

## „Was fällt Ihnen dazu ein?“ – Sinnkonstitution mit Hilfe von Interdiskursivität und Intertextualität am Beispiel von Italo Calvinos «Un pomeriggio, Adamo»

### Interdiskursivität und Intertextualität

Die banale Titelfrage weckt vermutlich bei nicht wenigen peinliche Erinnerungen an Schule und Seminar: Wem ist nicht die Denkblockade und das lastende Schweigen gegenwärtig, wenn zu Beginn einer Sitzung mit dieser allgemeinen, allzu allgemeinen Frage der Einstieg in die Diskussion über einen literarischen Text gesucht wurde, der von den Teilnehmern ohne gezielte Fragestellung gelesen – oder leider auch oft genug **n i c h t** gelesen – wurde?

Ich möchte jedoch mit der Frage „Was fällt Ihnen dazu ein?“ keine Blockierung hervorrufen, sondern mich im Gegenteil an eine Technik anlehnen, die auf diesem Wege brachliegendes, verstecktes, unbewußtes Wissen ins Bewußtsein zu holen versucht: an das freie Assoziieren der Psychoanalyse.

Der Leser eines literarischen Werkes – und sei es noch so ‚verständlich‘, von den sogenannten ‚unverständlichen‘ ganz zu schweigen – befindet sich in einer dem Patienten und gleichzeitig dem Analytiker vergleichbaren Situation, wenn er wissen möchte, warum ein Text geschrieben, und zwar so und nicht anders geschrieben wurde. Der Sinn – oder, um Mißverständnisse zu vermeiden, besser – das Sinnangebot eines Textes ist ja in der Regel nicht (oder nur zum geringsten Teil) wie in einem Gebrauchstext oder einem theoretischen Text *expressis verbis* gegeben, sondern er muß aus der Gestaltung erschlossen werden. Die Ebene der erzählten Ereignisse (Diegese) bzw. die der ausdrücklichen Meinungen (Diskurse) ist oft nicht (zumindest nicht immer) die interessanteste; vielmehr gilt es, darüber hinaus das zu entziffern, was nicht eindeutig gesagt wird, ja nicht eindeutig gesagt werden kann, da es bei der Produktion unbewußt geblieben ist<sup>1</sup>.

Dabei hilft demjenigen, der liest bzw. Anleitung zum Lesen geben möchte, die Tatsache, daß das ‚freie‘ Assoziieren des Lesers (wie übrigens auch dasjenige des Patienten) gar nicht so frei ist, wie es der Name vermuten läßt. Die Lektüre ist gebunden an den genauen Wortlaut und die Struktur des Textes, zu dem die Assoziationen gesucht werden, und an das ‚Wissen‘ des Lesers, das er bewußt und/oder unbewußt in die Lektüre mit einbringt. Es handelt sich dabei jedoch nicht nur um das individuelle Wissen einer Person, sondern gleichzeitig um das kollektive Unbewußte und das sprachlich fixierte Wissen einer Kulturgemeinschaft. Der Leser kann sich darauf verlassen, daß das, was ihm zu einem Text einfällt, ihm nicht zufällig und auch nicht nur ihm allein einfällt.

In den folgenden Ausführungen werde ich mich vornehmlich auf denjenigen Bereich des implizit durch einen sprachlichen Text Gegebenen stützen, den Kerbrat-Orecchioni<sup>2</sup> die kulturell-ideologische bzw. die enzyklopädische Kompetenz nennt. Kultur wird dabei

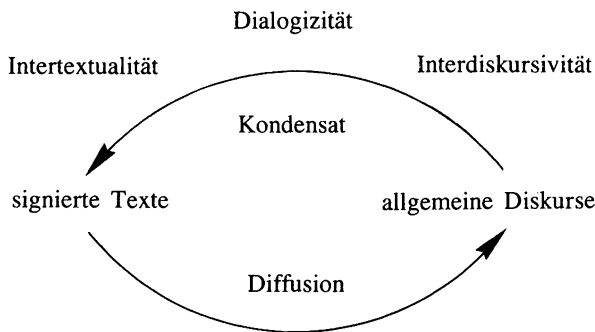
als kollektives Diskurs- und Textgedächtnis aufgefaßt<sup>3</sup>, bei dessen gedanklicher Ordnung und Systematisierung Ideologien eine gewichtige Rolle spielen.

So wie jeder Text auf der Folie anderer Texte einer Kultur e n t steht, so ist auch, wie Bachtin es ausdrückt<sup>4</sup>, jedes V e r stehen „das In-Beziehung-Setzen des jeweiligen Textes mit anderen Texten und die Umdeutung im neuen Kontext“. Das Vergleichen, d.h. das Feststellen von Ähnlichkeiten und – fast noch wichtiger – von Unterschieden (etwa die nicht herangezogenen, unterschlagenen Teile des Referenz-Textes) sowie deren Deutung im Rahmen der diese Elemente systematisch ordnenden Ideologien eröffnet so die vielfältigsten Möglichkeiten zur Sinnkonstitution.

Damit sind wir in den theoretischen Rahmen eingetreten, der mit Begriffen wie Dialogizität, Interdiskursivität und Intertextualität seit nunmehr ziemlich genau zwanzig Jahren<sup>5</sup> in der Literaturwissenschaft Konjunktur hat. Die Tendenz geht allerdings (vermutlich unter dem Einfluß moderner und postmoderner Texte, die mit Vorliebe Texte aus Texten „basteln“) in der letzten Zeit dahin, den extrem ausgeweiteten Begriff Intertextualität auf Bezüge zwischen literarischen Texten einzugrenzen.

Ich halte es – vor allem unter didaktischem Aspekt – mit Cesare Segre<sup>6</sup> für sinnvoll, schriftlich fixierte und von einem Autor signierte TEXTE (sogenannte literarische, einschließlich philosophischer, wissenschaftlicher und ähnlicher Texte) von der Vielfalt allgemeiner, frei verfügbarer, anonymer DISKURSE zu unterscheiden. Segre trennt das, ‚was man weiß‘ und sagt, ohne immer genau zu wissen, woher (die Diskurse) von dem, was man bewußt als die Meinung bzw. als die Erfindung anderer gelesen und sich gemerkt hat (von Texten). Entsprechend unterscheidet er «interdiscorsività» von «intertestualità». Der Begriff Dialogizität dient ihm schließlich als Oberbegriff für alle Bezüge zwischen einem Text und anderen Texten bzw. Diskursen, seien es vorausgehende, gleichzeitige oder nachfolgende.

