

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Grammatik und Literatur(unterricht).
Eine etwas andere Einführung in Form
einer Beispielsammlung

Birgit Mesch & Kaspar H. Spinner

BAND

4

SLLD

**SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK**

Grammatik und Literatur(unterricht).

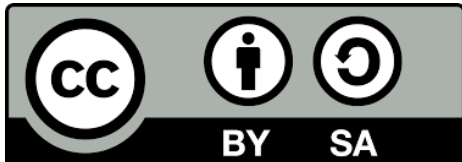
Eine etwas andere Einführung
in Form einer Beispielsammlung

von

Birgit Mesch und Kaspar H. Spinner

www.slld.eu

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>).



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© Birgit Mesch & Kaspar H. Spinner

Dieser Titel steht zum Download bereit unter:

<https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/series/SLLD-E>

ISBN: 978-3-96955-041-0

ISSN: 2701-0597

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.321>

Veröffentlichung der digitalen Version durch:



Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum

Universitätsstr. 150

D-44801 Bochum

<https://www.ub.ruhr-uni-bochum.de/>

SLLD wurde bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft beantragt von Michael Beißwenger (Universität Duisburg-Essen), Steffen Gailberger (Bergische Universität Wuppertal), Miriam Morek (Universität Duisburg-Essen) und Björn Rothstein (Ruhr-Universität Bochum).

Gefördert durch

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

Redaktionen

SLLD(z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD(B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Katrin Kleinschmidt-Schinke
Michael Krelle
Nicole Masanek
Tobias Stark
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD(E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Cornelius Herz
Birgit Mesch
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD(u) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Juliane Dube
Nadine Hoff
Magdalena Kißling
Boris Körkel
Benjamin Uhl
Johannes Wild

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Duisburg-Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Vorwort

Zur Genese des vorliegenden Bandes sind vorab einige Anmerkungen angebracht, um das Konzept des Bandes als „Eine etwas andere Einführung in Form einer Beispielsammlung“ nachvollziehbar zu machen. Die Idee zu dem Band geht ursprünglich auf ein von Kasper H. Spinner und Wolfgang Boettcher gemeinsam geplantes Projekt zurück, zu dem das Projekt ‚Grammatik und Literatur‘ (kurz: *GramLit*) von Birgit Mesch hinzukam. Beide Projekte entstanden zwar unabhängig voneinander, aber mit dem geteilten Interesse, der Kluft zwischen Sprach- und Literaturbetrachtung im Literaturunterricht beispielhaft etwas entgegenzusetzen. Dies geschah auch mit der Intention, (angehenden) Lehrpersonen im Fach Deutsch, die qua beruflicher Vokation über literatur- und sprachdidaktische Expertise und Kompetenzen verfügen, anhand augenfälliger Paradebeispiele von der Notwendigkeit zu überzeugen, Sprache und Literatur stärker zusammenzudenken. War für die vorliegende SLLD-E-Reihe zunächst eine gemeinsame Publikation von W. Boettcher und K. H. Spinner angedacht, so ergab sich aus diversen Gründen und im Rahmen der Kooperation und Korrespondenzen mit den Reihenherausgeber:innen¹ stattdessen eine Co-Autorenschaft von K. H. Spinner² und B. Mesch, die selbst Co-Herausgeberin der genannten Reihe ist. Bis dato lag im Großen und Ganzen eine lose Sammlung von literarischen Textbeispielen vor, die besonders geeignet schien, an markanten und salienten grammatischen Phänomenen das Zusammenwirken von Sprache, Inhalt und literar(ästhet)ischer Wirkung aufzuzeigen. Um diesen Schatz an Beispielen besagtem Adressat:innenkreis zugänglich zu machen, entstand die Idee zu einer Einführung anhand eines Beispieltools. ‚Vormachen statt programmatisch einfordern‘ lautet die Devise, getragen von der Hoffnung, dass über das wiederholte Aufzeigen bedeutsamer grammatischer Formen das Auge der Leser:innen sensibilisiert und geschult würde, grammatisch bewusst gestaltete Sprache noch besser wahrzunehmen und stärker aufzumerken, wenn es um die sprachlich gestaltete Machart literarästhetischer Texte geht. Zu diesem Zweck wurde die Beispielsammlung schließlich um mindestens nochmals so viele Beispiele wie Übungen inklusive der Lösungsvorschläge erweitert, bis der Band seine jetzige Fassung erhielt. Mögen die zahlreichen Beispiele insbesondere Leser:innen, die künftig Deutsch unterrichten, die Augen noch ein wenig weiter dafür öffnen, wie sehr literarische Kunstwerke auch sprachlich-grammatische Kunstwerke sind.

Heidelberg und Augsburg, Juli 2024

Birgit Mesch und Kasper H. Spinner

- 1 Für eine gendersensible Schreibung wird im vorliegenden Band der Doppelpunkt verwendet, auf Doppelformen wird zurückgegriffen, wenn andernfalls morpho-syntaktische Informationen verlorengehen.
- 2 Ggf. noch fehlende Literaturbelege insbesondere aus Beiträgen von K. H. Spinner verantwortet dieser.

Inhalt

1 Einleitung	3
2 Ein Blick auf die bisherige Forschung und ihre Theorie	5
2.1 Advance Organizer	5
2.2 Aktuelle Literatur	5
2.3 Geschichtliche Entwicklungen seit dem 20. Jh. bis heute	6
2.4 Exkurse: Literaturzitate in Grammatiken und Grammatikphänomene in der Literatur....	9
2.4.1 Literaturzitate in Grammatiken.....	9
2.4.2 Einzelne Grammatikphänomene in der Literatur.....	9
3 Anwendungsbezüge und Unterrichtsvorschläge	14
4 Grammatik in Gedichten	16
4.1 Analyse einzelner Gedichte	16
4.2 Besonderheiten in lyrischen Texten: z. B. Ich-Deixis und Verb-Erststellung.....	37
4.2.1 Ich-Deixis.....	37
4.2.2 Verb-Erststellung.....	40
4.3 Vergleich von zwei Strophen bzw. Ausschnitten eines Gedichts.....	42
4.4 Vergleich von Gedichten in historischer Sicht	46
4.5 Sprachspielerische Gedichte	56
4.6 Gedichte, die Grammatik thematisieren	61
5 Grammatik in erzählenden Texten.....	66
5.1 Analyse von Textstellen aus Jugendbüchern	66
5.2 Analyse einer Textstelle aus einer Novelle	71
5.3 Analyse von Kurzprosatexten	75
5.4 Analyse von Witzen	81
5.5 Besonderheiten in erzählenden Texten: z. B. Rede-/Gedankenwiedergabe	86
5.6 Vergleich von Textstellen aus erzählenden Texten	90
5.7 Wie Romane, Novellen, Kurzgeschichten und Märchen anfangen.....	93
5.8 Wie Romane, Novellen und Märchen enden	97
6 Grammatik in dramatischen Texten.....	100
7 Grammatik in weiteren (ausgewählten) Genres	104
7.1 Ein Sprichwort und sein Schicksal.....	104
7.2 Von der journalistischen Meldung zur literarischen Anekdote	108

8 Vergleich verschiedener Textfassungen	110
8.1 Überarbeitung durch den Autor bzw. die Autorin	110
8.2 Fassungen verschiedener Herausgeber:innen	116
8.3 Originaltext und Übersetzungen	118
8.4 Originaltext und syntaktisch vereinfachte Fassung	122
8.5 Originaltext und imitative Schüler:innentexte.....	125
9 Grammatik im Literaturunterricht.....	129
9.1 Curriculum anwendungsbezogener Grammatik in und für Literatur	129
9.2 Methodische Hinweise für den Unterricht.....	131
9.2.1 Literärästhetische Aufmerksamkeit und entdeckendes Lernen.....	131
9.2.2 Implizites Lernen	132
9.2.3 Substituieren.....	133
9.2.4 Vergleich	133
9.2.5 Sammeln und vergleichen.....	134
9.2.6 Generatives Schreiben	134
9.2.7 Analyse.....	134
9.2.8 Analyse und Interpretation	135
9.3 Lernaufgaben im Literaturunterricht.....	136
9.4 Ein Unterrichtsbeispiel	139
10 Philologische Kontroverse	142
11 Eine Schlussbemerkung	144
12 Literaturverzeichnis	145
13 Übersicht der Übungen.....	162
14 Lösungen.....	163
15 Sachregister.....	186
16 Stichwortverzeichnis.....	189

1 | Einleitung

Was hat Grammatik im Literaturunterricht zu suchen, mag man sich fragen. Mit dem vorliegenden Band soll belegt werden, dass die sprachlich-grammatische Gestaltung von literarischen Texten nicht nur ein ausgesprochen interessantes, sondern auch ergiebiges Thema ist (nicht nur für den Unterricht). Dies wird hier an Beispielen aus allen Gattungen der Dichtung gezeigt. In den meisten Fällen, die im Folgenden untersucht werden, kommt der grammatischen Struktur auch eine besondere inhaltliche Bedeutung respektive Funktion zu. Man kann von einer Art *Semantisierung der (sprachlich-grammatischen) Form* (Spinner, 2023) sprechen, die generell in der Dichtung eine Rolle spielt. Die Beispiele sind insbesondere gedacht für den Schul- und Hochschulunterricht. Einige Hinweise und Vorschläge für das konkrete Vorgehen im Literaturunterricht finden sich jeweils im Anschluss an die besprochenen Texte, sodann in einem Abschnitt gegen Ende des Bandes. Der Fokus liegt jedoch auf der Betrachtung der Beispiele selbst. Der angewandte Ansatz folgt dabei dem methodischen Grundsatz, dass das Vergleichen besonders erkenntnisfördernd sein kann, weil oft erst mit der Gegenüberstellung von Formulierungsvarianten die Bedeutung der jeweiligen grammatischen Struktur bewusst wird (zur Begründung eines in diesem Sinne kasuistischen und kontrastiven Vorgehens vgl. z. B. Rothstein, 2023, dort mit Blick auf den Sprachenvergleich). Vom *grammatikdidaktischen* Verständnis her entspricht der Ansatz einem zugleich integrativen und funktionalen Ansatz, der die „Funktionalität grammatischer Formen für bestimmte Textsorten herauszuarbeiten“ (Köller, 1997, S. 32f.) sucht, und dies möglichst an „authentische[n]“ (Hoffmann, 2013, S. 142) Textbeispielen (Boettcher, 2009). *Deutschdidaktisch* entspringt er dem integrativen Bestreben, Sprach- und Literaturdidaktik stärker zusammenzudenken (vgl. frühere Titel wie die von Einecke, 1993 und 1998 sowie jüngere wie den von Bredel & Pieper, 2021), was im besten Falle zu einer „Aufhebung der Trennung von sprach- und literaturbezogenen Perspektiven“ (Bredel & Pieper, 2021, S. 13) im Blick auf literarische Texte führt. Schließlich entspricht er einem Vorgehen, das literarästhetische Literatur (sogenannte ‚literary literacy‘) sprach- und textnah rezipiert, analysiert und verstanden wissen will (vgl. aus literaturdidaktischer Perspektive z. B. Belgrad & Fingerhut, 1998; Kämper-van den Boogaart, 2013; Paefgen, 1998, 2006; vgl. aus sprachdidaktischer Perspektive z. B. Hausendorf, 2020; Klotz 2015, 2022; vgl. aus sowohl literatur- als auch sprachdidaktischer Perspektive z. B. Brüggemann & Mesch, 2020).

Die Ausführungen beginnen mit einem Blick auf die bisherige Forschung inklusive ihrer theoretischen Bezüge (Kap. 2), sodann auf Anwendungsbezüge und Unterrichtsvorschläge in der praxisorientierten Literatur (Kap. 3). Es folgen Analysen zu Gedichten (Kap. 4), zu erzählenden (Kap. 5) sowie dramatischen Texten (Kap. 6) und zu weiteren Subgenres (Kap. 7). Zwei weitere Abschnitte widmen sich der Methodik. Zunächst werden aus forschungsmethodischer Perspektive Möglichkeiten des Vergleichs vorgestellt (Kap. 8). Daran anschließend wird aus unterrichtsmethodischer Perspektive die Rolle der Grammatik im Literaturunterricht beleuchtet (Kap. 9).

Eine philologische Kontroverse zum Thema (Kap. 10) sowie eine Schlussbemerkung (Kap. 11) runden den Band ab. Im Anschluss an das Literaturverzeichnis (Kap. 12) finden sich eine Übungsübersicht (Kap. 13) und ein Lösungsverzeichnis (Kap. 14) zu den Übungen, die jeweils an die einzelnen Abschnitte anschließen, ferner ein Sachregister (Kap. 15) und ein Stichwortverzeichnis (Kap. 16). Für die Verwendung grammatischer Fachausdrücke sei überdies auf die jeweiligen Hinweise im Text und die Infokästen verwiesen sowie auf die Plattform *Grammis*³ und dort auf das von der Kultusministerkonferenz 2019 zustimmend zur Kenntnis genommene Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke⁴

³ <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik> (30.04.2024).

⁴ <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf> (30.04.2024).

2 | Ein Blick auf die bisherige Forschung und ihre Theorie

2.1 | Advance Organizer

Ausgehend von einer ersten, kritisch-sichtenden Bestandsaufnahme aktueller Titel, die ‚Grammatik und Literatur‘ quasi schon im Titel aufführen und eine Betrachtung zum Zusammenspiel beider Aspekte erwarten lassen (Kap. 2.2), erfolgt ein Abriss über die theoretischen Entwicklungslinien des Verhältnisses von Grammatik und Literatur seit dem beginnenden 20. Jahrhundert in Literaturwissenschaft und neu aufkommender, struktureller Sprachwissenschaft. Sie münden bis in die Neuzeit und dort in die aktuelle, empirisch geführte Foregroundingdebatte (Kap. 2.3). Daran an schließt ein Exkurs (Kap. 2.4.) über die Hinzuziehung literarischer Beispiele für die Grammatikschreibung (Kap. 2.4.1) sowie für die Darstellung des Gebrauchs grammatischer Phänomene in der Literatur (Kap. 2.4.2).

2.2 | Aktuelle Literatur

Aktuell gibt es nur wenige Publikationen, die sich explizit dem Thema ‚Grammatik und Literatur‘ widmen. Zu nennen wäre zuvörderst aus *fachwissenschaftlich linguistischer* Perspektive der Beitrag von Vilmos Ágel mit dem Titel „Grammatik und Literatur“ in einem Sammelband von 2015. Ágel untersucht Texte von Kehlmann, Timm, Liebmann, Handke, Strittmatter und Ruge und zeigt, wie die Analyse der jeweiligen grammatischen Strukturen einen Beitrag zur Textinterpretation leisten kann. Die auch für diesen Band entscheidende Grundannahme liegt darin, dass Grammatik „nicht nur die Textverständlichkeit [...] absicher[t], sondern auch Textsinn (mit) konstruier[t] [...], grammatische Konstruktionen selbst grundsätzlich Sinnhaft sind“ (Ágel, 2015, S. 160f.). Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch der Beitrag „Emotion und Syntax in literarischen Texten“ von Spinner (2023), der eine entsprechende grammatische Analyse ausgewählter literarischer Texte beinhaltet und mit einer didaktischen Schlussbemerkung abschließt. In der *fachdidaktisch* groß angelegten Untersuchung „Sprachbetrachtung im Literaturunterricht?“ von Landgraf (2020) spielt, entgegen der Erwartungen, die angesichts des Titels entstehen könnten, Grammatik nur am Rande eine Rolle. Es geht hier theoriegeleitet vielmehr um die Frage nach der „fachlichen Einheitlichkeit des Deutschunterrichts“, bei dem sich „zwei so unterschiedliche (Makro-)Disziplinen wie Literaturwissenschaft und Linguistik ausdifferenzieren“ haben (Landgraf, 2020, S. 14). Im engeren Sinne kreist die Arbeit um die Auslotung potentieller Möglichkeiten eines integrativen Deutschunterrichts. Ebenfalls fachdidaktisch motiviert ist die Arbeit „Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion“ von Meier (2022). Ausgehend von der Frage, welche Kompetenzen man für einen kompetenten Umgang mit Sprache in der Literatur benötigt, entwickelt Meier ein Kompetenzmodell literarästhetischer Sprachreflexion, das sie empirisch überprüft, um Ansatzpunkte für die didaktische Förderung

abzuleiten, ohne jedoch konkret Bezug zu nehmen auf Grammatik in der literarästhetischen Literatur. In der *interdisziplinär* angelegten Zeitschrift „Literaturwissenschaft und Linguistik“ schließlich, in der man ob des Titels ebenfalls entsprechende Beiträge vermuten könnte, findet sich kaum ein Aufsatz, der sich explizit dem Thema ‚Grammatik und Literatur‘ widmen würde.

