato (es.: cosa si sa del fatto di cronaca di cui l'intervistato è testimone? <i>Oppure</i>: che novità importanti ci sono nel campo di attività del personaggio?). - Documentarsi sulla figura da intervistare (es.: in che rapporto è il testimone con il protagonista del fatto – parente, amico...? – <i>Oppure</i>: qual è la biografia del personaggio?). - Preparare un elenco di domande brevi, mirate, interessanti.
Conduzione (durante l'intervista)	- Porre una domanda alla volta, senza incalzare l'interlocutore. - Prendere appunti o registrare il colloquio. - Ripetere con proprie parole le risposte o le dichiarazioni dubbie per evitare fraintendimenti o valorizzare l'oggetto dell'intervista.
Elaborazione e stesura (dopo l'intervista)	- Scrivere l'articolo mantenendo separate le domande (evidenziate in grassetto o in corsivo) e le risposte (in caratteri normali e tra virgolette) oppure tramite un montaggio (l'intervista è redatta come se fosse un racconto, le domande non sono riportate e sono legate in un testo continuo con le dichiarazioni dell'intervistato). - Introdurre parti descrittive (caratteristiche fisiche e psicologiche dell'intervistato o del luogo in cui avviene l'intervista). - All'occorrenza, includere riflessioni e commenti personali con lo scopo di influenzare il lettore.

Scrivere

Panbianco, Pisoni, Reggiani, Varani LE REGOLE E L'IMMAGINAZIONE
versione essenziale - © Zanichelli 2010 - ISBN 978.88.08.20493.6

233

²³² http://online.scuola.zanichelli.it/regoleeimmaginazione/files/2009/11/e8_intervista.pdf (12.04.2014).

²³³ Ebd.

4° comptio



Preparate un'intervista con il protagonista Uto.

Prima di cominciare con le possibili domande consultate il sito <http://www.intervista.me/guide/come-si-realizza-unintervista> che vi spiegherà *Come si realizza un'intervista*.

Rispondete alle domande seguenti e preparatevi per la registrazione dell'intervista. L'intervista finale dev'essere di una durata di 8-10 minuti (quindi al massimo 10 domande!).

Che cosa sapete di Uto Drodemberg?¹

(Raccogliete tutte le informazioni nel testo che abbiamo letto finora!)

Qual è lo scopo dell'intervista? (Che cosa volete sapere?)

Domande per l'intervista:

¹ Andrea De Carlo: *Uto*, pp. 9-34

8.4. Osservazioni sull'anoressia

#osservazioni, #anoressia, #talk_show, (#discussione)

La lezione sull'anoressia sarà divisa in tre attività. Per prima cosa gli studenti dovranno rileggere qualche brano del romanzo in cui i personaggi commentano la condizione di Nina (cfr. 5° compito).

In seguito a questo approccio molto diretto, gli alunni dovranno preparare una presentazione sul tema. Per questo compito verranno divisi in tre gruppi e dovranno elaborare una presentazione rispondendo ad una delle seguenti domande:

1. Quali sono le manifestazioni dell'anoressia (o di un disturbo alimentare in generale)?
2. Quali possono essere le cause dell'anoressia (e di altri tipi di disturbi alimentari)?
3. Quali potrebbero essere le terapie per curare l'anoressia (e altri disturbi alimentari)?

Dopo la presentazione dei lavori di gruppo, verrà riletto in classe il brano in cui Uto compie “[u]n altro gesto significativo”²³⁴, cioè la scena in cui trattiene il respiro per dimostrare a Nina che uno può fare a meno di tutto, anche a meno della cosa che riteniamo assolutamente indispensabile. Questa scena sarà il punto di partenza per un talk show in cui i ragazzi (divisi in tre gruppi di esperti e un gruppo che interpreta la famiglia Foletti [oppure soltanto Nina ed Uto]) dovranno riportare gli argomenti che riescono a sviluppare con le informazioni raccolte durante la ricerca per la presentazione e la lettura del libro.

²³⁴ Uto 1995/2007, 175.

5° compio

Osservazioni sull'anoressia

Secondo voi, quali personaggi del romanzo *Uto* fanno le seguenti osservazioni sul tema anoressia?

Ed è chiaro che c'è un collegamento tra il suo non-mangiare e il modo che ha di smielare le frasi una dall'altra con tanta lentezza faticosa; tra la sua età e la sua intelligenza specifica e il suo essere figlia di un padre famoso che se n'è andato a vivere in America con un'altra famiglia. Tra il suo sguardo e i suoi zigomi larghi, tra i suoi zigomi e il suo corpo troppo magro, tra il suo corpo troppo magro e il golf quattro misure troppo grande che lo nasconde. Vista così fa tenerezza, ma è anche buffa, fa ridere. (178)

[Nina n]on mangia niente, ha questa forma di anoressia abbastanza seria. Siamo molto preoccupati per lei. Molto. [...] È una forma di ricatto affettivo, è in tutti i manuali di psicologia. L'abbiamo portata da quattro medici diversi, ma non è una cosa che si può risolvere con le medicine, e degli psicologi non si fida. Dice che si fida solo dello Swami, ma finora nemmeno lui è riuscito a farla mangiare. (72)

[...] Nina in compenso non mangia niente: fa finta di trafficare con la forchetta, ma sposta solo il cibo da un punto all'altro del piatto con piccoli movimenti maniacali, forma un mucchietto che ricopre con il tovagliolo di carta per nascondere. (27)

Nina beveva solo tè, partecipava solo a mezzi sorrisi al clima generale. [...] L]e spingevano vicino del cibo di continuo; lei faceva finta di non vederlo, al massimo mordicchiava un angolo di biscotto e lo posava subito, come se avesse già osato troppo. [Lui] le allungava una fetta di pane con margarina vegetale, le allungava la marmellata, le allungava un cestino di frutta secca, le allungava il bricco di latte di soia, diceva "Vuoi?". Lei faceva di no con la testa [...] (43)

Magra all'osso, non credo che potrebbe esserlo molto di più con la struttura che ha. Se mangiasse è probabile che la sua figura naturale sarebbe stagna e ben piantata, come suggeriscono gli zigomi larghi ereditati da suo padre; dev'essere di questo che ha paura. Mastica un chewing-gum, ho visto il pacchetto sul tavolo del soggiorno, al fluoro e vitamina C senza zucchero, è impossibile trovare qualcosa che faccia male in questa casa. (64)

8.5. Gioco di ruoli

#gioco_di_ruolo, #luoghi_comuni, #stereotipi, #lavori_di_casa, #educazione

6° comptio

Gioco di ruoli

Pensavo al gioco di ruoli tra [Marianne] e Vittorio, a come lavoravano tutto il tempo alle loro due parti complementari perfezionate negli anni, ognuno per consentire all'altro di recitare meglio e con più rilievo. [...] Mi veniva in mente il gioco di ruoli tra mia madre e il suo secondo marito, tra il suo secondo marito e il mio mezzo fratello, tra loro e me.

GRUPPO A

Lavorate in gruppi a due o tre persone. Prendete il romanzo *Uto* e cercate di individuare dei passi significativi nel testo che descrivono i **comportamenti tipici di Marianne e Vittorio**. Evidenziate i diversi modi di agire che mostrano i loro ruoli nella famiglia allargata (famiglia allargata = *Patchwork-Familie*). Presentate i vostri risultati in classe!

Marianne	Vittorio

Dopo la presentazione paragonate i risultati dei due gruppi! Parlate delle seguenti domande:

- Quali sono i luoghi comuni e gli stereotipi che usa Andrea De Carlo per creare un personaggio maschile oppure femminile?
- Quali sono le caratteristiche dei genitori che potete ritrovare anche nei figli?
- Che ruolo hanno i genitori Marianne e Vittorio? Chi, secondo voi, ha più influenza sui figli?
- Come descrivereste l'educazione di Nina e Jeff-Giuseppe da un punto di vista femminista?

Andrea De Carlo: *Uto*, p. 55

6° compito

Gioco di ruoli

Pensavo al gioco di ruoli tra [Marianne] e Vittorio, a come lavoravano tutto il tempo alle loro due parti complementari perfezionate negli anni, ognuno per consentire all'altro di recitare meglio e con più rilievo. [...] Mi veniva in mente il gioco di ruoli tra mia madre e il suo secondo marito, tra il suo secondo marito e il mio mezzo fratello, tra loro e me.

GRUPPO B

Lavorate in gruppi a due o tre persone. Prendete il romanzo *Uto* e cercate di individuare dei passi significativi nel testo che descrivono i **comportamenti tipici di Nina e Jeff-Giuseppe**. Evidenziate i diversi modi di agire che mostrano i loro ruoli nella famiglia allargata (famiglia allargata = *Patchwork-Familie*). Presentate i vostri risultati in classe!

