

JAKOB OSSNER

Die Sprachlichkeit des literarischen Textes – Herausforderung für das Erlernen professionellen Lesens

Abstract

Ausgehend von der trivialen Feststellung, dass Texte, zumal literarische Texte, sprachliche Auffälligkeiten haben, die erst interpretiert werden müssen, wird hierzu ein Lesemodell auf der Grundlage der Grice'schen Implikaturen und der Konventionstheorie von Lewis unter Berücksichtigung der rhetorischen Tradition entwickelt. Das so skizzierte Modell hat seinen Vorläufer im vierfachen Schriftsinn, wie ihn Gerigk für literarische Texte rekonstruiert hat. Am Schluss wird das so entwickelte Verfahren an einem Beispiel gezeigt.

1 | Grundsätzliche Leseprozesse

1.1 | Sprachauffälligkeiten im Rahmen des Kognitivismus

Zu den Grundannahmen des Kognitivismus gehört, dass unser Handeln durch eine das Handeln kontrollierende Instanz – meist *Monitor* genannt – begleitet wird – daher spricht man manchmal auch von *Begleitbewusstsein*. Zumindest erklärt eine solche Instanz, warum wir beim Sprechen ohne externen Hinweis Versprecher verbessern oder schon während des Schreibens falsche Satzkonstruktionen oder Tipp- und Orthographiefehler korrigieren. Gemeinhin wird der Monitor an die Zielvorstellung gebunden und nach dem TOTE-Modell¹ moniert der Monitor Abweichungen vom Ziel mit der Konsequenz, sich wieder auf die Zielspur zu begeben oder – im radikalsten Fall – das Ziel zu ändern, um in der eingeschlagenen Spur fortfahren zu können oder ein neues Ziel zu verfolgen. Der Monitor meldet daher Abweichungen, Auffälligkeiten hinsichtlich des Ziels.

Wendet man dieses Modell auf das Erlernen des sinnerfassenden Lesens an, so kann man den Blick auf Folgendes lenken: Der Monitor wird sich einschalten, wenn es eine sprachliche Auffälligkeit gibt, sofern man als allgemeines Ziel Verständlichkeit annimmt. Dagegen wird sich kein Monitor melden, wenn man davon ausgeht, dass der vorliegende zu lesende Text eigenartig, verschoben, kaum oder sowieso gar nicht verständlich sei. Die erste Voraussetzung ist daher, dass ein Leser unterstellt, dass alles, was er liest, seinem Wesen nach

¹ Das TOTE-Modell (test-operate-test-exit) beschreibt ein Prüfverfahren hinsichtlich eines Handlungsziels. Eine Handlung kann abgeschlossen werden, wenn sie einen Schritt zur Zielerreichung darstellt, muss aber modifiziert wiederholt werden, wenn dies nicht der Fall ist (vgl. Miller u. a. 1960).

verstanden werden kann. Dabei ist der Maßstab für unser Verstehen gemeinhin die Alltagssprache. Unter dieser Voraussetzung kann als Auffälligkeit, die den Monitor auslöst, alles gelten, was von der standardsprachlichen Verwendung abweicht. Als Ziel wird schlicht unterstellt, dass Menschen Sprache benutzen, um verstanden zu werden. Die Standardsprache als Variante mit der höchsten kommunikativen Reichweite wird hierbei als Maßstab genommen und eine Abweichung hiervon entsprechend moniert. Die für den Leser bestehende Herausforderung besteht darin, dass der Autor des Textes, der die Auffälligkeit produzierte, offensichtlich keine Veranlassung hatte, die Auffälligkeit zu nivellieren, sondern sie aus Gründen, die erst ermittelt werden müssen, produzierte. Offensichtlich liegt sein Ziel nicht in der unmittelbaren Verstehbarkeit, vielmehr muss jede Auffälligkeit als Aufforderung gelesen werden, sie aufzulösen. Der Leser muss erst einen Weg finden, den Text zu verstehen. Dies kann er nur sukzessiv beim voranschreitenden Lesen und rückschauend von der ganzen Textlektüre her bewerkstelligen.

Dieser Grundgedanke gilt auch für Texte, bei denen der Leser keine sprachliche Auffälligkeit entdeckt. Sprachlich muss dann ein solcher Text nicht interpretiert werden. Dass der Leser keine Auffälligkeiten entdeckt, bedeutet im Übrigen nicht, dass keine entdeckbar wären. Es sind ihm aber keine aufgefallen, sodass sich auch kein Monitor bei ihm melden wird. Die Auffälligkeiten können indes auch im Inhalt liegen. Im Grunde liegen dann dieselben Probleme vor wie oben beschrieben. Der Leser sucht ein Textziel, das ihm erlaubt, die ihm durch den Monitor – diesmal kein sprachlicher, sondern ein inhaltlicher – angezeigte Auffälligkeit zu integrieren.

1.2 | Text, Lesererwartung und Textintention

Dabei hat man es mit einem hermeneutischen Grundproblem zu tun, das sich aus der grundsätzlichen Subjektivität des Lesens ergibt. Der Leser bringt seine Urteilsstruktur, die gegenüber dem Text immer als „Vorurteil“ (vgl. Gadamer 1960) zu beschreiben ist, ein. An dieser Stelle ergeben sich zwei grundsätzliche Möglichkeiten:

- | der Leser liest den Text auf seine „Vorurteile“ hin bzw. – weniger pathetisch – auf seine Hypothesen über den Text hin,
- | der Leser ist bereit, seine „Vorurteile“/Hypothesen im Laufe der Textlektüre beständig zu revidieren.

Dies wirft die Frage auf, auf welcher Grundlage der Leser Hypothesen bildet. Um diese Frage zu beantworten, sei einmal angenommen, dass der Leser ein grundsätzliches Interesse hat, den Text zu verstehen. Der Leser verfügt nicht nur über den Text, sondern auch über ein aus ganz anderen Quellen gewonnenes Weltwissen. Zudem hat er Erwartungen und Interessen, die den Text betreffen. Diese Sachlage schafft die oben beschriebenen Probleme. Der Leser könnte erwarten, dass der vorliegende Text so zu lesen ist, wie der eben gelesene oder zumindest so, wie der vom selben Autor gelesene. Schließlich könnte er die Erwartung haben, dass dieser vorliegende Text nun alle seine Lebensprobleme – zumindest ein paar davon – löst. All das wären noch intrinsische Erwartungen. Bei institutionell verordnetem Lesen kann man auch erwarten, dass der Text irgendwie mit dem zusammenhängt, was bisher im Unterricht geschah.²

Um zu verhindern, dass Leserwissen und -erwartungen das Textverständnis dominieren und nicht der Text das Wissen erweitert und die Erwartungen bereichert, muss man den Text als steuernde, d. h. in all seinen Facetten ernstzunehmende Größe verstehen. Das bedeutet nicht, dass es nicht erlaubt sein sollte, selektiv etwas aus Texten herauslesen oder etwas in Texte hineinzulesen – und es gibt selbstverständlich jede nur denkbare Mischung aus beiden

² So war eine Gruppe von Abiturientinnen, die sich auf die schriftliche Prüfung vorbereiten wollten, wobei die Interpretationsaufgaben aus dem Bereich des Expressionismus und der Exilliteratur gestellt werden sollten, fest davon überzeugt, dass es sich bei Trakls *Ein Winterabend* um Exilliteratur handeln müsse (vermutlich ausgelöst durch den Vers „Mancher auf der Wanderschaft“) und interpretierten das Gedicht auch dementsprechend.

Haltungen. Allerdings macht sich dann der Leser den Text dienstbar und würdigt ihn nicht als eine objektive Größe. Jede Haltung ist legitim und eine Diskussion ergibt sich erst aus dem intendierten Zweck des Lesens selbst.

Unter einer didaktischen Sicht hat man damit die folgenden Problemlagen: Vor jedem Lesen eines Textes ist es notwendig, das Ziel des Lesens möglichst anschaulich zu bestimmen. Vom Ziel wird der Aufmerksamkeitsmonitor abhängen. Wenn auch empirische Ergebnisse fehlen, so dürfte diese Forderung, die sich aus kognitivistischen Psychologie ergibt, in der Schule so umgesetzt werden, dass vor der Lektüre inhaltliche Ziele gesetzt werden, etwa „die Problematik des Fremdseins“ am Beispiel Annas in *Ben liebt Anna* oder „Die Macht der Vorurteile“ in *Andorra* mit dem Hintergrund des Frisch'schen Tagebuch. Damit wird ein Erwartungshorizont aufgebaut, der in und durch die Lektüre erfüllt wird, indem der Text auf genau diese Thematik hin abgesucht wird.

Die Problematik dieses Vorgehens ist offensichtlich: Zum einen legt das Ziel ganz deutlich fest, wie der Text zu interpretieren ist; die Vorbereitung als Aufbereitung des Erwartungshorizonts dient ja dazu, dieses wieder im Text zu entdecken. Für ein nicht-schulisches Lesen – und auf eine irgendwie geartete Weise soll die Schule doch immer über sich hinausweisen – ist das Verfahren nur eingeschränkt brauchbar. Es würde darauf hinauslaufen, dass sich ein Leser, der ohne Unterricht auf sich selbst gestellt ist, vor der Lektüre Informationen (Autor, Kritiken, Klappentext) beschafft, um sich entsprechend auf die Lektüre vorzubereiten. Schließlich muss man bei einem solchen Verfahren befürchten, dass neue Entdeckungen in der Literatur sehr unwahrscheinlich sind. Kurzum: Man lernt bei einem solchen Verfahren etwas aus dem Text herauszulesen, wozu die Spur zuvor gelegt wurde. Das mag zwar die Mitarbeit im Unterricht erhöhen, kaum dagegen das Verständnis eines Textes.