Jenseits dieser heuristischen Differenzierung stellt Segre jedoch fest, daß die beiden Bereiche schwer säuberlich zu trennen sind: Die literarischen Texte einerseits sind eine Art „Kondensat“ von Elementen allgemeiner sprachlicher Interdiskursivität, und auf der anderen Seite gehen signierte Texte wiederum teilweise in die allgemeine Pluridiskursivität des *Savoir social* ein.



Woher weiß denn ein Leser, daß (ich nehme ein Beispiel aus der im folgenden genauer betrachteten Erzählung von Italo Calvino) die langen Haare eines fünfzehnjährigen Jun-

gen im Italien der Nachkriegszeit eine bestimmte soziale und ideologische Bedeutung haben? Weiß er es aus der Literatur, hat man es ihm gesagt oder hat er es während seiner eigenen Sozialisation in Familie und Schule sozusagen am eigenen Leibe erfahren?<sup>7</sup> Es ist häufig unmöglich, zwischen Texten und Diskursen im Wissen eines Lesers zu unterscheiden. Schon nach kurzer Zeit ist das Angelesene und als solches Erinnernte kaum mehr zu trennen von dem dieses Angelesene teilweise umfassenden Allgemeinwissen und der sogenannten eigenen Erfahrung<sup>8</sup>. Aus dieser Not der Theorie, daß das sogenannte Subjektive, Persönliche immer auch ein Element des Sozialen ist, läßt sich für den Leseunterricht eine Tugend machen.

Denn zunächst hat ein Schüler oder ein Student, der als Lese-Anfänger in die systematische oder gar wissenschaftliche Technik des Lesens und der Sinnkonstitution eingeführt werden möchte, noch kein auf ausgedehnter Lektüre beruhendes literarisches Fachwissen. Unter diesen Umständen ist es vorteilhaft, er traut sich, daß heißt seinem Wissen erst einmal etwas zu, verläßt sich auf seine allgemeine enzyklopädische Kompetenz, um diese dann gezielt anhand des Textes zu überprüfen und gegebenenfalls mit Hilfe anderer enzyklopädischer und literarischer Texte zu erweitern.

Die Blockade vieler Studenten gegenüber der Aufgabe, etwas ‚Kluges‘ über einen Text zu sagen, das über eine bloße Paraphrase hinausginge, liegt doch zum Teil mindestens auch daran, daß die Literaturwissenschaft, schon von der ersten Beschäftigung mit Literatur in der Schule an, l i t e r a r i s c h e Texte als Kontexte bevorzugt. Diese Bevorzugung mag für die wissenschaftliche Arbeit zwar gerechtfertigt sein (wie wir oben gesehen haben, sind literarische Texte als „Kondensat“ der allgemeinen Diskursivität konzentrierter, und sie lassen sich vor allem besser belegen), doch ist das intertextuelle Brillantfeuerwerk, das von manchen Lehrenden vor den Ohren der beeindruckten Zuhörer abgebrannt wird, für diese meist wenig ermutigend. Der ‚arme‘ Student, erst am Anfang seiner systematischen Beschäftigung mit Literatur, fragt sich bestürzt und deprimiert: „Muß ich denn schon alles gelesen haben, bevor ich anfangen kann zu lesen?“

Wenn, wie Bachtin behauptet<sup>9</sup>, fast jedes Wort irgendeines Textes und erst recht eines literarischen Werkes geistig in Anführungszeichen zu setzen ist, da es gewissermaßen als „Zitat“ aus „zweiter und dritter Hand“ stammt (sei es aus der Vielstimmigkeit einer Sprache, sei es aus der literarischen Fixierung solcher Stimmen), warum dann nicht gleich auf allgemeine Diskurse zurückgreifen und literarische Texte (sogenannte Zitate, Anspielungen, Quellen etc.) nur zusätzlich als Absicherung, Beleg und zur Systematisierung der Analyse heranziehen?

Ich plädiere dementsprechend für eine Aufwertung und ein bewußtes Einsetzen und Erweitern des kulturellen Wissens bei der Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten. Üblicherweise wird dieses kulturelle Wissen stillschweigend vorausgesetzt, ohne es namhaft zu machen und ohne auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangs- und der Zielkultur herauszuarbeiten.

Die Literaturwissenschaft schiebt die Vermittlung dieses Wissens häufig etwas verächtlich an die sogenannte Landeskunde ab, obwohl gerade die Literatur aufgrund der von Segre „Kondensation“ genannten Erscheinung besonders geeignet erscheint, im Verein mit anderen, z.B. wissenschaftlichen (soziologischen oder philosophischen oder psychologischen) Texten, diese kulturelle Kompetenz zu fördern.

## **Zur Gliederung des Textes in verschiedene Wissens-Ebenen**

Damit das soziale Wissen vom Leser als Baumaterial möglichst fruchtbar zur Sinnkonstitution eines Textes eingesetzt werden kann, muß es entsprechend dem Lektürevorgang und den verschiedenen Wissens- und Textebenen gegliedert werden. Der Leser bekommt so eine Art Raster an die Hand, nach dem er die Texte systematisch befragen kann<sup>10</sup>.

Um die Handhabung nicht zu kompliziert werden zu lassen, empfiehlt es sich, lediglich drei Ebenen kodifizierten sozialen Wissens zu unterscheiden, wie es sich vermittels Sprache in Erzählungen äußert:

1. Die Ebene der kleinsten Einheiten (in Form von Einzelwörtern oder Syntagmen), die in Anlehnung an die folkloristische Erzählforschung MOTIVE heißen sollen.
2. Größere Einheiten, die mehrere Motive zu stereotypen BESCHREIBUNGSEINHEITEN bzw. kleineren HANDLUNGS-SEQUENZEN zusammenfassen. Sie entsprechen teilweise dem, was Eco «sceneggiature comuni» oder die Wahrnehmungspsychologie “frames” nennt.
3. Übergreifende diegetische Muster, komplette GESCHICHTEN mit der dazugehörigen Personen- bzw. Aktanten-Konstellation. Eco nennt diese Ebene die der «favole prefabbricate». Hier ist der Übergang zu archetypischen Geschichten, Mythen und Märchentypen, also Intertexten im engeren Sinne von literarischen Kontexten, häufig.