Nina	Jeff-Giuseppe

Dopo la presentazione paragonate i risultati dei due gruppi! Parlate delle seguenti domande:

- Quali sono i luoghi comuni e gli stereotipi che usa Andrea De Carlo per creare un personaggio maschile oppure femminile?
- Quali sono le caratteristiche dei genitori che potete ritrovare anche nei figli?
- Che ruolo hanno i genitori Marianne e Vittorio? Chi, secondo voi, ha più influenza sui figli?
- Come descrivereste l'educazione di Nina e Jeff-Giuseppe da un punto di vista femminista?

Andrea De Carlo: *Uto*, p. 55

8.6. Flashback

#scena_retrospettiva, #riassunto

Il compito seguente persegue due scopi principali. A ognuno degli allievi verrà assegnato il compito di riassumere un capitolo, diverso per ciascuno in modo da assicurarsi che tutti leggano. Dopodiché gli studenti creeranno un poster che raffiguri gli episodi più significativi del libro. Lo scopo sarà quello di creare un collage di testi che nel loro insieme forniscano un riassunto generale del libro.

7° compito

Mi veniva da ridere; mi sembrava che fossero passati anni da quando ero arrivato, da quando lui e suo padre mi aspettavano al varco davanti alle porte scorrevoli dell'aeroporto.

Fate un riassunto del capitolo assegnato:

Andrea De Carlo: *Uto*, p. 55

8.7. Illustrare i flashback

#fotografia, #album_di_fotografie, #sottotitoli

Per rendere il collage più vivo ed interessante gli alunni dovranno mettere in scena i capitoli appena riassunti, producendo foto che illustrino i loro flashback. Poi le foto verranno stampate (o dall'insegnante o dagli alunni stessi) e verranno aggiunte al poster dei riassunti. Alla fine i ragazzi dovranno trovare un sottotitolo per ogni foto seguendo l'esempio su pagina 136 del romanzo *Uto*.

8.8. Telenovela à la Peaceville

#telenovela, #sceneggiatura, #rappresentazione

Per analizzare le tante liti matrimoniali, proporrei la trasformazione di una delle scene drammatiche, che già ricordano un po' una sceneggiatura per un film, nella prima puntata della telenovela "Uto a Peaceville". Il titolo della prima puntata sarà "Attraverso la porta" e deve riportare in modo esagerato e comico il diverbio fra Vittorio e Marianne cercando il colpevole dell'incidente con la motosega (pp. 281-285).

Gli alunni avranno il compito di elaborare la sceneggiatura per il primo episodio di "Uto a Peaceville" usando l'esempio che si trova su <http://www.cinefile.biz>:

Nella forma italiana il foglio viene diviso in due colonne: nella colonna di sinistra vengono date tutte le indicazioni relative alla parte visiva, le azioni dei personaggi e le descrizioni degli ambienti. In quella di destra ci sono quelle relative al sonoro, cioè i dialoghi, i rumori ed alle volte anche le musiche. Succede spesso, in Italia, che il regista collabori alla scrittura della sceneggiatura, quindi in questo caso si decide subito il modo in cui si dovrà girare e montare una scena, indicando il tipo di inquadratura da usare, numerando ogni scena e spesso anche ogni inquadratura.

138 - EST. RETRO DEL TEATRO - NOTTE	
(C.M.) - Plissken esce in strada e dà un'occhiata alla radiobussola, poi si guarda intorno e cammina verso la mdp, fino ad una rampa di scale che scende. Inizia a scendere.	Musica proveniente dall'interno del teatro.
	Si sente sbattere la porta del teatro.
(P.M.) - Plissken si volta di scatto a fucile spianato.	
(P.M.) - Cabbie fa un passo verso Plissken con le mani in alto. È tranquillo.	
	CABBIE: Ehi... Sei Iena Plissken, è vero?

235

Dopo la stesura della sceneggiatura i ragazzi avranno il compito di mettere in scena la prima puntata (mass. 5 minuti) della telenovela. Per quanto riguarda i dialoghi agli allu-

²³⁵ <http://www.cinefile.biz/come-si-scrive-una-sceneggiatura-parte-2> (abgerufen am 12.04.2014).

episodio 1: *Attraverso la porta*¹

... al sonoro

[illegible]

¹ Andrea De Carlo: *Uto*, pp. 281-285

8.9. Parliamo di Uto

#riflessione, #conclusione, #discussione_conclusiva

Per concludere la lettura del romanzo proporrei una discussione aperta. Per la preparazione della discussione dividerei la classe in due gruppi (o anche in quattro, dipende dal numero degli studenti). Nella prima fase (cioè nella preparazione) avranno il compito di cercare nel testo le opinioni che hanno i diversi personaggi su Uto. Quindi dovranno trovare le parti significative dove vengono espressi osservazioni e pareri sul protagonista.

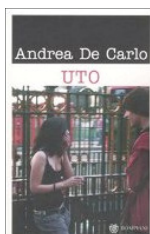
Per quest'ultimo dibattito agli studenti sarà concessa molta libertà nell'elaborazione degli argomenti che vorranno riportare. L'importante è che gli argomenti siano fondati sulla narrazione stessa.

9° compitio

C'è questo contrasto fantastico tra lui e gli altri: come un assassino in un negozio di porcellane, come una chitarra elettrica distorta dall'overdrive in un'orchestra d'archi.

argomento

testo



Andrea De Carlo: *Uto*, p. 25

Bildquelle: <http://www.my-libraryblog.com/2007/07/13/uto-andrea-de-carlo/> (13.04.2014)

8.10. Uto e il condizionale

#frasi_condizionali, (#strutture_grammaticali)

Per dimostrare che il romanzo in questione può essere usato anche come strumento per trasmettere delle strutture grammaticali, ho scelto una scena nella quale Uto fantastica su cosa farebbe se fosse ricco e famoso:

10° comptio

Mi chiedevo cosa farei ...

Leggete il seguente brano tratto dal romanzo *Uto*:

Mi chiedevo cosa farei se avessi un lavoro che mi facesse guadagnare come lui, o ancora di più, dieci volte di più, cento volte. Certo non andrei a rinchiudermi in un posto fuori dal mondo come questo, non faticherei tanto per apparire umile e mite e gentile e rispettoso e preoccupato del benessere degli altri. Certo non farei donazioni a nessun vecchio guru indiano, non starei al gioco di nessuna tedesca nevrotica trentanovenne, non andrei a spalare la neve nel gelo di gennaio per nessun mollaccione pelato mangiatore di fichi secchi. Darei il peggio di me, se potessi permettermelo: vivrei al di sopra delle righe e al di sopra dei modi, come un giovane imperatore romano o una rockstar degli anni Settanta, mi lascerei andare a ogni genere di squilibrio o alterazione. Sedurrei ragazze e le pianterei subito per sedurne altre, prenderei gente alla mia corte e la caccerei fuori appena mi delude o mi annoia, comprerei tutto quello che mi attira e lo butterei via appena mi stanca [...]; viaggerei da un punto all'altro del mondo in base alle pure onde contrastanti della curiosità e della noia.

1. Sottolineate tutte le forme del condizionale e del congiuntivo.
2. Che cosa fareste voi se foste ricchi?

Se fossi ricco/a ...

Avrei ...

3. Che cosa non fareste (più) se aveste soldi a sufficienza?

Non farei più ...

Se fossi milionario/a ...

8.11. Uto e la filosofia

#interdisciplinare

Nel capitolo precedente ho accennato la possibilità inerente al romanzo *Uto* di ideare unità didattiche focalizzate a strutture grammaticali. Le seguenti lezioni invece volgono l'attenzione ad una possibile combinazione del romanzo *Uto* con temi filosofici. Visto che la seconda materia, che in futuro insegnerò, sarà *Psicologia e Filosofia* vorrei tentare di trovare nei testi di Andrea De Carlo dei punti di partenza per l'elaborazione di problemi etici e filosofici.

L'11° compito riporta un dialogo fra Vittorio ed Uto ponendo la domanda centrale della filosofia antica: In che cosa consiste la felicità? Dopo la lettura della conversazione che cerca una risposta a tale domanda, i ragazzi dovranno discutere le prime quattro domande dell'esercizio. Le domande si intendono come filo conduttore per arrivare al vero nucleo filosofico: l'etica di Aristotele. Benché le riflessioni di Aristotele sul tema siano alquanto complessi e ugualmente complicati, la domanda centrale che cerca di rispondere rimane sempre la stessa: Come si deve vivere per condurre una vita felice. Per Aristotele la felicità non è semplicemente un costrutto teorico; ciò significa che non vuole fornire un modello che definisce i singoli aspetti della felicità e che tutti noi possiamo seguire per raggiungere una determinata forma di beatitudine. Il detto tedesco *Der Weg ist das Ziel* (la strada stessa è la meta) illustra in maniera ripercorribile (comprensibile) il progetto aristotelico. Con l'aiuto del insegnante, che nel migliore dei casi funge soltanto da moderatore, i ragazzi dovrebbero arrivare alla conclusione che secondo me il romanzo cerca di trasmettere: La felicità non è qualcosa che si possa costruire, ma uno stile di vita che va vissuto.