Zu den didaktischen Aufgaben gehört indes, dass Schülerinnen und Schüler lernen, einen Text auch dann zu lesen, wenn er nicht vorgespurt ist. Unter einem kompetenzorientierten Blick, der auf die Lebenspraxis zielt, müsste dies der Normalfall sein.

Auf einer ganz anderen Ebene liegt das Problem, dass sprachliche Auffälligkeiten tatsächlich auch auffallen. Der „innere Monitor“ (vgl. Ossner 2007) kann nur dann etwas melden, wenn ihm etwas auffällt. Damit hat man eine typische didaktische Problemlage: Der innere Monitor wird als funktionierend unterstellt, aber gleichzeitig durch das jeweilige Tun erst ausgebildet. Dieser Problemlage wird bewährtermaßen dadurch begegnet, dass mit Einfachem begonnen und zum Komplexen fortgeschritten wird. Am Ende steht nicht nur die Fähigkeit, auch schwierige Texte lesen zu können, sondern einer kann sie lesen, weil er über ein gerüttelt Maß an Sprachbewusstheit verfügt.

1.3 | Steuerungselemente des Textes

Textangemessenes Lesen ist auf den Text selbst angewiesen und muss sein Ziel aus dem Text selbst entwickeln. Texte steuern Leser. Gemeinhin ist eine Überschrift die erste Steuerung, wohin das Ganze gehen soll. Aber gerade beim literarischen Lesen ist eine Überschrift eine „eigenständige Textsorte“ (Gerigk 2002, 10). Überschriften können thematisch sein (*Die Buddenbrooks*, *Hamlet*), sie können nur die Oberfläche nennen (*Ein Winterabend*, um den es bei Trakl schildernd wirklich geht, aber das Gedicht wäre verfehlt und vieles an dem Text würde man nicht sehen, wenn man den Text nur als eine Schilderung eines Winterabends lesen würde), programmatisch (*Manifest der kommunistischen Partei* ein Titel, der hält, was er verspricht), prospektiv (*Der Mann, der den Zügen nachsah* v. George Simenon) und ein Leser kann sie als „abstoßen[d]“³ empfinden. Gerigk spricht von „Titelträumen“:

Titelträume sind die Träume, in die man versinkt bei der Lektüre von Titeln, deren Texte man nicht kennt. Es sind Träume ohne Text, die dennoch auf den unbekanntem Text bezogen sind, auf den sich der Titel bezieht: Träume auf ein Stichwort hin, Mutmaßungen über das, was vielleicht als dichterische Wirklichkeit auf uns wartet, Vorwegnahmen in eigener Regie, Blitz-Dichtungen auf Zuruf [...] Titelträume sind in den Sand geschriebene Prätexte. Die Lektüre des wirklichen Textes, die der Titel

³ So Gerigk über *Mein Name sei Gantenbein*, ein Titel, der, wie Gerigk (2002, 16) schreibt, seine Phantasie auf Eis gelegt und bis heute die Lektüre verhindert habe.

gegebenenfalls nach sich zieht, wird diesen Prä-Text automatisch tilgen. Und doch ist es nicht ausgeschlossen, dass sich nach abgeschlossener Lektüre der gelöschte Text wieder meldet. (Gerigk 2002, 15)

Wesentlich scheint zu sein, dass man beim Titel träumen darf, dass dann aber die Lektüre des Textes beginnt und man am besten den Titel vergisst. Vielleicht taucht er nach der Lektüre wieder auf. Wenn man sich ganz auf den Text einlässt und ihn nicht schon unter ein Thema, eine ihm auferlegte Leserintention stellt, liegt der Text nur in seiner Sprachlichkeit vor. Manche Texte beginnen bereits mit einer Auffälligkeit: „Knabe, saß ich, Fischerknabe“ (Goethe: *Lust und Qual*), andere gewöhnlich: „Wenn der Schnee ans Fenster fällt“ (Trakl: *Ein Winterabend*). Aber schon in der dritten Zeile, nachdem in der zweiten, asyndetisch gereiht, eine weitere Bedingung genannt wurde („lang die Abendglocke läutet“) findet sich bei Trakl eine Wortstellung („Vielen ist der Tisch bereitet“), die nur dann zulässig ist, wenn kein Nebensatz wie im vorliegenden Fall vorausgeht und so das Vorfeld schon besetzt ist. D. h. Trakl tut so, als hätte der Text Nebensatzlos begonnen. Das ist eine Auffälligkeit, die zur Interpretation herausfordert. In der Tat hat die Interpretation des Textes an dieser Stelle wesentlich zu beginnen, denn es ist der Verweis auf die Symbolik des Letzten Abendmahls, eine Hypothese, die sich im letzten Vers der zweiten Strophe bewahrheitet: („da erglänzt in reiner Helle / auf dem Tische Brot und Wein“). Überhaupt ist Trakl ein sprachlicher Hinweisgeber, wie im 3. Kapitel noch zu zeigen sein wird.

1.3.1 | Sprachlicher Abweichungen nach den linguistischen Gebieten

Phonologische Abweichungen: Bezogen auf die Standardsprache sind Reime aller Art (Stabreime, Alliterationen, Endreime: männliche, weibliche Reime, unreine Reime, Binnenreime, Assonanzen etc.), Abweichungen; regelmäßige Metren sind eine Abweichung ebenso wie unregelmäßige Rhythmen.

Morphologische Abweichungen: Morphologische Abweichungen sind häufig als Auslassungen zu finden. In *Im Park* „verlängert“ Trakl mit der Form „Stirne“ einen Ausdruck (zur Deutung s. u.), häufig wird eine Form verkürzt, insbesondere durch Elision des Silbennukleus. Geschuldet ist diese Abweichung gewöhnlich dem Metrum. So deklamiert Faust in der Szene *Vor dem Tor. Spaziergänger aller Art ziehen hinaus*: „Ich eile fort, ihr ew'ges Licht zu trinken“. Auf diese Weise kann der fünfhebige Jambus durchgehalten werden. Morphologische Abweichungen finden sich auch bei Flexionsformen: „Herr, schicke, was du willst,“ (Mörike: *Gebet*). Es handelt sich um eine alte Form der 2. Ps., die sich bei Mörike rein auf „quillt“ reimt.

Syntaktische Abweichungen: Syntaktische Abweichungen tauchen in allen Variationen auf: Ungerade Wortstellung („Ihr auch trauert, ihr sanften Götter“), unvollständige Sätze („Wieder wandelnd im alten Park, / O! Stille gelb und roter Blumen.“ beides: Trakl: *Im Park*) sind dabei am häufigsten.

Semantische Abweichungen: Farben werden gemeinhin nicht gesteigert, dennoch findet sich in Goethes Xenien VIII *Es spricht sich aus der stumme Schmerz*: „Der Äther klärt sich blau und bläuer“. Semantisch abweichend ist jede Form von Ironie und auch von Metapher oder Metonymie, womit das Feld der Tropen sich öffnet, die einen weiteren Blick auf Abweichungen gewähren.

Die Rhetorik hat sich bemüht, die verschiedenen Formen der Abweichungen als Liste der rhetorischen Figuren (Tropen) zu sammeln. Dabei werden verschiedene Ordnungssysteme angeboten.⁵

Der Sinn einer sprachlicheren Abweichung (rhetorischer Figuren) ist immer derselbe: Durch die Abweichung vom Standard wird Aufmerksamkeit erheischt. Dies ist der Fall, weil

⁴ E. Mörike: *Gebet*. In: *Werke und Briefe*. Bd. 1,1: *Gedichte*. Ausgabe von 1867, hg. v. von Hans-Henrik Krummacher. Stuttgart (2003, 210).

⁵ Diese Listen sind aus dem Unterricht in der Mittel- und Oberstufe bekannt. Bekannt ist aber auch, wie schnell der solchermaßen angelernte Stoff vergessen wird und außer einem häufig unscharfen Begriff von *Metapher* wenig übrigbleibt. Daher scheint es sinnvoll zu sein, die wesentlichen rhetorischen Figuren in der Schule linguistisch zu rekonstruieren.

man die Verkehrssprache als konventionelles Ergebnis einer koordinativen Bemühung fassen kann, wie dies Lewis (1975) getan hat. Lewis definiert *Konvention* folgendermaßen:

Eine Verhaltensregularität R von Mitgliedern einer Gruppe G, die an einer wiederholt auftretenden Situation S beteiligt sind, ist genau dann eine *Konvention*, wenn es wahr ist und wenn es in G zum gemeinsamen Wissen gehört, daß bei nahezu jedem Auftreten von S unter Mitgliedern von G

- nahezu jeder R folgt
- nahezu jeder von nahezu jedem erwartet, daß er R folgt;
- nahezu jeder hinsichtlich aller möglichen Handlungskombinationen annähernd dieselben Präferenzen hat;
- nahezu jeder es vorzieht, daß jeder weitere Beteiligte R folgt, sofern nahezu alle übrigen R folgen;
- nahezu jeder es vorziehen würde, dass jeder weitere Beteiligte R' folgt, sofern nahezu alle übrigen R' folgten,

wobei R' eine andere mögliche Verhaltensregularität der Mitglieder von G in S ist, derart daß nahezu jeder in nahezu keinem Fall von S zugleich R' und R folgen könnte. (Lewis 1975, 79)

Lewis nennt die so definierten Konventionen „per definitionem eine Norm, von der man in gewissem Grade voraussetzen kann, dass man ihr folgen sollte“ (ebd., 99), ja es ist „eine mit gesellschaftlichem Druck ausgestattete Norm“ (ebd.).

Jede rhetorische Figur weist gegenüber der Standardsprache eine Besonderheit auf; zur rhetorischen Figur wird ein Ausdruck oder eine Wendung aber erst, wenn eine eigene, neue Konvention gesetzt wird. Dies kann nur dadurch gelingen, wenn andere Mitglieder von G nun der rhetorischen Konvention R' folgen. Damit werden Sprachen zu geschichteten Konventionen, wobei nicht jede Schicht von jedem Sprachteilnehmer als sprachliche Austauschebene geteilt wird: Eine rhetorische Figur wird als langweilig empfunden⁶, sie wird gar nicht verstanden, wie es häufiger bei Ironie oder bei Metaphern, Emblemen, Symbolen der Fall ist etc.