All dies meint natürlich nicht, dass es nicht Beiträge gibt, die sich mehr oder weniger implizit und/oder aus ganz spezifischer Perspektive einzelnen zugehörigen Subthemen widmen (vgl. z. B. Hamburger, 1953, 1967 zu Tempus und Fiktionalität oder Weinrich (2007) zu Tempus und Epik oder Zeman, 2016 zur Fiktionalität und kognitiver Grammatik, um nur ganz wenige Beispiele zu nennen).⁵

2.3 | Geschichtliche Entwicklungen seit dem 20. Jh. bis heute

Auch ältere, meist der *literaturwissenschaftlichen* Teildisziplin zuordenbaren Titel wie der UTB-Band „Poetik und Linguistik“ von Rolf Klopfer (1975) streifen Grammatik im engeren Sinne nur marginal. Selbst wenn man zurückblickt auf noch ältere literaturwissenschaftliche Publikationen, wird man kaum fündig. Eine gewisse Ausnahme bildet Oskar Walzel mit seinem Buch „Das Wortkunstwerk“ von 1926. Im Vorwort sagt er zu seinem Anliegen: „Die künstlerische Funktion der grammatischen Kategorien gilt es zu erkennen. Längst ist bekannt, welche Bedeutung der sprachliche Ausdruck für die Dichtung hat“ (Walzel, 1926, S. XII). Eingehend beschäftigt sich Walzel mit der erlebten Rede (vgl. Neuse 1934, S. 327, Fn. 1) und mit dem Tempus in Gedichten, Letzteres in einem Kapitel, das auf den Aufsatz „Zeitform im lyrischen Gedicht“ von 1921 zurückgeht (Walzel, 1926, S. 277–296). Eine etwas größere Berücksichtigung findet die Grammatik dann um die Mitte des 20. Jahrhunderts in der Werkinterpretation, vor allem bei Emil Staiger (1943) und Wolfgang Kayser (1948). Zur Veranschaulichung sei ein Zitat aus einem Buch von Emil Staiger angeführt. In einer Interpretation von Kleists „Bettelweib von Locarno“ von 1810 (von Kleist, 1810b, S. 39–42) schreibt er:

„Die Subjekte jedoch, sobald sie von Personen gebildet werden, treten nicht nur an den Anfang, sondern werden geradezu am Anfang des Satzes isoliert, dadurch, daß der Erzähler zwischen sie und die Prädikate einschiebt, was nur immer hineingehen mag: Nebensätze, prädikative Bestimmungen, Partizipialkonstruktionen [...]“ (Staiger, 1943, S. 87)

Wie man sieht, ist die grammatische Analyse hier noch sehr global. Wolfgang Kayser, der zweite Hauptvertreter der Werkinterpretation, führt in seinem in vielen Auflagen erschienenen Werk „Das sprachliche Kunstwerk“ systematisch die „syntaktischen Formen“ (Kayser, 1948, S. 136–147) an, die interessant sein können. Er nennt vor allem Prädikat, Modus, Tempus sowie die Aktionsarten beim Verb, ferner Attribute, Wortstellung, Para- und Hypotaxe, Anakoluth (Satzabbruch), Ellipse (Auslassungen) und Satzarten, wobei er zu den Kategorien jeweils Beispiele anführt.

Ein neues Interesse für die Grammatik literarischer Texte entstand stark *linguistisch* geprägt im Rahmen des in den 1930er Jahren aufkommenden Prager Strukturalismus, der in den 1970er Jahren auch in Deutschland wichtig wurde. Wesentliche Anstöße gab Roman Jakobson (2007a [1960], 2007b [1961]) mit der Einführung des Begriffs der „poetische[n] Funktion“ (Jakobson, 2007a [1960], S. 170), der als „Einstellung auf [...] die Botschaft um ihrer selbst willen“ (Jakob-

⁵ Dank an eine:n der beiden anonymen Reviewer:innen für den Hinweis.

son, 2007a [1960], S. 168; Hervorhebung im Original) nahtlos mit der „Selbstreferenz“ poetischer Sprache verknüpft werden kann (Winko, 2009, S. 386, Fn. 50). Das meint so viel, dass es der poetischen Sprache immanent sei, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Wiederholt wurde seither der Versuch unternommen, die poetische Funktion der Sprache und mithin die Ästhetik literarästhetischer Literatur, also deren Poetizität, linguistisch-grammatisch zu fassen. Das Postulat, das es empirisch zu belegen galt, war, dass literarästhetische Sprache sich von der Standard- und/oder Alltagssprache unterscheiden ließe. Diese ‚abweichungstheoretische‘ Annahme beschäftigte jahrzehntelang die Poetik und Literaturtheorie, bis schließlich „der Versuch, auch nur notwendige sprachliche Kriterien für Poetizität zu finden, als gescheitert angesehen und von den meisten Theoretikern aufgegeben“ (Winko, 2009, S. 384) wurde. (Zu weiteren Entwicklungen vgl. Winko, 2009 bzw. diese zusammenfassend Mesch 2021, S. 189f.). Dennoch setzte Jakobson vor allem in seinem viel beachteten Aufsatz „Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie“ aus den 1960er Jahren (Jakobson, 2007b [1961]) einen bis heute relevanten Impuls, in dem er darlegt, dass grammatische Parallelismen für literarische Texte kennzeichnend sind. Dazu gehören u. a. sich wiederholende syntaktische Muster und Kontraste. Jakobson verweist auch auf frühere Studien, in denen der Parallelismus in poetischen Texten untersucht wurde. In einem weiteren Aufsatz analysiert Jakobson minutiös ein Gedicht von Baudelaire und richtet dabei sein Augenmerk vor allem auf lautliche und grammatische Strukturen (Jakobson, 2007c [1967]). Ein frühes Beispiel für die Übernahme von Jakobsons Anregungen findet sich 1968 in dem von Siegfried J. Schmidt herausgegebenen Sammelband „Konkrete Dichtung, konkrete Kunst“ (Schmidt, 1968), wobei Schmidt in einer später folgenden Untersuchung des Unterschieds zwischen Alltags- und Gedichtssprache auch „Differenzqualitäten auf der Syntaxebene“ (Schmidt, 1972, S. 390–393), und zwar u. a. auf den Gebieten „Promenengebrauch, Wortstellung, Zeitenfolge, Kasuszuweisung, Bau von Perioden, Gebrauch von Steigerungsformen, u. a.“ (Schmidt, 1972, S. 391) erörtert und dem „Durchbrechen der Normalsyntax“ einen „Innovationseffekt“ bescheinigt. Dieser lässt „den Blick des Beobachters sofort auf die spezielle Machart eines Gedichtstextes“ (Schmidt, 1972, S. 391) aufmerksam werden, was zugleich abweichungstheoretisch den Begriff der Selbstreferenz durchscheinen lässt. Der Ansatz von Jakobson ist u. a. auch von Jurij M. Lotman weitergeführt worden. In seinem Band „Die Struktur literarischer Texte“ (1972) analysiert dieser z. B. ausführlich grammatische Wiederholungen in dem Gedicht „A. S. Puškin“ von V. A. Žukovskij (Lotman, 1972, S. 234ff.). Auch im viel beachteten Sammelband „Strukturalismus in der Literaturwissenschaft“ (1972) von Heinz Blumensath findet man in einigen Beiträgen grammatische Analysen literarischer Werke. Vergeblich sucht man dagegen im umfangreichen Band „Strukturelle Textanalyse“ von Manfred Titzmann (1977) Hinweise auf Grammatik im engeren Sinne. Die Idee der Parallelität als Kennzeichen literarästhetischer Literatur jedoch bleibt fortbestehen. Bis in die jüngste Gegenwart beschäftigt sie die empirische Literaturwissenschaft im Konzept des *Foregrounding*, das ebenfalls auf einen Prager Strukturalisten zurückverweist, und zwar auf Jan Mukařovský (1940, 1964 [1932]), einen Freund Roman Jakobsons. Dessen *aktualisáce*-Begriff – aus dem Tschechischen ins Englische als „*Foregrounding*“ übersetzt (van Peer et al., 2021, S. 150) –, bezeichnet das Gegenteil von Automatisierung, nämlich De-Automatisierung. Automatisierung begründet Schemenhaftigkeit, *Foregrounding* verletzt sie (Mukařovský, 1964 [1932], S. 19). Letzteres geschieht der modernen *Foregrounding*-Theorie folgend sowohl über Parallelismen (vgl. bereits Jakobson, 2007b [1961], S. 258ff.) als auch über andere Formen von Devianz (Ab-

weichung). Angewandt auf literarästhetische Literatur heißt dies vereinfacht: Sprachlich-grammatische Parallelstrukturen wie Reime, Rhythmen, Alliterationen etc. treten beim Lesen literarästhetischer Literatur als Devianzen *im weiten Sinne* ebenso in den Vordergrund wie die vom Alltagssprachlichen Gebrauch bzw. von grammatikalisch-normativen Erwartungen abweichend verwendeten sprachlich-grammatischen Mittel wie unvollständige Satzstrukturen, Wortabbrüche etc., den so genannten Devianzen *im engen Sinne*. Angemerkt sei, dass sich beim Lesen sich wiederholender Parallelismen oder Devianzen neue Schema-Erwartungen etablieren, die wiederum durchbrochen werden können. Beide Phänomene – Parallelismus und Devianz – spielen neuerdings in sprach- und literaturdidaktisch motivierten theoretisch-konzeptionellen wie empirischen Untersuchungen eine bestimmende Rolle (Rosebrock et al., 2024; darin Studien zu Rezeptionsprozessen Erwachsener von Carl et. al., 2024, zu deutschsprachiger Erwachsenenliteratur und von Mesch, 2024, zur Grundschulliteratur). Die Idee, dass wahrnehmungspsychologisch auf einem bestehenden Hintergrund etwas in der Wahrnehmung in den Vordergrund rückt, geht ursprünglich auf das gestaltpsychologische Prinzip der Figur-Grund-Wahrnehmung zurück und wurde von da aus auf die Linguistik übertragen (van Holt & Groeben, 2005, S. 312). Heutzutage wird das Konzept weiter gefasst und nicht nur auf sprachlich-grammatische Auffälligkeiten (Salienzen), sondern auch auf inhaltliche und normative Erwartungen und Effekte ausgeweitet (vgl. den Infokasten unten). Für die Wahrnehmung der den „Textsinn (mit) konstruier[en]den“ (Ágel, 2015, S. 160) Grammatik in literarischen Texten jedenfalls scheint dies ein vielversprechender Ansatz, der in den exemplarischen Analysen zur Lyrik (Kap. 4), Epik (Kap. 5), Dramatik (Kap. 6) und zu weiteren Subgenres (Kap. 7) durchgehend Verwendung findet.

Dies scheint umso dringlicher, als jüngste empirische Ergebnisse bei angehenden Deutschlehrkräften auf Folgendes hindeuten:

- Erstens scheint inhaltliches Foregrounding (d. h. Forgroundingprozesse, die thematisch motiviert sind), sprachliches Foregrounding (d. h. sprachgestalterisch initiierte Foregroundingprozesse) zu überlagern (Mesch, 2024, S. 146, vgl. aber S. 141, wo Parallelismus den Inhalt ‚toppt‘).
- Zweitens entsteht der Eindruck, dass beim sprachlichen Foregrounding Parallelismus die Geschmacksurteile über literarästhetische Literatur positiv, Devianz dagegen negativ beeinflusst (Mesch, 2024, S. 146). Dies könnte im schulpraktischen Alltag eine einseitige Auswahl der Klassenlektüre motivieren, mit der Schüler:innen auf ein „bestimmtes Muster an Erwartungen“ (Mesch, 2024, S. 147) und auf ein einseitiges „Konstrukt literarischen Lernens“ (Rosebrock, 2019, S. 41) festgelegt würden.
- Drittens werden die an der Textoberfläche wahrgenommenen grammatischen Phänomene kaum genutzt für eine grammatisch induzierte Sinndeutung im Sinne Ágels (2015, S. 160). Vielmehr werden seitens angehender Deutschlehrkräfte grammatische Mittel „formal-mechanisch gedeutet“, „kaum textuell konkretisiert“ und mit geringer „grammatischer Begrifflichkeit ausformuliert“ (Mesch, 2024, S. 146). Die unten anstehenden Beispiel-Analysen demonstrieren einen Gegenentwurf, bei dem ästhetisch wahrnehmbare grammatische Konstruktionen für die sinnhafte Erschließung literarästhetischer Literatur konstitutiv herangezogen werden.

2.4 | Exkurse: Literaturzitate in Grammatiken und Grammatikphänomene in der Literatur

2.4.1 | Literaturzitate in Grammatiken

Etwas anderes als wie das im vorangehenden Kapitel dargelegte Verhältnis von Literatur und Grammatik ist es, wenn in Grammatiken literarische Zitate zum Teil als Beispiele angeführt werden; das ist z. B. der Fall in der „Deutschen Grammatik“ von Ludger Hoffmann (2021) und in den drei Bänden „Grammatik verstehen“ von Wolfgang Boettcher (2009). In eine ähnliche Richtung stößt auch der Band „Grundwissen deutsche Grammatik“ von Manfred Zimmermann (2000). Anfang der 1990er Jahre erschien der amüsante und zugleich linguistisch fundierte Band von Judith Macheiner (1991) „Das grammatische Variété oder die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden“. Macheiner arbeitet u. a. mit literarischen Beispielsätzen, z. B. mit dem Anfang von Kafkas „Vor dem Gesetz“ (Kafka, 1915b, o. S.), der lautet: „Vor dem Gesetz steht ein Türhüter. Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet [...]“ und nicht „Vor dem Gesetz steht ein Türhüter. Ein Mann vom Lande kommt zu diesem Türhüter und bittet [...]“ (Macheiner, 1991, S. 19–20). Sie zeigt, wie in einem Text die Sätze in der Regel so gebildet werden, dass das schon Bekannte an erster Stelle steht (der Türhüter ist im ersten Satz schon genannt). Andererseits kann Literatur natürlich auch zitiert werden, wenn Grammatik zur Anwendung kommt für das Schreiben von Literatur wie in dem Reclam-Bändchen „Wie schreibe ich ein Gedicht?“ von Dirk von Petersdorff (2017), bei dem der Autor auch auf die Syntax eingeht und deren Bedeutung z. B. an von Eichendorffs Gedicht „Mondnacht“ (Petersdorff, 2017, S. 88f.) zeigt.

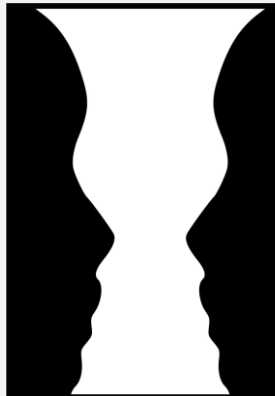
2.4.2 | Einzelne Grammatikphänomene in der Literatur

Wieder etwas anderes ist es, wenn isolierte grammatische Phänomene, zu denen hier auch *schrift*grammatische wie die Interpunktion (Bredel, 2020) und die Typographie (Reißig, 2015) gehören, zum Anlass genommen werden, um deren spezifische Verwendungs- und Funktionsweisen in literarästhetischen Texten zu untersuchen. Unter theoretischer Perspektive vergleiche man zum Beispiel Untersuchungen zum Präsens in Epik, Poetik (Petersen, 1992, 1993) und im Roman (Avanessian & Hennig, 2013) und zu den Auslassungspunkten (Abbt, 2012). Unter didaktischer Perspektive vergleiche man beispielsweise Ausführungen zum Präsens in der Kinder- und Jugendliteratur (Mesch, 2011, 2013), zur referierten Rede und Figurenrede (Mesch, 2015a, 2020a), zu Auslassungspunkten bei Briest, Diderot, Holz und Schlaf, Schnitzler und von Kleist (Mesch, 2015b), zum Semikolon bei Kleist (Mesch, 2016, S. 461ff.) oder zum Komma in literarischen Texten unterschiedlicher Gattungen wie Dramatik, Epik, Lyrik (Boettcher & Spinner, 2016) usf.

Von einem utilitaristischen Gebrauch literarästhetischer Literatur zu Demonstrationszwecken, also rein zur Demonstration grammatischer Phänomene wie im Falle der Literaturzitate in Grammatiken soll hier abgesehen werden. Vielmehr geht es im vorliegenden Band darum, den Sinn für das sprachlich-grammatische *Wie* literarästhetischer Literatur zu schärfen und ihre sprachlich-grammatische Machart als ihr eigentliches *Was* herauszuschälen:

„It is neither unique content, [...] nor a select set of thoughts and emotions that distinguishes literature from other genres. Rather, how these are represented, as summarized in the term foregrounding, that does so“ (van Peer et al., 2021, S. 145).

Infokasten *Foregrounding grammar in literature*



Mit dem Figur-Grund-Prinzip erklärt die Gestaltpsychologie seit 1921 das Phänomen, dass sich das Wahrnehmungsfeld in ein Figur-Grund-Verhältnis aufteilt. Übertragen auf das Wahrnehmen von Grammatik in der Literatur kann dies bedeuten, dass sich auffällige (saliente) grammatische Konstruktionen auf der Hintergrundfolie weniger auffälliger (nicht-salienter) grammatischer Konstruktionen abheben. Bei der Rezeption von Literatur treten sie ästhetisch in den Vordergrund (*Foregrounding*) und werden bei der Sinn- und Deutungskonstruktion daher besonders berücksichtigt.

In der Literaturwissenschaft nennt man das Aufteilen des Wahrnehmungsfeldes in einen Vorder- und Hintergrund *foreground-background-segregation*. Die *Foregrounding*-Theorie unterscheidet zwei Arten, wie etwas in den Vordergrund gerückt werden kann:

- *Foregrounding* = in den Vordergrund rücken
- *Parallelismus* = ‚more of the same‘, dt.: mehr von demselben
- *Deviation* = ‚deviation from a norm‘, dt.: Abweichen von einer Norm

Exkurs: *Visual Foregrounding und Konkrete Poesie*

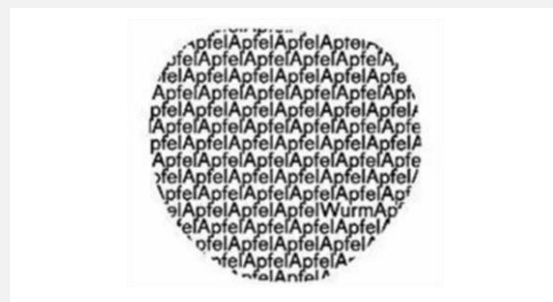
Die *Konkrete Poesie* nutzt das Vordergrund-Hintergrund-Prinzip nicht nur in Bezug auf grammatisch-sprachliche Konstruktionen, sondern auch visuell, vgl. folgende Beispiele:

„schweigen“ von Eugen Gomringer (1995)

schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen
schweigen		schweigen
schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen

Aus: Gomringer, E. (Verf.) (1995). *vom rand nach innen. die konstellationen 1951–1995: Bd. 1. Gesamtwerk* (S. 19). edition splitter. (Original: Gomringer, E. (1960). *33 Konstellationen*. Tschudy.)