Il secondo punto di contatto, che riesco ad individuare fra il testo di De Carlo e il curriculum per *Psicologia e Filosofia*, è oltremodo astratto e risale sempre alla fissazione di Vittorio che tenta disperatamente di costruire la felicità. Ed è Vittorio stesso che paragona il duro lavoro di costruire e mantenere una casa con l'impegno che uno deve mettere per rendere felice la propria moglie e la famiglia. Nelle sue riflessioni riguardante il suo

impegno per la casa e nel rendere felice i suoi cari possiamo ritrovare, anche se non in forma distillata, il concetto applicato di Hannah Arendt nel suo libro *Vita activa, La condizione umana*. Ponendosi il traguardo di illuminare le sfere sociali nelle quali gli esseri umani svolsero (e svolgono ancora oggi) le attività basali dell'esistenza, cioè lavorare, costruire ed agire, la Arendt riproduce la storia dell'umanità tramite un'ottica che rianalizza gli ambiti sociale che definisce la filosofia antica: l'ambito del privato, l'ambito del pubblico e l'ambito del politico che a loro volta coincidono con le tre attività essenziali menzionate precedentemente.

Nella figura di Vittorio ed innanzitutto nella sua ricerca della felicità matrimoniale e familiare possono essere ritrovate alcune caratteristiche che la Arendt attribuisce al mondo del lavoro e a quello del costruire. Vittorio, come dice lui stesso, è ostinato a costruire la felicità. La casa Foletti, che cresce con le sue mani, nella realtà del romanzo può essere considerata come metafora per la felicità. Col passare del tempo Vittorio si rende conto che una casa (oppure la felicità) non è un prodotto definitivo che una volta finito rimane incolume per l'eternità. Una casa (la felicità) invece ha bisogno di un impegno continuo, di una manutenzione scrupolosa. Se prendiamo in considerazione la ponderazione che la Arendt fa a tale proposito possiamo constatare che forse Vittorio ha ragione quando dice che la felicità (o una casa) è un lavoro continuo (e non un prodotto durevole e immutabile).

A partire dalle osservazioni appena elencati gli studenti devono ricostruire il ragionamento di Hannah Arendt e trovare degli esempi significativi nel testo di Andrea De Carlo che corroborano le ipotesi proposte nel progetto socio-filosofico della Arendt. Dopo aver analizzato gli ambiti del lavoro e del costruire i ragazzi dovranno esaminare la categoria dell'agire ed interpretare l'idea della felicità di Vittorio considerando le conclusioni che riescono a trarre dalle riflessioni sull'agire. L'ultimo compito consisterà nella ricerca delle tracce nel romanzo *Uto* che possono servire di esempio per quest'ultima categoria della opera di Arendt.

11° comptio (interdisciplinare)

Che cos'è la felicità

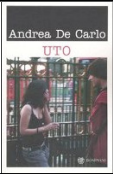
Leggete il seguente brano tratto dal romanzo *Uto*:

VITTORIO: Come la vedi tu, tutta la baracca? Che cosa ne pensi, davvero?
[...]
UTO: Quale baracca? [...]
VITTORIO: Io e Marianne e la vita che facciamo. Peaceville. Il guru e tutto il resto?
UTO: Non lo so. Non state costruendo la felicità?
VITTORIO: Perché, ti sembra di no?
UTO: Dipende.
VITTORIO: Da cosa dipende?
UTO: Da cosa intendi per felicità non lo so.
VITTORIO: Io sono lì per Marianne. Il che a te sembra assurdo di sicuro, no? Fare qualcosa per qualcuno?
UTO: Dipende.
VITTORIO: Rinunciare a qualcosa per qualcuno? Rinunciare anche a quasi tutto? [...]
UTO: Sono fatti vostri.
VITTORIO: Tagliarti via una parte della vita per rendere qualcuno felice ed esserlo anche tu di conseguenza?
UTO: Non lo so.
VITTORIO: Mettere giù delle basi permanenti, indiscutibili? Delle pareti solide che ti riparano dall'esterno?
UTO: Non lo so. Non chiederlo a me.

1. Secondo voi, che scopo vuole raggiungere Vittorio con le domande con cui si rivolge ad Uto? Quali reazioni si aspetta da parte di Uto?
2. Come reagisce Uto? Che cosa risponde?
3. Come vuole vedere/definire la felicità Vittorio?
4. Uto ha un'opinione sul tema?
5. *Paragonate le osservazioni di Vittorio (ed Uto) sulla felicità con l'etica di Aristotele!*

Andrea De Carlo: *Uto*, pp. 219 s.

12° comptio

	
Arbeiten	Lavorare
Herstellen	Costruire (produrre)
Handeln	Agire

Bildquellen: 1. Arendt:

http://www.buecher.de/shop/arendt-hannah/vita-activa-oder-vom-taetigen-leben/-/products_products/detail/product_id/10223513/ 2. De Carlo: <http://www.my-libraryblog.com/2007/07/13/uto-andrea-de-carlo/> (beide Seiten abgerufen am 05.02.2014).

9. Zusammenfassung, Fazit und Kommentar

Nimmt man als angehende/r Italienischlehrer/in den österreichischen Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen und in weiterer Folge den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in die Hand, so ist man sicherlich einmal dazu verleitet, den Unterricht auf die Schlüsselwörter „Kompetenz“ und „Lebensbereich“ auszurichten. Und ohne Zweifel ist es das oberste Ziel gelungenen Sprachunterrichts, die Lernenden mit den Fertigkeiten auszustatten, die in möglichst vielfältigen Lebenssituationen eine gelungene Kommunikation sicherstellen.

In der Auseinandersetzung mit Wolfgang Iser's Analyse des Leseprozesses hat sich überdies gezeigt, dass in der konkreten Sprachverwendung unterschiedliche Kommunikationsstrategien zur Anwendung kommen. Stellen wir uns beispielsweise vor, dass wir in Mailand in einem *Caffè* sitzen, auf die/den Kellner/in warten und in der Zwischenzeit einen Roman von Andrea De Carlo auspacken und beginnen, darin zu lesen. Als der Kellner sich dann annähert und die Bestellung aufnehmen will, lesen wir gerade folgende Zeilen:

Devo essermi addormentato, perché fuori è buio e sono già le sette, la televisione va avanti per conto suo; bussano alla porta. Dormire di giorno mi rinscemicce completamente, cerco di non farlo mai. Vado ad aprire.²³⁶

An diesem Punkt angekommen wird der Lesefluss unterbrochen und wir werden gefragt, was wir bestellen möchten. Um so schnell wie möglich herauszufinden, wer den nun an der Tür geklopft hat, bestellen wir ohne lange nachzudenken „un caffè“. Sicher, das Wesentliche gesagt zu haben, wollen wir uns wieder der Lektüre zuwenden. Unser Vorhaben wird allerdings verhindert, da die/der Kellner/in wissen möchte: „E come lo desidera, il caffè? Macchiato? Doppio? O semplice?“. Die/der Kellner/in ist also versucht, Unsicherheiten und mögliche Missverständnisse von vornherein aus dem Weg zu räumen, um uns zufrieden zu stellen. Diametral entgegengesetzt ist das Ziel und die Wirkung des Textes, den wir gerade in der Hand haben. Wir sind voller Neugier und der Umstand, dass wir nicht wissen, wie die Geschichte weitergeht, lässt uns zu ihr zurückkehren.

²³⁶ Yucatan 1986/2006, 33.

Dieses kleine Gedankenexperiment zeigt, dass die/der Sprecher/in in zielgerichteter Verwendung von Sprache darum bemüht ist, Doppeldeutigkeiten zu vermeiden und Ungewissheiten zu reduzieren. In literarischen Texten wird genau dieser Aspekt unterminiert. Durch das Aufwerfen von Fragen und das Auftreten von Unbestimmtheiten (Iser nennt dieses Wirkungspotential Leerstellen) werden wir als Leser/innen angeregt, Hypothesen zur erzählten Geschichte zu bilden und somit auch implizit dazu gebracht, unsere Erwartungen und Vorhersagen zu überprüfen.

Sprache und dessen Vermittlung lediglich auf den instrumentellen Aspekt zu reduzieren, würde also bedeuten, ihre kulturellen, ästhetischen, philosophischen und artistischen Qualitäten zu ignorieren. Ein gelungener Sprachunterricht sollte konsequenterweise versuchen, Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel sondern auch als *eine andere* kulturelle Ausdrucksform darzustellen.