Ein Sprachbenutzer sollte also lernen, zwischen Konventionen hin- und herzuwandern, ja bereit sein, an der Etablierung neuer Konventionen auch kleiner Gruppen sich zu beteiligen. Das bedeutet, dass für einen Sprachbenutzer eine sprachliche Abweichung nicht einfach das Ende einer koordinativen Bemühung sein sollte, sondern der Beginn eines Verständnisses, das erst etabliert wird, solange dem Gesprächspartner unterstellt werden kann, dass die Abweichung intentional gebraucht ist. Am besten ist dieser Vorgang mit dem Grice'schen Kooperationsprinzip zu fassen. Danach sind Abweichungen Hinweise, das durch die Abweichung gestörte Äquilibrium des sprachlichen Austausches wiederherzustellen. Das Kooperationsprinzip lautet:

Mache Deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtungen des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird. (Grice 1979, 248)

Das Kooperationsprinzip ist sprecherseitig formuliert. Hörerseitig ist jede Abweichung eine implizite Aufforderung zur Wiederherstellung des Kooperationsprinzips. Der abweichende Ausdruck wird solange interpretiert, bis er „zum akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung“ passt. Als anerkanntes erschöpfendes Ordnungsprinzip nimmt Grice die Kant'schen Verstandeskategorien der Quantität, der Qualität, der Relation und Modalität. Sofern eine Äußerung eine aus den Kategorien hergeleitete Maxime verletzt, sodass das Kooperationsprinzip in Frage steht, ist der Hörer in der Pflicht, den abweichenden Ausdruck so umzuinterpretieren, dass das Kooperationsprinzip wieder geheilt ist.

Das Kooperationsprinzip zusammen mit seinen Maximen ist für die mündliche Nähekommunikation formuliert. Für das Lesen muss der Grundgedanke neu gefasst werden. Der Leser hat keinen Sprecher, bei dem er im Zweifelsfall nachfragen könnte, er hat nur den Text, mit dem er dergestalt kooperieren muss, dass sich eine akzeptierte Richtung bzw. ein akzeptierter Zweck überhaupt erst ergibt. Das heißt, der Leser arbeitet sich am Text ab, der ihn zu

⁶ So werden Schüler aufgefordert, eine Textstelle aus *Ben liebt Anna* „anders und lebhafter“ zu schreiben, weil die von Härtling stereotyp verwendete Satzeröffnung „dann“ den „Deutschlehrerinnen nicht gefallen würde“. (Hessischer Bildungsserver o. J.)

Hypothesen hinsichtlich Richtung und Zweck veranlasst, die er bereit sein muss, ständig zu korrigieren. Als Leser-Text-Kooperationsprinzip gilt dann:

Mache deine Textthesen, was das Ziel des Textes sei, jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Verständnisses des Textes, den du liest, gerade verlangt wird.

Da der Leser nur den Text hat, der allein zur Bestimmung der Richtung und des Zwecks herangezogen werden kann, kann es keine uninteressante Stelle in einem Text geben. Der Leser hat also die Aufgabe, im Lesen vorwärtsschreitend, die Richtung und den Zweck zu entdecken und ihn als intentional aufzufassen. Dabei meint intentional nicht, dass die Autorenintention konstruiert werden soll, sondern vielmehr die Textintention. (Bekanntlich kann sich ein Autor hinsichtlich der Textintention täuschen.) Aus dem Umstand, dass es keine uninteressante Stelle im Text geben kann, folgt nicht, dass jede Stelle auch interessant hinsichtlich Richtung und Zweck sein muss. Aber die Feststellung, dass eine Stelle hierfür nicht interessant ist, kann immer erst nach der Prüfung der Textstelle geschehen.

2 | Der vierfache Schriftsinn⁷

Wenn man diesen grundsätzlichen Überlegungen folgt, hat das skizzierte Modell einen historischen Vorläufer, von dem man dann auch weitere Elemente für die Rekonstruktion der Textintention abziehen kann. Insbesondere ist das Modell auch geeignet, Fragen, die dahin gehen, wann was gemacht werden sollte, zu beantworten. Bis jetzt wurde ja nur festgestellt, dass Textlektüre sprachliche Arbeit und Hypothesenrevision bedeutet. Offen blieb aber, auf welche Weise und in welchen Schritten dies am besten geschehen sollte. Dies ist aber für die Didaktik, die sich immer um die Prozessierung eines Verstehens kümmern muss, eine entscheidende Frage.

Die Rede ist von der Lehre vom vierfachen Schriftsinn, die in der christlichen Bibelexegese entwickelt wurde. Als Begründer wird gemeinhin Origenes aus dem dritten nachchristlichen Jahrhundert angenommen⁸, dem es im Wesentlichen darum ging, eine orthodoxe Bibelauslegung zu fundieren. Hierzu musste die Bibel als Text festgelegt und der so festgelegte Text für das Leben der Gläubigen, v.a. aber heilsgeschichtlich, gedeutet werden. Damit sind zwei Schritte der Rekonstruktion des Textes auszumachen:

- a) die Sicherung des Wortlautes
- b) die Deutung des Wortlautes.

2.1 | Der literale Sinn

In der Lehre des vierfachen Schriftsinns geschieht die Sicherung des Wortlautes durch den *sensus litteralis*. *Littera gesta docet (der Buchstabe lehrt die Ereignisse)* bedeutet, dass das, was im Text überhaupt steht, gesichert wird. Ohne literalen Sinn kann es keine Deutung geben. Er ist das Fundament. Im 3. Jh. fanden die wesentlichen Kanonisierungsprozesse für die christliche Bibel statt. Heute gibt es die Notwendigkeit zur Sicherung der sprachlichen Gestalt zwar noch bei verschiedenen Editionsarbeiten, aber im Unterricht der Schule liegt so gut wie immer ein Text als fertige Gestalt vor. Die genuine Aufgabe, zu einer orthodoxen Textgestalt zu kommen, stellt sich didaktisch kaum. Was aber bedeutet dann unter einer didaktischen Perspektive der literale Sinn?

Auch wenn die Textgestalt gesichert ist (oder zumindest schulisch so getan wird, als würde es sich um diesen und nur um diesen vorliegenden Text handeln), so ist dennoch noch

⁷ Joachim Vahland danke ich für weitreichende Hinweise zur folgenden Darstellung; den beiden Herausgebern, Iris Kruse und Hans Lösener, für sehr hilfreiche Kommentierung des gesamten Textes.

⁸ Origenes, der selbst auf Philo fußt, entwickelt nur einen dreifachen Schriftsinn: „einen wörtlichen oder buchstäblichen, einen psychischen oder tropisch-ethischen und einen pneumatischen oder tieferen, allegorischen“ (Bibliothek der Kirchenväter 1926, XXIX); erst Johannes Cassianus differenziert am Ende des 4. Jahrhunderts den allegorischen Sinn weiter aus und spricht von einem *sensus anagogiae*.

lange nicht der Text als Grundlage für das Verstehen gesichert. Kurzum, es ist genau das zu leisten, wovon im 1. Kapitel die Rede war. Nun kann man die Rede von den Textauffälligkeiten didaktisch wenden. Jede Textauffälligkeit ist Anlass, so rekonstruiert zu werden, dass sie sich in das Textganze fügt. Allerdings kann es dabei auf der literalen Ebene, da der Text nur rekonstruiert, aber noch nicht gedeutet wird, nicht zu fertigen Lösungen kommen.

Die wesentlichste Methode auf dieser Ebene wird die Paraphrase sein. Im Folgenden wird kurz die Darstellung von Dieter Wunderlich wiedergegeben, die aber, wie im dritten Kapitel zu sehen sein wird, für die vorliegenden Bedürfnisse nicht vollständig ausreichend ist.⁹ Wunderlich unterscheidet:

- | „lexikalische Paraphrasen“: Hier muss man zwei Fälle unterscheiden: a) anstelle des problematischen Ausdrucks A wird der verständlichere Ausdruck B verwendet. b) ein mehrdeutiger Ausdruck A wird monosemiert und so auf eine Bedeutung festgelegt. Zu den lexikalischen Paraphrasen sind auch „idiomatische“ zu rechnen, bei denen ein Ausdruck durch ein Idiom oder umgekehrt ersetzt wird.
- | „stilistische bzw. registerbezogene Paraphrasen“: Hier wird das Sprachregister und die Sprachvarietät gewechselt. Ein Ausdruck der Bildungssprache wird beispielsweise durch einen der Umgangssprache ersetzt und umgekehrt.
- | „kontextuelle oder pragmatische Paraphrasen“: Der Kontext legt fest, wie ein Ausdruck A gelesen werden soll. Diese Art des Paraphrasierens ist für das Textlesen von entscheidender Bedeutung. Um bei Trakl die Interjektion „O!“ des 2. Verses von *Im Park* als Erstaunen zu paraphrasieren, aber dies im vorletzten Vers zu unterlassen, muss man den Kontext miteinbeziehen.¹⁰
- | „syntaktische Paraphrasen“. Hierzu gehört die Transformation von Aktiv in Passiv und umgekehrt, die Änderung einer Satzgliedstellung durch Umstellung, die Auslagerung von Satzgliedern ins Vorfeld oder ins Nachfeld etc. Dabei kann es zu leichten semantischen Verschiebungen kommen, sodass man dann von einer „syntaktisch-semantischen Paraphrase“ sprechen sollte. (Wunderlich 1980, 81 ff.)