Wie sich in der nun folgenden Textanalyse zeigen wird, sind diese drei Ebenen eng untereinander verknüpft. Die kleineren Einheiten werden tendenziell vom Leser größeren zugeordnet: die Motive zu in sich geschlossenen Teilsequenzen, zu Personenbeschreibungen und schließlich zu ganzen Geschichten. Bei fortlaufender Lektüre und Kombination der Einzelmotive ergibt sich eine Art Kontrolle, die die Freiheit der assoziativen Verknüpfung begrenzt und steuert, nicht ‚passende‘ Partikel unseres eingespeisten Alltagswissens aussondert, die Kombination orientiert.

Der Text ruft jedoch nicht nur bereits vorhandenes Alltagswissen und eventuelles Literatur-Wissen ab und orientiert es, sondern er *vermittelt, bestätigt und modifiziert* dieses Wissen auch noch zusätzlich. In den Stereotypen aller drei genannten Ebenen wird das gesellschaftlich vermittelte Material der Literatur greifbar<sup>11</sup>.

## **Lesen als Aktualisierung von vorhandenem Diskurs-Wissen**

Anhand einer Erzählung von Italo Calvino soll gezeigt werden, welchen praktischen Nutzen man für die Sinnkonstitution aus der Tatsache ziehen kann, daß die Mehrzahl der Texte<sup>12</sup> zunächst einmal mit dem sozialen Wissen des Lesers, mit seiner allgemeinen kulturellen, enzyklopädischen Kompetenz rechnet. Durch kontinuierliches Vergleichen des alltäglichen sozialen Wissens über Welt auf allen genannten Ebenen mit der im Text konstruierten fiktiven Welt und durch die Deutung der Übereinstimmungen, Unterschiede und Modifikationen läßt sich das Sinnangebot des Textes ausfüllen; wenn man es auch nie erschöpft, da immer neue Kontexte denkbar sind.

Im gewählten Beispiel, der Erzählung *Un pomeriggio, Adamo*, rechnet der Autor zusätzlich noch mit der intertextuellen Kompetenz des Lesers, denn er *zitiert* schon

in der Überschrift eine andere, allen bekannte Geschichte. Doch wird diese intertextuelle Komponente zunächst einmal zurückgestellt, da die Verwendung der *I n t e r d i s k u r s i v i t ä t* zur Sinnkonstitution im Zentrum der Überlegungen steht. In einem zweiten Schritt des ‚Zum-Reden-Bringens‘ und vor allem zur Absicherung der Ergebnisse ist es jedoch günstig, zusätzlich einen oder auch mehrere literarische Kontexte heranzuziehen.

Praktisch sieht das vorgeschlagene Verfahren so aus: Jedes im Text auftauchende Motiv wird sofort und spontan, in einem ersten Schritt noch isoliert von den anderen, es umgebenden Motiven, nach den damit stereotyp verknüpften Vorstellungen, Gefühlen etc. befragt: Was fällt Ihnen etwa bei der Lektüre einer Überschrift wie *Il gatto e il poliziotto* zu «gatto», was zu «poliziotto» ein?<sup>13</sup>

Für Texte in der Fremdsprache empfiehlt sich das grundsätzliche Nachschlagen in einem einsprachigen Wörterbuch bzw. einer (möglichst fremdsprachigen) Enzyklopädie, selbst wenn man meint, die Bedeutung eines Wortes genau zu kennen. Dem mit der Fremdsprache noch nicht so Vertrauten (und selbst dem!) eröffnen sich dabei außer den lexikalisierten Bedeutungen eine Fülle von stereotypen Konnotationen, von Bausteinen des «sens commun» (von «credenze», d.h. von einer Sprachgemeinschaft geglaubten Wahrheiten) und dazuhin Einbettungen in Wortfelder und Beschreibungsmuster, bei denen man nicht selten überraschende Unterschiede zum eigenen Kulturbereich feststellt. Auf diese Weise kann fehlendes kulturelles Wissen rasch und gezielt erworben werden, können verblaßte und unvollständige Erinnerungen wieder aufgefrischt und für die produktive Sinnsuche im Text nutzbar gemacht werden.

Die detektivische bzw. analytische Arbeit, nein das Vergnügen, das darin besteht, die Übereinstimmung und die Unterschiede zwischen dem eigenen Vor-Wissen und der Darstellung dieses Wissens im Text zu deuten, beginnt damit allerdings erst.

Es beginnt im allgemeinen mit der Überschrift, die nicht selten die ganze Geschichte sozusagen *in nuce* enthält. Auf jeden Fall weckt sie aufgrund der angesprochenen allgemeinen Diskurse entsprechende Erwartungen im Leser, und zwar ausgehend von einem Motiv vor allem in Bezug auf die oberste der genannten Ebenen, die des gesamten Handlungsablaufs.

Zum Vor-Verständnis der Geschichte mit dem oben erwähnten Titel *Il gatto e il poliziotto* (Zusammentreffen von zwei üblicherweise von Funktion und Rollencharakter her unvereinbaren Aktanten) reichen offensichtlich allgemein bekannte interdiskursive Bezüge vollständig aus. Dies gilt auch für Titel, die aus Eigennamen bestehen, für die ja die «saggezza del popolo» die Maxime *nomen est omen* bereithält. So verweist etwa der Name des Titelhelden Palomar im gleichnamigen Werk einen geographisch bzw. astronomisch gebildeten Leser auf das Weltraumauge bzw. -ohr auf dem gleichnamigen kalifornischen Berg; falls er das nicht tut, füllt glücklicherweise der Klappentext diese Bildungslücke. Es ist jedoch für die Didaktik einer vertieften Lektüre wichtig, daß die durch den Titel ausgelösten assoziativen Erwartungen bewußt gemacht, d.h. ausgesprochen und artikuliert werden.

Nach der allgemeinen Orientierung der Erwartung durch die Überschrift (die durch den folgenden Text bestätigt oder enttäuscht werden kann), baut sich die Lektüre allerdings sukzessive von ‚unten‘ auf, d.h. sie schreitet ausgehend von den Motiven über die

Beschreibungsmuster und Handlungssequenzen fort bis zum Gesamtverlauf der Geschichte, in dem der Schluß die für die Gesamtbewertung entscheidende Stelle einnimmt.