Dem Prinzip der oben erwähnten Leerstellen folgend war es das Ziel dieser Diplomarbeit, die Texte Andrea De Carlos auf eben diese Wirkungspotentiale hin zu durchkämmen. Ausgewählte Instrumente der Erzähltextanalyse wurden ergänzend herangezogen, um eine Analyse zu gewährleisten, die sowohl den Anforderungen des Lehrplans und des GERS als auch der literarischen Grundlagentexte Rechnung trägt. Die theoretischen Grundlegungen wurden zu einem Analyseleitfaden zusammengefasst, der mit geringfügigen Adaptionen auch für narrative Texte anderer Autoren/innen Verwendung finden kann. Nach der eigentlichen Textanalyse wurde in einem abschließenden Schritt versucht, konkrete Unterrichtsvorschläge für den Roman *Uto* zu entwerfen. Diese, von mir entworfenen didaktischen Einheiten folgen der Chronologie des Textes und sind natürlich auf die Lektüre des Ganztextes ausgerichtet; sie können aber auch – mit einigen Erklärungen – isoliert davon verwendet werden, um „Themen“ (also Kompetenzen für die verschiedenen Lebensbereiche) zu erarbeiten.

Die Schüler/innen werden zu Beginn mit der Rahmenerzählung der Geschichte konfrontiert und müssen dabei versuchen, einen Kontakt zum Protagonisten herzustellen. Im Anschluss daran folgen Übungen, die es sich zum Ziel gemacht haben, die einzelnen Figuren des Romans besser kennen zu lernen. Diese Arbeitsaufträge knüpfen an die von

Marie-Laure Ryan ausgearbeitete *Possible Worlds*-Theorie an, indem versucht wird, die einzelnen Charakterdomänen zu erforschen und die Beweggründe der Figuren zu ergründen. Anhand dessen soll implizit gezeigt werden, wo das Konfliktpotential für die in der Geschichte aufkommenden Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen liegt.

Die gerade beschriebenen Unterrichtsstunden sind sowohl als Lektüreeinstieg als auch als Vorentlastung für die darauf folgenden, thematisch ausgerichteten Unterrichtseinheiten zu verstehen. Zwei davon sind speziell darauf ausgerichtet, um als „Maturathema“ Verwendung zu finden: *Osservazioni sull'anoressia* und *Gioco di ruoli* sind zwei didaktische Einheiten, die zeitgemäßen und auf den Lehrplan ausgerichteten Gesprächsstoff liefern. Überdies habe ich versucht zu zeigen, dass ausgehend von Textausschnitten auch grammatikalische Strukturen erarbeitet, gefestigt oder wiederholt werden können. Um auch der Forderung nach interdisziplinärem Unterricht nachzukommen, sind die am Ende vorgestellten Lektionen mit dem Unterrichtsgegenstand *Psychologie und Philosophie* abzustimmen bzw. können die im Arbeitsauftrag geforderten Übungs- und Analyseschritte erst dann von den Lernenden durchgeführt werden, wenn das entsprechende philosophische Hintergrundwissen erarbeitet wurde.

Die didaktischen Einheiten, die das Herzstück dieser Diplomarbeit bilden bzw. das Ergebnis meiner Auseinandersetzung mit Literatur im Italienischunterricht darstellen, sind nicht aus explizit pädagogischen oder didaktischen Theorien erwachsen. Mit der Beantwortung der Frage nach den Mechanismen und Wechselwirkungen, die während des Lesens wirksam werden, ergaben sich bereits die Entwürfe der realisierten Unterrichtsvorbereitungen. Dieses Herangehen ermöglichte es, die konzipierten Literaturstunden mit dem größtmöglichen Spielraum für die Lehrperson und die konkrete Unterrichtssituation zu entwerfen und somit zu garantieren, dass der literarische Text die Entfaltungsmöglichkeiten bekommt, die eine sinnvolle und für Sprachlernende nachhaltige Er- und Verarbeitung ermöglichen.

10. Riassunto

Considerare una lingua straniera (oppure anche la propria madrelingua) come un semplice mezzo di comunicazione che raggiunge il suo scopo quando il parlante riesce ad esprimere la sua intenzione, sminuisce considerevolmente la sua prerogativa culturale. In un mondo, dove tutto deve avere una finalità, la lingua trova nella letteratura, il suo ultimo rifugio. Nell'ambito della letteratura, la lingua smette di essere utile, la lingua diventa autoreferenziale sconcertando la convenzione comune. Tramite la modificazione, o nella sua forma estrema, la negazione di una norma più o meno stabile, la letteratura conserva ancora oggi la sua capacità creativa ed il suo vigore innovativo. Oltre alla autoreferenzialità, un testo narrativo si contraddistingue per la finzionalità e il "non-pragmatismo".

Se vediamo la letteratura, o nel nostro specifico caso la narrazione, soltanto sotto gli aspetti sopraelencati, diventa difficile trovare un punto di contatto fra essa e le direttive che il piano di studi austriaco prevede per le lingue straniere. Il piano di studi e nella sua estensione il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER) distinguono nel loro insieme varie competenze per le abilità ricettive (ascoltare e leggere) e quelle produttive (parlare e scrivere). Queste abilità vengono precisate dai diversi domini (cioè le sfere o i campi di competenza) che forniscono le situazioni nelle quali gli studenti dovrebbero essere in grado di esprimersi. Il punto di contatto fra un testo narrativo e gli elementi formali del piano di studi e del QCER giacciono nel fatto che una narrazione racconta degli eventi che possono coincidere con i campi di competenza.

Una volta individuate le situazioni che si ritrovano sia nel QCER che nel testo letterario ho cercato di elaborare una struttura metodologica che permette di analizzare le caratteristiche strutturali e stilistiche del testo e le potenzialità didattiche.

Wolfgang Iser, che esaminò attentamente il processo della lettura di un testo narrativo, considera il testo letterario un organismo vivente che istruisce il lettore. Questa considerazione deriva dal fatto che Iser vede "la comprensione" di un'opera letteraria nella co-

municazione implicita fra il lettore ed il testo. Quando iniziamo a leggere un romanzo, noi lettori di solito abbiamo delle aspettative, ma non possiamo mai sapere che cosa ci aspetti veramente. Questa circostanza non si limita soltanto all'inizio di un testo ma accompagna tutta la lettura. Noi lettori riceviamo un'informazione dopo l'altra e nella nostra mente cerchiamo di dare a loro un quadro generale. Facciamo delle ipotesi su ciò che dovrebbe accadere in base alle informazioni che ci vengono fornite. Conformemente alla teoria di Iser, questo gioco alterno fra fatti raccontati e la reazione immaginaria del lettore, costituisce l'atto della comunicazione. In questo senso il testo letterario diventa una realtà, una realtà molto ristretta che coinvolge soltanto il lettore e il testo.

Sopra abbiamo visto che il linguaggio usato per rendere un romanzo veramente un'opera classificabile come letteraria, deve distorcere la convenzione linguistica. Per poter deformare la norma, un testo inevitabilmente deve riferirsi ad una regola condivisa, ad una tradizione. Per essere leggibile una narrazione deve, in primo luogo, richiamare un sistema referenziale. Questo sistema referenziale costituisce il secondo momento di realtà; vuol dire che un testo deve in qualche modo ispirarsi alla realtà che ci circonda, diventa quindi reale anche sotto quest'aspetto.

Le dinamiche appena descritte fanno sì che il lettore possa entrare in dialogo con il libro che tiene in mano. Però non è soltanto questo che per Iser contraddistingue il genere narrativo. Iser vuole individuare il meccanismo che ci lega al libro, che ci costringe a proseguire la lettura. Il repertorio linguistico adoperato in un testo, come ho mostrato, ci deve essere familiare se vogliamo entrare in contatto con un racconto. Stabilito il contatto il lettore poi non vuole ritrovarsi in un tessuto di parole che conosce già, vuole essere sorpreso e molto spesso si aspetta delle innovazioni stilistiche. Questo scopo può essere raggiunto quando il testo riorganizza il repertorio linguistico conosciuto in maniera nuova o almeno diversa dal linguaggio corrente. Possiamo dire che in un testo letterario il repertorio linguistico richiamato non rimane immutato bensì viene rielaborato in modo tale da sorprendere un possibile lettore. (Analizzando questo fenomeno Iser parla di lacune al livello paradigmatico del testo. Una lacuna si crea quando crediamo di

aver riconosciuto una struttura familiare che nello stesso momento viene negata e riformata.)

Il momento innovativo di un testo narrativo – che si riferisce soltanto al livello lessicale e stilistico – ancora non ci spiega perché il lettore, dopo essere placato esteticamente, non ripone subito il libro ma continui a leggere.