Paraphrasen müssen kontrolliert vonstattengehen. Das bedeutet, dass jede paraphrasierende Neuformulierung dem Grundsatz nach gerechtfertigt werden muss. Paraphrasieren ist mehr als: *Sag es in eigenen Worten*. Daher muss jede Paraphrase für sich gerechtfertigt werden. Dabei ist zu bedenken, dass Paraphrasen das Textverständnis nicht in eine bestimmte Richtung lenken sollten, indem sie ihm etwas hinzufügen oder wegnehmen, was nicht aus ihm selbst auf der literalen Ebene gerechtfertigt werden kann.

Die literale Erfassung des Textsinns erzeugt also ein Leseexemplar, das den Text soweit erfasst, wie es sich aus dem Text selbst auf der Grundlage von Sprach- und allgemeinem Weltwissen ergibt. Dabei werden alle besonderen Textauffälligkeiten konstatiert, aber nicht aufgelöst.

Diese Art der Textlektüre kann man gewöhnlich nur in der Schule lernen. Der Text wird in seiner Grammatik und Lexik, in seiner Kohäsion und der Kohärenz ernst genommen und Kenntnisse der Grammatik, der Lexik sowie der textuellen Kohäsion und Kohärenz helfen, zu angemessenen Paraphrasen zu kommen, die vor dem Hintergrund von Grammatik, Lexik und Textgrammatik gerechtfertigt werden können.

Die didaktische Maxime auf der literalen Ebene lautet: Lies genau und analysiere die Lexik und Satz- und Textgrammatik. Der literale Sinn rechtfertigt den Grammatikunterricht in der Schule in einer besonderen Weise, denn ohne grammatische Kenntnisse sind die sprachlichen Abweichungen und Auffälligkeiten zwar konstaterbar, weil sie der Alltagssprache zuwiderlaufen, aber sie sind nicht analysierbar, ja nicht einmal kontrolliert paraphrasierbar. Dabei

⁹ Eine erschöpfende Darstellung oder gar eine Theorie der Paraphrase fehlt bis heute. Dies stellt vor allem unter einem didaktischen Gesichtspunkt ein echtes Desiderat dar.

¹⁰ Berühmt ist in diesem Zusammenhang der Streit um die richtige Lesart der Mörike-Zeile in *Auf eine Lampe*: „Was aber schön ist, selig scheint es in ihm selbst.“ Martin Heidegger plädiert für die Paraphrase *lucet*, Emil Staiger dagegen für *videtur* (vgl. Biemel 1998). Jede der beiden Paraphrasen fasst das *vanitas*-Motiv bei Mörike anders.

lernt man Grammatik als eine Disziplin zur Analyse von Sprache anhand von Literatur und man braucht Grammatik, um Literatur zu analysieren.

2.2 | Das Superaedificatum

Über dem *sensus litteralis* baut sich das *superaedificatum* auf. Jetzt wird der Text gedeutet. In der Tradition des vierfachen Schriftsinns wird die Deutung dreifach gedacht:

- | als allegorischer (oder typologischer) Sinn, der das, was zu glauben ist, sicherstellt (*quid credas, allegoria*)
- | als moralischer (oder tropologischer) Sinn, der angibt, was man tun soll (*moralis, quid agas*)
- | als anagogischer Sinn, der den Text heilsgeschichtlich deutet (*quo tendas, anagogia*).

2.2.1 | Der allegorische (typologische) Sinn

Dieser Sinn heißt allegorisch, weil es um eine Übertragung geht und zwar nach dem Muster der Typologie als einer christlichen Bibelauslegung, die im Alten Testament einen Vorläufer des Neuen Testaments sieht und dem *typos* (Person, Ereignis) des Alten Testaments den *antitypos* des Neuen Testaments entgegenstellt. In diesem Sinne verweisen die drei Tage, die Jonas im Bauche des Fisches verbringt, auf die drei Tage nach dem Tod Jesu bis zur Auferstehung.

Auf der Ebene des allegorischen Sinns werden Textstellen, die, obwohl paraphrasiert, noch nicht interpretiert sind, gedeutet. Alles, was bislang in der Schwebeliege blieb, weil es auf der literalen Ebene zwar grammatisch beschrieben, aber semantisch auf der Suche nach dem Textsinn noch nicht gelöst werden konnte, wird nun insoweit aufgelöst, als es konventionell, wie der Begriff oben entwickelt wurde, angelegt ist. Insbesondere muss der Leser auf dieser Ebene bereit sein, die Stellen, die auf der literalen Ebene in der Schwebeliege blieben, vor allem aber alle „Gedankenfiguren“, aufzulösen und in ein stimmiges Ganzes einzuordnen. Der Leser schreitet nun nicht einfach im Text fort, sondern nimmt Textstellen und versucht sie aufgrund von allgemeinem Weltwissen, von sprachlich-rhetorischem Wissen, vor allem aber mit Bezug auf weitere Textstellen aufzulösen.

Auch hier wird man feststellen, dass diese Art der Lektüre eine typische Aufgabe der Schule ist. Dabei besteht die Lernaufgabe nicht nur darin, von der wörtlichen Lektüre zur übertragenen zu kommen, sondern nicht minder, eine übertragene Bedeutung überhaupt zu erkennen.

2.2.2 | Der moralische (tropologische) Sinn

Der moralische Sinn bringt den Leser ins Spiel. Der Text soll ihm etwas für sein Leben sagen, indem er ihm eine Antwort auf die Frage, was er, der Leser, tun soll, gibt. In der Lehre vom vierfachen Schriftsinn erfolgt die Wendung zum Leser, also die Subjektivierung des Textes, immer auf der Grundlage des Literalensinn. Diese Abfolge ist in der Tradition vergessen worden. Texte haben heute Erfahrungsverbreiterung (früher sprach man von *Lebenshilfe*) nach Bedarf zu spenden. Ungeachtet des Umstandes, dass dies dem Leser immer erlaubt sein muss, kann es aber keine genuine Aufgabe der Schule sein, sich in einem Text selbst zu entdecken oder in den Text die eigenen Bedürfnisse hineinzulesen.¹¹

Dem biblischen Text sollte der christliche Leser folgen, dem literarischen Text muss er keineswegs folgen. Ob ich dem Diktum Mörikes, sich dem Willen Gottes „vergnügt“ zu unterwerfen (Mörrike, *Gebet*, 1. Strophe) unterwerfe oder lieber „in der Mitten“ „das holde Beschei-

¹¹ Dass die Schule hierzu auch Raum schaffen soll oder kann, ist eine ganz andere Frage, die damit zu tun hat, wie man Schule als Lebensform interpretiert.

den“ suche (Mörike, *Gebet*, 2. Strophe), ist eine Entscheidung, die ich autonom treffen muss. Als Leser folge ich dem Text oder setze mich (am besten argumentativ) mit ihm, was mein Handeln betrifft, auseinander, ohne aber dem Appell zu folgen. Man könnte denken, dass vielen Texten, etwa reiner Naturlyrik, überhaupt kein moralischer Sinn zukommt. Dies wäre jedoch verfehlt. Nichts hindert mich, Mörikes Frühlingslied *Er ist's* als Handlungsanleitung zur synästhetischen Frühlingswahrnehmung zu nehmen. Das bedeutet, dass der literale Sinn zwar die Richtung des moralischen Sinns lenkt, darüber hinaus aber der Leser nicht eingegrenzt ist. Hierin liegt ein besonderes didaktisches Problem, weil sich hier ein Tor der Beliebigkeit öffnet.

Der *sensus moralis* (auch *tropologischer Sinn* genannt) wirkt auch dann, wenn er nicht individuell (Lesersubjekt), sondern beispielsweise national interpretiert wird. Der Literaturunterricht verdankt sich im 19. Jh. wesentlich der Erziehung zur Nation. Erst mit Charlotte Bühler (1967, zuerst 1918 in *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*) kommt eine subjektive Wende, indem über die Bestimmung des Lesealters der Lesestoff danach ausgesucht wird, was dem Individuum nützt. Abgesehen davon, dass bei der nationalen Lektüre zuerst in den Text hineingepropft wird, was dann wieder aus ihm herausgezogen werden soll, ein echtes Lesen also gar nicht stattfindet, vielmehr Lesen wesentlich als eine Technik verstanden wird, um die Inhalte zu erfassen, nivelliert dieses Lesen vor allem die ästhetischen Herausforderungen.

Der *sensus moralis* verfährt zumeist eklektizistisch. Er ist nicht am Gesamttext als Text interessiert, nicht an einer Gesamtdeutung, sondern an dem Nutzen hier und jetzt¹² für den Leser. Unbestritten sollte sein, dass dies nicht nur legitim ist, sondern dass jeder Unterricht dafür Raum und Zeit schaffen sollte. Aber zu bedenken ist, dass beim *sensus moralis* heute (also ohne den Aspekt der nationalen Lektüre) wesentlich das einzelne Lesersubjekt angesprochen ist. Ein Klassenunterricht verkommt mehr oder weniger notgedrungen zu einem Sammeln von Eindrücken, wobei man nicht vergessen sollte, dass das, was der einzelne Leser höchstpersönlich aus dem Text zieht, nur selten geeignet ist, auf dem öffentlichen Marktplatz einer Klasse verhandelt zu werden. Daher kommt es bei dieser Art Lektüre häufig zu einem institutionell-rituellen Verhalten.