„Apfel“ von Reinhard Döhl (1972, o. T.)



Aus: Gomringer, E. (Hrsg.) (1972). *Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie*. Philipp Reclam jun., S. 38.

Übung 1: Grammatisches Foregrounding in der Literatur

Vergleichen Sie die drei folgenden Gedichte miteinander. Stellen Sie fest, in welchem Gedicht welche Art sprachlich-grammatischer Merkmale stärker ins Auge springen: Parallelismen oder Devianzen. Begründen Sie Ihre Entscheidung.

Parallelismus: unerwartete Regularität, Wiederholungen

Devianz: unerwartete Irregularität, Abweichung von einer Norm

„Enfant terrible*“ von Mascha Kaléko

Ich
Habe eine
Ich habe eine Puppe
Gestohlen.
Die ich mir wünschte
Bekam ich nie.
Drei Geburtstage lang
Und dann die mit Tintenaugen
Und Haaren aus Zelluloid.
Beinah ist oft schlimmer als Nein.
Nun habe ich eine.
(Gestohlen.)

*frz.: enfant terrible = dt.: (wörtl.) schreckliches Kind

Aus: Zoch-Westphal, G. (Hrsg.) (2017). *Mascha Kaléko. Mein Lied geht weiter. Hundert Gedichte* (18. Aufl., S. 14). dtv.

„Das Wassertröpflein“ (Volksgut)⁶

Tröpflein muss zur Erde fallen,
muss das zarte Blümchen netzen,
muss mit Quellen weiterwallen,
muss das Fischlein auch ergötzen,
muss im Bach die Mühle schlagen,
muss im Strom die Schiffe tragen.
Und wo wären denn die Meere,
wenn nicht erst das Tröpflein wäre.

Aus: Bartnitzky, H., & Bunk, H. (Hrsg.) (2010). *Kunterbunt. Lesebuch 3* (S. 135). Klett.

„Im watteweichen Wolkenhaus“ von Jutta Richter

Im watteweichen Wolkenhaus
wohnen tausend Wolken.
Die denken sich den Regen aus
mit Blitzen und mit Sturmgebraus.
Im watteweichen Wolkenhaus
wohnen tausend Wolken.

Die Frühlingswolken sehen aus
wie Segelschiffe auf dem Meer.
Der Himmel ist ganz blank geputzt,
als ob er frisch gewaschen wär´.

Die schwarze Wolke Gurugu,
die sieht man nur im Sommer.
Sie kommt und deckt die Sonne zu.
Ganz leise rollt der Donner.

Das große Wolkenfest im Herbst
macht allen Wolken Spaß.
Sie fahren Karussell im Sturm

⁶ Es handelt sich bei dem Gedicht „Das Wassertröpflein“ um ein sogenanntes ‚Volksgut‘ (o. J.), das oftmals J. W. Goethe zugeschrieben wird, genau genommen um einen Ausschnitt aus der zweiten Strophe des zweistrophigen Gedichts „Das Wassertröpflein“ von J. K. Nänny (1783–1847). Nachgewiesen ist es in: K. Hessel (Hrsg.) (1902), *Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Dritter Teil. Erste Abteilung: Gedichte* (7., durchges., Aufl., S. 118–119). A. Marcus & E. Weber. Im Fortlaufenden referieren wir auf die Schulbuchausgabe.

und regnen jeden nass.

Im Winter ist der Himmel grau.
Da fassen sich die Wolken an.
Sie schieben sich vors Himmelblau,
damit es endlich schneien kann.

Im watteweichen Wolkenhaus
wohnen tausend Wolken.
Die denken sich den Regen aus
mit Blitzen und mit Sturmgebraus.
Im watteweichen Wolkenhaus
wohnen tausend Wolken.

Aus: Richter, J. (Verf.) (1990). *Der Sommer schmeckt wie Himbeereis. Gedichte und Reime für Große und Kleine* (S. 62). C. Bertelsmann.

Übung 2: Einschätzung sprachlich-grammatischer Strukturen in Gedichten

Gefragt nach dem Gefallen bzw. Nicht-Gefallen literarästhetischer Texte gaben in der *GramLit*-Studie (vgl. Vorwort) angehende Lehrkräfte für das Fach Deutsch zu dem Gedicht „Das Wassertröpflein“ (Volksgut, 2010 [o. J.], S. 135) aus Übung 1 unten stehende Antworten. Teilen Sie eine, keine oder beide dieser Einschätzungen? Wie begründen Sie Ihre Einschätzung?

Antwort 1: „Inhaltlich geeignet, um auch einen Bezug zum Sachunterricht und zum Thema Wasser herzustellen. Für den Literaturunterricht erachte ich den Text als weniger geeignet, da viele Satzanfänge mit dem wiederholenden Wort "muss" beginnen. Wenn, dann eher für vierte Klasse geeignet, da der Reim unregelmäßig ist.“ (*GramLit*, B-29)

Antwort 2: „Diesen Text bzw. dieses Gedicht empfinde ich als sehr schön für den Deutschunterricht einer 3ten oder 4ten Klasse in der Grundschule. 'Das Wassertröpflein' bietet u.a. die Möglichkeit im Literaturunterricht sowohl in Bezug auf Lesekompetenz oder für eine Gedichtsanalyse eingesetzt zu werden. Es ist ein recht kurzes Naturgedicht und eignet sich gut für unsichere Leser*innen, weil die Reimform und die Satzstellung leichte Strukturen zu erkennen geben. Außerdem können weitere Bezüge hergestellt werden, wie z.B. "kleiner Beitrag - große Wirkung". Hinzukommt, dass es keine Fremdwörter beinhaltet, die eine Hürde darstellen könnten.“ (*GramLit*, B-6)

Aus: *GramLit*-Korpus (Mesch, 2022–2023, unveröff.).

3. | Anwendungsbezüge und Unterrichtsvorschläge

Noch mehr einschlägige Literatur zum Thema findet man, wenn man nicht nur nach (for- schungs-)theoretischer (vgl. Kap. 2), sondern auch nach anwendungsbezogener Literatur bzw. nach praktischen Unterrichtsvorschlägen zu Grammatik und Literatur sucht. Vor allem in Heften von Praxis Deutsch zu grammatischen Themen findet man entsprechende Unterrichtsmodelle, so in Praxis Deutsch Heft 23 (1977) „Textanalyse linguistisch“, Heft 42 (1980) „Zeitformen“, Heft 71 (1985) „Konjunktiv“, Heft 94 (1989) „Satzglieder“, Heft 112 (1992) „Passiv“, Heft 129 (1995) „Grammatik-Werkstatt“, Heft 147 (1998) „Sätze“, Heft 172 (2002) „Die Stellung der Wörter im Satz“, Heft 186 (2004) „Zeitformen und Zeitgestaltung“, Heft 201 (2007) „Wortbildung“, Heft 242 (2013) „Sätze gestalten“, Heft 254 (2015) „Interpunktion“, Heft 256 (2016) „Gramma- tisches Lernen“, Heft 271 (2018) „Wörter bilden und verstehen“, Heft 281 (2020) „Textproze- duren: Lesen und Schreiben“ usf. Besonders viele Modelle zu Grammatik und Literatur in diesen Heften stammen von Wolfgang Menzel. Er ist der Deutschdidaktiker, der sich am intensivsten mit dem Thema beschäftigt hat. Von Wolfgang Menzel stammt auch das Bändchen „55 Texte erzählter Grammatik“ (Menzel, 2004), das mit vielen Beispielen auf unterhaltsame Weise zeigt, wie literarische Texte grammatische Mittel einsetzen. Anregungen zur Analyse von Zeitformen in literarischen Texten findet man auch in der Zeitschrift „Deutschunterricht“, Heft 3 (2015) „Zeitstufen – Zeitformen“ und in der der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ Heft 2 (2014) „Lin- guistik in der Analyse literarischer Texte“.

1995 ist ein Beitrag von Maximilian Nutz zum Thema „Grammatisches Wissen, Sprachbewusst- sein und literarisches Verstehen“ (Nutz, 1995) erschienen, in dem er anhand eines Kurzprosa- textes von Christa Reinig Möglichkeiten der Sprachbetrachtung aufzeigt. In den Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes in Heft 1 (2001) zu Grammatik und Grammatikunter- richt finden sich zwei Beiträge zu Grammatik und Literaturunterricht, einer von Ulf Abraham (Abraham, 2001, S. 30–43) und einer von Hans Kroeger und Maria Kublitz-Kramer (Kroeger & Kublitz-Kramer, 2001, S. 44–53). Neben grundsätzlichen Erwägungen bieten sie auch konkrete Vorschläge für den Unterricht. Günther Einecke hat im Band „Zur Praxis des Grammatikunter- richts“ (1999 herausgegeben von Albert Bremerich-Vos) in einem Beitrag zum integrierten Grammatikunterricht u. a. literarische Beispiele angeführt, z. B. von Ernst Jandl. Einecke hat schon in den 1990er Jahren Unterrichtsmaterialien zu Textanalyse und Grammatik publiziert, in denen auch literarische Texte berücksichtigt sind (z. B. Einecke, 1993). Günter Waldmann hat in seinem Band „Produktiver Umgang mit Lyrik“ Aufgaben zu grammatischen Experimenten mit Gedichten vorgeschlagen (Waldmann, 1988, S. 177ff.).

Eine Zusammenführung von Linguistik, Literaturwissenschaft und Didaktik, die auch die Gram- matik berücksichtigt, findet sich auch in den beiden von Hans Wellmann (mit)herausgegebe- nen, jeweils auf eine Tagung zurückgehenden Bänden „Grammatik, Wortschatz und Bauformen der Poesie in der stilistischen Analyse ausgewählter Texte“ (Wellmann, 1993) und „Stile, Stilprä-

gungen, Stilgeschichte“ (Fix & Wellmann, 1997). Wie die Titel der beiden Sammelbände zeigen, ist der Begriff des Stils hier das verbindende Glied zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Auch in anderen Publikationen zum Stil wird teilweise die Grammatik berücksichtigt (z. B. bei Michel et al., 1968). Musan und Schneider (2016) zeigen (angehenden) Deutschlehrkräften anhand einschlägiger Werke aus dem schulischen Literaturkanon, wie die einzelnen grammatischen Ebenen (Syntax, Semantik, Pragmatik und Text) spannend für die Textanalyse entdeckt werden können. Eine größere linguistische Untersuchung literarischer Texte mit Blick auf den Schulunterricht hat 2020 Heiko Hausendorf in seinem Band „Deutschstunde(n)“ vorgelegt (Hausendorf, 2020). Er zeigt an vielen Beispielen (Lyrik, Prosa, Drama), wie linguistische Analyse die „Lesbarkeit“ von Texten, wie er es nennt, erklären kann. Brüggemann und Mesch (2020) geben einen Überblick über potenzielle Ressourcen und Anforderungen eines sprachsensiblen Literaturunterrichts und zeigen auf, welche (neueren) Texte, Medien und Methoden besondere Lernpotenziale bergen. Fuhrhop, Reinken und Schreiber (2023) führen in ihrem Sammelband „Literarische Grammatik“ Literatur und Grammatik abweichungstheoretisch zusammen, in dem Sinne, dass der Titel eine spezifische Grammatik des Literarischen postuliert. Die Autor:innen geben zu einzelnen literarischen Werken „Ideen, Beispiele, Anregungen und Diskussionsgrundlagen dazu [...], Grammatik im literarischen Bereich anzuwenden“ (Fuhrhop et al., S. VII). Intendiert ist, wie im vorliegenden Band auch, die Überwindung der (hoch-)schuldidaktischen Kluft zwischen literatur- und sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen nicht allein angehenden Deutschlehrkräften zu überlassen.

4 | Grammatik in Gedichten

4.1 | Analyse einzelner Gedichte

Gedichte können geradezu als ein Experimentierfeld für Grammatik bezeichnet werden. Dabei geht es vor allem um drei Erscheinungsformen, nämlich (1) um Abweichung vom normalen Sprachgebrauch im Sinne von Devianz im engen Sinne (vgl. Kap. 2.3), (2) um grammatische Überstrukturierung, z. B. Parallelismus, also Devianz im weiten Sinne (vgl. Kap. 2.3) und (3) um die Semantisierung der grammatischen Form (vgl. Kap. 1), wobei man die (2) grammatische Überstrukturierung auch als eine Form der Abweichung einordnen kann.

Zu (1): Der Aspekt der *Abweichung vom normalen Sprachgebrauch* steht bei der sog. Abweichungsstilistik im Vordergrund. Sie spielte, wie in Kapitel 2 gezeigt, eine wichtige Rolle im russischen Formalismus (1915-1930) und hat in den 1970er Jahren (sowie in der jüngsten Foregroundingdebatte mit stärker kognitionspsychologischem und empirischem Fokus) neue Aufmerksamkeit erlangt. Für diesen literaturtheoretischen Ansatz besteht ein entscheidendes Kennzeichen von Literatur darin, dass sie vom alltäglichen Sprachgebrauch abweicht. Das betrifft verschiedene sprachliche Ebenen, unter anderem auch die Grammatik. In seinem Buch „Textwissenschaft und Textanalyse“ behandelt Heinrich F. Plett in Kapitel 5.1. ausführlich die „Figuren der syntaktischen Deviation“ (Plett, 1975, S. 225–240) und unterscheidet dabei die Operationen der Hinzufügung (z. B. Parenthesen), Tilgung (z. B. unvollständige Sätze), Umstellung (z. B. Abfolge Objekt – Verb – Subjekt) und Substitution (z. B. ein intransitives Verb mit Akkusativobjekt). So verwendet beispielsweise das folgende Gedicht „Allmacht“ von A. Stramm (1920a, S. 152), der für den Expressionismus wegweisend wurde, systematisch Verben, die *keinen* Akkusativ nach sich ziehen (vgl. z. B. *siegen* → *NOM* statt *besiegen* → *NOM, AKK*) mit ihnen vermeintlich zugeordneten Akkusativobjekten, was suggeriert, dass diese im Kasus von den Verben regiert werden, was nicht der Fall sein kann (Plett 1975, S. 238). Dieser Normbruch zieht die Aufmerksamkeit auf die sprachlich-grammatische Form(oberfläche) und führt beim Lesen zu einer Irritation, die in eine Bedeutungssuche mündet.

„Allmacht“ von August Stramm

[...]

Du stehst Mut!

[...]

Du lachst Recht!

[...]

Du siegst Gott!

Aus: Pinthus, K. (Hrsg.) (1920). *Menschheitsdämmerung* (S. 152). Rowohlt.

Zu (2): *Grammatische Überstrukturierung* liegt vor, wenn ein grammatisches Mittel in auffälliger Weise, z. B. überproportional häufig eingesetzt wird, wie das beispielsweise im Gedicht „Ausschnitt“ von Sarah Kirsch (1982, S. 54) der Fall ist. Hier tritt der temporale Adverbkonnekter (Konnekter = ‚Verknüpfers‘⁷) „nun“ nicht nur äußerst frequent auf, nämlich in jeder Verszeile des Gedichts, sondern noch dazu an prominenter Spitzenstellung, gleich zu Beginn jeder Zeile. Der Parallelismus (Devianz im weiten Sinne) erschöpft sich nicht in der mehrfachen Wiederaufnahme und Positionierung des Konnektors. Vielmehr ist der Satzbau jeder Zeile analog konstruiert, es folgen finite Verben (Verben in Prädikatfunktion) und (pro)nominal besetzte Phrasen (in Subjektfunktion). Jede Zeile bildet zudem einen syntaktischen wie orthographisch interpungierten Satz. Es gibt noch weitere Parallelstrukturen, wie die zeilenübergreifend sich wiederholenden phorischen (hier: textverweisenden) Wiederaufnahmen („Regen“ → „er“; „Weg“ → „Weg“; „grau“ → „Graue“ usw.), doch soll das Gesagte ausreichen, um grammatische Überstrukturierung zu exemplifizieren.

„Ausschnitt“ von Sarah Kirsch

Nun prasselt der Regen.

Nun schlägt er Löcher in den Sand.

Nun sprenkelt er den Weg.

Nun wird der Weg grau.

Nun wird das Graue schwarz.

Nun weicht der Regen den Sand auf.

Nun rieseln Bäche durch den Schlamm.

Nun werden die Bäche zu Flüssen.

Nun verzweigen die Flüsse sich.

Nun schließen die Flüsse die Ameise ein.

Nun rettet sich die Ameise auf eine Halbinsel.

Nun reißt die Verbindung ab.

⁷ Vgl. zu diesem Terminus *Grammis*, das Wörterbuch der Konnektoren (<https://grammis.ids-mannheim.de/konnektoren>, 20.10.2023).

Nun ist die Halbinsel eine Insel.
Nun wird die Insel überschwemmt.
Nun treibt die Ameise im Strudel.
Nun kämpft sie um ihr Leben.
Nun lassen die Kräfte der Ameise nach.
Nun ist sie am Ende.
Nun bewegt sie sich nicht mehr.
Nun versinkt sie.
Nun hört der Regen auf.

Aus: Kirsch, S. (Verf.) (1982). *Erdreich. Gedichte* (S. 54). Deutsche Verlags-Anstalt.

Die Form des Gedichts ist so auffällig, dass Bunzel (2011) folgerichtig vorschlägt „Am sinnvollsten ist es, sich dem Gedicht über die Beschreibung der äußeren Form zu nähern, da die Besonderheiten seiner Bauweise sofort ins Auge fallen“ (Bunzel, 2011, S. 276). Das genau ist das Ziel des in Kapitel 2 dargelegten Foregroundings. Etwas soll ins Auge stechen. Wenn Bunzel weiter schreibt, dass sich aus der Machart des Gedichts „eine monoton wirkende Abfolge von Aussagesätzen“ (Bunzel, 2011, S. 276) ergibt, und dies im nächsten Schritt auf den Inhalt bezieht, z. B. auf die Monotonie des Regnens, spricht er bereits die Semantisierung der Form an (vgl. (3) unten).