Iser trova la risposta a questa domanda analizzando gli effetti che provoca un'opera letteraria durante l'atto della lettura. Quando leggiamo, le informazioni che abbiamo a disposizione per interpretare ciò che stiamo leggendo sono limitate e scelte accuratamente dallo scrittore. Non avrebbe senso raccontare una storia dalla quale aspettiamo un certo tipo di intrattenimento, rivelando sin dall'inizio il quadro completo. Il testo deve continuamente condurre il lettore a punti che suscitino l'interesse da parte del lettore e lo spingano a stupirsi, porgersi delle domande e collegare tutte le informazioni (siano quelle inerenti al testo che quelle derivate dall'esperienza quotidiana) per dare un senso alla narrazione.

Vale a dire che un testo crea delle lacune che spingono il lettore a riempirle con la sua immaginazione. In questo modo le lacune non producono semplicemente spazi vuoti che incitano l'attività compositiva del lettore, ma dirigono fondamentalmente la percezione del testo nel suo insieme; sono delle buche sistematiche che inducono il lettore a combinare le loro aspettative con ciò che ormai è stato rivelato. Le lacune quindi non sono completamente indefinite e staccate, più che altro rappresentano momenti di indeterminazione che necessitano l'intervento creativo del lettore, che a sua volta è determinato dal racconto precedente.

Uno strumento molto efficace per creare, o meglio per condurre ad una lacuna è quello di dissimulare informazioni rilevanti che possono riguardare i vari aspetti della storia. Come ho dimostrato nel capitolo 6.1. (*Erzählsituation, Distanz und Perspektive*) con un brano tratto dal romanzo *Yucatan*, la frequenza e l'intensità delle lacune sono strettamente collegate al grado di rivelazione delle informazioni cruciali della storia.

Le potenzialità che giacciono in questo meccanismo, che possiamo senz'altro definire dialettico, hanno anche delle implicazioni didattiche.

Con la teoria di Iser abbiamo tentato di spiegare l'interazione fra il lettore e il testo letterario e di conseguenza abbiamo descritto la dinamica che si sviluppa durante la lettura. Sappiamo anche che cos'è una lacuna ma ancora dobbiamo scoprire con quali mezzi stilistici un testo riesce a crearla.

L'approccio narrativo che studia la struttura di testi narrativi sui diversi livelli ci fornisce un espediente teorico pieno di strumenti facilmente adattabili e applicabili al genere narrativo. La narratologia principalmente distingue il livello della storia (che cosa viene raccontato?) dal livello della narrazione (in che modo viene narrato?).

Per quanto riguarda il livello del racconto abbiamo già detto che il piano di studi e il QCER mettono a disposizione un elenco di situazioni (campi di competenza) ai quali gli studenti di una lingua straniera dovrebbero essere preparati. Una volta individuate le diverse sfere di competenza, ogni tipo di testo può essere sottoposto ad uno scanning che rispetta tali criteri.

La prima entità che incontriamo – non sempre in modo consapevole – quando ci immergiamo in un romanzo è il narratore. Nel caso del romanzo *Uto* il narratore non è immediatamente presente poiché il racconto stesso è racchiuso in una cornice di lettere. Il protagonista Uto, che è identico al narratore, viene presentato tramite una lettera che sua madre manda alla migliore amica chiedendole di ospitarlo per un po' di tempo. Il fatto che il narratore sia autodiegetico non significa, come mostra De Carlo in maniera brillante, che la prospettiva non possa cambiare.

Visto che la narrazione stessa inizia con la frase "*Uto Drodemberg, seduto al suo posto nella carlinga stretta del Boston-Foxville che vibra nel cielo dell'ultimo dell'anno*"²³⁷ uno potrebbe pensare che si tratti di un narratore eterodiegetico alla vicenda. Ma subito dopo questa piccola presentazione di Uto Drodemberg si nota che il narratore è omodiegetico con una focalizzazione interna. Il protagonista Uto narra la sua storia cambiando continuamente la prospettiva:

Così Uto Drodemberg slaccia le fibbie dei suoi scarponi da motociclista, con le dita che gli scivolano per la stanchezza, e la rabbia e il senso di umiliazione [...].

Poi si addentra nel soggiorno con lo sguardo più dritto che gli viene [...].

Mi tolgo gli occhiali da sole, per farle [a Marianne] vedere quanto sto bene:

²³⁷ Uto 1995/2007, 9.

la luce calda mi invade gli occhi insieme ai loro sguardi e sorrisi, mi fa quasi barcollare. Devo [...] ancorarmi a qualcosa.²³⁸

Inoltre all'alternata prospettiva Uto ci permette di prendere visione di una parte della sua vita interiore tramite le visioni che lo perseguitano. Queste visioni non rispecchiano la vita reale ma danno al lettore la possibilità di scoprire i suoi desideri più nascosti; il lettore percepisce Uto come lui vuole essere visto dagli altri:

*Uto Drodemberg che attraversa l'atrio pieno di persone sussurranti e sorridenti come una mosca che nuota nel latte. [...] Nessuno si gira a guardarlo ma sente benissimo il flusso di attenzione, la curiosità e lo stupore laterale. C'è questo contrasto fantastico tra lui e gli altri: come un assassino in un negozio di porcellane, come una chitarra elettrica distorta dall'overdrive in un'orchestra d'archi.*²³⁹

Leggendo questo brano si ha la sensazione di vedere un film su di lui in tempo reale che nello stesso momento viene commentato dal regista-protagonista Uto. Quest'effetto crea una paradossale sensazione di lontananza ravvicinata perché al lettore viene permesso di dare uno sguardo ai pensieri più intimi e caratteristici del protagonista allontanando però il punto di vista.

Così, Andrea De Carlo sfrutta la gamma di mezzi stilistici per allontanare e ravvicinare il lettore alternando parti diegetici (*telling*) e mimetici (*showing*):

(**Uto prende** un altro biscotto dalla ciotola, **tiene** lo sguardo fisso sul libro):

MARIANNE: Jeff è pieno di ammirazione per te, lo conosco bene. [...] Anche Nina ti studia, non credere. È così incerta, in questo periodo. [...] Non mangia niente, ha questa forma di anoressia abbastanza seria. Siamo molto preoccupati per lei. Molto.

(**Lui prende** un sorso di tisana, **non chiude** il libro, **non la guarda**).

MARIANNE: È una forma di ricatto affettivo [...]. Vittorio pensa che sia colpa sua, è una cosa che lo fa disperare [...], non riesce a capire dove può avere sbagliato con lei.

La mia tecnica di invisibilità non funzionava per niente, era inutile insistere. **Ho posato** il libro, **mi sono seduto** più dritto.

Marianne mi ha detto "Stai bene?".

"Benissimo", **ho detto io, appoggiato** all'indietro con la migliore sofferenza che **mi veniva**.²⁴⁰

Il brano appena citato dimostra il cambiamento di prospettiva da una frase all'altra: Da un Uto immediato che sembra di vivere questa situazione proprio in questo momento (che appunto prende un biscotto e un sorso di tisana), cioè da una focalizzazione zero il

²³⁸ Uto 1995/2007, 18 e 20.

²³⁹ Uto 1995/2007, 25.

²⁴⁰ Uto 1995/2007, 72 (Hervorhebung MSch).

narratore si trasforma in un'istanza che narra l'esperienza vissuta retrospettivamente assumendo una focalizzazione interna.

Ho scelto questo brano perché non cambia soltanto la prospettiva sul livello narrativo ma anche su quello della storia. Quando il protagonista Uto decide di rinunciare alla sua tecnica di invisibilità cambia il modo narrativo. Da un finto distacco il narratore si immerge di nuovo completamente nella storia che lui stesso racconta.

L'omonimo personaggio principale del romanzo *Uto* e contemporaneamente la voce narrante che assume diversi punti di vista, si ritrova sin dall'inizio nella presa di un tessuto familiare abbastanza unico. Dopo la morte del suo patrigno viene mandato dalla famiglia della migliore amica di sua madre, Marianne. Lei è un personaggio pluridimensionale che si rivela comunque molto prevedibile nell'andamento del racconto. È così sicura di se stessa che questa sicurezza la rende quasi intransigente nelle sue opinioni e di conseguenza statica e appunto supponibile. Marianne si crede molto spirituale e talmente attenta, che non perde mai di vista il "quadro generale". Nonostante le continue punzecchiature da parte di Uto lei rimane comprensiva e quasi sempre equilibrata. Perde il suo equilibrio interiore soltanto una volta mentre ha una conversazione profonda con Uto:

Era Vittorio che entrava con gli scarponi da boscaiolo in mano, rosso in faccia per qualche sforzo fisico al freddo, coperto di segatura fino ai capelli. Ha detto "Disturbo?" in un tono di scherzo angolato che mi ha fatto contrarre i muscoli dello stomaco.