2.2.3 | Der anagogische Sinn

Der literarische Text hat keinen anagogischen Sinn im ursprünglichen Sinn. Es ist in keinen heilsgeschichtlichen Rahmen eingespannt. Der anagogische Sinn muss also neu gefasst werden. Zuerst ist wichtig, zu erkennen, dass nicht Texten als Texten ein anagogischer Sinn zukommt, sondern nur denjenigen, die über sich selbst hinausweisen können. Insofern macht es keinen Sinn, einem Sachtext einen anagogischen Sinn zuzuweisen. Dem literarischen Text kann aber nur dann ein anagogischer Sinn zukommen, wenn er als Text genommen wird, „der sich seiner Natur nach selbst beglaubigt“ (Gerigk 2002, 124). „Die Formel ‚Es steht geschrieben‘ grenzt den literarischen Text ebenso von allen nichtliterarischen Texten ab, wie sie die Heilige Schrift von aller Historie abgrenzt“ (ebd.). Dies führt zu einer „Sakralisierung des Kunstwerks“ (ebd., 126): Das Kunstwerk erfüllt sich selbst. Biblisch beantwortet der *sensus anagogiae* die *causa finalis*, die man mit *Wozu?* erfragt. Nicht: Warum ist Jesus gestorben, sondern: Wozu ist er gestorben? Die Frage *Warum?* nach der *causa efficiens* wird wesentlich auf der allegorischen Ebene beantwortet. Warum heißt es bei Mörike „willt“ und nicht „willst“. Die Antwort ist, weil sich nur die erste Form auf „quillt“ reimt. Antworten dieser Art beschreiben die Besonderheiten eines Textes oft als Lösung „technischer“ Probleme. Der Autor nimmt eine bestimmte Form in Anspruch und muss sich nun dieser Form unterwerfen. Hierbei treten formale Probleme auf, die er mit sprachlichen Verfahren löst. Anagogisch gewendet würde die Frage lauten: Wozu steht im Text diese Form? Dabei geht es wesentlich um

¹² Gerigk macht Nietzsche (*Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*) ganz wesentlich für diese Entwicklung verantwortlich: „Das mit Nietzsches Begriff der ‚kritischen Historie‘ herrschend gewordene Hinterfragen der Tradition im Namen des ‚frischen Lebens der Gegenwart‘ wird als nur ein Moment des Umgangs mit dem literarischen Text realisiert.“ (Gerigk 2002, 127).

den Text und nicht um den Autor des Textes, der ein Problem löst. Mörike ist ja nicht gezwungen, den Ausdruck „quillt“ zu verwenden, er hätte seinen Gedanken auch anders ausdrücken können, ohne in diese Schwierigkeit zu geraten. Um die Frage *Wozu?* zu beantworten, hat man als literales Ergebnis, dass es sich um eine „altertümliche“ Form handelt. Dies erschließt sich erst ganz, wenn man die erste mit der (später dazugefügten) zweiten Strophe vergleicht. Die erste Strophe handelt vom glaubenstreuen Gläubigen, der sich in sein gottgewolltes Schicksal schickt. Es ist die alte Haltung, der in der zweiten Strophe die neue, Gottfordernde Haltung entgegengesetzt wird. Der Unbedingtheit des Glaubens wird die Harmonie des rechten Maßes als Erfordernis der neuen Zeit entgegengesetzt.

Gerigk argumentiert über das, was er die „poetologische Differenz“ (Gerigk 2001, 17) nennt. Die „poetologische Differenz“ definiert Gerigk als „die außerfiktionale Begründung eines innerfiktionalen Sachverhalts“ (ebd.). Während in der Bibelexegese die außerfiktionale Begründung feststeht, muss sie beim literarischen Text jeweils erst gesucht werden. Auf der literalen und allegorischen Ebene ist der Text zwar verständlich gemacht, auf der moralischen Ebene ist er genutzt, aber dennoch ist der Text noch nicht verstanden. Noch ist der Text ein Rätsel, das zu lösen ist, aber der Text trägt den Schlüssel in sich. Die außerfiktionale Begründung ist im Text selbst angelegt, aber nicht expliziert.

Die „Sakralisierung des Kunstwerks“, mit der Gerigk eine „reine Literaturwissenschaft“ (ebd., 129 ff.) zu begründen versucht, kann man didaktisch wenden. Dann handelt es sich nicht nur um einen „leichten Stich in Extravagante“ (Vahland 2003, 103), sondern um den Versuch, den literarischen Text in sein eigenes Recht zu setzen, was nichts weniger bedeutet, als ihn nicht zu vereinnahmen für ihn fremde Zwecke, sondern sich von ihm bereichern zu lassen.

3 | Explikation: *Im Park* von Georg Trakl

Am Beispiel von Trakls *Im Park* soll das Verfahren exemplarisch gezeigt werden.

3.1 | Der literale Sinn

Aufgabe auf der Ebene des literalen Sinns ist es, ein erstes vom Text als objektivem Gebilde ausgehendes Textverständnis zu erzeugen. Dazu ist es günstig, in einem ersten Schritt den Text zu annotieren und ihn dann zu paraphrasieren. Dabei ist weniger ausschlaggebend, wie die Besonderheiten bezeichnet werden. Am einfachsten ist es, den Ansatz zu wählen, der das betreffende Phänomen am kürzesten und prägnantesten fassen kann. Das kann in der rhetorischen Tradition geschehen (u. z. B. *Metonymie*) oder als grammatische Beschreibung (s. u. z. B. *Vorfelddbesetzung*) oder als Kennzeichnung (siehe unten z. B. *ungewöhnliche Attribuierung*). Dieser Hinweis ist wichtig, um dem Missverständnis vorzubeugen, der Ansatz erfordere explizite Rhetorikkenntnisse oder könne nur durchgeführt werden, wenn umfassende Grammatikkenntnisse vorhanden seien. Vielmehr liegt die Stärke des Ansatzes darin, dass man Rhetorik und Grammatik heranzieht, um Phänomene einfach beschreiben zu können, wie Texte immer wieder veranlassen, Kenntnisse in diesen Disziplinen zu erweitern.

3.1.1 | Die Annotation des Textes

<i>Text</i>	<i>Annotation</i>
Im Park	Ortsangabe als Überschrift
1 Wieder wandelnd im alten Park,	1 Alliteration („wieder wandelnd“); Vokalgleichheit („wandelnd“, „alten Park“); Partizipialsatz (gekennzeichnet auch durch das abschließende Komma); Trägersatz für den Partizipialsatz fehlt
2 O! Stille gelb und roter Blumen.	2 Interjektion; unflektiertes „gelb“; Satzende
3 Ihr auch trauert, ihr sanften Götter,	3 Doppelte Vorfeldbesetzung mit ungewöhnlicher Wortstellung; ungewöhnliche Attribuierung („sanfte Götter“)
4 Und das herbstliche Gold der Ulme.	4 syndetische, verblose Anbindung ohne Vorelement (Ellipse); Satzende
5 Reglos ragt am bläulichen Weiher	5 Alliteration („reglos ragt“); „ragt“ ohne Richtungs-, aber mit Ortsangabe; Vers 5/6 Enjambement
6 Das Rohr, verstummt am Abend die Drossel.	6 Ellipse („ragt [empor]“); asyndetische Reihung (entweder elliptisch oder mit ungewöhnlicher Wortstellung); Satzende
7 O! dann neige auch du die Stirne	7 Interjektion; Morphologie „Stirne“; Metonymie („neige die Stirne“)
8 Vor der Ahnen verfallenen Marmor.	8 Vokalgleichheit („Ahnen verfallenen Marmor“); Anastrophe; Metonymie („neige ... die Stirne vor [dem] Marmor“); Satzende

3.1.2 | Die Paraphrase und ihre Rechtfertigung

Als Erstes ist es sinnvoll, mithilfe des üblichen linguistischen Rasters festzustellen, welche Annotationen auf welcher Ebene vorgenommen wurden. Auf diese Weise kann man in der Nachbesinnung feststellen, ob man sich in der Beobachtung nicht nur auf einer Ebene verloren hat. Man kann oben sehen, dass phonologische (Alliteration, Vokalgleichheit), morphologische („Stirne“), syntaktische (Wortstellung) und semantische (ungewöhnliche Attribuierung) Auffälligkeiten notiert sind und damit das linguistische Spektrum ausgeschöpft ist.

Auf der Grundlage der Annotationen können kontrollierte, d. h. begründete Paraphrasen vorgenommen werden:

Im Park

- 1 Ein weiteres Mal im alten Park wandelnd,
- 2 erstaunt mich die Stille der gelben und roten Blumen.
- 3 Auch ihr trauert/ihr trauert auch, ihr sanften Götter,
- 4 und das tut auch das herbstliche Gold der Ulmen.
- 5 Reglos ragt am blau schimmernden Weiher
- 6 das Rohr empor und es verstummt am Abend die Drossel.
- 7 O! dann neige auch du die Stirn
- 8 vor dem in Verfall geratenen Marmor der Ahnen.

Kontrolliert werden die Paraphrasen, wenn die paraphrasierten Stellen – oben mit Unterstreichung gekennzeichnet – gerechtfertigt werden.

Bei „ein weiteres Mal“ handelt es sich um eine lexikalische Paraphrase. Sie betont stärker als „wieder“, dass dieser Parkspaziergang zum wiederholten Male stattfindet. In der Para-

phrase wird die kanonische Wortstellung¹³ eines Partizipialsatzes mit Endstellung des Verbs hergestellt. Dadurch allerdings wird die Alliteration am Anfang aufgelöst.