## 1. Die Ebene der Motive

Die Geschichte *Un pomeriggio, Adamo* beginnt folgendermaßen:

Il nuovo giardiniere era un ragazzo coi capelli lunghi, e una crocetta di stoffa in testa per tenerli fermi. Adesso veniva su per il viale con l'innaffiatoio pieno, sporgendo l'altro braccio per bilanciare il carico. Innaffiava le piante di nasturzio, piano piano, come versasse caffelatte: in terra, al piede delle piantine, si dilatava una macchia scura; quando la macchia era grande e molle lui rialzava l'innaffiatoio e passava a un'altra pianta. Il giardiniere doveva essere un bel mestiere perché si potevano fare tutte le cose con calma. Maria-nunziata lo stava guardando dalla finestra della cucina. Era un ragazzo già grande, eppure portava ancora il calzoni corti. E quei capelli lunghi che sembrava una ragazza. Smise di risciacquare i piatti e batté sui vetri.<sup>14</sup>

«Giardinere»: Das Alltagswissen und die damit verbundenen sozialen Vorurteile ordnen einem Gärtner, im Gegensatz zum «ortocultore» oder Bauern, meist positive Eigenschaften zu, wie Liebe zur Natur, Zartgefühl, ästhetische Fähigkeiten im Umgang mit Blumen und Zierpflanzen.

Der Text selbst enthüllt nun erst bei allmählich fortschreitender Lektüre, ob diese Vorurteile im vorliegenden Fall stimmen und ob sie für die Erzählung überhaupt wichtig sind; d.h. hier: Entspricht der geschilderte Gärtner den Vorstellungen von einem Gärtner oder nicht? Und wenn ja, inwiefern?

Die folgenden Zeilen machen jedenfalls klar, daß der Gärtnerjunge seinem ‚Berufsbild‘ entsprechend sorgfältig, ruhig, besonnen und zartfühlend ist. Falls der Leser nicht gemerkt haben sollte, worauf es ankommt, wird diese positive Einschätzung im *discorso indiretto libero* auch noch als Meinung des beobachtenden Mädchens wiedergegeben.

Doch der Gärtnerjunge entspricht nicht in allem den üblichen Vorstellungen. Das ‚Übliche‘, das Bewußtsein der geltenden Norm wird in diesem Fall durch das ihn vom Küchenfenster aus betrachtende Dienstmädchen repräsentiert<sup>15</sup>, das auf das auffälligste Merkmal, die langen Haare des Jungen, fixiert ist: «E quei capelli lunghi che sembrava una ragazza» (S.17, Z.11); «[...] non aveva mai visto un ragazzo coi capelli così lunghi. (S.17, Z.16.); ««Di, perché porti i capelli così lunghi?»» und die daran anschließende Erörterung des Problems (S.21/22, Z.34ff.).

Hier zeigt sich, wie der Text das zum Vorverständnis notwendige Wissen selbst lehrt und affirmiert: ein großer Junge trägt keine langen Haare, weder in Deutschland noch in Italien, weder in der Nachkriegszeit noch heute<sup>16</sup>.

Nun ist aber durchaus noch nicht eindeutig klar, was lange Haare hier nach dem Willen Calvinos *b e d e u t e n* sollen. Unser Alltags-Wissen gibt uns verschiedene Deutungs- und Wertungsmöglichkeiten (je nach unserem individuellen ideologischen Standort): Sind sie Zeichen für mangelnde Pflege oder für bewußt und betont unangepaßtes, normabweichendes Verhalten – und wie bewertet der Erzähler mittels Sympathie lenkung diese Abweichung?

## 2. Die Ebene der Beschreibungseinheiten und der kleineren Handlungssequenzen

Die Frage kann erst durch eine Einbettung des Motivs in einen größeren Beschreibungszusammenhang geklärt werden. So orientiert die Fortsetzung des Textes den Leser durch weitere Details: «[...] e una crocetta di stoffa in testa per tenerli fermi.» Auf diese Art und Weise wird die in Bezug auf die langen Haare mögliche Bedeutung ‚ungepflegt‘, ‚wild‘ und ‚unzivilisiert‘ sofort eliminiert. Dagegen wird das Merkmal ‚Unangepaßtheit‘ verstärkt durch das Motiv der kurzen Hosen (S.17, Z.10) und durch weitere Einzelmotive.

Durch Wiederholung (es ist mehrfach und zum Teil ausführlich von den langen Haaren die Rede) und Kombination mit anderen Motiven lassen sich die Einzelmotive zu einem sinnvollen und kohärenten Beschreibungsmuster zusammenfügen, so daß die ursprüngliche Vagheit in Bezug auf den Sinn der Einzelmotive und der damit zu verbindenden Diskurse in eine bestimmte Richtung orientiert wird. Der Gärtnerjunge entpuppt sich bei fortschreitender Lektüre als Muster einer Normabweichung. Und zwar nicht in seiner Eigenschaft als Gärtner, sondern in seiner allgemeineren als Junge des unmittelbaren Dopoguerra:

- durch seinen Namen Libereso (Esperanto=Freiheit; Name des Bruders: Germinal);
- durch sein Aussehen (langhaarig);
- durch seine Kleidung (kurze Hosen, «mezzo nudo»);
- durch seine politischen und weltanschaulichen Ansichten (er malt offensichtlich antikerikale, antimilitaristische und antikapitalistische Karikaturen für den Schaukasten einer Organisation mit dem Namen FAI; er ist Vegetarier und liest zusammen mit dem Vater am Sonntag statt der Bibel Elisée Reclus<sup>17</sup>);
- durch seine Reaktion auf tabuisierte Tiere (er sieht ihre Schönheit, wo andere, speziell Maria-nunziata, nur Abscheu empfinden, streichelt sie und läßt sie auf sich herumkrabbeln).

Alle diese Elemente zusammengenommen kennzeichnen Libereso als gesellschaftlichen Außenseiter im Italien der Nachkriegszeit. Wenn der Leser sein eventuell vorhandenes oder durch Nachschlagen in einer Enzyklopädie (E. Reclus) und einer Geschichte Italiens (FAI)<sup>10</sup> erweitertes kulturelles Wissen einbringt, läßt sich die soziale und weltanschauliche Position von Liberesos Familie ziemlich genau bestimmen.