Marianne ha detto "Certo che disturbi" in un tono equivalente; ha infilato la prima teglia di biscotti nel forno, **con un movimento forse un poco più veloce del necessario**.²⁴¹

Il lettore percepisce Marianne sempre nell'ottica dell'io-narrante Uto, ma in questo brano possiamo constatare soprattutto la sottigliezza stilistica di De Carlo nella descrizione di Marianne (cfr. la parte accentuata nel brano citato). Come abbiamo già spiegato sopra, all'inizio del romanzo Marianne si "auto-introduce" con una lettera destinata alla migliore amica. Per far sembrare questa lettera come se fosse scritta da Marianne, De Carlo usa lo stile mentale. Lo stile mentale consiste nella creazione di un idioma caratteristico che poi contraddistingue linguisticamente il personaggio. Sfruttando lo stereotipo

²⁴¹ Uto 1995/2007, 96 (Hervorhebung MSch).

dell'esoterismo De Carlo crea una tedesca con una morbidezza forzata che si ritrova alla fine di una disperata ricerca della felicità.

Anche il compagno di Marianne, Vittorio Foletti, ha un rapporto molto distinto e altrettanto interessante con la felicità. A differenza di Marianne però, Vittorio non ha ancora raggiunto lo stesso livello di spiritualità, in realtà lui sembra essere un pesce fuor d'acqua a Peaceville. Visto che si ritrova in un mondo del tutto estraneo a lui, tenta ansiosamente di costruire la felicità che la sua compagna desidera così tanto. Vittorio è, come risulta dal brano citato sopra, una persona con un forte legame con il mondo fisico e con Uto ha un rapporto alquanto ambiguo. Forse a Peaceville Vittorio è l'unico a comprenderlo veramente e ad intuire la sua vera natura.

La maniera nella quale Uto viene percepito dai genitori Foletti è diametralmente opposta. Per Marianne è un simbolo di purezza ed innocenza, con una grande disposizione per la musica. Interpreta il suo modo cupo e distaccato come una sorta di timidezza. Vuole appunto vederlo come uno che ha paura della sua spiritualità intrinseca e si vede nel ruolo di assistente-tutrice. Vittorio dall'altra parte si comporta in modo molto sospettoso e addirittura ostile nei confronti di Uto. Lui stesso è un artista piuttosto acclamato, rinomato in tutto il mondo per i suoi quadri. L'arrivo di Uto lo irrita parecchio e dal primo momento i due sviluppano una certa rivalità. La loro disputa culmina quando si avviano per fare le compere in città. Durante il viaggio in macchina, il giovane Uto, che evidentemente rappresenta una minaccia per la felicità da Vittorio costruita, si trasforma da vittima in carnefice; da preda in cacciatore. Mette Vittorio alle strette inducendolo a rompere il sacro voto di non mangiare carne, divorando una bistecca sanguinolenta davanti a lui. Egli cede alla tentazione e perde completamente le staffe; si ubriaca e si riempie con del pollo fritto.

La caccia da Uto iniziata ancora non è finita, ma il cacciatore cambia di nuovo aspetto: Vittorio, uscendo dallo steak-house, fa a botte con due cacciatori veri che si stanno vantando della loro preda. Nel momento nel quale Vittorio vede il cervo morto non riesce più a trattenersi. Sembra che tutta la rabbia accumulata a causa della mancante approvazione da parte della sua compagna Marianne vuole esprimersi in questo momento.

Conversando con Marianne, Uto scopre che la relazione fra lei e Vittorio è stata difficile sin dal principio, e dal loro rapporto poco equilibrato nasce il figlio Jeff-Giuseppe che poi sarebbe stato il motivo per cui Vittorio raggiunge Marianne a Peaceville e per il quale sembrava essere cambiato. Il quarto membro della famiglia allargata è Nina, la figlia di Vittorio che soffre di una forma di anoressia. Entrambi i figli vengono ritratti con poca fiducia in sé, Jeff-Giuseppe sembra ancora più debole essendo il più giovane. Anche Nina viene introdotta come personaggio molto timido e chiuso. Come non potrebbe essere altrimenti il loro rapporto con Uto è piuttosto ambiguo. Uto ha un certo fascino, ma soprattutto sa come rendersi interessante: Osserva, non dice tanto, si veste preferibilmente di nero, è distaccato e spesso parla in modo enigmatico. Per altri versi però è accessibile e sembra addirittura preoccupato per i ragazzi. Per Jeff-Giuseppe, perché gli sembra troppo fiacco e troppo influenzabile da Marianne, per Nina perché si comporta in modo volitivo e perché non è del tutto fedele alle decisioni che prende.

Come vediamo la comprensione delle motivazioni dei personaggi è indispensabile per capire la condizione (la cornice) del romanzo, per la lettura e soprattutto per l'elaborazione in classe. Le ragioni che spingono un personaggio a fare una determinata cosa sono essenziali per attrarre gli studenti ad immergersi nel mondo fittizio del romanzo o per l'identificazione con il protagonista o con un personaggio secondario.

In sintesi si può dire che l'empatia sviluppata per uno, o anche più personaggi, è inevitabilmente collegata alla possibilità di accedere ai loro mondi interiori. Nel suo libro *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory* (Bloomington: Indiana University Press 1992) la studiosa Marie-Laure Ryan analizza la configurazione dei personaggi stessi (cioè isolati dalla disposizione sociale) e nel loro intreccio con gli altri. Secondo lei, in ogni personaggio, possono essere individuati diversi mondi (*possible worlds*) che lo contraddistinguono e che spiegano il perché delle loro azioni. L'*actual world*, cioè la personale realtà concreta, può essere influenzata dal mondo dei desideri e da quello degli obblighi. Dalla collisione di questi tre mondi converge un modello di realtà (*characters' domain*). Analizzando i vari mondi che formano un modello di realtà e studiando poi il concorso di questi modelli di realtà nel romanzo, si scoprono i mo-

menti cruciali che mandano avanti l'intera storia. Le implicazioni didattiche che si ottengono seguendo il metodo di Ryan sono utilissime per trovare degli incentivi per la produzione scritta ed orale nell'insegnamento. Un esempio significativo per la collisione dei due modelli di realtà ce lo dà la conversazione fra Uto e Vittorio quando vanno a fare la spesa in città (cfr. sopra). In questa situazione il dilemma morale è rappresentato da Vittorio che chiede ad Uto la sua definizione di felicità.

Dopo la presentazione delle teorie che forniscono la struttura per un'analisi di testi narrativi orientata all'applicazione didattica, abbiamo studiato il romanzo *Uto* considerando gli aspetti appena spiegati. Concludendo vorremmo presentare le unità didattiche che abbiamo elaborato esplicitando il costrutto teorico che sta dietro.

Al racconto, che è situato a Peaceville, Connecticut, precede una corrispondenza epistolare fra Lidia, la madre di Uto, e Marianne, compagna di Vittorio Foletti, madre di Jeff-Giuseppe e matrigna di Nina. Questa corrispondenza forma la cornice del romanzo che alla fine si conclude con un'ultima lettera che Marianne spedisce a Lidia. Nella lettera che arriva da Milano, Lidia spiega le circostanze per le quali manda Uto da loro in America. Per iniziare la lettura del romanzo in classe, gli studenti dovranno reagire a questa lettera fingendo di essere uno dei figli della famiglia Foletti. In questa maniera gli studenti saranno costretti a farsi un'idea generale della situazione e dei personaggi introdotti.

Dopodiché abbiamo elaborato due esercizi che possono aiutare a conoscere meglio i personaggi principali del romanzo. Gli studenti dovranno fare una descrizione di uno dei protagonisti (abbiamo proposto di fare la descrizione di Marianne, visto che all'inizio del romanzo funge da antagonista), considerando e trattando le informazioni che fino a questo punto hanno trovato.

La descrizione di Uto avviene in modo molto implicito dato che è lui che narra le vicende. Le poche informazioni che noi lettori abbiamo a disposizione lo rendono molto misterioso e alquanto interessante: "Uto è un giovane geniale e bellissimo, sprigiona un fascino irresistibile, un'energia travolgente, una forza ribelle che squarcia il volto di

ogni ipocrisia.²⁴² Questa sensazione viene sottolineata da una particolarità stilistica del romanzo, cioè le sue visioni nelle quali si vede come una star del palcoscenico musicale. Detto questo, ci sembrava logico far conoscere agli alunni il protagonista tramite un'intervista. Gli studenti avranno il compito di rendere più accessibile e più comprensibile il protagonista facendo finta di intervistarlo.