Das exklamatorische „O!“, das die Empfindung direkt ausdrückt, wird durch das beschreibende Verb „erstaunt“ ersetzt. Dadurch wird zwar die Semantik gewahrt, die Pragmatik der Unmittelbarkeit geht dabei aber verloren. Die Ersetzung gestattet aber, die beiden Verse in eine gewöhnliche Syntax zu bringen. Bei den „gelb und roten Blumen“ wurde dahingehend paraphrasiert, dass die Flexionselision bei „gelb“ getilgt wurde. Grundsätzlich muss dabei aber geprüft werden, ob die flexionslose Form nicht syntaktisch motiviert ist. Nähme man an, dass die unflektierte Form korrekt sei, ergäbe sich aber a) eine synästhetische Verbindung von *Stille* und *gelb*, die dann, wenn nicht paraphrasiert, so doch gedeutet werden müsste; zudem müsste b) „gelb“ als nachgestelltes und daher unflektiertes Attribut zu „Stille“ betrachtet werden, was höchst ungewöhnlich wäre, weil diese Art der Attribuierung nur auftritt, wenn es sich um ein komplexes Attribut handelt (*der alte Goethe* v*Goethe, alt und gebrechlich*, aber nicht: **Goethe, alt, ...*). Das Ungewöhnliche an „gelb und roter Blumen“ liegt darin, dass grammatische Suffixe nicht gappingfähig (vgl. hierzu Hartmann 2000) sind. Dieses gilt nur für Wortbildungsmorpheme, die konsonantisch beginnen. Hier muss also weiter im Superaedificatum gedeutet werden. Wenn nun „gelb“ als Fall einer Flexionselision erfasst ist, stellt sich als weitere Frage, ob es um die Stille geht, die von den Blumen ausgeht oder um die Stille über den Blumen. Im ersten Fall deutet man den Genitiv als *Genitivus subjectivus*, im zweiten Fall löste man den reinen Kasus in eine Präpositionalkonstruktion auf, wie dies die Sprache selbst vorsieht, etwa in den in den Konstruktionen: *seiner Ahnen gedenken/ an seine Ahnen denken*. Während es sich aber bei *gedenken* um zwei lexikalisierte Konstruktionen handelt, wäre die Präposition *über* erst zu rechtfertigen. Nach dem Modell des Occam’schen Rasiermessers empfiehlt es sich, immer die Paraphrase zu nehmen, die mit den geringsten Änderungen auskommt.

Nicht aufgelöst sind auf der Ebene der Paraphrase die „sanften Götter“. Es handelt sich um eine ungewöhnliche Attribuierung, die im Superaedificatum erörtert werden sollte.

„Und das herbstliche Gold der Ulme“ ist syndetisch gereiht, was als ersten (und hier auch weiterverfolgten) Zugriff diese Phrase (im grammatischen Sinne) als elliptisch erscheinen lässt. In dieser Hinsicht ist dann semantisch das Prädikat des ersten Satzteils zu übernehmen. Damit wird eine andere Deutung, Vers 4 als vielsagenden Ausruf zu verstehen, abgelehnt. Gegen diese Interpretation spricht, dass Trakl Satzzeichen, wie man sehen kann, sehr bewusst und der Norm entsprechend setzt. Warum hätte er dies an dieser Stelle nicht tun sollen? In der hier vorgeschlagenen Paraphrasierung hat das Komma am Ende des dritten Verses seine Berechtigung (Reihung zweier selbstständiger Sätze). Allerdings erhält man nun eine Personifikation¹⁴, denn Ulmen als Ulmen trauern nicht. Wiederum ein Merkposten für das Superaedificatum.

„Ragen“ hat ein obligatorisches Richtungsadverbial bei sich (*in den Himmel ragen*) oder es wird durch Wortbildung, die die Richtung in das Verb nimmt, einwertig (*emporragen*). Die Ortsadverbiale „am bläulichen Weiher“ ist grammatisch fakultativ. In der Paraphrase liegt es nahe, *emporragen* zu wählen, weil für die Einfügung einer Richtungsadverbiale keine Substanz vorhanden ist. Der Einfachheit halber wird die asyndetische Reihung syndetisch paraphrasiert. Man könnte auch einen Punkt setzen und mit der neuen Proposition fortfahren: *Am Abend verstummt die Drossel*.

In Vers 7 wird das exklamatorische „O!“ beibehalten, es besteht, anders als im Vers 2 keine Veranlassung zur Ersetzung. Die Metonymie (*neige die Stirne*) muss ebenso wie die Ersetzung der altertümlichen (s.o.) Form *Stirne* durch *Stirn* im Superaedificatum gelöst werden.

¹³ Zur kanonischen Wortstellung vgl. Höhle (1982, S. 141): „Ein Satz S_i hat stilistisch normale Betonung, genau dann wenn er unter allen Sätzen, die sich von S_i nur hinsichtlich der Konstituentenbetonung unterscheiden, die meisten möglichen Foki hat.“

¹⁴ In der Annotation des Textes ist diese rhetorische Figur nicht verzeichnet, weil sie sich erst durch die Paraphrase ergibt.

In Vers 8 wird die komplexe Syntax mit vorangestelltem Genitivattribut in eine gewöhnliche Konstruktion mit nachgestelltem Genitivattribut aufgelöst. Das ist eine syntaktische Paraphrase, die nicht weiter kommentiert werden muss.

Paraphrasierungen kann man gut anhand von Übersetzungen überprüfen. Übersetzer stehen ja vor demselben Problem wie alle Leser, ergründen zu müssen, was an einer bestimmten Stelle sprachlich gemeint sein könnte.

Als Beispiel sei die Übersetzung von Alexander Stillmark (2005, 61) angeführt und auf einige Besonderheiten hingewiesen:

In the park
Wandering once more in the ancient park,
O! Silence of the red and yellow flower.
You also mourn, you gentle gods,
And the autumn gold oft the elm,
Rigid there rise by the pale blue pond
Reeds, the thrush's evening song ceases.
O! Then you also stoop low
Before your forefather's marble decay.

Stillmark dreht in Vers 2 die Farbbezeichnungen. Durch die Umstellung hält er die Silbenzahl der letzten vier Wörter ein und nimmt wie oben auch „red and yellow flower“ als Genitivattribut. Dagegen behält er die Struktur der komplexen Nominalgruppe im letzten Vers bei, wenngleich aus dem „verfallenen Marmor“ der *Marmorverfall* wurde, wobei im Englischen die Struktur aufgrund des sächsischen Genitivs nicht so gewählt erscheint wie im Deutschen. Im fünften Vers wird die Eingangsalliteration aufgegeben und dafür eine am Versende etabliert. Im vorletzten Vers geht in der Übersetzung Wesentliches verloren. Im Original geht nicht nur um ein irgendein Verneigen, auch nicht um ein tiefes, sondern um das Neigen der Stirn.

Soweit sind die Paraphrasierungen auch in Auseinandersetzung mit einer Übersetzung begründet. Man hat nun einen Text, der an manchen Stellen monosemiert ist, dem aber die Deutung wesentlicher Textstellen noch fehlt.

3.2 | Das Superaedificatum

3.2.1 | Der allegorische Sinn

Auf der Ebene des allegorischen Sinns ist die Frage zu beantworten, warum der Text die Gestalt hat, die er hat. In der Beantwortung wird versucht, die Irritationen des Textes, die durch die Paraphrasierung nicht behoben werden konnten bzw. durch die Paraphrasierung zuge deckt wurden, weiter aufzuklären. Gleich zu Beginn löst die Paraphrase die Alliteration „wieder wandelnd“ auf, indem die kanonische Wortstellung eines Partizipialsatzes hergestellt wird. Die von Trakl gewählte Hauptsatzwortstellung ist aber offensichtlich die Möglichkeit, diese Alliteration herzustellen und damit durch das wiederholte stimmhafte Summen einen leisen Ton anzuschlagen.

Dass in Vers 2 die Blumen still sind, ist trivial und verletzt so die Maxime der Quantität nach Grice (s.o.), muss also weiter interpretiert werden. Die Verletzung der Maxime der Quantität kann durch den Kontext geheilt werden. Das Thema Stille durchzieht den ganzen Text. In den Versen 5 und 6 heißt es: „Reglos ragt am bläulichen Weiher / Das Rohr, verstummt am Abend die Drossel.“ Thematisch ist also die Stille in der Natur und der in ihr vorkommenden Pflanzen- und Tierwelt, was wiederum die Hypothese stützt, dass es sich in Vers 2 um einen *Genitivus subjectivus* handelt. Das exklamatorische „O!“ kommt noch in Vers 7 vor und wird dort gedeutet. Die Gappingform „gelb“ erhält ihre Berechtigung aus dem Metrum. Durch die Form wird eine Senkung vermieden und so die Stimme in einer Schwebelage gehalten (vgl. hierzu Kayser 1964, 64 f.).

In Vers 3 fällt wiederum eine ungewöhnliche Wortstellung auf. In der kanonischen Wortreihenfolge würde die Fokuspartikel *auch* den Satz eröffnen. Sie würde dann die Vorerstposition (vgl. Grammis) besetzen und zusammen mit dem Pronomen eine Konstituente bilden. Aus diesem üblichen Konstituentenverband wird die Fokuspartikel gelöst. Damit erhalten beide Vorfeldausdrücke eine Betonung, wie dies bei Extrapositionen grundsätzlich geschieht. Die Fokuspartikel *auch* wird damit unüberhörbar: ein Fingerzeig des Autors, die Trauer der sanften Götter mit den übrigen Aussagen des Textes zu verknüpfen. Die Frage nach dem *Warum?* kann hier noch auf eine zweite Art beantwortet werden. Mit der Zweitstellung von *auch* beginnen die Verse 1-5, ebenso wie die Verse 7-8 alle ohne Auftakt. Diesem Zweck dient auch die syndetische Anbindung des vierten Verses. Lediglich Vers 6, der einzige Vers, der durch Enjambement an Vers 5 gebunden ist, ist hiervon eine Ausnahme. Betrachtet man die Silbenzahl der Verse, sieht man die Ausnahmestellung des ersten und letzten Verses. Der erste Vers hat nur 8 Silben und endet als einziger einsilbig, während alle weiteren 9 Silben haben, bis auf den letzten Vers mit 10 Silben. Auf diese Weise fügt sich „Stirne“ in Vers 7 gut in die Struktur und die Form lässt sich aus der Struktur des Gedichts erklären. Damit ist allerdings noch nicht die Metonymie aufgelöst (siehe unten).