Um aber die Bedeutung dieser Beschreibung auch i m T e x t s e l b s t, also nicht nur über außertextuelle Information abzusichern, arbeitet Calvino mit Oppositionen (nicht etwa mit belehrenden Einschüben!). Er stellt nämlich Libereso ein Muster von Angepaßtheit an rückständige und traditionsverhaftete Normen in Gestalt der Maria-nunziata gegenüber:

- sie hat einen gut katholischen, italienischen Namen;
- sie ist gekleidet, ‚wie es sich gehört‘ – als Dienstmädchen trägt sie eine Schürze und, als Ausweis obligater weiblicher Eitelkeit, hohe Absätze;
- in die gleiche Richtung zielen auch ihre Wünsche: ein Lippenstift und ein schwarzes Spitzentuch für die sonntägliche Messe;
- dazuhin stammt sie aus dem ländlichen, verarmten und vernachlässigten Süden (Kalabrien), eine Wertung, die durch verschiedene Motive abgesichert ist (die hohe Geburtenrate nebst hoher Kindersterblichkeit: von den vierzehn Kindern sind fünf bereits

jung gestorben; außerdem die Mutter; die Familie wurde zur Emigration in den italienischen Norden gezwungen);

- Maria-nunziata ist religiös bis abergläubisch;
- ihr Verhalten hat ‚typisch mädchenhafte‘ Züge, d.h. sie muß bei ihrer Unterhaltung mit dem fremden Jungen immer lachen, errötet leicht und klemmt die Hände in den Schoß.

Der Autor stellt die beiden gegensätzlichen Protagonisten durch die Art ihrer Beschreibung in einen größeren historisch-sozialen Kontext. Das Wissen über das Italien der Nachkriegszeit wird beim Leser jedoch nicht nur abgerufen, sondern selbst einem weniger beschlagenen Leser durch die eindeutige Opposition vermittelt. Auf der einen Seite steht die eher aufgeklärte, laizistische bis militant atheistische, internationale (Esperanto), sozialistisch-anarchistische (Reclus, FAI) Stadtkultur des Nordens, auf der anderen die traditionsverhaftete Landkultur des Südens. Vermittelt über die beiden Helden erfährt der Leser (oder sein Wissen wird bestätigt, ergänzt und modifiziert) etwas über zwei völlig verschiedene Kulturen, verschiedene Diskurse, die im gleichen Land zur gleichen Zeit aufeinandertreffen: den berühmt-berüchtigten Nord-Süd-Gegensatz.

Diese Opposition zeigt sich auch sprachlich in den Verständigungsschwierigkeiten zwischen den beiden Jugendlichen: Maria-nunziata fängt nichts mit dem Namen ‚Libereso‘ an, er kennt das ihr den Namen gebende Fest ‚Mariä Verkündigung‘ nicht; sie hat das Wort ‚Esperanto‘, das Wort ‚Vegetarier‘ noch nie gehört, er weiß nicht, was eine ‚Prozession‘, was ‚fasten‘ ist; er findet Tiere schön, die sie abscheulich findet ...

Neben den sich aus Einzelmotiven aufbauenden Personenbeschreibungen zählen zur zweiten Ebene auch kleinere Handlungssequenzen. In der vorliegenden Erzählung ist die Häufung von Geschenkszenen auffällig. Libereso versucht nicht weniger als acht Mal hintereinander, ein jeweils neues eigenartiges Geschenk ‚an das Mädchen zu bringen‘. Deren Sinn liegt nicht nur in der Äußerung freundschaftlicher Gefühle, der Zuneigung und des ‚Gewogen-Stimmens‘, wie man aufgrund des sozialen Wissens vermuten könnte. Dazu hätten ein, zwei Szenen genügt. Da außerdem sämtliche der genannten Tier-Geschenke diesem Zweck zuwiderzulaufen scheinen, weil sie als ekelerregend gelten, wird ihr Sinn auch noch und vielleicht sogar vornehmlich auf einem anderen Gebiet liegen.

Wie bringt man den Leser nun dazu, den Sinn dieser Gaben im Kontext der Geschichte mit Hilfe seines Allgemeinwissens zumindest so annäherungsweise zu erfassen, daß er mit Hilfe gezielter Nachforschungen in enzyklopädischen oder speziellen wissenschaftlichen Texten dieses Wissen erweitern und die Sinnkonstitution vervollständigen kann? Dazu gibt ihm der Text selbst die notwendigen Hinweise: durch die Rekurrenz der Handlungssequenz ‚Schenkversuch‘ wird der Leser angeregt, nach den gemeinsamen charakteristischen Merkmalen dieser Geschenke und der darauf folgenden Reaktionen zu forschen:

- alle genannten Tiere (Kröte, Rosenkäfer, Blindschleiche, Eidechse, Frosch, Regenwurm, Fisch, Ameisen) werden in der kindlichen Sozialisation mehr oder minder tabuisiert; man darf sie nicht anfassen, sie gelten als schmutzig, ekelerregend, häßlich, ja als gefährlich, zumindest jedoch als unangenehm;
- aus diesem Grund hat Maria-nunziata jedesmal Angst, diese Tiere anzufassen, sie



hat Hemmungen, sie wie Libereso zu streicheln oder an sich herumkrabbeln zu lassen. Die Vorstellung allein verursacht ihr schon ungewohnte, wenn anscheinend auch nicht unbedingt unangenehme Gefühle (S.20, Z.22: «Mammamia, che impressione!»). Außerdem spricht die Tatsache, daß sie die Kette der Schenkversuche nicht einfach abbricht und wegläuft, dafür, daß sie einen gewissen Reiz für sie haben;

– die Äußerungen der Ängstlichkeit werden im Text kombiniert mit Aufseufzen (S.26, Z.13), Den-Blick-Senken (S.24, Z.13), Zurückschrecken (S.24, Z.9), besonders aber mit dem mehrfach wiederholten Die-Hände-in-den-Schoß-Klemmen (S.20, Z.29; S.22, Z.29; S.24, Z.10). Alle diese Elemente weisen auf eine tiefsitzende, offensichtlich anerzogene (denn der gleichaltrige Libereso verhält sich ja anders) Hemmung und Tabuisierung hin.