Exkurs: Grammatische Überstrukturierung in narrativen Texten

Grammatische Überstrukturierung ist keinesfalls auf Gedichte beschränkt. Gerade auch erzählende Texte bedienen sich der grammatischen Überstrukturierung häufig und gerne. So wurde nach dem tschechischen Schriftsteller Franz Kafka sogar das Adjektiv „kafkaesk“ geformt und lexikalisiert, denn die Rede von einer kafkaesken Situation und Syntax ist sprichwörtlich geworden. „Kafkaesk“ werden „alp[sic]traumhafte Situationen“ genannt, „in denen der Einzelne völlig willkürlichen, mit Vorliebe bürokratischen, jedoch nur scheinbar rationalen Prozeduren ausgeliefert ist, vor denen es kein Entkommen gibt. Wobei dieses Gefangensein sich häufig darin ausdrückt, dass der Betroffene sich im Kreis bewegt, dieselben Niederlagen immer aufs Neue erleidet“¹. Dieses „Gefangensein“ spiegelt sich in Kafkas Texten in vielfacher Art und Weise wider, auch in seinem „kafkaesken“ Satzbau, vgl. z. B. Kafkas „Kleine Fabel“:

„Kleine Fabel“ von Franz Kafka

„Ach“, sagte die Maus, „die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, daß ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, daß ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe.“ – „Du mußt nur die Laufrichtung ändern“, sagte die Katze und fraß sie.

Aus: Brod, M., & Schoeps, H. J. (Hrsg.) (1931). *Franz Kafka. Beim Bau der Chinesischen Mauer. Ungedruckte Erzählungen und Prosa aus dem Nachlaß* (S. 59). Gustav Kiepenheuer.

¹ <https://www.franzkafka.de/wissenswertes/was-bedeutet-kafkaesk> (23.11.2023)

Exkurs: *Grammatische Überstrukturierung in narrativen Texten (Fortsetzung)*

Um noch ein weiteres Beispiel aus der erzählenden Literatur zu nennen: Überproportional häufig werden z. B. von Kleist kunstvolle Satzperioden eingesetzt. Wenn wie in dessen „Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege“ (von Kleist 1810a, S. 32–37) Teilsätze mehrfach miteinander so verknüpft werden, dass ein Teilsatz in einen anderen integriert wird (d. h. ihm ein- und untergeordnet, „subordiniert“ wird), entsteht über die wiederholte Integration ein verschachtelter Satz, eine sogenannte Satzperiode – und dies unabhängig davon, ob die Kommatierung der heute gültigen Norm entspricht oder nicht:

„Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege“ von Heinrich von Kleist:

„In einem bei Jena liegenden Dorf, erzählte mir, auf einer Reise nach Frankfurt, der Gastwirth, daß sich mehrere Stunden nach der Schlacht, um die Zeit, da das Dorf schon ganz von der Armee des Prinzen von Hohenlohe verlassen und von Franzosen, die es für besetzt gehalten, umringt gewesen wäre, ein einzelner preußischer Reiter darin gezeigt hätte; und versicherte mir, daß wenn alle Soldaten, die an diesem Tage mitgefochten, so tapfer gewesen wären, wie dieser, die Franzosen hätten geschlagen werden müssen, wären sie auch noch dreimal stärker gewesen, als sie in der That waren. [...]“

Aus: von Kleist, H. (1810a). Anekdote aus dem letzten preußischen Krieg. *Berliner Abendblätter*, 1. Jg. (6. Blatt vom 6.10.1810), 32–37.

Man kann bei diesen wiederholten Einbettungen von Teilsätzen in andere auch von einer Art Parallelismus im Sinne eines rekursiven Aufgreifens spezifischer syntaktischer Konstruktionen sprechen. Hilfreich für die Analyse sind in diesen Fällen die Identifikation des Hauptsatzes und die Zuhilfenahme des topologischen Modells als Analysemodell (vgl. speziell für diesen Text Musan, 2021, S. 85; vgl. im Zusammenhang mit Kleist in sogenannter vereinfachter Lektüre Mesch 2020b, S. 45–47, und für weitere Verwendungsbeispiele der topologischen Analyse von Literatur im Literaturunterricht Mesch 2020c, S. 57–67).

Zu (3): Die Rede von der *Semantisierung der grammatischen Form* bezieht sich darauf, dass grammatische Strukturen in literarischen Texten zusätzliche semantische Funktionen erhalten können; das ist meistens (wenn es sich nicht um reine Freude am sprachlichen Spiel handelt) auch bei grammatischen Abweichungen (1) und bei grammatischer Überstrukturierung (2) der Fall. Als ein nun wiederum auf die Lyrik bezogenes Beispiel sei eine Stelle aus C. F. Meyers Ballade „Fingerhütchen“ (Meyer, 1963a [1882], S. 48) genannt: Als der bucklige Fingerhut nach der Begegnung mit den Elfen beim Aufwachen mit der Hand an seinen Rücken greift, um zu ertasten, ob sein Buckel wirklich weg sei, heißt es:

„Fingerhütchen“ von Conrad Ferdinand Meyer (Ausschnitt aus der Ballade)

„Und er tastet, tastet, tastet:
Unbebürdet! Unbelastet!“

Aus: Zeller, H., & Zäch, A. (1963a [1882]) (Hrsg.), *Conrad Ferdinand Meyer. Sämtliche Werke: Bd. 1. Gedichte. Teil: Text* (S. 48). Benteli.

Die dreifache Wiederholung von „tastet“ veranschaulicht, wie Fingerhut ausführlich seinen Rücken betastet, und der syntaktische Wechsel zu Ausrufen verdeutlicht die freudige Überraschung. In einer früheren Fassung des Gedichts hat Meyer übrigens formuliert „Tastet leicht und leise, / Ob ein Buckel wachsen will? – / Nein, in keiner Weise!“ (Meyer, 1964 [1881/1882], S. 223). Das ist umständlicher formuliert und deshalb weniger wirkungsvoll. Auch beziehen sich Inhalt und grammatische Form in der früheren Version nicht so isomorph (auch: ikonisch, d. h. mit gleicher, sich gegenseitig abbildender Gestalt) aufeinander. (Zu weiteren Möglichkeiten, verschiedene Textabfassungen zu vergleichen vgl. Kap. 8).

Aber auch Formulierungen, die grammatisch völlig unauffällig sind, können im Zusammenhang eines literarischen Textes semantisiert werden, z. B. wenn im Gedicht „Das Fenster am Ende des Korridors“ von Jürgen Becker (1977, siehe in diesem Kapitel weiter unten) die zweite Strophe im Gegensatz zur ersten Verben enthält und so symbolisch auf Lebendigkeit verweist.

In den folgenden Abschnitten sei beispielhaft zunächst an von Eichendorffs Gedicht „Mondnacht“ (1963b [1837], S. 306) ausführlich gezeigt, wie die Grammatik eines ganzen Gedichts gewinnbringend für die Bedeutungserschließung analysiert werden kann. Anschließend werden – aus Platzgründen etwas weniger ausführlich – jüngere Gedichte analysiert.

Die folgenden Beobachtungen am Gedicht „Mondnacht“ von Eichendorff (1963b [1837], S. 306) sind nach den Kategorien *Tempus*, *Modus*, *Wortarten*, *Wortstellung*, *syntaktische Struktur* geordnet (vgl. auch die Ausführungen zu Kayser, 1948, S. 136–147 in Kap. 2.3).

„Mondnacht“ von Josef von Eichendorff

Es war, als hätt' der Himmel
Die Erde still geküßt,
Daß sie im Blütenschimmer
Von ihm nun träumen müßt'.

Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,
Es rauschten leis die Wälder,
So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.

Aus: Stapf, P. (Hrsg.) (1963): *Joseph von Eichendorff. Ausgewählte Werke* (S. 306). Tempel.

Zum *Tempus*: Gedichte – mit Ausnahme von Balladen – sind überwiegend im Präsens geschrieben. Von Eichendorff verwendet im vorliegenden Gedicht das Präteritum und rückt damit das Gedicht von einer lyrischen Unmittelbarkeit weg. Der Inhalt erscheint als in der Erinnerung imaginativ nacherlebt. Das Gedicht erlaubt beim Lesen damit nicht eine so unmittelbare Identifikation mit dem lyrischen Ich, wie das bei Gedichten im Präsens meist eher der Fall ist. Mit einer solchen Analyse wird keinem abbildungstheoretischen Tempusverständnis Vorschub geleistet (vgl. eine entsprechende Kritik mit Blick auf den Tempuserwerb und die Tempusdidaktik bei Mesch & Uhl, 2022; vgl. dazu auch den Infokasten unten). Vielmehr besteht der modernen Tempustheorie zufolge zwischen Präsens und Präteritum eine sogenannte „Distanzopposition“ (Thieroff, 1994, S. 131). Die Funktion der präsentischen Tempora im Gegensatz zu den präteritalen (vgl. den Infokasten unten) besteht darin, unterschiedliche Verweisräume zu etablieren. Das Präsens eröffnet einen Verweisraum, der von der Sprecher-Origo (*Ich-Hier-Jetzt-Origo*, Bühler, 1965 [1934], S. 102) ausgehend, einen dem Sprecher bzw. der Sprecherin vor Augen stehenden Wahrnehmungsraum eröffnet. Dieser erlaubt ein Zeigen im Zeigemodus „*demonstratio ad oculos*“ (lat., dt.: Zeigen vor dem Auge, Bühler, 1965 [1934], S. 80). Das Präteritum eröffnet einen sekundären, von der Origo des Sprechers bzw. der Sprecherin versetzten Verweisraum, einem nur vor dem geistigen Auge des Sprechenden bestehenden Vorstellungsraum. Dieser erlaubt den Zeigemodus „*Deixis am Phantasma*“ (Bühler, 1965 [1934], S. 80; Hervorhebung im Original; vgl. zusammenfassend Bredel & Töpler, 2007, und Mesch, 2010). Diese grammatischen Hinweise helfen, den oben beschriebenen Effekt des spezifischen Tempusgebrauchs in „Mondnacht“ als bewusst eingesetztes Stilmittel kognitiv nachvollziehbar zu machen. Die Verwendung des Präsens ignoriert raum-zeitliche Differenzen und simuliert einen von lyrischem Ich und Leser:in geteilten Wahrnehmungsraum. Es suggeriert, dass beide das Geschehen faktisch vor Augen hätten (Mesch, 2013, S. 50, Sp. 1), was u. a. eine Art Wirklichkeitsnähe erzeugt (Mesch, 2011, S. 41). Genau dies ist hier nicht der Fall.

Infokasten: *Tempus – traditionell vs. modern*

Die im Deutschunterricht zugrundegelegte Tempustheorie setzt die Zeit bzw. das zeitliche Erleben weitgehend mit der grammatische Tempus-Kategorie gleich. Das Präsens gilt dort als Gegenwartstempus, das Präteritum als Vergangenheitstempus und das Futur verweist auf die Zukunft. Die Rede ist von den *Zeitformen* Präsens, Präteritum, Futur und den *Zeitstufen* Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft die aufeinander abgebildet werden (vgl. Bildungsstandards für das Fach Deutsch, BS-D-ESA/MSA, 2022). Zudem unterscheidet die traditionelle Tempustheorie zwischen den beiden Tempusgruppen Präsens, Präteritum, Futur I (Tempusgruppe I) und Perfekt, Plusquamperfekt, Futur II (Tempusgruppe II). Das Kriterium hierfür ist ein zeitsemantisches, nämlich ob das Geschehen schon vollzogen ist (Tempusgruppe II) oder nicht (Tempusgruppe I)

Die moderne Tempustheorie dagegen trennt Zeit(erleben) und Tempus als grammatische Kategorie voneinander. Präsens drückt beispielsweise Zeitlosigkeit aus (vgl. $3 \times 3 = 9$), Science-fiction-Romane, die in der Zukunft spielen, verwenden das Präteritum. Die Tempusgruppen werden danach eingeteilt, ob jeweils die finiten Verbformen präsentisch oder präterital gebildet werden (präsentisch: spiele, habe gespielt, werde spielen, werde gespielt haben, präterital: spielte, hatte gespielt) (vgl. in die moderne Tempustheorie einführend Mesch, 2010).

Zum *Modus*: Auffällig ist der Konjunktiv Präteritum (auch: Konj II), der die erste Strophe und den letzten Vers in von Eichendorffs (1963b [1837] „Mondnacht“ bestimmt. Er macht deutlich, dass es um mehr geht als um die Beschreibung von Wirklichkeit, die die zweite, indikativische Strophe bestimmt. Es geht um das Ausloten von Möglichkeiten und Unwirklichkeiten (vgl. zur Funktion des Konjunktivs II als Konjunktiv *Potentialis* bzw. *Irrealis* Bredel & Töpler, 2007, S. 841). Interessant ist, dass der Konjunktiv II hier immer in den abhängigen Teil- bzw. Konstituentensätzen (auch: Nebensätzen) vorkommt, nicht in den Träger- bzw. Matrixsätzen (auch: Hauptsätzen), die hier faktivisch für das Tatsächliche stehen. Der Konjunktiv steht dort zweimal im Zusammenhang mit dem vergleichenden Konnektor („Verknüpfers“, vgl. Fn. 7) „als“ – nicht „als ob“, was statt eines Verberstsatzes einen Verbletztsatz zur Folge hätte (Eisenberg, 2020b, S. 127). Bei den vorliegenden konjunktivischen abhängigen Teilsätzen handelt es sich demnach um modale Vergleichssätze, die schon ob der Wahl der Konjunktion nichtfaktiv zu lesen sind (Eisenberg, 2020b, S. 126), ob der Wahl des präteritalen Tempus auch kontrafaktiv, „da die Vergangenheit sich nicht mehr ändert“ (Eisenberg, 2020b, S. 120). Im Unterschied zu mit „als ob“ eingeleiteten Teilsätzen, bei denen mit präsentischem Trägersatz ohne unterschiedliche Bedeutung auch der Indikativ hätte stehen können, ist in nur mit „als“ eingeleiteten Teilsätzen der Konjunktiv syntaktisiert (Eisenberg, 2020b, S. 127), insofern hätte es für von Eichendorff gemäß Eisenberg (2020b, S. 126f.) folgende (alternative) Optionen gegeben:

Es war, *als ob* der Himmel die Erde still geküsst *hat*

Es war, *als ob* der Himmel die Erde still geküsst *habe*

Es war, *als ob* der Himmel die Erde still geküsst *hätte*

aber:

- *Es war, *als hat* der Himmel die Erde still geküsst
- Es war, *als habe* der Himmel die Erde still geküsst
- Es war, *als hätte* der Himmel die Erde still geküsst

Mit der Wahl des Konjunktivs Präteritum, der mit dem ersten und dem letzten Vers das Gedicht umrahmt, wird aus heutiger Sicht ein Register gezogen, das eher dem informellen Sprechen zugeordnet wird und in dieser Konstellation auch häufiger ist (Eisenberg, 2020b, S. 126). Mit Blick auf die Tempuswahl (Konjunktiv Präsens versus Konjunktiv Präteritum) wird erneut der Verweis auf einen „Wirklichkeitsausschnitt des Vorstellungsraums“ (Bredel & Töpler, 2007, S. 842) gegeben. Dass eine „als“-Konstruktion gewählt wurde, die im abhängigen Teilsatz keinen Indikativ zulässt, schließt eine „unmittelbare Bezugnahme von Propositionen [als Inhalt von Sätzen mit Wahrheitswert; B. M. & K. S.] auf die Wirklichkeit (oder auf mögliche Welten)“ (Bredel & Töpler, 2007, 840f.) aus. Alles zusammengenommen dürfte dazu beitragen, dass das Gedicht als besonders typisch für die Romantik gilt, die am Wunderbaren, die Wirklichkeit Übersteigenden besonders interessiert war.

Zur Wahl der *Wortart*: In der zweiten, indikativischen Strophe, die der Beschreibung des sinnlich tatsächlich Wahrnehmbaren dient, kommen drei qualifizierende Adjektive (sacht“, „leis‘“, „sternklar“) vor, das sind mehr als in der ersten Strophe (nur ein Adjektiv) und in der dritten Strophe (zwei Adjektive). Adjektive eignen sich besonders für beschreibende Aussagen. Hier mag ein Vergleich mit den ersten beiden Strophen des siebenstrophigen „Abendliedes“ von Matthias Claudius (1954 [1779], S. 264–265) interessant sein.

„Abendlied“ von Matthias Claudius (1. und 2. Strophe)

Der Mond ist aufgegangen,
Die goldnen Sternlein prangen
 Am Himmel hell und klar;
Der Wald steht schwarz und schweiget,
Und aus den Wiesen steigt
 Der weiße Nebel wunderbar.

Wie ist die Welt so stille,
Und in der Dämmerung Hülle
 So traulich und so hold!
Als eine stille Kammer,
Wo ihr des Tages Jammer
 Verschlafen und vergessen sollt.

Aus: Roedel, U. (Hrsg.) (1954). *Matthias Claudius. Werke: Asmus omnia sua secum portans oder Sämtliche Werke des Wandsbecker Boten* (S. 264–265). J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.

Hier gibt es in der ersten Strophe sechs („goldnen“, „hell“, „klar“, „schwarz“, „weiße“, „wunderbar“), in der zweiten vier („stille“, „traulich“, „hold“, „stille“) Adjektive, die beschreibenden Charakter haben. Dies hängt damit zusammen, dass bei Claudius, der noch nicht zur Romantik gehört, das Beschreiben des Sichtbaren deutlicher ausgeprägt ist (das wird allerdings in den weiteren Strophen dann durch Parabolik, auch Gleichnishaftigkeit, abgelöst).