Erklärungsbedürftig sind die „sanften Götter“ in Vers 3. Die Attribuierung von Göttern ist homerisches Erbe, bei dem allerdings die Götter das Attribut *sanft* nie haben. *Sanft* ist ein oft gewählter Ausdruck bei Trakl mit einer erstaunlichen Zunahme an Verwendung in *Sebastian im Traum*¹⁵ (vgl. di-lemmata). Dagegen ist im Alltagswortschatz das Wort selten (vgl. Wortschatz Leipzig oder Cosmas II), wobei die Wendung „sanft entschlafen“ aus Traueranzeigen zu den häufigsten gehört. Im Gedicht geht *sanft* eine semantische Verbindung ein zu *wandelnd, Stille, trauert, reglos, verstummt* und verstärkt damit den Bedeutungsraum der Dornseiff-Bedeutungsgruppen 3.40 *zart*, 5.38 *Mäßigung*, 7.31 *leise*, 10.47 *Demut*, 10.49 *Mitgefühl*, 15.41 *Friede* und 15.79 *Milde* (vgl. Wortschatz Leipzig). Indem dieser Bedeutungsraum den Göttern beigegeben wird, werden diese in diesen Bedeutungsraum hineingezogen. Hierzu gehört auch das Farbadjektiv „bläulich“ als Epitheton von „Weiher“ und die Trauer der Ulmen. In der Paraphrase wird darauf abgehoben, dass nicht der Weiher bläulich ist, sondern, dass seine Wahrnehmung den Farbeindruck bläulich hervorruft. Dabei geht es Trakl aber vermutlich um mehr. Blau ist die Farbe der Ruhe und der Tiefgründigkeit, die Farbe der Harmonie und der Sehnsucht. Bei Trakl kommt Blau in allen Gedichten nach Schwarz und Braun am häufigsten vor, wobei die Verwendung in *Sebastian im Traum* außerordentlich ansteigt (vgl. di-lemmata).¹⁶ Dass die Ulmen trauern, erschließt sich daraus, dass in der Antike die Ulme als Baum der Trauer galt, sie sind die gestalthafte Trauer. (Auch heute sind auf vielen Friedhöfen Trauerulmen, *ulmus glabra*, weit verbreitet.) Damit geht die „Ulme“ eine Verbindung mit den „Ahnen“ des letzten Verses ein.

Die gewählte Wortstellung bei *verstummt am Abend die Drossel* ist metrisch bedingt. Eine Senkung kommt auf die Weise weiter an das Versende (auch Vers 2), der Vers selbst wird, wie alle anderen auch, frei gefüllt; wieder erhält dadurch der Vers einen schwebenden, ruhigen Ton.

Der vorletzte, siebte Vers beginnt wie der zweite mit der Interjektion „O!“. Genau genommen ist sowohl hier als auch im Vers 2 die grammatisch-rhetorische Beschreibung als Interjektion wenig aussagend, wenn nicht gar irreführend. Es handelt sich nicht um einen isolierten Ausruf, sondern um die Markierung einer sentimental Erhebung, sodass man vom Textganzen her gesehen in Vers 2 vermutlich treffender paraphrasiert hätte: „erhebt mich die Stille der gelben und roten Blumen.“ Auch Vers 7 beginnt mit dieser sentimental Erhebung, um sie mit der Aufforderung „dann neige auch du die Stirne“ zu brechen. Als Objekt zu *neigen* ist *Stirne* gewählt. Aufgelöst werden muss die ungewöhnliche morphologische Form sowie die Metonymie. Zum Lemma *Stirn* kann man im Grimm’schen Wörterbuch lesen: „[schränkt sich] im lauf d. 19. Jhs. [...] die form stirne mehr auf die rhythmisch und reim-

¹⁵ In diesen bei K. Wolff 1915 postum erschienenen Band mit insgesamt 48 Gedichten hatte Trakl *Im Park* aufgenommen. Dort ist es dem Zyklus *Herbst der Einsamen* mit insgesamt acht Texten zugeordnet.

¹⁶ Hier eröffnen sich natürlich weitere Interpretationsmöglichkeiten, die hier aber bewusst nicht weiter verfolgt werden, da sie ihre Wurzel nicht in dem vorliegenden Text, sondern mehr in der Biographie haben.

mässig bedingte Anwendung in gebundener Sprache ein“ (Bd. 18, Sp. 3181)¹⁷. Diese Form bewahrt also nicht nur das neunsilbige Versschema (s.o.), sondern auch die Zweisilbigkeit des Mittelhochdeutschen. In dieser Hinsicht weist so die Form inhaltlich auf „die Ahnen“ des letzten Verses hin. Die Metonymie besteht darin, dass man das Haupt oder den Kopf neigen kann, nicht aber die Stirn als solche. Das wird auf der Ebene des anagogischen Sinns weiter zu verfolgen sein. Die Geste des Neigens des Kopfes ist Ausdruck von Demut und reiht sich in die Bedeutungsgruppe, die mit *sanft* eröffnet wurde (s. o.). Die Demut wird dem Andenken der Ahnen, symbolisiert durch den verfallenen Marmor, erwiesen.

Nicht weiter verfolgt wird die Vokalgleichheit im ersten und im letzten Vers */a/* der Vokal der Entspannung (geöffneter Mund, unten ruhende Zunge) ist, ist unbestritten. Gewöhnlich gilt er auch als sog. „dunkler Vokal“, wobei sich die Klangfarbe daraus ergibt, dass der Laut im Mundraum hinten gebildet wird. Das alles passt durchaus zur Stimmung des Textes und dass der Vokal */a/* *wandelnd im alten Park* des ersten Verses sich lautlich in *der Ahnen verfallenen Marmor* wiederfindet und so eine Klammer herstellt, ist erwähnenswert, sollte aber nicht überstrapaziert werden. *Wandeln* ist das semantisch passende Verb und es würde sich am Textsinn nichts ändern, wenn dieses Verb zufälligerweise *wendeln* hieße. Auch im letzten Vers würde sich nichts ändern, wenn *Marmor* als *Mirmer* gebräuchlich wäre. Dies soll nur heißen, dass in einem Text wie *Im Park* die Sinnebene vor der Lautebene kommt und man kann kaum unterstellen, dass Trakl „wandelnd“ gewählt hat, weil er nach einem */a/* zum Park suchte, sondern weil dieses Verb den Sachverhalt am besten trifft.¹⁸ Ähnliches gilt für den Umstand, dass immer zwei Verse einen Satz bilden. Es würde sich hinsichtlich des Gehalts nichts ändern, wenn Trakl ein Komma oder ein Semikolon gesetzt hätte.

3.2.2 | Der anagogische Sinn

Auf der Ebene des anagogischen Sinns werden alle bisherigen Ergebnisse finalisiert. Natürlich nicht in dem Sinne, dass eine letztgültige Interpretation geschaffen würde, vielmehr geht es darum, alles was bislang immer noch nicht aufgeklärt ist, weiter zu untersuchen und vom Textganzen aus bislang getroffene Interpretationen gegebenenfalls neu zu deuten. Dazu dient ein Perspektivenwechsel. Wurde auf der allegorischen Ebene mit *Warum?* gefragt, so jetzt mit *Wozu?* Insbesondere wird die Frage gestellt, wozu der Text die besondere Gestalt hat.

Beispielsweise ist die Wendung *die Stirn neigen* nicht zu Ende gedeutet. Löst man die Metonymie auf, so kommt man zur Deutung, dass es sich um das Neigen des Hauptes oder des Kopfes handeln muss. Dabei ist das metonymische Verfahren stark konventionalisiert und alltagssprachlich tief verankert. Dass *Berlin entscheidet*, *Afrika hungert* und *das Mittelalter glaubt*, ist wörtlich ebenso wenig zu verstehen wie, dass die Stirne sich neigt. Das Neigen des Hauptes findet sich durchaus in Trakls Werk. Im *Helian* heißt es: „Ersterbend neigt sich das Haupt im Dunkel des Ölbaums.“¹⁹

Man kann also nicht argumentieren, dass kein passender Ausdruck zur Verfügung gestanden hätte, vielmehr ist es geboten, dem Ausdruck selbst mit dem Fingerzeig, den die zweisilbig altertümliche Form gibt, nachzugehen. Die Stirn gilt gemeinhin als Sitz des Verstandes, der *Ratio*. Er bzw. sie also soll sich in Demut üben: vor dem Andenken der Vorfahren, vor der eigenen und fremden Geschichte.

Trakl baut mit der Geste der sentimental Erhebung eine tief melancholische Stimmung auf, die rückwärtsgewandt ist – nur Vergangenes kann betrauert werden – und die in die Demutsgeste des letzten Verses mündet. Damit hat man einen Schlüssel für das gesamte

¹⁷ Wortschatzarbeit ist bei einer Gedichtinterpretation meist unerlässlich. Über das Wörterbuchportal (<http://www.woerterbuch-portal.de/>), insbesondere das Grimm'sche Wörterbuch, den Wortschatz Leipzig etc., die alle im Netz verfügbar sind, ist dies heute auch in der Schule problemlos möglich. Selbst die Nutzung der riesigen Datenbank, die mit COSMAS vom Institut für Deutsche Sprache (IDS) zur Verfügung gestellt wird, ist denkbar.

¹⁸ Hinzu kommt, dass bei Normalaussprache das */a/* in *Park* weiter vorne gebildet wird und daher hell ist.

¹⁹ Um das herauszufinden, reicht es, in eine Suchmaschine „Trakl neige das Haupt“ einzugeben. Man bekommt eine ganze Reihe von Belegen, von denen die Stelle im *Helian* eine ist.

Textverständnis gefunden, einen Schlüssel, der es erlaubt, die verschiedenen Textstellen zu integrieren.

Wenn man auf der allegorischen Ebene die Metonymie (*neige die Stirne*) konstatiert und auflöst, so kann man auf die dort interessierende Frage *Warum?* antworten, dass auf diese Weise die Zweisilbigkeit der Versenden, die die Verse 2-8 durch eine Senkung verklingen lassen, gewahrt bleibt. Auf der anagogischen Ebene erst kann man die Frage beantworten, *wozu* man die Stirn neigen soll: Um die geforderte Demut zu zeigen. Jetzt erschließen sich die „sanften Götter“ neu, die schon einen Hinweis auf dieses Bedeutungsfeld gaben; eine Demut, die eingebettet ist in Stille und Trauer und sich rückwärts wendet: *alt* im ersten, *der Ahnen verfallener Marmor* im letzten Vers.