I due compiti che abbiamo appena descritto, sono facilmente modificabili in modo da poterli usare anche per altri testi narrativi oppure per altri personaggi del romanzo. Visto che anche Vittorio fa il pittore, sarebbe comunque adeguato e giustificabile "intervistare" anche lui; lo stesso vale per i figli Foletti.

Con gli esercizi sopramenzionati gli studenti fanno un primo passo nel mondo della narrazione. Il punto di riferimento in un contesto scolastico non può essere soltanto il testo di partenza; il piano di studi e con esso il QCER danno una guida per quanto riguarda i temi ma anche l'output, cioè i diversi tipi di testi che gli studenti devono essere in grado di produrre o in maniera scritta o in modo orale. Ed è proprio per questo motivo che abbiamo tentato di concludere ogni esercizio con differenti tipi di testi che coincidono almeno in parte con il QCER (ad esempio descrizione, intervista, discussione, riassunto e commento).

Un aspetto centrale del piano di studi austriaco per le lingue straniere sono i pregiudizi, gli stereotipi ed i luoghi comuni che riguardano sia la società in generale sia quella del paese in questione. Per fortuna la letteratura, per essere accessibile, deve ricorrere ad un codice comunemente condiviso. Per un autore i pregiudizi, gli stereotipi ed i luoghi comuni rappresentano proprio questo quadro comune al quale sia l'autore sia il lettore possono accedere. Per assecondare la pretesa del piano di studi e per mettere in evidenza i meccanismi di un testo narrativo, abbiamo elaborato un gioco di ruoli che prende di mira la divisione dei compiti che comporta la realtà quotidiana e la conservazione delle tradizioni domestiche.

La lezione sull'anoressia e sui comportamenti alimentari, assieme con quella appena descritta, sono un esempio per l'elaborazione di campi di competenza forniti dal QCER. Si tratta dei "classici" temi che gli studenti devono preparare per l'esame di maturità.

²⁴² Cesare di Michelis: copertina di *Uto*, edizione 2007.

Come vediamo, un testo letterario può essere un mezzo adeguato per arricchire il lessico e per fornire argomenti di conversazione. Oltre a ciò, un testo narrativo, può essere usato per elaborare oppure esercitare aspetti formali della lingua (cfr. *Uto e il condizionale*).

L'ultima unità didattica si intitola *Uto e la filosofia* e prende spunto dal diverbio continuo fra Uto e Vittorio sul tema della felicità. Questa continua discussione e la ricerca disperata di un senso nella vita, offuscano l'intera narrazione. Visto che tale domanda combacia con le riflessioni filosofiche di Aristotele, abbiamo pensato una lezione che possa essere affiancata a lezioni di filosofia.

Soffermandoci sugli aspetti filosofici, possiamo trovare un altro punto di contatto, forse più astratto, ma certamente interessante, nella parte del libro in cui Vittorio paragona la strada per la felicità con il duro lavoro necessario per la costruzione di una casa. Infatti, quest'ultima affermazione ci riporta alla socio-filosofia di Hannah Arendt, la quale può aiutarci ad analizzare le vicende raccontate, sotto un punto di vista storico-sociologico: Esaminando la condizione dell'esistenza attraversa i tre ambiti in cui secondo Arendt un essere umano si realizza, possiamo quindi arrivare ad una valutazione della società hippy mostrata nel romanzo, ed infine, ad una critica della società contemporanea.

Le varie unità didattiche seguono in modo cronologico le avventure di Uto, cioè "[u]n intreccio di reazioni corporali, soffi, sguardi, frizioni, vicinanze e lontananze, calori, geli, vischiosità di parole e gesti."²⁴³ Tutti questi frammenti, che nel loro insieme forniscono un quadro sfumato, non del tutto nitido, rendono utilizzabili (con qualche spiegazione in più) le unità didattiche anche quando non si legge l'intero romanzo.

Come speriamo di aver dimostrato, abbiamo tentato di concepire le unità didattiche ed i compiti in maniera aperta ed intercambiabile. Le teorie con le quali abbiamo corroborato l'applicazione didattica, non seguono una finalità pedagogica, anche se contengono implicazioni didattiche. Questa circostanza non sminuisce però il loro contributo nell'applicazione in ambito scolastico; anzi danno una maggiore libertà agli insegnanti, i quali non devono per forza appigliarsi ad un metodo rigido e prefissato.

²⁴³ Giuliano Gramigna: copertina di *Uto*, edizione 2007.

La presente tesi, rappresenta quindi il tentativo di unire il mondo scolastico con il mondo metaforico della contemporanea letteratura italiana. Vorrei concludere con un'osservazione di Paolo Jedlowski che descrive il possibile impatto della letteratura sulla vita reale e quotidiana:

Fra mondo empirico e mondi narrati vi è un rapporto di collaborazione. Da un lato, se possiamo attribuire un significato a ciò che un racconto ci dice è perché facciamo uso di conoscenze che abbiamo appreso vivendo (come spiega ogni narratologo, i testi narrativi sono e sempre e comunque lacunosi, e le lacune sono i destinatari a colmarle grazie alle conoscenze di cui già dispongono). Ma, dall'altro lato, parte di ciò che scopriamo nei mondi narrati retroagisce sulla nostra comprensione del mondo reale. Si tratta di un andirivieni incessante. La nostra esperienza transita fra mondo empirico e mondi narrati e si modifica attraverso questi rapporti.²⁴⁴

²⁴⁴ Paolo Jedlowski: *Il piacere del racconto*. In: *Imparare dalla lettura (I quaderni della ricerca 05)*. Hrsg. Simone Giusti, Federico Batini. Torino: Loescher Editore 2013, 26.

11. Quellenverzeichnisse

Literaturverzeichnis:

Andrea De Carlo: *Di noi tre*. Milano: Bompiani 2008/2011.

Andrea De Carlo: *Due di due*. Milano: Bompiani 2005/2011.

Andrea De Carlo: *Yucatan*. Milano: Bompiani 1986/2006.

Andrea De Carlo: *Uto*. Milano: Bompiani 1995/2007.

Giuliano Gramigna: copertina di *Uto*, edizione 2007.

Cesare di Michelis: copertina di *Uto*, edizione 2007.

Hannah Arendt: *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper 1967/2002.

Diego De Silva: *Non avevo capito niente*. Torino: Einaudi 2010.

Fruttero & Lucentini: *La donna della domenica*. Milano: Mondadori 1972.

Aristoteles: *Poetik*, 1451a-b. Zitiert nach: Günther Pöltner: *Philosophische Ästhetik*. Stuttgart: W. Kohlhammer 2008.

Stephanie Bachorz: *Zur Analyse der Figuren*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004.

Ingo Berensmeyer: *Methoden hermeneutischer und neohermeneutischer Ansätze*. In: *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Hrsg. Vera Nünning, Ansgar Nünning. Stuttgart: J. B. Metzler 2010.

Susanna Buttaroni, Alfred Knapp: *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung 1988.

Lothar Bredella: *Literaturwissenschaft*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen/Basel: A. Francke 2003⁴.

Jan-Philipp Busse: *Zur Analyse der Handlung*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004.

Andrzej Denka: *Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen aus relevanztheoretischer Sicht*. (Posener Beiträge zur Germanistik, Band 8). Frankfurt am Main: Peter Lang (Europäischer Verlag der Wissenschaften) 2005.

Terry Eagleton: *Einführung in die Literaturtheorie*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler 1997⁴.

Jan Ate van Ek, John L. M. Trim: *Threshold level 1990*. Strassburg: Council of Europe Press 1993.

Wolfgang Hallet, Frank G. Königs: *Fremdsprachendidaktik*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hrsg. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett 2010.

Wolfgang Iser: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag 1976.

Oliver Jahraus: *Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Tübingen, Basel: A. Francke 2004.

Paolo Jedlowski: *Il piacere del racconto*. In: *Imparare dalla lettura (I quaderni della ricerca 05)*. Hrsg. Simone Giusti, Federico Batini. Torino: Loescher Editore 2013.

Walter A. Koch: *Biology of Tension and Suspense. On the Biogenesis and the Semiogenesis of the Detective Novel, Soccer, and Art*. In: *The Biology of Literature*. Hrsg. Walter A. Koch. Bochum: Brockmeyer 1993.

Herbert Kraft: *Literaturdidaktik. Mündigkeit als Lehr- und Lernziel. (Literaturwissenschaftliche Theorie und Beispiele 6)*. Münster: Aschendorff 2004.

Constanze Krings: *Zur Analyse des Erzählanfangs und des Erzählschlusses*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004.

Juri M. Lotman: *Die Struktur literarischer Texte*. München: UTB 1972, 42 ff. Zitiert nach: Wolfgang Iser: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag 1976.

Matías Martínez, Michael Scheffel: *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C. H. Beck, 9. erweiterte und aktualisierte Auflage 2012.