Im Gedicht „Mondnacht“ von Eichendorff (1963b [1837], S. 306) gibt es im Übrigen ein Wort, das grammatisch unterschiedlich verwendet werden kann: „So“ in „So sternklar war die Nacht“. Das Wort „so“ kann grundsätzlich Adverb („er macht das so“), Nebensatzeinleitende Konjunktion („er kommt, so er kann“) oder Partikel („das ist so schön“) sein. In von Eichendorffs Gedicht handelt es sich um eine (Gradations-)Partikel, als Adverb müsste das „so“ die erste Satzgliedstelle einnehmen, wie das im Satz „So war die Nacht“ der Fall wäre. Das ist im Gedicht nicht der Fall, „So“ gehört zu „sternklar“ und deshalb kann es auch nicht Konjunktion sein. Für das „so“ als Gradationspartikel gibt es etliche Parallelstellen in von Eichendorffs Gedichten, z. B. „Und blickt so klar“ („Leid und Lust“, von Eichendorff, 1870a [1816], S. 221), „Ich ziehe durch die Gassen, / So finster ist die Nacht“ („Rückkehr“, von Eichendorff, 1870b [1837], S. 63–64) oder „Am Himmelsgrund schießen / So lustig die Stern“ („Der Bote“, von Eichendorff, 1870c [1837], S. 199). Bei solcher Verwendung verweist das „so“ auch auf eine subjektive Einschätzung. „Die Nacht war sternklar“ wäre eine beschreibende Aussage, „Die Nacht war so sternklar“ evoziert durch das „so“ subjektive Resonanz. Man kann deshalb von einer Gradationspartikel mit exklamativ-expressiver Funktion sprechen, die durch die Voranstellung an den Vers- bzw. Teilsatzanfang die Subjektivität des Folgenden unterstreicht.

Zur *Wortstellung*: Interessant in von Eichendorffs „Mondnacht“ (1963b [1837], S. 306) ist der Satz „Daß sie im Blütenschimmer / Von ihm nun träumen müßt“. Die ‚normale‘ Wortstellung (ohne Berücksichtigung der Thema-Rhema-Gliederung, also der Einteilung des Satzes in Bekanntes und Unbekanntes) wäre „Daß sie nun von ihm / im Blütenschimmer träumen müßt“. Das Thema (der bereits bekannte Aussageinhalt) im Gedicht ist „sie“. Das Rhema (der neue Aussageinhalt) im Gedicht ist „träumen“ und „Blütenschimmer“. Es setzt jedoch konsekutiv fort, was in den vorangehenden beiden Versen initiiert ist, ist in diesem Sinne also Thema. Deshalb rückt es im Nebensatz wie sonst eigentlich das Thema nach vorne, wobei natürlich auch Reim und Rhythmus ein Grund für die vorliegende Wortstellung sind.

Syntax: Die erste und die dritte Strophe von „Mondnacht“ sind syntaktisch hypotaktisch (unterordnend; Hypotaxe = Unterordnung, Subordination, Satzgefüge) geprägt, sie enthalten jeweils nur eine einzige Satzperiode. Die zweite Strophe besteht nur aus Parataxen (Gleichordnungen, Nebenordnungen, Satzreihen), wobei jeder Vers einen Hauptsatz enthält. Die Parataxe unterstützt die beschreibende Funktion (wenn Lernende Beschreibungen schreiben, tendieren sie auch dazu, Hauptsatz an Hauptsatz zu reihen). In der Hypotaxe der ersten und dritten Strophe spiegelt sich die Tatsache wider, dass nicht, wie in der zweiten Strophe, ein Zustand („war“) bzw. sanfter Vorgang („ging“, „wogten“, „rauschten“) der Natur beschrieben wird. Es geschieht mit den nicht bzw. schwach agentivischen (d. h. kaum handelnden bzw. etwas verursachenden) Subjekten als Satzgegenständen der zweiten Strophe („Luft“, „Ähren“, „Wald“, „Nacht“) etwas, während in der ersten und letzten Strophe etwas stattfindet bzw. vorgestellt wird, bei dem die Natur bzw. die Seele, die als Satzgegenstände fungieren, personifiziert handeln, sich also agentivisch verhalten („geküßt“, „träumen“, „spannte“, „flöge“).

Hinweis für den Unterricht: Im Unterricht könnten die Kategorien *Tempus, Modus, Wortarten, Wortstellung, Syntax* als Analyseaspekte vorgegeben werden, sie müssten dazu jedoch auf jeden Fall vorher schon im Unterricht behandelt worden sein.

Als weitere Beispiele werden im Folgenden **Gedichte aus dem 20. Jahrhundert** analysiert. Besonders interessant für die grammatische Analyse sind die Gedichte des Expressionisten August Stramm. Besonders bekannt ist sein Gedicht „Patrouille“ (Stramm, 1920b, S. 46):

„Patrouille“ von August Stramm

Die Steine feinden
 Fenster grinst Verrat
 Äste würgen
 Berge Sträucher blättern raschlig
 Gellen
 Tod.

Aus: Pinthus, K. (Hrsg.) (1920). *Menschheitsdämmerung* (S. 46). Rowohlt.

Jeder Satz ist in diesem Gedicht auffällig. „feinden“ wird im Deutschen normalerweise nicht ohne Präfix gebraucht (vgl. „befeinden“, „verfeinden“; in einschlägigen Wörterbüchern⁸ kommt „feinden“ als Verb nicht vor), „grinsen“ ist intransitiv, kann also eigentlich kein Akkusativobjekt („Verrat“) haben, „würgen“ wird nur bezogen auf Lebewesen verwendet (wie übrigens auch „grinst“), „blättern“ verlangt eine Ergänzung (z. B. „Ich blättere im Buch“), „raschlig“ existiert als Wort im Deutschen nicht, unklar ist die grammatische Funktion von „Berge“ (es könnte „Berge von Sträuchern“ gemeint sein), ebenso bleibt offen, ob „Gellen“ als weiteres Prädikat (mit der Bedeutung „laut und grell klingen, schallen“) zu „Sträucher“ gehört (die Großschreibung wäre dann durch den Versanfang bedingt) oder ob es als substantiviertes Verb zu verstehen ist, und ob „Tod“ als Akkusativobjekt zu „gellen“, das eigentlich intransitiv ist, zu verstehen ist. Man könnte sagen, dass die defiziente Grammatik die inhaltlich thematisierte Kriegszerstörung im ersten Weltkrieg (1914 bis 1918) formal zum Ausdruck bringt, die im Expressionismus (1905 bis 1925) ‚verarbeitet‘ wird.

Als Beispiel für neuere Lyrik sei ein Gedicht von Jürgen Becker grammatisch analysiert:

„Das Fenster am Ende des Korridors“ von Jürgen Becker

Der Himmel, die Landschaft, der Fluß:
 das Bild am Ende des Korridors.
 Links und rechts die Appartements;
 die Feuerlösch-Anlage. Das Summen des Aufzugs.
 Die Zeit nach Büroschluß. Abweisende Gesichter,

⁸ <https://www.dwds.de/> (8.9.2023) oder <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#0> (8.9.2023).

kein Wort und keine Zärtlichkeit.
Jemand wird den Anfang machen
und an seiner Tür vorbeigehen
und weitergehen durch das Bild
hinaus in den Raum zum Fliegen.

Aus: Becker, J. (Verf.) (1977). *Erzähl mir nichts vom Krieg. Gedichte* (S. 21). Suhrkamp (Hervorhebung im Original).

Die ersten sechs Verse dieses Gedichts unterscheiden sich grammatisch deutlich von den letzten vier. Sie sind verblos, bestehen aus einer Aneinanderreihung von Nominalgruppen, ergänzt nur durch eine einzige Ortsangabe „Links und rechts“. Die letzten vier Verse enthalten einen vollständigen Satz mit Hilfsverb („wird“) und drei Infinitiven („machen“, „vorbeigehen“, „weitergehen“), die jeweils mit „und“ verbunden sind. Die Statik des ersten Teils des Gedichts ist damit dem Ausdruck von Bewegung gewichen, was sich insbesondere auch in den Bewegungsverben „vorbeigehen“, „weitergehen“ und dem nominalisierten „Fliegen“ zeigt. Wenn man die beiden ersten Verse in einen vollständigen Satz umformuliert, geht die besondere poetische Wirkung der grammatischen Struktur verloren: „Ein Bild mit Himmel, Landschaft und Fluß hängt am Ende des Korridors.“ Im Original ist „Der Himmel, die Landschaft, der Fluß“ syntaktisch nicht in den Satz eingebunden und es folgt ein Doppelpunkt. Die Wörter evozieren ein Bild und sind syntaktisch nicht Teil einer Aussage, denn „der Doppelpunkt erlaubt keine syntaktische Weiterführung“, „rechts und links“ von ihm stehen „syntaktisch autonome Strukturen“ (Bredel, 2020, S. 85). Sehr wohl kommt dem Doppelpunkt jedoch eine Ankündigungsfunktion zu: Links steht die Ankündigung, rechts das Angekündigte (Bredel, 2020, S. 87), das durch die Doppelpunkt-konstruktion besonders herausgestellt wird. Hier wird deutlich, dass logisch gesehen eher erwartbar wäre, dass „das Bild“ die Bildinhalte semantisch ankündigt statt viceversa (z. B. „Das Bild am Ende des Korridors: der Himmel, die Landschaft, der Fluß“). In der Umformulierung oben ist mit der Einfügung der Präposition „mit“ in „mit Himmel, Landschaft und Fluß“ diese Wortgruppe zu einem präpositionalen Attribut zu „Bild“ geworden. Im Original beginnt der Text mit „Der Himmel, die Landschaft, der Fluss“ und extrapponiert die Stelle, da sie am Textanfang steht. Bilden die Ausdrücke ein Attribut, lassen sie sich nicht an den Satzanfang umstellen: *„Mit Himmel, Landschaft und Fluss das Bild hängt am Ende des Korridors.“ (* besagt, dass die Konstruktion ungrammatisch ist). Ferner steht in der Umformulierung auch nicht der bestimmte, sondern der unbestimmte Artikel („Ein Bild“), weil in der Regel etwas Neues mit unbestimmtem Artikel eingeführt wird (typisch dafür ist der Märchenanfang „Es war einmal ein ...“). Dass viele Gedichte mit einem bestimmten Artikel beginnen, kann man als typisch poetisches Verfahren bezeichnen.

Mit einer syntaktischen Abweichung, die die Pointe eines kurzen Gedichtes bildet, endet „Mein schönstes Gedicht“ von Mascha Kaléko (2026b, S. 145):

„Mein schönstes Gedicht“ von Mascha Kaléko

Mein schönstes Gedicht?
 Ich schrieb es nicht.
 Aus tiefsten Tiefen stieg es.
 Ich schwieg es.

Aus: Zoch-Westphal, G. (Hrsg.) (2016b). *Mascha Kaléko. Mein Lied geht weiter. Hundert Gedichte* (17. Aufl., S. 147). dtv.

„schweigen“ ist wiederum kein transitives Verb, „es“ als Akkusativobjekt ist eigentlich nicht möglich. „schreiben“ dagegen kann, wie im zweiten Vers, mit Akkusativobjekt verwendet werden. „verschweigen“ wäre transitiv, aber das Gedicht würde, wenn dieses Verb im letzten Vers stünde, inhaltlich banal und formal reizlos, vor allem, weil die Analogie „Ich schrieb“ – „Ich schwieg“ verloren ginge, aber auch, weil „verschweigen“ im Vergleich zu „schweigen“ denotiert (im Kern bezeichnet), dass etwas bewusst nicht preisgegeben oder gar verheimlicht wird. Ausgeschlossen wird die konnotative (assoziierte, mitbezeichnete) Bedeutung von „verschweigen“ mit der Wahl des Verbs „schweigen“ in der vorliegenden Konstruktion dennoch nicht, denn sonst hätte das Gedicht auf „Ich schwieg“ enden können. Durch „schwieg“ zu „schrieb“ und Aufgreifen des „es“ in der zweiten Zeile sowie bei „stieg es“ in der vorletzten Zeile werden zudem alle drei der Frage der ersten Zeile folgenden Zeilen miteinander verschränkt.

Von Ernst Jandl gibt es etliche Gedichte, in denen er von der gebräuchlichen Grammatik abweicht, so z. B. in „nach hause kommen“:

„nach hause kommen“ von Ernst Jandl

öffnet die tür sich
 lacht sich entgegen
 umarmt sich
 küßt sich
 springt an sich hoch als das kind
 springt an sich hoch als der hund
 streichelt sich den kopf
 nimmt die tasche sich aus der hand
 hilft sich aus dem mantel
 erzählt sich was alles war draußen
 hört sich zu wie alles war zuhaus

Aus: Jandl, E. (Verf.) (1989). *idyllen. gedichte* (S. 77). Luchterhand-Literaturverlag.

Das Gedicht thematisiert einen bestimmten Ausschnitt eines alltäglichen Geschehens, das Nachhausekommen. Die ritualisierten Abläufe sind wie immer, alltäglich, eins kommt zum an-

deren. Das suggeriert die fehlende Interpunktion, bei der die Teilsätze nicht voneinander abgegrenzt sind, sondern alles nahtlos ineinander übergeht. Im eigentlichen Sinne handelt das Gedicht davon, dass eine Person nach Hause kommt und von einer anderen Person empfangen wird – möchte man annehmen. Aber diese Personen werden weder benannt noch wird durch Personalpronomen auf sie verwiesen. Es dominiert das Reflexivpronomen „sich“. Zweimal wird mit „als“ eine Person bzw. ein Tier genannt, die sinngemäß das Subjekt sein könnten („als das kind“, „als der hund“). Das Prädikat steht immer an erster Satzgliedstelle. Wenn man das Pronomen „sich“ jeweils ersetzt, kann z. B. der folgende Text entstehen, der nicht mehr abweichend von der ‚Normalsprache‘ erscheint:

„nach hause kommen“ frei nach Ernst Jandl

er öffnet die tür
sie lacht ihm entgegen
er umarmt sie
er küßt sie
das kind springt an ihm hoch
der hund springt an ihm hoch
er streichelt ihm den kopf
sie nimmt ihm die tasche aus der hand
sie hilft ihm aus dem mantel
er erzählt ihr was alles war draußen
er hört ihr zu wie alles war zu haus

Beim Umformulieren in eine solche veränderte, ‚normalisierte‘ Fassung (die auch etwas anders ausfallen kann) muss man notgedrungen Mehrdeutigkeiten tilgen. Handelt es sich um eine männliche oder eine weibliche Person, die nach Hause kommt? Wird „er“ bzw. „sie“ von einer männlichen oder weiblichen Person empfangen? Bei einigen Sätzen könnte man das „sich“ auch beibehalten („die tür öffnet sich“) und zusätzlich das Verb in den Plural setzen, sodass sich eine reziproke Bedeutung ergibt (z. B. „sie lachen sich entgegen“). Die Mehrdeutigkeit der originalen Version kann man dahingehend interpretieren, dass das Gedicht eine Situation des Alleinseins wiedergibt, in der sich die Person, von der es handelt, alle soziale Zuwendung, wie sie in der ‚Idylle‘ einer idealisierten (‚Standard-‘)Familie von den Angehörigen geschenkt wird, selbst schenken muss. Eine solche Deutung legen andere Gedichte im Band, in dem das vorliegende Gedicht erschienen ist, nahe, z. B.:

„die meldung“ von Ernst Jandl

jetzt habe ich
für uns alle
essen geholt

und wer sind das
wir alle

das bin ich –
– – –

Aus: Jandl, E. (Verf.) (1989). *idyllen. gedichte* (S. 78). Luchterhand-Literaturverlag.

Syntaktisch besonders verschachtelt ist das folgende Gedicht von Ernst Jandl:

„überlegung einer möglichen begegnung“ von Ernst Jandl

wie stell und zu wem
ich mich hin und was
sag ich zu dem zu dem
hin ich trat falls der
blieb wo er stand als ich
zu ihm trat als nähm
ich ihn bei der hand und was
sagt er dann wenn zu ihm
ich sag was ich sag

Aus: Jandl, E. (Verf.) (1989). *idyllen. gedichte* (S. 76). Luchterhand-Literaturverlag.

Die syntaktische Struktur kann verdeutlicht werden, indem man die untergeordneten Sätze jeweils mit Einrückung schreibt:

wie stell und zu wem ich mich hin und was sag ich zu dem
 zu dem hin ich trat
 falls der blieb
 wo er stand
 als ich zu ihm trat
 als nähm ich ihn bei der hand
und was sagt er dann
 wenn zu ihm ich sag
 was ich sag

Grammatisch ungewöhnlich ist auch der Titel des Gedichts: „überlegen“ ist zweiwertig, es eröffnet semantisch und syntaktisch zwei Leerstellen: *Jemand* (Subjekt) überlegt *etwas* (Objekt_{AKK}). Statt des Genitivattributs „einer möglichen begegnung“ zu „Überlegung“, das die Valenzstelle des Akkusativobjekts semantisch füllte (*etw.* überlegen), könnte man auch die Füllung

der Subjektstelle zum Verb „überlegen“ (*jmd. überlegt*) erwarten, von dem „Überlegung“ abgeleitet ist und dessen Valenz (Wertigkeit) und kategorielle Bedeutung es semantisch beibehält: „Überlegung des ... (z. B. des lyrischen Ichs)“ bzw. mit Präpositionalattribut „Überlegung von mir“, was zur Verwendung des lyrischen Ichs passte.

Häufig enthalten sprachspielerische Gedichte auch ein Spiel mit dem Konjunktiv II (auch: Konjunktiv Präteritum), so im folgenden Gedicht von Eugen Roth (1950, S. 84):

„Der eingebildete Kranke“ von Eugen Roth

Ein Griesgram denkt mit trüber List,
 Er wäre krank. (was er nicht ist!)
 Er müßte nun, mit viel Verdruß,
 Ins Bett hinein. (was er nicht muß!)
 Er hätte, spräch der Doktor glatt,
 Ein Darmgeschwür. (was er nicht hat!)
 Er soll verzichten, jammervoll,
 Aufs Rauchen ganz. (was er nicht soll!)
 Und werde, heiß es unbeirrt,
 Doch sterben dran. (was er nicht wird!)
 Der Mensch könnt, als gesunder Mann
 Recht glücklich sein. (was er nicht kann!)
 Möcht glauben er nur einen Tag,
 Daß ihm nichts fehlt. (was er nicht mag!)