Begriffe wie Angst und Tabu gehören in Verbindung mit der geschilderten Mimik und Gestik zum verhaltenspsychologischen Alltagswissen. Je nach Bildungs- und Reflexionsgrad auf diesem Gebiet reicht dieses gespeicherte Wissen aus (oder der Leser kann es sich durch gezielte Informationen beschaffen: etwa in Symbollexika, in den Indices der Werke Freuds oder Jungs), um die Verhaltensunterschiede der beiden Protagonisten zu deuten. Selbst wenn man kein spezielles psychoanalytisches Fachwissen über Penetrationsängste hat, das man als wissenschaftlichen Intertext einbringen kann, so gibt es im Text selbst doch genügend Hinweise auf einen Zusammenhang dieser speziellen Art von Geschenken mit der Sexualität allgemein und ihrer Unterdrückung in der üblichen ‚gut katholischen‘ Erziehung. Parallel zur *éducation sensitive* (Maria-nunziata werden von Libereso mit Hilfe der Tiere neue, seither ungewohnte, da verbotene Empfindungen gelehrt) erfolgt eine *éducation sentimentale*, d.h. die beiden rücken sich auf der Handlungsebene (nicht nur körperlich) näher: zuerst berühren sich ihre Knie nur zufällig (S.20, Z.14), schließlich wirft sie sich ihm an den Hals, um ihn von den Ameisen zu befreien.

Handelte es sich bei der äußerlichen Beschreibung der beiden Hauptpersonen noch um weitgehend bewußte und allgemein verbreitete historische, politische, soziologische, kleiderkundliche und haarstilistische Diskurse, so betreffen die Tiere eine weitgehend unbewußte Schicht sozialen Wissens, auf das der Text zwar mit Hilfe der Rekurrenz deutlich genug anspielt, das aber erst bewußt gemacht werden muß durch systematische Kontextualisierung.

Die Kombination dieser Elemente im Ablauf der gesamten Erzählung läßt ideologische Rückschlüsse darauf zu, warum Calvino die Erzählung so und nicht anders gestaltet hat. Damit kommen wir zur letzten, die Geschichte in ihrer Gesamtheit umfassenden Ebene, derjenigen der kompletten Geschichte.

### 3. Komplette Geschichten

Alle seitherigen Anknüpfungen an Diskurse und vereinzelt an enzyklopädische Intertexte betrafen Einzelmotive und deren Kombination auf der Ebene von Personenbeschreibungen und kleineren Handlungssequenzen. Der Versuch einer Sinngebung für die gesamte Geschichte, unter Einbeziehung aller seitherigen einzelnen Sinnangebote steht noch aus.

Die Erzählung erinnert, wenn man sie mit dem alltäglichen und dem in der Erzählung selbst vermittelten Wissen liest, an das beliebte ‚Strickmuster‘ einer Liebesgeschichte

zwischen zwei altersmäßig zusammenpassenden (er ist 15, sie 14 Jahre alt), aber ideologisch durch Welten getrennten Jugendlichen, die sich aber im Gegensatz zu berühmten, aus den genannten Gründen tragisch endenden Erzählungen mit Hilfe einer Serie nicht alltäglicher Geschenke und der damit gemachten gemeinsamen sinnlichen Erfahrung näherkommen. Im Vergleich zu stereotypen Liebesgeschichten, die jeder Leser im Kopf hat, ist Calvinos Erzählung allerdings sehr wenig offensichtlich erotisch: es „passiert“ nichts. Die Natürlichkeit Liberesos übergeht die Hemmungen Maria-nunziatas wie selbstverständlich. Außerdem bleibt der Erfolg seiner Bemühungen um sie weitgehend ungewiß, der Schluß ist offen: Als Maria-nunziata nach kurzer Abwesenheit in die Küche zurückkommt, kriechen und fliegen die ihr zugeordneten Geschenke dort herum. Wie wird die zumindest widerstrebend Beschenkte reagieren? Kommt es aufgrund des „unmöglichen“ Geschenks zum Bruch oder aber zur Festigung der entstehenden Beziehung?

Bei dem bis hierher entfalteten Sinnangebot könnte man es bewenden lassen. *Un pomeriggio, Adamo* wäre dann eine Liebesgeschichte, in der eine ungewöhnliche Form der Annäherung dargestellt wird. Doch gerade diese Ungewöhnlichkeit der Annäherung, das Abweichen dieser Geschichte von anderen Liebesgeschichten, d.h. die Differenzqualität der Geschichte auf dem Niveau der KOMPLETTEN GESCHICHTEN, führt uns zur Differenz gegenüber der archetypischen Liebesgeschichte, die in der Überschrift zitiert wird und die den Leser ausdrücklich auf den biblischen Kontext verweist: die Geschichte von Adam und Eva. Die bewußt gemachte Interdiskursivität des Textes hilft so seine Intertextualität entdecken.

Im vorliegenden Fall sorgt auch schon der Autor mit seiner Überschrift dafür, die insofern besonders markiert ist, als der Held der Erzählung entgegen den durch die Überschrift geweckten Erwartungen gar nicht Adamo heißt und auch sonst keine Person mit dem Namen Adamo auftaucht. Doch selbst wenn es diese Überschrift nicht gäbe, würde dem Leser, der die oben ausgeführten Lektüreschritte durchlaufen hat, der Vergleich mit einer Geschichte wie derjenigen aus der Bibel (oder etwa einem Märchen in der Art des *Froschkönigs*) nahegelegt.

Trotz aller in dem hier vorgestellten didaktischen Zusammenhang geäußerten Vorliebe für das Alltagswissen und die Interdiskursivität eignen sich selbstverständlich literarische, signierte Intertexte aufgrund ihrer Konzentration besonders gut zu einem systematischen Vergleich mit einer „Neufassung“ gleicher oder ähnlicher Stoffe, da ein solcher Vergleich die erzählerischen Neuerungen und die darin enthaltenen ideologischen Implikationen klarer hervortreten läßt.

Im vorliegenden Fall gibt es zusätzlich zum Namenszitat „Adam“ weitere, zunächst eher unauffällige Übereinstimmungen mit der biblischen Geschichte:

- die Aktanten: ein männlicher Protagonist (Adam/Libereso) + ein weiblicher Protagonist (Eva/Maria-nunziata) + eine Autorität (Gott der Herr/die Hausherrin); der Aktant Helfer bzw. Hindernis (die biblische Schlange) ist in ihrer Funktion teilweise verändert und aufgespalten in verschiedene Tiere ähnlicher „Bauart“;
- der Ort (Paradies/Garten) und die Zeit (die biblische Zeitangabe „post meridiem“, Gen. 3,8, als Zeitangabe für die Entdeckung des Sündenfalls wird durch den etymologischen Nachfolger „pomeriggio“ zitiert.)