Ute Quinkertz: *Zur Analyse des Erzählmodus und verschiedener Formen der Figurenrede*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004.

Marie-Laure Ryan: *Possible worlds, artificial intelligence, and narrative theory*. Bloomington: Indiana Univ. Press 1992.

Roy Sommer: *Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze*. In: *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Hrsg. Vera Nünning, Ansgar Nünning. Stuttgart: J. B. Metzler 2010.

Franz K. Stanzel: *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1995.

Sven Strasen: *Zur Analyse der Erzählsituation und der Fokalisierung*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6 2004.

John Trim, Brian North, Daniel Coste, Joseph Sheils: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Council for Cultural Co-operation,

Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg. Hrsg. Goethe-Institut Inter Nationes, Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Wien (u.a.): Langenscheidt 2001.

Laurenz Volkmann: *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*. In: *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Hrsg. Laurenz Volkmann, Klaus Stierstorfer, Wolfgang Gehring. Tübingen: Narr 2002.

Rainer Warning: *Rezeptionsästetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik*. In: *Rezeptionsästhetik*. Hrsg. Rainer Warning. München: Wilhelm Fink 1975.

Peter Wenzel: *Einleitung*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004.

Peter Wenzel: *Zu den übergreifenden Modellen des Erzähltextes*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004.

Peter Wenzel: *Zur Analyse der Spannung*. In: *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme*. Hrsg. Peter Wenzel. Trier: WVT (Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 6) 2004.

Verzeichnis der verwendeten Internetseiten:

<http://achimwagenknecht.de/Arendt/a32diearbeit.htm> (abgerufen am 05.02.2014).

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html, zum Zeitpunkt des Verfassens zu finden unter:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur; 03.05.2012).

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf (Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur; 03.05.2012), [im

weiteren Verlauf der Einfachheit halber mit „Lehrplan Italienisch“ zitiert].

<http://www.cinefile.biz/come-si-scrive-una-sceneggiatura-parte-2> (abgerufen am 12.04.2014).

<http://deutsch-gk.blogspot.co.at/> (abgerufen am 27.11.2013).

<http://www.intervista.me/guide/come-si-realizza-unintervista> (abgerufen am 22. 8. 2014).

<http://istruzione.uncome.it/articolo/come-fare-la-descrizione-di-una-persona-3418.html> (abgerufen am 30.01.2014).

http://online.scuola.zanichelli.it/regoleeimmaginazione/files/2009/11/e8_intervista.pdf (abgerufen am 2.04.2014).

<http://www.malvorlagen1001.de/malvorlagen/gesichter/> (abgerufen am 20.01.2014).

Abbildungsverzeichnis:

Seite 37: <http://deutsch-gk.blogspot.co.at/> (abgerufen am 27.11.2013).

Seite 39: „Modell zur Analyse der Submodi der Figurenrede (nach Jahn/Nünning 1994: 294)“ zit. nach Quinkertz 2004, 152.

Seite 45: Busse 2004, 26.

Seite 81: <http://www.malvorlagen1001.de/malvorlagen/gesichter/> (abgerufen am 20.01.2014).

Seite 82: http://online.scuola.zanichelli.it/regoleeimmaginazione/files/2009/11/e8_intervista.pdf (abgerufen am 2.04.2014).

Seite 83: <http://www.my-libraryblog.com/2007/07/13/uto-andrea-de-carlo/> (abgerufen am 21.01.2014).

Seite 89: <http://www.cinefile.biz/come-si-scrive-una-sceneggiatura-parte-2> (abgerufen am 12.04.2014).

Seite 91: <http://www.my-libraryblog.com/2007/07/13/uto-andrea-de-carlo/> (abgerufen am 21.01.2014).

Seite 96: 1. Arendt:

http://www.buecher.de/shop/arendt-hannah/vita-activa-oder-vom-taetigen-leben/-/products_products/detail/prod_id/10223513/ 2. De Carlo:

<http://www.my-libraryblog.com/2007/07/13/uto-andrea-de-carlo/> (beide Seiten abgerufen am 05.02.2014).

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

12. Lebenslauf

Lebenslauf

Matthias Scheiber
 Adamberggasse 4/14
 1020 Wien
 Tel.: 0650/6808303
 E-Mail: matthias.scheiber@gmx.net
 Geboren am 17. Jänner 1985 in Wolfsberg, Österreich



Universitäre und schulische Bildung

Einrichtung	Universität Wien
Zeitraum	seit Oktober 2006
Studienfächer	Lehramt Italienisch und Psychologie/Philosophie
Studienschwerpunkt	Fachdidaktik, italienische Literaturwissenschaft
Einrichtung	Università degli Studi di Trieste
Zeitraum	Februar bis Juni 2009
Studienfächer	Literatur und Philosophie
Studienschwerpunkt	Italienisches Kino, Übersetzen und Dolmetschen
Einrichtung	Wirtschaftsuniversität Wien
Zeitraum	von Oktober 2005 bis Juni 2006
Studienfächer	Wirtschaftspädagogik und Wirtschaft und Recht
Einrichtung	Handelsakademie Wolfsberg
Zeitraum	September 1999 bis Mai 2004
Schwerpunkt	Controlling und Jahresabschluss
Abschluss	Diplom- und Reifeprüfung mit ausgezeichnetem Erfolg

Außeruniversitäre Erfahrungen im Bereich DaF/DaZ

Einrichtung	ActiLingua Academy, Wien
Zeitraum	seit Juli 2011 (mit Unterbrechung von Oktober 2012 bis Mai 2013)
Position	Headteacher, DaF-Lektor und Vertretung der pädagogischen Leitung
Tätigkeit	zusätzlich zur Unterrichtstätigkeit Vertretung der pädagogischen Leitung (schriftliche Einstufungstests, Kurseinteilung), Hospitation und Begutachtung neuer LehrerInnen inkl. Feedbackgespräche
Einrichtung	Istituto Tecnico per il Turismo «Marco Polo»
Zeitraum	von Oktober 2012 bis Mai 2013
Position	Sprachassistent für Deutsch als Fremdsprache
Tätigkeit	Sprachassistenz an einer berufsbildenden höheren Schule für Tourismus in Palermo/Sizilien, vorwiegend Vermittlung von österreichspezifischen Themen und kommunikativen Strategien für AnfängerInnen
Einrichtung	ActiLingua Academy, Wien
Zeitraum	von November 2009 bis Juli 2011
Position	DaF-Lektor
Tätigkeit	Leitung von Deutschkursen auf den Niveaustufen A1 bis C1, Durchführung von Einstufungsgesprächen, in den Sommermonaten und nach Bedarf Unterricht von Jugend- bzw. SchülerInnengruppen (v.a. aus Italien)

Sonstige Arbeitserfahrungen/Präsenzdienst

Einrichtung	IMF Lernhilfe, Wien
Zeitraum	von November 2007 bis September 2012
Position	Nachhilfelehrer
Tätigkeit	Einzel- und Gruppennachhilfe für die Fächer Italienisch (einschließlich Wirtschaftssprache), Englisch und Rechnungswesen
Einrichtung	Österreichische Studentenförderungsstiftung, Wien
Zeitraum	von Mai 2006 bis September 2007 und Sommer 2008
Position	Controller
Tätigkeit	Selbständige Arbeit im Bereich Controlling und Buchhaltung, Übersetzungen Deutsch-Italienisch
Einrichtung	Wolfsberger Stadtwerke, Wolfsberg
Zeitraum	von Mai bis September 2005
Position	Ferialangestellter
Tätigkeit	Kassierer im Stadionbad Wolfsberg
Einrichtung	Österreichisches Bundesheer, Zeltweg
Zeitraum	von Juli 2004 bis März 2005
Position	Präsenzdiener
Tätigkeit	Bürotätigkeiten im Kommando des Fliegerabwehrregimentes

Fremdsprachenkenntnisse (Selbsteinschätzung nach GERS)

	Lesen	Hören	Sprechen	Schreiben
Italienisch	C2	C2	C1/C2	C1/C2
Englisch	C1	C1	B2	B2
Türkisch	rudimentäre Kenntnisse			

Besondere Fähigkeiten und Kenntnisse

ÖSD-Prüferberechtigung A1-C1 (seit November 2011)
 Erfahrungen im Bereich Projektmanagement und -leitung
 Umfassende Microsoft-Office-Kenntnisse (und sonstige Open-Source-Programme)
 Kenntnisse über Gruppendynamik, Sozial- und Entwicklungspsychologie (im Rahmen des PP-Lehramtsstudiums)
 Betriebswirtschaftliche Ausbildung, Controlling

Persönliche Interessen

Radfahren, Wandern, Schwimmen
 Italienische Nachkriegsliteratur, italienische Literatur ab 1980
 Theorien und Literatur zum Thema Gender