Aus: Roth, E. (Verf.) (1950). *Der Wunderdoktor* (S. 84). Hanser.

Hier werden eingebildete Vorstellungen (Konjunktiv I und II) der Wirklichkeit (Indikativ) gegenübergestellt. Eigentlich würde bei einer indirekten Rede nach „er denkt“ der Konjunktiv I (auch: Konjunktiv Präsens) ausreichen, also „sei“, „müsse“, „habe“ statt „wäre“, „müßte“, „hätte“, sofern er formal vom Indikativ abweicht, was hier in der 3. Pers. Sg. der Fall ist (zu einer kritischen Diskussion der ‚Ersatzregel‘ des Konjunktivs II für den Konjunktiv I vgl. Eisenberg, 2020b, S. 125). Den vom Verfasser gewählten Konjunktiv II (Konjunktiv Präteritum) kann man im vorliegenden Zusammenhang wegen des *präteritalen* Stammes (siehe oben) als Hinweis auf das Hypothetische (Konjunktiv Irrealis) der Wahnvorstellungen des Griesgrams ansehen. Zudem befindet sich der Konjunktiv II nicht nur in der indirekt wiedergegebenen Rede (der Diagnose) des Doktors („hätte“) in Vers fünf, sondern auch in dem die indirekte Rede ‚begleitenden‘ Begleitsatz („spräch“, vgl. „Der Doktor *spräch*, er hätte [...]“ versus „Ein Griesgram *denkt* [...], er wäre [...]“; Hervorhebungen: B. M. & K. S.). Dies ist hier gegebenenfalls ein Hinweis auf die Erzählinstanz, die dem vom vermeintlich Kranken referierten Redeinhalt, nämlich der Behauptung, dass der Doktor etwas gesagt habe (hier eben „hätte“), mit Skepsis begegnet (zu einer kritischen Diskussion dieser Funktion des Konjunktivs II vgl. Eisenberg, 2020b, S. 126). An drei Stellen findet sich der Konjunktiv II allerdings nicht: Im siebten Vers steht das Modalverb „soll“, obwohl es hier

wohl immer noch um die referierte Rede des Doktors (jetzt nicht mehr um dessen Diagnose, sondern um dessen Therapie) geht. Man kann den Indikativ hier damit erklären, dass „sollte“ als Konjunktiv II missverständlich wäre (im Sinne von „eigentlich sollte er“, was nicht gemeint ist). Er „solle“ wäre aber möglich. Das „soll“ mag andeuten, wie ernst der eingebildete Kranke die Anweisung des Arztes nimmt und dessen Anweisung internalisiert. Ein Wechsel der Perspektive zwischen Erzählinstanz und erzählter Figur findet statt. Zwei Verse weiter findet man mit „werde“ einen Konjunktiv I, der als indirekte Rede zu interpretieren ist. Mit dem Konjunktiv II würde die auch futurische Bedeutung, die in „werde“ (vgl. „ich werde“) enthalten ist, verloren gehen (zu einer modalen Lesart des Futurs vgl. Eisenberg, 2020b, S. 115). Im letzten Vers steht „daß ihm nichts fehlt“ als Nebensatz (hier: Objektsatz, d. h. Satz, dem die Funktion eines Objekts zukommt) im Indikativ. Eigentlich würde man auch hier einen Konjunktiv erwarten, aber „fehlen würde“ klänge nicht nur umständlich, sondern würde entgegen der bisher durchgesickerten Haltung der Erzählinstanz die Annahme der Nichtfaktizität von „nichts fehlen“ suggerieren, was der Aussage gleichkäme, dass dem eingebildeten Kranken doch etwas fehle. Für „fehlte“ als Konjunktiv II gilt dasselbe, nur dass er zusätzlich zu einer Verwechslung mit dem Indikativ Präteritum führen könnte (siehe einschränkend oben). Für „fehle“ gilt, dass dies eine indirekte Rede und somit weniger Skepsis anzeigen könnte (Eisenberg, 2020b, S. 126). Allerdings wurde in all diesen Fällen übersehen, dass mit der Verwendung des Konjunktivs II mit „möchte“ im Trägersatz (Matrixsatz, auch: Hauptsatz) „Möcht glauben er nur einen Tag“ ein Wunsch vorliegt, genauer gesagt: ein Volitiv als eine weitere mögliche Verwendungsart des Konjunktivs II (Bredel & Töpler, 2007, S. 841). Dass „Möcht glauben er nur einen Tag, / Daß ihm nichts fehlt“ indikativisch endet („fehlt“) statt konjunktivisch „Daß ihm nichts fehle“ bzw. „Daß ihm nichts fehlte“, mag die Einschätzung der Erzählinstanz ausdrücken. Der Indikativ „fehlt“ signalisiert abschließend, dass es hier um den tatsächlichen Sachverhalt geht: Dem eingebildeten Kranken fehlt nichts. Somit rahmt der Indikativ das Gedicht: Der eingebildete Kranke „denkt“ – so beginnt das Gedicht –, aber: Es „fehlt“ ihm nichts, so endet es.

Hinweis für den Unterricht: Um die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf den Konjunktiv zu lenken, könnte man den Text zunächst so aushändigen, dass alle Verben im Infinitiv angegeben sind wie in der folgenden Fassung:

„Der eingebildete Kranke“ nach Eugen Roth

Ein Griesgram denken mit trüber List,
 Er sein krank. (was er nicht sein!)
 Er müssen nun, mit viel Verdruß,
 Ins Bett hinein. (was er nicht müssen!)
 Er haben, sprechen der Doktor glatt,
 Ein Darmgeschwür. (was er nicht haben!)
 Er sollen verzichten, jammervoll,
 Aufs Rauchen ganz. (was er nicht sollen!)
 Und werden, heißen es, unbeirrt,
 Doch sterben dran, (was er nicht werden!)

Der Mensch können, als gesunder Mann
 Recht glücklich sein. (was er nicht können!)
 Mögen glauben er nur einen Tag,
 Daß ihm nichts fehlen. (was er nicht mögen!)

Die Lernenden überlegen sich, was in diesem Gedicht verwunderlich ist, welche Verbform sie einsetzen würden, und begründen ihre Entscheidung. Zur Absicherung des grammatischen Wissens können auch tabellarisch die Verbformen nach Indikativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II zusammengestellt werden. An mehreren Stellen gibt es mehr als eine Möglichkeit, z. B. in der zweiten Zeile „Er sei krank“ und „Er wäre krank“. Abschließend kann im Unterricht die Frage gestellt werden, warum das Gedicht so viele Konjunktive enthält (Wahnvorstellungen des „Griesgrams“). Auch kann die Wirkung verschiedener möglicher Lösungen diskutiert werden (für vertiefende grammatische Analysen zum Konjunktiv vgl. Eisenberg, 2020b, S. 119–130).

Ein weiterer Anlass zu grammatischen Überlegungen können sogenannte ‚Unsinnsgedichte‘ wie „Der Zipferlake“ von Lewis Carroll aus „Alice hinter den Spiegel“ (Carroll, 1963 [1871]) sein. In der Übersetzung von Christian Enzensberger lautet die erste der sieben Strophen:

„Der Zipferlake“ nach Carroll (1. Strophe)

Verdaustig wars, und glasse Wieben
 Rotterten gorkicht im Gemank;
 Gar elump war der Pluckerwank,
 Und die gabben Schweisel frieben.

Aus: Carroll, L. (Verf.) (1963 [1871]). *Alice hinter den Spiegel* (S. 144). Insel.

Die Inhaltswörter (auch: *Autosemantika*), also Wörter, die ‚selbst‘ (griech.: ‚auto-‘) Bedeutung tragen (Nomen, Adjektive, Verben und Adverbien) sind in diesem Gedicht Pseudowörter, d. h. Phantasiewörter, die im Unterschied zu Nichtwörtern, im Deutschen existieren könnten. Die Funktionswörter (auch: *Synsemantika*), also Wörter, die nicht selbst, sondern nur mit anderen Wörtern ‚zusammen‘ (griech.: ‚syn-‘) Bedeutung tragen, entsprechen dagegen dem geläufigen Sprachgebrauch. Auch folgt die Zusammenstellung (auch: ‚Syntax‘, aus griech.: ‚syn-‘, dt.: ‚zusammen‘ und griech. ‚taxis‘, dt.: ‚Ordnung‘) der Phantasiewörter den geläufigen grammatischen Regeln. Sie verhalten sich graphematisch, morphologisch, syntaktisch und phonologisch den geltenden Regularitäten und Regeln des Deutschen entsprechend – nur eben existieren sie lexikalisch nicht. Das bewirkt, dass man das Gedicht grammatisch durchaus verstehen und sich auch eine vage inhaltliche Vorstellung bilden kann: Die beiden ersten Wörter z. B. benennen offenbar eine atmosphärische Situation. Ein solches Verständnis des Gedichtanfangs mag z. B. dadurch unterstützt sein, dass „verdaustig“ an „dunstig“ anklängt. Man könnte auch sagen, dass das Wort denotativ (den Bedeutungskern betreffend) keine geläufige Bedeutung hat, dass es aber konnotativ (assoziativ, mitbezeichnend) durchaus sinntragend ist und Bedeutung(en) transportiert.

Hinweis für den Unterricht: Eine Übung zur Unterscheidung von Inhalts- und Funktionswörtern könnte darin bestehen, dass die Lernenden selbst einen kleinen Phantasiertext erfinden, in dem die entsprechende Unterscheidung (Phantasiewörter als Inhaltswörter, Funktionswörter als ‚normale‘ Wörter) realisiert wird.

Um eine grammatische Spielerei handelt es sich auch bei den beiden folgenden Gedichten von Robert Gernhardt, einem Meister komischer Gedichte. Das erste entstammt dem Gedichtzyklus „Der Sommer in Montaio. Stimmungsgedichte“:

„Der Sommer in Montaio. Stimmungsgedichte. 4. 8. 79“ von Robert Gernhardt

Siehst du den Löw' dort stehen?
 Er ist nur halb zu sehen
 und ist doch rot und dumm.
 (Der Löwe ist aus lauter Ton.
 Halb zudeckt ihn der Efeu schon,
 bald rankt er ihn ganz um.)

Aus: Gernhardt, R. (Verf.) (1990a). *Reim und Zeit. Gedichte* (S. 31). Philipp Reclam jun.

Gernhardt spielt hier mit den beiden Verben „zudecken“ und „umranken“. In der konjugierten Form trennt er bei „zudecken“ die Präposition „zu“ nicht vom Verb („zudeckt“), bei „umranken“ trennt er „rankt [...] um“. Richtig wäre umgekehrt „deckt zu“ und „umrankt“. Das Gedicht kann Anlass für die Überlegung sein, warum sich die beiden Verben unterschiedlich verhalten. In der Grammatik spricht man von syntaktisch und morphologisch trennbaren Partikelverben (er deckt [...] zu, hat zugedeckt, zuzudecken) und syntaktisch und morphologisch nicht trennbaren Partikelpräfixverben (er umrankt, hat [...] umrankt, zu umranken) (Meibauer et al., 2015, S. 61). Der Unterschied manifestiert sich in der Betonung: Wenn im Infinitiv der Akzent auf dem ersten Wortbestandteil liegt, wird dieser in den konjugierten Formen des Verbs abgetrennt, vgl. ZU-decken → deckt ZU. Wenn der Wortakzent nicht auf dem ersten Wortbestandteil, sondern auf der Silbe im Verbstamm liegt, vgl. umRANKen → umRANKT, wird nicht getrennt, wie das auch bei Präfixen wie „be-“, „ent-“ ... der Fall ist.

Hinweis für den Unterricht: Die Lernenden können, um zu dieser Erkenntnis zu gelangen, entsprechende Verben in drei Spalten sammeln und dann überlegen, was der Grund für die Trennbarkeit bzw. Nicht-Trennbarkeit sein könnte (vgl. als Beispiel Tab. 1):

Präfixverb	Präfixpartikelverb	Partikelverb
entdecken er entdeckt	umdecken es umdeckt (umhüllt)	zudecken er deckt zu umdecken (anders decken) er deckt um
(sich) erholen er erholt (sich)	wiederholen er wiederholt	wiederholen er holt wieder (etw. erneut bzw. zurückholen)
versetzen er versetzt	übersetzen er übersetzt	übersetzen er setzt über (vgl. auch absetzen, er setzt ab)
befahren er befährt (aber: zerfahren, Partizip II)	umfahren er umfährt	umfahren er fährt um

Tab. 1: Beispiele für die Unterscheidung von Präfix-, Präfixpartikel und Partikelverben

Außer dem Wortakzent fällt den Lernenden vielleicht auf, dass bei den Wörtern in der mittleren und rechten Spalte der erste Wortbestandteil ein Wort ist, das auch selbständig verwendet werden kann. Bei den Verben in der linken Spalte ist das nicht der Fall. Beim Beispiel „wiederholen“ und „übersetzen“, die man jeweils in die beiden letzten Spalten einordnen kann, kann man von einer semantischen Umdeutung des ersten Wortbestandteils sprechen: Man sagt „Er übersetzt das Buch ins Deutsche“, aber „Er setzt mit dem Boot zur Insel über“. In beiden Fällen findet ein Wechsel statt (einmal der Sprache, einmal des Ortes). Ein vergleichbarer Fall liegt beim Verb „umfahren“ vor, das man ebenfalls in beide Spalten einordnen kann. Auch hier geht es um die Bedeutung des ersten Bestandteiles „um“. Hier kann jedoch kaum noch von einem gemeinsamen semantischen Bedeutungskern die Rede sein: Bei „er umfährt den Baum“ geschieht dem Baum nichts, bei „er fährt den Baum um“ liegt der Baum dann am Boden. Robert Gernhardt hat auch zu diesem Wort ein Gedicht gemacht:

„Walderkenntnis“ von Robert Gernhardt

Ein Männlein steht im Walde
ganz still und stumm.
Wenn ich es nicht umfahre,
dann fahre ich es um.

Aus: Gernhardt, R. (Verf.) (2006). *Später Spagat. Gedichte (Teil II. Spielbein, S. 85)*. S. Fischer.

Ein anderes Mal spielt Gernhardt mit der Verwendung einer Wortgruppe (Phrase) als Adverbial beziehungsweise als Attribut wie in folgendem Beispiel.

„Katz und Maus“ von Robert Gernhardt

Die Katze spricht: Ich bin nicht so,
wie alle Welt vermutet.
Ich töte Mäuse, ja, jedoch
mit einem Herz, das blutet.
Mit einem Herz, das zuckt und schreckt,
mit einem Herz, das leidet –
Mit meinem Herz? Nein, dem der Maus!
Denn wenn uns etwas scheidet,
die Maus und mich, dann ist es das:
Ich bin der Fresser. Sie ist Fraß.

Aus: Gernhardt, R. (Verf.) (1990b). *Reim und Zeit. Gedichte* (S. 66). Philipp Reclam jun.

Das mögliche Missverständnis, mit dem hier im Gedicht gespielt wird, liegt in der Formulierung der Präpositionalphrase „mit einem Herz“ begründet. Handelt es sich um das Herz der Katze oder um das der Maus? Grammatisch gesehen geht es um die Frage, ob „mit einem Herz“ als Adverbial (auch: adverbiale Bestimmung) fungiert oder ob es Attribut zu „Mäuse“ ist. Beim Lesen denkt man zuerst, es handle sich um ein Adverbial. Das liegt nahe, weil „mit einem Herz“ nicht unmittelbar auf das Bezugsnomen „Mäuse“ folgt, wie man das von einem Attribut sonst erwarten könnte. Man spricht in solchen Fällen, in denen der Leser bzw. die Leserin auf eine falsche Fährte geführt wird, auch von sogenannten ‚Garden-Path-Effekten‘ (dt.: Holzwegeffekten). Das Missverständnis lässt sich natürlich auch ohne Anwendung der grammatischen Terminologie klären – aber das gilt für viele der Beispiele, die in diesem Band zitiert werden.

Übung 3: Semantisierung der Form

- (a) Inwiefern kann man bei dem Gedicht „Enfant terrible“ (Kaléko 2017, S. 14) aus Übung 1 (Kap. 2) von einer *Semantisierung der Form* sprechen, was meint, dass die Form selbst etwas zur Bedeutung des Gedichts beiträgt?

„Enfant terrible*“ von Mascha Kaléko

Ich
Habe eine
Ich habe eine Puppe
Gestohlen.
Die ich mir wünschte
Bekam ich nie.
Drei Geburtstage lang
Und dann die mit Tintenaugen

Und Haaren aus Zelluloid.
Beinah ist oft schlimmer als Nein.
Nun habe ich eine.
(Gestohlen.)

*frz.: enfant terrible = dt.: (wörtl.) schreckliches Kind

Aus: Zoch-Westphal, G. (Hrsg.) (2017). *Mascha Kaléko. Mein Lied geht weiter. Hundert Gedichte* (18. Aufl., S. 14). dtv.

- (b) Inwiefern kann man bei dem Gedicht „Das Wassertröpflein“ (Volksgut, 2010 [o. J.], S. 135) aus Übung 1 von einer *Semantisierung der Form* sprechen?

„Das Wassertröpflein“ (Volksgut)⁹

Tröpflein muss zur Erde fallen,
muss das zarte Blümchen netzen,
muss mit Quellen weiterwallen,
muss das Fischlein auch ergötzen,
muss im Bach die Mühle schlagen,
muss im Strom die Schiffe tragen.
Und wo wären denn die Meere,
wenn nicht erst das Tröpflein wäre.