3.2.3 | Der moralische Sinn

Der moralische Sinn wird unter einem didaktischen Blick an den Schluss gestellt, weil er, wie oben schon angedeutet, einen ganz anderen Zugang zum Text wählt und seine Anwendung am ehesten dann gewinnbringend sein kann, wenn zuerst der Text als Text ernstgenommen wurde.

Der moralische Sinn lenkt den Blick vom Text zum Leser um. Dieser kann sich, sofern er sich auf den Text einlässt, von der Stimmung des Gedichtes einnehmen lassen, imaginativ die Blumen, die Ulme, den Weiher und den Marmor gewissermaßen mitwandelnd an sich vorüberziehen lassen, sich dem Imperativ des vorletzten Verses beugen – oder auch sich in seiner Depression wiederfinden. Lyrik erhebt nicht nur, sie kann wie jede große Literatur auch niederdrücken. Was der Leser mit dem Text anstellt bzw. was er den Text mit sich anstellen lässt, hängt von seinen Intentionen, von seiner Gemütsverfassung, von seinen Lebensumständen, von der entsprechenden Situation ab. So gesehen kann die Lektüre von *Im Park* in der Schule auf der moralischen Ebene ihr Ziel, überhaupt einen Gewinn aus dem Text zu ziehen, gänzlich verfehlen. Aber immerhin hätten bis zur Deutung im moralischen Sinn die Schüler an dem Text gelernt, wie man überhaupt lesen kann.

4 | Zusammenfassung

In einer Interpretation von *Im Park* schreibt der Kritiker Werner Ross in der Frankfurter Anthologie:

Man weiß ungefähr, was das Wort ‚Ahnen‘ bei Trakl bedeutet, welche Werte der Tradition es für den Enkel umfaßt. Aber dieses Gedicht läßt das alles offen, man weiß es besser nicht: seien nun die Vorfahren gemeint oder die alten Künstler oder die sanften Götter selbst. (Ross 1977, 125 f.)

Der Textinhalt wird auf eine solche Weise ins Numinose gerückt und einer ganz anders gearbeteten Sakralisierung unterworfen, als der, von der Gerigk spricht. Gerigk plädiert dafür, den literarischen Text als solchen anzunehmen und ihn in seiner Dignität zu erschließen. Dagegen liefert sich Ross dem literarischen Text aus und nimmt ihn distanzlos ein, nachdem er ihn seiner Objektivität beraubt hat.²⁰

Natürlich ist eine solche vereinnahmende Lektüre möglich und sie hat auch ihre Berechtigung, aber von der Institution Schule sollte man darüber hinaus erwarten, dass sie Schüler

²⁰ Das grundsätzliche Problem kann so beschrieben werden: Wenn man unter Objekten alles, was dem Subjekt gegenüber treten kann, versteht, so sind sprachliche Gebilde immer in ihrer Objektivität gefährdet. Denn hier teilen Subjekt und Objekt eine gemeinsame Sprache, die einen Text nicht als etwas Anderes, sondern als etwas aufgrund der gemeinsamen Sprache dem Leser Zugehöriges betrachten lässt. Die Rede von der Objektivität des Textes darf aber nicht dahingehend verstanden werden, dass dieser eine objektive Interpretation entspräche. Gedeutet werden kann und muss ein Text in vielerlei Hinsicht. Im vorliegenden Versuch geht es um eine Deutung hinsichtlich der Sprachlichkeit des Textes – also nicht um seine motivgeschichtliche, zeit- oder geistesgeschichtliche Interpretation oder seine biographische Evidenz, seinen Stellenwert im Gesamtwerk etc. Vor allem motiv- und geistesgeschichtlich orientierte Interpretationen müssen ebenso wie eine sprachlich orientierte Deutung einen Platz in der Schule haben. Aber auch hier gilt: Diese werden umso fruchtbarer sein, je besser es gelingt, eine sprachliche Deutung zu vollziehen. Wer sich aufgrund der hier gezeigten Methode den Begriff der ‚sentimentalen Erhebung‘ erarbeitet hat, wird motiv- und geistesgeschichtlich gewinnbringend weiterarbeiten können.

ein Lesen lernen lässt, das sie instand setzt, einen Text in seiner eigenen Sprachlichkeit zu lesen, und dass sie die Chance bekommen, auch schwierige Texte lesen zu lernen. Das geht nicht ohne sprachliches Wissen (Grammatik und Rhetorik) und es geht nicht ohne Weltwissen (etwa, dass Ulmen ein Symbol der Trauer sind). Beides befruchtet sich gegenseitig und kann durch jede Lektüre wachsen.

Mit der Lehre vom vierfachen Schriftsinn, wie sie Gerigk auf den literarischen Text anwendet, wird der Lesevorgang prozessiert. Das simultane und assoziative Gedankenspiel während des Lesens wird methodisch in eine strenge Abfolge gebracht und expliziert. Zuerst der Text: Was steht überhaupt da. Dann seine allegorische Deutung, die, weil sie sich auf der Grundlage der Rhetorik eines Textes erschließt, als ein Einlassen auf die damit verbundenen Konventionen gedeutet wurde. Die Mittel der deskriptiven Grammatik können die Sprache des Textes nur konstatieren, erst mit den in der Rhetorik erarbeiteten Mitteln, deren Regularitäten man an jedem Text weiter erlernen kann, wird der Text einer ersten Deutung zugeführt. Schließlich die anagogische Deutung, die dem Text mit seinen innerfiktionalen Sachverhalten außerfiktional begegnet. Der Leser löst sich aus den Verstrickungen des Textes und wahrt seinen Blick auf das Ganze. Didaktisch gesehen ist die Entdeckung des moralischen (tropologischen) Sinns unter einem didaktischen Gesichtspunkt eine andere Lesart. Man kann sich dem Text als moralische Bereicherung nach der allegorischen Lesart nähern, nicht minder aber, und gewiss ertragreicher, nach einer anagogischen.

Was man methodisch sauber getrennt gelernt hat, wird im professionellen Lesen wieder zusammengeführt.

Ein solches Programm nimmt Texte als Texte, wie sie sind, und damit als Herausforderungen für das Erlernen eines professionellen Lesens.

Literatur

Primärliteratur

Georg Trakl: *Im Park*. In: Walther Killy und Hans Szklenar (Hrsg.): *Dichtungen und Briefe. Historisch-kritische Ausgabe*, Bd. 1. Salzburg: Otto Müller 1969, 101. (Erstveröffentlichung 1915 bei K. Wolff, Leipzig).

Sekundärliteratur

- Biemel, Walter (1998): Schein und Erregung in der Kunst. In: Internationale Zeitschrift für Philosophie, 1, 5-14.
- Bühler, Charlotte (1967): *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Stuttgart: G. Fischer.
- Cosmas II. Online unter: <<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app>> (Letzter Aufruf 4.12.2017).
- di-lemmata. Online unter: <www.di-lemmata.de> (Letzter Aufruf 1.12.2017).
- Gadamer, Hans Georg (1960): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C. B. Mohr.
- Geißner, Hellmut (1976): *Rhetorik*. München: bsv.
- Gerigk, Horst-Jürgen (2002): *Lesen und Interpretieren*. Göttingen: utb.
- GrammiOnline unter: <www.hypermedia.ids-mannheim.de> (Letzter Aufruf 1.12.2017).
- Grice, Herbert P. (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 243-265.
- Grimm'sches Wörterbuch. Online unter: <<http://dwb.uni-trier.de/de>> (Letzter Aufruf 23.11.2017).
- Hartmann, Katharina (2000): Right Nose Raising and Gapping. Interface Conditions on Prosodic Deletion. Amsterdam: Benjamins.
- Hessischer Bildungsserver (o.J.). Online unter: <<http://www.kms16.at/html/pdf/benliebtanna.pdf>> (Letzter Aufruf 24.11.2017).
- Höhle, Tilman N. (1982): Explikation für 'normale Betonung' und 'normale Wortstellung'. In: Abraham, Werner (Hg.): *Satzglieder im Deutschen*, Tübingen: Narr, 139-154.
- Kayser, Wolfgang (1964): *Kleine deutsche Versschule*, 10. Aufl. Bern: Francke.
- Lewis, David (1975): *Konventionen*. Berlin: de Gruyter.
- Miller, George A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl A. (1960): *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bibliothek der Kirchenväter (1926): *Des Origenes Schriften vom Gebet und Ermahnung zum Martyrium*. Aus dem Griechischen übersetzt von Hofrat Prof. Dr. Paul Koetschau, Studiendirektor i.R. München: Kösel & Pustet.
- Ossner, Jakob (2007): Sprachbewusstheit: Anregung des inneren MonitorIn: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 134-147.
- Stillmark, Alexander (2005): *Georg Trakl. Poems and Prose. A bilingual Edition*. Translated from the German and with an introduction and notes by Alexander Stillmark. Evanston/Illinois: Northwestern Univ. Press.
- Ross, Werner (1977): Götter- und Ulmen-Trauer. In: Reich-Ranicki, Marcel (Hg.): *Frankfurter Anthologie*, Bd. 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 123-126.
- Vahland, Joachim (2003): Der Text als Theodizee., Lektionen für Leser. In: zeno. Jahrbuch für Literatur und Kritik, 24, H. 25, 96-104.
- Wortschatz Uni Leipzig. Online unter: <<http://www.wortschatz.uni-leipzig.de/de>> (Letzter Aufruf 1.12.2017).
- Wunderlich, Dieter (1980): *Arbeitsbuch Semantik*. Königstein: Athenäum.

Prof. Dr. i. R. Jakob Ossner
jaossner@hotmail.de