Doch ändert Calvino den Handlungsablauf und vor allem das Ende der Geschichte signifikant: Libereso und Maria-nunziata sind keine Erwachsenen, sie stehen erst an der Schwelle zum Erwachsensein und haben wie Märchenhelden eine Art kindlichen Unschuldssbonus. Calvino erzählt daher auch keinen ‚Sündenfall‘ in seiner aufs Sexuelle eingeschränkten üblichen Bedeutung. Es gibt zwar in seiner Geschichte auch Verbote (Maria-nunziata soll nach den Anordnungen der Herrin nicht in den Garten; außerdem und vor allem sind da noch die verinnerlichten Gebote in Form von Hemmungen), doch ihre Übertretung wird nicht als Sünde betrachtet und daher auch nicht bestraft. Im Gegenteil, die Geschichte lehnt sich offensichtlich eher an das positive Versprechen der Paradiesesschlange von „Erkenntnis“ an, indem zumindest die weibliche Protagonistin durch einen Zuwachs an sinnlicher Erkenntnis belohnt wird.

Das Zitat im Titel erleichtert zwar das Aufspüren des zentralen, archetypischen Kontextes. Doch das Schema dieser ‚ersten‘ und zudem ältesten Liebesgeschichte unseres Kulturkreises mit ihren Aktanten und den Handlungselementen Verbot, Übertretung und Strafe ist derart in unserem sozialen Wissen diffundiert, und der Leser hat es, sei er auch religiös bzw. biblisch noch so ungebildet, auf Grund seiner Sozialisation so internalisiert, daß er auf jeden Fall, auch ohne den ausdrücklichen Hinweis auf den biblischen Kontext ‚funktioniert‘. Die «favola prefabbricata» ist derart in unseren Köpfen verankert, daß es gar keines Zitats bedarf, um sie und ihre ideologische Quintessenz abzurufen<sup>19</sup>.

## Resümee

Um mit einem Text in einen Dialog einzutreten, genügt es zunächst, auf die allgemein diffundierten Diskurse des sozialen Wissens zu rekurrieren. Erst in einem zweiten Schritt zur Systematisierung und wissenschaftlichen Überprüfung ist es ratsam, auf die intertextuellen Bezüge einzugehen.

Diese Valorisierung des sozialen Wissens (zumindest in einer ersten Phase der Lektüre) bringt verschiedene Vorteile mit sich:

- sie hilft dem Anfänger die Angst nehmen und macht ihm Mut, sich mit dem vorhandenen Wissen an einen neuen Text zu wagen;
- sie erlaubt eine gezielte und daher ökonomische Erweiterung des enzyklopädischen Wissens und auch des speziell literarischen Fachwissens;
- sie bringt durch die Anbindung an das Wissen als (vermeintlich) persönliche Erfahrung des Lesers einen Aktualisierungs- und Betroffenheits-Effekt, der der Intensität der Beschäftigung mit dem Text nur zugute kommen kann;
- schließlich erleichtert dieser ‚Umweg‘ über die Interdiskursivität, der sich allerdings auch hier, nicht nur im Gebirge, als der kürzere herausstellt, das Aufspüren intertextueller Bezüge und so aller damit verbundenen Intensivierungen der Sinnkonstitution.

**Abstract.** Per entrare in dialogo con un testo (*Un pomeriggio, Adamo* di I. Calvino) si consiglia al lettore principiante di basarsi, in un primo tempo, esclusivamente sui discorsi generalmente diffusi del sapere sociale (C. Segre: «interdiscorsività»). Per un'analisi scientifica e sistematica conviene però, in un secondo tempo, raggiungere il livello delle relazioni intertestuali («intertestualità»).

Questa valorizzazione del sapere sociale (almeno in una prima fase della lettura) comporta alcuni vantaggi:

- aiuta il principiante a non avere paura, anzi lo incoraggia ad affrontare un nuovo testo con il sapere che gli è proprio;
- permette un ampliamento finalizzato e quindi non dispendioso del sapere enciclopedico e del sapere specificatamente letterario;
- porta, con l'allacciamento al sapere in quanto esperienza personale (almeno presunta) del lettore, un effetto di aggiornamento e di sbigottimento, il quale effetto non può far altro che avere un'influenza positiva sull'intensità di dedizione al testo stesso;
- infine il fatto di scegliere la «via più lunga» dell'interdiscorsività, che anche in questo caso, e non solo sui monti, alla fin fine si dimostra come la via più breve, facilita la scoperta di rapporti intertestuali e di tutte le possibili intensificazioni della struttura semantica.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> R. Lachmann, „Intertextualität als Sinnkonstitution“, in: *Poetica* 15, 1983, S. 75: „Das Oberflächenzeichen verweist demnach auf eine gespeicherte, gleichwohl vergessene Information.“ Begriffe aus dem weiteren Umfeld dieser Diskussion: Palimpsest (G. Genette, *Palimpsestes*. La littérature au second degré, Paris 1982), Überdeterminierung (Freud), Anagrammatismus, ‚Wunderblock‘ etc.

<sup>2</sup> C. Kerbrat-Orecchioni, *L'Implicite*, Paris 1986.

<sup>3</sup> R. Lachmann, „Intertextualität“, S. 74: „Kultur als erinnerbare Erfahrung, die Zeichen geworden und in einen Text ‚eingeschrieben‘ ist.“

<sup>4</sup> M. Bachtin, *Die Ästhetik des Wortes*, hg. von R. Grüber, Frankfurt/M. 1979 (es 967), S. 352/3.

<sup>5</sup> J. Kristeva, „Le mot, le dialogue et le roman“, in: J. Kristeva, *Séméiotikè*, Paris 1969 (Aufsatz von 1966).

<sup>6</sup> C. Segre, „Intertestualità e interdiscorsività nel romanzo e nella poesia“, in: C.S., *Teatro e romanzo*, Torino 1984, S. 103–118.