Aus: Bartnitzky, H., & Bunk, H. (Hrsg.) (2010). *Kunterbunt. Lesebuch 3* (S. 135). Klett.

- (c) Inwiefern kann man bei dem Gedicht „Im watteweichen Wolkenhaus“ aus Übung 1 von einer *Semantisierung der Form* sprechen?

„Im watteweichen Wolkenhaus“ von Jutta Richter

Im watteweichen Wolkenhaus
wohnen tausend Wolken.
Die denken sich den Regen aus
mit Blitzen und mit Sturmgebraus.
Im watteweichen Wolkenhaus
wohnen tausend Wolken.

Die Frühlingswolken sehen aus
wie Segelschiffe auf dem Meer.

⁹ Vgl. Fn. 6.

Der Himmel ist ganz blank geputzt,
als ob er frisch gewaschen wär´.

Die schwarze Wolke Gurugu,
die sieht man nur im Sommer.
Sie kommt und deckt die Sonne zu.
Ganz leise rollt der Donner.

Das große Wolkenfest im Herbst
macht allen Wolken Spaß.
Sie fahren Karussell im Sturm
und regnen jeden nass.

Im Winter ist der Himmel grau.
Da fassen sich die Wolken an.
Sie schieben sich vors Himmelblau,
damit es endlich schneien kann.

Im watteweichen Wolkenhaus
wohnen tausend Wolken.
Die denken sich den Regen aus
mit Blitzen und mit Sturmgebraus.
Im watteweichen Wolkenhaus
wohnen tausend Wolken.

Aus: Richter, J. (1990). *Der Sommer schmeckt wie Himbeereis. Gedichte und Reime für Große und Kleine* (S. 62). C. Bertelsmann.

4.2 | Besonderheiten in lyrischen Texten: z. B. Ich-Deixis und Verb-Erststellung

4.2.1 | Ich-Deixis

Gedichte sind oft in der ‚Ich‘-Form geschrieben. Man spricht in diesem Fall vom *lyrischen Ich*. Man kann das ‚Ich‘ auf den Autoren bzw. die Autorin beziehen, wie das bei der Erlebnislyrik besonders nahe liegt. Goethes Verse „Und frische Nahrung, neues Blut / Saug ich aus freier Welt“ kann man z. B. direkt auf Goethes Fahrt auf dem Zürcher See zurückführen. Aber man liest Gedichte in der Regel ja nicht als Information über Biographisches. Insofern löst sich die ‚Ich‘-Deixis vom Bezug auf den Verfasser bzw. die Verfasserin oder der Erzählinstanz und wird zu einem allgemeinen ‚Ich‘ – oder, wenn man will, auch zum Angebot für den Leser bzw. die Leserin, sich selbst in dieses ‚Ich‘ hineinzudenken, genauer hineinzusetzen. Das heißt, die ‚Ich‘-Deixis wird zum Angebot, die Origo des lyrischen Ichs zur eigenen Origo zu machen. Man könnte in Analogie zum literaturwissenschaftlichen Begriff der *Leerstelle* von einer *Leerdeixis* (Nom. ‚Deixis‘, Adj. ‚deiktisch‘ < griech. *deiknymi* ‚ich zeige‘) (Spinner, 1975, S. 17) oder auch von einer Art ‚Platzhalterhalterdeixis‘ sprechen. Hat man sich erst einmal als Leser:in in die Origo

des lyrischen Ichs hineinversetzt, können von dort aus Zeigegesten und Bezüge hergestellt werden, die für das entsprechende Ich-Hier-Jetzt-Koordinatensystem gelten. Man spricht in Bezug auf die Ich-Hier-Jetzt-Origo (vgl. Kap. 4.1), von der aus gezeigt wird, von einer Personaldeixis (ich → du), Lokaldeixis (hier → dort) und temporalen (jetzt → danach) Deixis.

Mit personaldeiktischen Bezügen arbeitet z. B. ein Gedicht für Kinder von Friedl Hofbauer, das auch schulisch zum Einsatz kommt:

„Mit dir“ von Friedl Hofbauer

Mit dir würde ich
über das Wasser gehen
wenn du mir die Hand gibst
und sagst: Komm!
Mit dir würde ich
über das Wasser gehen
nach Amerika oder Indien
zu Fuß
über das Wasser, und ich glaube
wir sind schon unterwegs –

Aus: Payrhuber, F.-J., & Müller, E. P. (Hrsg.) (2006). *Lesespuren. Lesebuch 3* (S. 23). Bildungsverlag EINS (Hervorhebung im Original).

Übung 4: Ich – Deixis

Vergleichen Sie die beiden unten stehenden Gedichte von Kaléko und Goethe mit dem von Hofbauer hinsichtlich der Verwendung des lyrischen Ichs und der Personaldeixis*. Stellen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest.

*Deixis: Mithilfe zeigender (= deiktischer) Ausdrücke kann ausgehend von der Sprechsituation (= Origo: ich, hier, jetzt) auf verschiedene Personen (Personen-Deixis) Bezug genommen werden.

„Mit dir“ von Friedl Hofbauer

Mit dir würde ich
über das Wasser gehen
wenn du mir die Hand gibst
und sagst: Komm!
Mit dir würde ich
über das Wasser gehen
nach Amerika oder Indien

zu Fuß
über das Wasser, und ich glaube
wir sind schon unterwegs –

Aus: Payrhuber, F.-J., & Müller, E. P. (Hrsg.) (2006). *Lesespuren. Lesebuch 3* (S. 23). Bildungsverlag EINS (Hervorhebung im Original).

„Ich und Du“ von Mascha Kaléko

Ich und Du wir waren ein Paar
Jeder ein seliger Singular
Liebten einander als Ich und als Du
Jeglicher Morgen ein Rendezvous
Ich und Du wir waren ein Paar
Glaubt man es wohl an die vierzig Jahr
Liebten einander in Wohl und in Wehe
Führten die einzig mögliche Ehe
Waren so selig wie Wolke und Wind
Weil zwei Singulare kein Plural sind.

Aus: Zoch-Westphal, G. (Hrsg.) (2016a). *Mascha Kaléko. Mein Lied geht weiter. Hundert Gedichte* (17. Aufl., S. 45). dtv.

„Schäfers Klagelied“ von Johann W. von Goethe

Da droben auf jenem Berge,
Da steh ich tausendmal,
An meinem Stabe gebogen
Und schaue hinab in das Thal.

Dann folg ich der weidenden Herde,
Mein Hündchen bewahret mir sie.
Ich bin herunter gekommen
Und weiß doch selber nicht wie.

Da stehet von schönen Blumen
die ganze Wiese so voll,
Ich breche sie, ohne zu wissen,
Wem ich sie geben soll.

Und Regen, Sturm und Gewitter
Verpaß' ich unter dem Baum.
Die Thüre dort bleibt verschlossen;
Doch alles ist leider ein Traum.

Es stehet ein Regenbogen
Wohl über jenem Haus!
Sie aber ist weggezogen,
Und weit in das Land hinaus.

Hinaus in das Land und weiter,
Vielleicht gar über die See.
Vorüber ihr Schafe vorüber,
Dem Schäfer ist gar so weh.

Aus: Wieland, C. M., & von Goethe, J. W. (Hrsg.) (1803). *Taschenbuch auf das Jahr 1804* (S. 113–114). Cotta'sche Buchhandlung.

4.2.2 | Verb-Erststellung

Eine weitere grammatische Besonderheit von lyrischen Texten ist die Verb-Erststellung beispielsweise in Volksliedern. Im Deutschen steht das Verb bei Entscheidungsfragen („Kommst du?“), in nicht eingeleiteten Konditionalsätzen („Kommst du, dann können wir ...“) und in vielen Aufforderungssätzen mit semi-finitem Verb im Imperativ („Komm jetzt!“) an erster (Satzglied-)Stelle im Feldermodell (auch: topologisches Modell). In Aussagesätzen steht es an zweiter (Satzglied-)Stelle. In Volksliedern kommt gelegentlich Erststellung in Aussagesätzen vor, wie sie beispielsweise auch in einschlägigen Witzen vorkommt (vgl. z. B. „*Geht* ein Neutron in die Disco. *Sagt* der Türsteher: „Nur für geladene Gäste!“¹⁰; mehr zu Witzen in Kap. 5.4). Beispiele sind u. a. „Kommt ein Vogel geflogen“ (von Holteis, 1997 [1824], S.100), „Sah ein Knab' ein Röslein stehn“ (aus „Heidenröslein“ von Goethe, 1789, S. 105), „Sitzt a schen's Vegerl af'm Dannabom“ (Verf. unbek., 1838, S. 19), „Stehn zwei Stern am hohen Himmel“ (Verf. unbek., 1893a [vor 1884], S. 336). Für eine nicht-lyrische Formulierung würde man ein „Es“ den Sätzen voransetzen („Es kommt ein Vogel geflogen“ usw.). Im Prinzip wird hier syntaktisch verkürzt eine fiktionalitätsanzeigende Annahme suggeriert bzw. ein Setting inszeniert, bei dem Konditionales mit anklingt, was den Leser bzw. die Leserin ins Geschehen hineinholt: „Angenommen, es kommt ein Vogel geflogen“ lässt den Leser bzw. die Leserin fragen: „Wenn ein Vogel geflogen kommt, was geschieht dann?“ Es gibt zudem Fälle, bei denen nicht ein „Es“, sondern ein einleitendes „Ich“ weggelassen wird: „Weiß mir ein Blümlein blaue“ (Verf. unbek., 1893b [16. Jh.], S. 189f.), „Hab' mein Wagen voll geladen“ (Verf. unbek., 1910 [o. J.], S. 278f.). Das lyrische Ich ist sich dann seiner selbst bewusst, ganz im Ich verhaftet und weiß, um wen es geht, was den Eindruck der Subjektivität erhöht. Bezogen auf den Leser bzw. die Leserin setzt die Formu-

¹⁰ <https://karrierebibel.de/witze/> (8.9.2023; Hervorhebung: B. M. & K. S.).

lierung dann voraus, diese:r wisse schon, um wen es gehe, bzw. habe sich schon in das Ich hineinversetzt, weshalb das „Ich“ ebenfalls entfallen kann.

Übung 5: Verb-Erststellung

Vergleichen Sie beide untenstehende Gedichte von Hans Manz im Hinblick auf die Verberstellung. Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

„Ferien Erzählungen“ von Hans Manz

„Bin auf den
höchsten Berg gestiegen.“
„Bin im tiefsten
Meer geschwommen.“
„Bin durch die
weiteste Ebene gefahren.“
„Bin unterm Apfelbaum gelegen,
hab meine Träume fliegen lassen:
Höher als die höchsten Berge,
tiefer als die tiefsten Meere,
weiter als die weitesten Ebenen.“

Aus: Manz, H. (Verf.) (2003b). *Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige* (S. 237). Beltz & Gelberg.

„Abgekürztes Verfahren, Zeit ist Geld!“ von Hans Manz

Schlag die Augen auf und die Decke zurück!
Zieh die Vorhänge vor,
die Kleider aus
und die Decke über die Ohren!
Beschwer dich nicht mit unnötigen Sorgen
und über dein Schicksal!
Ein Mann überdachte sein Haus
und dann sein Leben.

Aus: Manz, H. (Verf.) (2003a). *Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige* (S. 12). Beltz & Gelberg.

4.3 | Vergleich von zwei Strophen bzw. Ausschnitten eines Gedichts

„Hälfte des Lebens“ von Friedrich Hölderlin

Mit gelben Birnen hänget
 Und voll mit wilden Rosen
 Das Land in den See,
 Ihr holden Schwäne,
 Und trunken von Küssen
 Tunkt ihr das Haupt
 Ins heilignüchterne Wasser.

Weh mir, wo nehm' ich, wenn
 Es Winter ist, die Blumen, und wo
 Den Sonnenschein,
 Und Schatten der Erde?
 Die Mauern stehn
 Sprachlos und kalt, im Winde
 Klirren die Fahnen.

Aus: Beissner, F. (Hrsg.) (1951). *Hölderlin. Sämtliche Werke. Stuttgarter Hölderlin-Ausgabe: Bd. 2. Gedichte nach 1800. 1. Hälfte. Text* (S. 117). Kohlhammer.

Die sich anschließenden Ausführungen folgen nahe am Wortlaut Spinner (2023, S. 37): Die beiden Strophen von Hölderlins 1804 ersterschiedenem Gedicht „Hälfte des Lebens“ (Hölderlin, 1951 [1804]) sind inhaltlich wie grammatisch ganz unterschiedlich gestaltet. Die erste Strophe enthält zwei mit „und“ verbundene einfache Sätze (Hauptsätze), die jeweils drei Verse umfassen und durch einen Vers unterbrochen sind, der die Anrede „Ihr holden Schwäne“ enthält. Man könnte von einer Semantisierung der Form sprechen (vgl. Kap. 1), bei der die harmonische Struktur dem Inhalt (der Schilderung einer idyllischen spätsommerlichen Naturszenerie) entspricht. Die zweite Strophe enthält zunächst einen Ausruf des lyrischen Ichs („Weh mir“), gefolgt von einem Fragesatz mit Hypotaxe (Subordination, vgl. oben) („wo [...], wenn [...]“), bei dem wegen der Enjambements Vers- und syntaktische Struktur nicht parallel gestaltet sind. Es schließen sich zwei unverbunden aneinandergereihte Hauptsätze („Die Mauern [...]“, „im Winde [...]“) an, deren syntaktische Struktur ebenfalls Zeilenumbrüche unterbrechen, sodass sinnhafte Einheiten versübergreifend entstehen. Die formal und syntaktisch ausgewogene Struktur, die die erste Strophe aufweist, ist in der zweiten aufgebrochen. Die in den beiden Strophen vermittelte Stimmung, die von Harmonie zur Klage wechselt, wird auf diese Weise syntaktisch unterstützt (Spinner, 2023, S. 37). Man spricht hier von einer den „Textsinn (mit konstruier[en]en)“ Grammatik (Ágel, 2015, S. 160; vgl. Kap. 2.2), einer Darstellung also, bei der die Syntax den Inhalt widerspiegelt bzw. ikonisch abbildet (oder umgekehrt).

Ein weiteres Beispiel für einen in diesem Sinne verwendeten syntaktischen Wechsel in einem Gedicht findet man in von Eichendorffs sechsstrophigen Gedicht „Die zwei Gesellen“ (1963a

[1818], S. 63), und zwar bei Strophe 3 im Vergleich zu Strophe 4. Die folgenden Ausführungen halten sich sehr nahe an Spinner (2023, S. 37–38):

„Die zwei Gesellen“ von Josef von Eichendorff (3. und 4. Strophe)

Der erste, der fand ein Liebchen,
Die Schwieger kauft' Hof und Haus;
Der wiegte gar bald ein Bübchen,
Und sah aus heimlichem Stübchen
Behaglich ins Feld hinaus.

Dem zweiten sangen und logen
Die tausend Stimmen im Grund,
Verlockend' Sirenen, und zogen
Ihn in der buhlenden Wogen
Farbig klingenden Schlund.

Aus: Stapf, P. (Hrsg.). *Joseph von Eichendorff. Ausgewählte Werke* (S. 63). Tempel.

Die dritte Strophe enthält drei (mit dem koordinierten vier) einfache Sätze („fand“, „kauft“, „Der wiegte [...] / Und sah“), wobei je Vers ein Satz steht, nur der letzte, koordinierte Satz umfasst zwei Verse, und zwar so, dass die syntaktische und inhaltliche Struktur weitgehend parallel verlaufen. Die vierte Strophe („sangen und logen [...] / [...] und zogen“) dagegen enthält nur einen Satz, der jedoch fünf Verse mit Enjambements umgreift. Es entsteht der Eindruck, als werde die klare syntaktische Gliederung der ersten Strophe in der zweiten Strophe verschlungen, analog wie die Stimmen der „Verlockend' Sirenen“ den Gesellen verschlingen. Während in Strophe 3 der erste Geselle („Der erste“, „Der“) und seine Schwiegermutter („Die Schwieger“) als Subjekt fungieren und daher im Nominativ stehen, steht der zweite Geselle in der vierten Strophe im Dativ („Dem zweiten“) und im Akkusativ („Ihn“). Während dem ersten Gesellen mit „fand“ die semantische Rolle des die Handlung ausführenden Agens (hier: Sentience, Experienter) (Primus, 2012, S. 25) zukommt, wird dem zweiten die Rolle des affizierten Patiens (Primus, 2012, S. 31), des Betroffenen zugewiesen (vgl. zu weiteren semantischen Rollen Primus, 2012). Der zweite Geselle ist nicht mehr Herr des Geschehens, sondern Opfer der Sirenen.

Einen analogen Gegensatz findet man in Schillers „Das Lied von der Glocke“ (1906 [1799], S. 296–297). Auch hier ist der Vergleich von zwei Textstellen (Z. 133–143 und Z. 182–192) aus den über 30 Strophen, die das Gedicht (eine Ballade) enthält, interessant. Die Ausführungen lehnen sich ein weiteres Mal an Spinner (2023, S. 38–39) an:

„Das Lied von der Glocke“ von Friedrich Schiller (Z. 133–143, Z. 182–192)

Und der Vater mit frohem Blick
 Von des Hauses weitschauendem Giebel
 135 Überzählet sein blühend Glück,
 Siehet der Pfosten ragende Bäume
 Und der Scheunen gefüllte Räume
 Und die Speicher, vom Segen gebogen,
 Und des Kornes bewegte Wogen,
 140 Rühmt sich mit stolzem Mund:
 Fest, wie der Erde Grund,
 Gegen des Unglücks Macht
 Steht mir des Hauses Pracht!—
 [...]