<sup>7</sup> Es gibt also gute Gründe dafür, die Welt, d.h. das, was wir unter Wirklichkeit verstehen und wie es in Texten Eingang findet, wie R. Jakobson in seinem Kommunikationsmodell „Kontext“ zu nennen.

<sup>8</sup> P. Bourdieu etwa spricht von «sens commun» oder «savoir social». Vgl. auch C. Duchet, „Une écriture de la socialité“, in: *Poétique* 4, 1973, S. 446–454; Ch. Grivel, „Savoir social et savoir littéraire“, in: *Littérature* (L'Institution littéraire II) 44, 1981, S. 72–86.

<sup>9</sup> Zitiert bei C. Segre, „Intertestualità“, S. 105.

<sup>10</sup> Dabei lehne ich mich teilweise an U. Eco, *Lector in fabula*, Milano 1979 an.

<sup>11</sup> Die populäre Literatur wird es weitgehend unmodifiziert und affirmierend übernehmen (das macht sie beliebt, beruhigend, entspannend), die gehobene Literatur wird auf der soliden Grundlage eben dieser Stereotype in Einzelzügen abweichen (das macht sie ‚in Maßen‘ überraschend, spannend, interessant, neu etc.), die experimentelle Avantgarde schließlich wird den Konsens auf ein Minimum beschränken bzw. mit den Stereotypen spielen. (Vgl. Ch. Grivel, „Pour une sémiotique des produits d'expression. 1: Le texte“, in: *Semiotica* 10, 2, 1974, S. 101–115).

<sup>12</sup> Es versteht sich nach dem oben Ausgeführten von selbst, daß sich das vorgeschlagene Verfahren in erster Linie für sogenannte realistische Werke eignet, d.h. für solche Texte, die ihre Wahrscheinlichkeit auf der Grundlage der von einer bestimmten Gesellschaft für ‚real‘ gehaltenen ‚Wahrheiten‘ aufbauen, und nicht für solche Texte, die statt dieses allgemeinen Wissens die Kenntnis ganz bestimmter, literarisch fixierter und signierter Texte voraussetzen.

<sup>13</sup> Die Katze gilt als sinnlich, streunend, anarchisch und steht in Opposition zum Hund, der seinerseits stereotyp mit den Ordnungs- und Strafvorstellungen verknüpft ist, die sich an den Begriff ‚Polizei‘ heften. Allein aus der Verknüpfung mit „e“ läßt sich die Richtung des Konfliktes errahen, der das Thema der Erzählung bildet. (Hat man je von einer Polizeikatze gehört?)

<sup>14</sup> I. Calvino, *I racconti*, Torino 1958 (zitiert nach dem 12. unveränderten Neudruck von 1970), S. 16.

<sup>15</sup> Maria-nunziata kann trotz ihrer Herkunft aus der meridionalen Unterschicht mit ihren Meinungen als repräsentativ für die geltende Norm angesehen werden, da sich Unterschichten bei ihrem Streben nach sozialer Anerkennung besonders streng an die Normen der dominierenden Schicht zu halten pflegen. Libereso ist sicher weniger repräsentativ für die bei seinen Altersgenossen im Italien der Nachkriegszeit geltende Norm, selbst wenn diese ‚abweichende‘ Norm Italo Calvino selbst aufgrund seines sozialistischen Elternhauses durchaus vertraut gewesen sein dürfte.

<sup>16</sup> So werden modische Schwankungen des kulturellen Wissens ausgeglichen. Doch selbst in der Zeit der Langhaarmode für Männer war das Gefühl für die Kurzhaar-Norm nie verloren gegangen!

<sup>17</sup> Französischer Geograph und Theoretiker des Anarchismus (1830–1905). Nach dem Staatsstreich von 1851 im Exil, Teilnahme an der 1. Internationale, Mitglied der Kommune von Paris 1871, Verbannung. Bei dem erwähnten Werk handelt es sich vermutlich um *L'évolution, la révolution et l'idéal anarchiste* von 1898.

<sup>18</sup> Federazione Anarchica Italiana.

<sup>19</sup> Ich habe die Probe aufs Exempel gemacht, indem ich die Teilnehmer mehrerer Einführungskurse in die Literaturwissenschaft bat, den weggelassenen Schluß selbst zu ergänzen. Die Mehrzahl der selbstgefertigten Schlüsse enthielt eine Form der Bestrafung eines oder beider Protagonisten. Den gleichen Versuch machte ich mit einer französischen Erzählung von ähnlicher Thematik (*Amandine ou Les deux jardins* von Michel Tournier), bei der außer dem Wort Garten nichts den biblischen Text direkt zitiert: dort wird der Aktant ‚Autorität‘ von den Eltern repräsentiert, das (unausgesprochene!) Verbot erscheint in der Form kindlicher Angst, den geradezu zwanghaft ordentlichen Bereich des elterlichen Gartens durch Übersteigen einer Mauer zu verlassen. Für die ‚Verführung‘ und die dazugehörige sinnliche Erfahrung ist eine Katze zuständig. Und obwohl hier der männliche Protagonist in eine lediglich von ferne geschaute Cupido-Statue verwandelt ist, reagierten die Leser-Autoren mit einem strafenden Schluß.

## Bibliographie

Bachtin, M.: *Die Ästhetik des Wortes*, hg. von R. Grüber. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979 (es 967).

Bourdieu, P.: *Le sens pratique*. Paris 1980 (Le sens commun).

Calvino, I.: *I racconti*. Torino: Einaudi 1958.

Duchet, C.: «Une écriture de la socialité», in: *Poétique* 4, 1973, 446–454.

Eco, U.: *Lector in fabula*. Milano: Bompiani 1979.

Genette, G.: *Palimpsestes*. La littérature au second degré. Paris 1982.

Grivel, Ch.: «Savoir social et savoir littéraire», in: *Littérature* 44, 1981, 72–86 (L'Institution littéraire II).

Grivel, Ch.: «Pour une sémiotique des produits d'expression. 1: Le texte», in: *Semiotica* 10, 2, 1974, 101–115.

Kerbrat-Orecchioni, C.: *L'Implicite*. Paris 1986.

Kristeva, J.: *Séméiotikè*. Paris 1969.

Lachmann, R.: „Intertextualität und Sinnkonstitution“, in: *Poetica* 15, 1983, 7ff.

Segre, C.: *Teatro e romanzo*. Torino: Einaudi 1984.