Flackernd steigt die Feuersäule,
 Durch der Straße lange Zeile
 Wächst es fort mit Windeseile,
 185 Kochend wie aus Ofens Rachen
 Glühn die Lüfte, Balken krachen,
 Pfosten stürzen, Fenster klirren,
 Kinder jammern, Mütter irren,
 Tiere wimmern
 190 Unter Trümmern,
 Alles rennet, rettet, flüchtet,
 Taghell ist die Nacht gelichtet.

Aus: Köster, A. (Hrsg.) (1906). *Schillers Werke: Bd. 3. Gedichte und Erzählungen. Großherzog Wilhelm Ernst Ausgabe* (S. 296–297). Insel.

Die beiden Textausschnitte sind inhaltlich wie grammatisch sehr unterschiedlich. Die Darstellung des stolzen und glücklichen Vaters mitsamt seinem Besitz erfolgt in einem einzigen Satz. Dieser Satz zieht sich über acht Zeilen hin (Z. 133–140). Er beginnt mit „Und der Vater [...] / überzählet [...] / [...] siehet“ (Z. 133) und endet „mit stolzem Mund“ (Z. 140) und enthält viele koordinierende „und“-Verbindungen. Dem ist die gefährliche und zerstörerische Feuersbrunst gegenübergestellt (Z. 182–192), „mit kurzen Sätzen sich steigernd bis zu Sätzen, die nur aus Subjekt und Prädikat bestehen (,Glühn die Lüfte, Balken krachen, / Pfosten stürzen, Fenster klirren, / Kinder jammern, Mütter irren‘) und zu den beiden Versen mit nur zwei Hebungen (,Tiere wimmern / Unter Trümmern‘)“ (Z. 182–190; Spinner 2023, S. 39). Den Schluss bildet eine Satzperiode mit einem Vers, der drei gereimte Prädikate („Alles rennet, rettet, flüchtet“) und nur ein Subjekt („alles“) enthält (Z. 191), und dem abschließenden Vers mit einem Satz im Zustandspassiv „Taghell ist die Nacht gelichtet“ (Z. 192). Inhalt und Syntax und Form der Versgestaltung sind hier ganz aufeinander abgestimmt (Spinner, 2023, S. 39).

Übung 6: Vergleich von Strophen eines Gedichts

Lesen Sie den Zauberlehrling von J. W. von Goethe (1978, S. 32–37) vollständig.¹¹ Vergleichen Sie sodann die folgenden Strophen (1., 3. und 7. Strophe von 14 Strophen, die Refrains mitgezählt) miteinander hinsichtlich ihres Satzbaus. Setzen Sie Ihre Beobachtungen dann jeweils mit dem Inhalt der Strophe(n) in Verbindung.

„Der Zauberlehrling“ von Johann Wolfgang von Goethe (1., 3. und 7. Strophe)

Hat der alte Hexenmeister
Sich doch einmal wegbegeben!
Und nun sollen seine Geister
Auch nach meinem Willen leben.
Seine Wort und Werke
Merkt ich, und den Brauch,
Und mit Geistesstärke
Thu ich Wunder auch.
[...]
Und nun komm, du alter Besen,
Nimm die schlechten Lumpenhüllen,
Bist schon lange Knecht gewesen,
Nun erfülle meinen Willen.
Auf zwey Beinen stehe,
Oben sey ein Kopf,
Eile nun und gehe
Mit dem Wassertopf.
[...]
Ach! Das Wort, worauf am Ende
Er das wird was er gewesen!
Ach er läuft und bringt behende,
Wärst du doch der alte Besen!
Immer neue Güsse
Bringt er schnell herein,
Ach! und hundert Flüsse
Stürzen auf mich ein!

Aus: Schiller, F. (Hrsg.). *Musen – Almanach für das Jahr 1798* (S. 32–37). Cotta.

¹¹ Vgl. z. B.: https://haab-digital.klassik-stiftung.de/viewer/image/920186718_1798000000/36/#topDocAnchor (7.10.2023)

4.4 | Vergleich von Gedichten in historischer Sicht

Wenn man Gedichte über die verschiedenen Epochen hinweg miteinander vergleicht, kann man nicht nur Unterschiede im Inhalt, in der Wortwahl und der Versform feststellen, sondern auch in der Syntax. Dies sei anhand von Gedichten zum Thema Mond gezeigt. Allerdings muss man mit Verallgemeinerungen vorsichtig sein. Die im Folgenden aufgezeigten epochentypischen Merkmale lassen sich keineswegs in allen Texten der entsprechenden Zeit nachweisen. Und umgekehrt zeigen sich Gedichte unterschiedlicher Syntax, Lexik und unterschiedlichen Inhaltes natürlich auch in Gedichten ein und derselben Epoche oder sogar in Gedichten ein und desselben Autors bzw. ein und derselben Autorin. Dennoch könnte man sagen, dass sich epochal grammatische und lexikalische Merkmale tendenziell verändern, denn man erkennt u. U., selbst ohne den Autoren bzw. die Autorin eines Gedichts zu kennen, beispielsweise allein anhand der Syntax, welcher Epoche ein Gedicht zugehört. So ist ein Gedicht von Stramm wie beispielsweise „Allmacht“ (Stramm, 1920a, S. 152; vgl. Kap. 4.1) syntaktisch ganz offensichtlich expressionistisch geprägt, während syntaktische ‚Abweichungen‘ dieser Art im Barock undenkbar gewesen wären. Grundlage für den hier vorgenommenen Vergleich sind die jeweils ersten Strophen von drei Gedichten und ein kurzes Gedicht aus dem Zeitraum von der Aufklärung bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

„Betrachtung des Mondscheins in einer angenehmen Frühlings-Nacht“ von Barthold Heinrich Brockes (2014 [1738]) (1. Strophe)

Kaum hatte sich die Nacht zu zeigen angefangen,
Die, nach der Hitze Last, der Kühlung Lust verhieß;
Als sich ein neuer Tag, dem Schein nach, sehen ließ.
Der volle Mond war aus dem grauen Duft,
Der, nach des Tages schwüler Luft,
Mit Purpur untermischt, den Horizont bedeckte,
Und sich rings um die Erde streckte,
Wie röthlich Gold, nur eben aufgegangen;
Aus dessen wandelbarem Kreise,
Der alles in der Nacht mit Licht und Schimmer füllt,
Auf eine wunderbare Weise
Mehr Anmuth noch, als Licht und Schimmer, quillt,
Die große Scheibe glänzt' in einer güld'nen Glätte,
Worauf jedoch recht hell und klar,
Als ob sie ein Gepräge hätte,
Ein schattigtes Gesicht zu sehen war.
Es war die heit're Luft gantz rein:
Man sah von Duft und Wolcken nichts:
An statt des Monds sonst kalt- und blassen Lichts

Schien ein fast röthlich-gelber Schein
Dem warmen Ur-Stral gleich zu seyn.

Aus: Bode, D. (Hrsg.) (2014). *Siehst du den Mond? Gedichte aus der deutschen Literatur* (S. 8–9). Philipp Reclam jun.

„Abendlied“ von Matthias Claudius (1954 [1779 ersch., evtl. einige Jahre früher entstanden]) (1. Strophe)

Der Mond ist aufgegangen,
Die goldnen Sternlein prangen
 Am Himmel hell und klar;
Der Wald steht schwarz und schweiget,
Und aus den Wiesen steigt
 Der weiße Nebel wunderbar.

Aus: Roedl, U. (Hrsg.) (1954). *Matthias Claudius. Werke: Asmus omnia sua secum portans oder Sämtliche Werke des Wandsbecker Boten* (S. 264–265). J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.

„Abendland“ von Georg Trakl (1969 [1914]) (1. Strophe)

Mond, als träte ein Totes
Aus blauer Höhle.
Und es fallen der Blüten
Viele über den Felsenpfad.
Silbern weint ein Krankes
Am Abendweiher,
Auf schwarzem Kahn
Hinüberstarben Liebende.

Aus: Killy, W., & Szklenar, H. (Hrsg.) (1969). *Georg Trakl. Dichtungen und Briefe: Bd. 1. Gedichte, Sebastian im Traum, Veröffentlichungen im Brenner 1914/15, Sonstige Veröffentlichungen zu Lebzeiten, Nachlaß, Briefe. Historisch-kritische Ausgabe* (S. 139–140). O. Müller.

„Weiße Nacht“ von Reiner Kunze (1984)

Nichts am himmel das
die liebenden zudeckt

Nicht einmal schwarzes nylon
für die haut

Nichts, nur
ein abgebrochener knopf

Und auch er
leuchtet

Aus: Bode, D. (Hrsg.) (2014). *Siehst du den Mond? Gedichte aus der deutschen Literatur* (S. 129). Philipp Reclam jun.

Die vier Gedichte unterscheiden sich deutlich in der Syntax. Brockes (2014 [1738], S. 8–9) arbeitet in „Betrachtung des Mondscheins in einer angenehmen Frühlings-Nacht“ viel stärker als die anderen Autoren mit Hypotaxen. Er beginnt gleich mit einer Satzperiode aus Hauptsatz (besser: Trägersatz) und zwei Nebensätzen (Konstituentensätze) („Kaum hatte sich [...], / Die [...], / Als [...].“). Die zweite Satzperiode enthält sogar drei Nebensätze (Konstituentensätze): „Der volle Mond [...], / Der [...]; / Aus dessen [...], / Der [...],“), die dritte Satzperiode enthält wieder zwei Nebensätze („Die große Scheibe [...], / Worauf [...], / Als ob [...], / [...].“). Merkwürdigerweise ist diese dritte Satzperiode nur mit Komma von der vorhergehenden abgetrennt („[...] / Die große Scheibe glänzt [...].“). Die Nebensätze sind unter sich jeweils untergeordnet oder nebengeordnet. Auffällig sind bei Brockes ferner die (früher häufiger vorkommenden) vorangestellten Genetivattribute: „der Hitze Last“, „der Kühlung Lust“, „des Tages schwüler Luft“, „des Monds sonst kalt- und blassen Lichts“ und bei dieser Stelle auch die Kürzung einer Endsilbe („Monds“ statt „Mondes“), wofür der Rhythmus der Grund gewesen sein dürfte. Die elaborierte Syntax ist für Brockes offensichtlich ein Mittel für die Wiedergabe einer genauen Naturbeobachtung. Durch diese sind die Bücher von Brockes einflussreich geworden. Er sieht in der Natur das Wirken Gottes im Sinne der sogenannten Physikotheologie.

Das Gedicht „Abendlied“ von Claudius (1954 [1779]), S. 264–265 ist grammatisch ganz anders formuliert. Die hier zitierte erste Strophe enthält nur einfache Sätze (Hauptsätze). Dreimal beginnen sie mit dem Subjekt, der vierte Satz ist mit Inversion (Nachstellung des Subjekts „Der weiße Nebel“ nach dem finiten Verb „steiget“) formuliert. Claudius schreibt in der Tradition des Volksliedes (Herder nahm das Gedicht sogar in seine Sammlung der Volkslieder auf) und der Kirchenlieder. Letzteres zeigt sich im Einfluss, den Paul Gerhardts Gedichte, etwa dessen „Abendlied“ („NVn [*sic*] ruhen alle wälder [*sic*]/ [...],“ Gerhardt, 1653, S.33), auf Claudius ausgeübt haben. Die Klarheit der Mondnacht im Gedicht von Claudius kann man auch in einen Bezug zur Aufklärung stellen und ebenso ist das Gedicht ein Beispiel für die Dichtung der Empfindsamkeit, einer damaligen literarischen Strömung, die ihrerseits für die Romantik einflussreich wurde.

Georg Trakls Gedicht „Abendland“ (Trakl 1969 [1914], S. 139–140) enthält auffällige Abweichungen von tradierter Grammatik. Trakl beginnt sein Gedicht ohne Prädikat, er bildet kühne Substantivierungen wie „ein Totes“ und „ein Krankes“, verwendet ungewöhnliche Wortbildungen wie „Hinüberstarben“ und Wortfolgen wie „der Blüten / Viele“. Trakl kann dem Expressio-

nismus zugeordnet werden, dessen Vertreter zum Teil programmatisch die ‚gewohnten‘ sprachlichen Strukturen durchbrechen wollten. Das zeigt sich auch in semantisch überraschenden Formulierungen wie „Silbern weint“ und der ungewöhnlichen Bildlichkeit des Gedichts.

Kunzes Gedicht „Weiße Nacht“ (Kunze, 1984, S. 129) ist ein Beispiel für die starke Reduktion, die ein Kennzeichen der ‚jüngeren‘ Poesie ist – wobei es auch die Gegenbewegung zum langen Gedicht gibt. Die ersten drei Strophen von Kunzes Gedicht enthalten kein finites ‚Hauptsatz-Verb‘ („zudeckt“ ist das finite Verb des subordinierten Relativsatzanschlusses) und jede dieser Strophen – die beiden folgenden sind als Herausstellungen (Rechtsversetzungen) zum ersten ‚Satz‘ ohne finites Verb zu deuten – beginnt mit dem Wort „Nichts“ bzw. „Nicht“. Erst in der letzten Strophe findet man einen einfachen Hauptsatz mit einem finiten Verb als Kopf (d. h. als syntaktischem Zentrum) des Hauptsatzes. Dieses steht in markierter Stellung am Schluss des Gedichts, allein im letzten Vers und bildet semantisch einen Gegensatz zu dem „Nichts“ bzw. „Nicht“ der vorhergehenden Strophen: „leuchtet“. Gemeint ist offenbar der ab- oder zunehmende Mond („abgebrochener knopf“). Kunze nutzt in besonderem Maße nicht nur die Semantik, sondern auch die grammatische Strukturierung für die Wirkung seines Textes. Ein anderes Gedicht, in dem Kunze in ähnlicher Weise das Verb „leuchten“ in die Schlusszeile setzt, ist „Silberdistel“ (Kunze, 1981, S. 33), wobei es hier im Gegensatz zu in „Weiße Nacht“ (Kunze, 1984, S. 129) kein Subjekt und somit auch in allen drei Versen nur infinite Verben gibt:

„Silberdistel“ von Reiner Kunze

Sich zurückhalten
an der erde

Keinen schatten werfen
auf andere

Im schatten der anderen
leuchten

Aus: Kunze, R. (Verf.) (1981). *auf eigene hoffnung. gedichte* (S. 33). S. Fischer.

Hinweis für den Unterricht: Wenn man im Unterricht anhand von Mondgedichten einen Einblick in (historische bzw. epochale) Entwicklungen poetischer Gestaltung, die auch die Grammatik betrifft, zum Thema machen will, kann man auch das weiter oben ausführlich grammatisch analysierte Gedicht „Mondnacht“ von Eichendorff (1963b [1837]) einbeziehen, das stellvertretend für die Romantik herangezogen werden kann.

Exkurs: Vergleich von Strophen unterschiedlicher Epochen mit Bildender Kunst.

Interessant kann auch ein interdisziplinärer Vergleich mit der Bildenden Kunst sein, z. B. bezogen auf den Impressionismus und/oder Expressionismus. Als Beispiel sei für den Impressionismus aus der Literatur Arno Holz und aus der Bildenden Kunst Monet genannt. Von Holz sei das folgende Gedicht vorgeschlagen:

„Schönes, grünes, weiches Gras“ von Arno Holz

Schönes, grünes, weiches Gras.

Drin liege ich.

Mitten zwischen Butterblumen!

Über mir,

warm,

der Himmel:

ein weites, zitterndes Weiß,

das mir die Augen langsam, ganz langsam

schließt.

Wehende Luft ... ein zartes Summen.

Nun

bin ich fern

von jeder Welt,

ein sanftes Rot erfüllt mich ganz

und deutlich spüre ich, wie die Sonne mir durchs Blut rinnt –

minutenlang.

Versunken alles. Nur noch ich.

Selig!

Aus: Holz, A. (1916) (Verf.). *Phantasmus* (S. 46–47). Insel.

Grammatisch auffällig ist, dass das Gedicht viele Sätze ohne Prädikat enthält. Die Aussagen wirken wie hingetupft. Das entspricht der impressionistischen Malweise, die nicht mit Linien und Konturen arbeitet, sondern mit hingetupften Punkten.

Exkurs: Vergleich von Strophen unterschiedlicher Epochen mit Bildender Kunst.
(Fortsetzung I)

Als Beispiel für einen Vergleich könnte Monets Bild „Auf der Wiese“ (frz.: „Dans la Prairie“) von 1876 (Privatsammlung, vgl. Abb. 1)¹ oder „Mohnfeld bei Argenteuil“ von 1873 (Paris, Musée d’Orsay)² oder auch eines seiner bekannten Heuschober- bzw. Heuhaufenbilder³ herangezogen werden.



Abb. 1: Monet, C. (1876). *Auf der Wiese* (frz.: *Dans la Prairie*, Privatsammlung)⁴

¹ <https://www.meisterdrucke.de/kunstdrucke/Claude-Monet/839309/Auf-der-Wiese%3B-Dans-la-Prairie%2C-1876.html> (9.9.2023).

² [Claude Monet: Mohnfeld bei Argenteuil \(rote Variante\). Kunstdruck, Leinwandbild \(kunst-fuer-alle.de\)](https://www.kunst-fuer-alle.de/kunst/Claude-Monet-Mohnfeld-bei-Argenteuil-rote-Variante) (9.9.2023).

³ https://de.wikipedia.org/wiki/Les_Meules#/media/Datei:Monet_grainstacks_W1273.jpg (9.9.2023).

⁴ <https://www.meisterdrucke.de/kunstdrucke/Claude-Monet/839309/Auf-der-Wiese%3B-Dans-la-Prairie%2C-1876.html> (9.9.2023).

Exkurs: Vergleich von Strophen unterschiedlicher Epochen mit Bildender Kunst.
(Fortsetzung II)

Für den Expressionismus sei das Gedicht „Vorfrühling“ von August Stramm (1920c, S. 116) zitiert:

„Vorfrühling“ von August Stramm

Pralle Wolken jagen sich in Pfützen
Aus frischen Leibesbrüchen schreien Halme Ströme
Die Schatten stehn erschöpft
Auf kreischt die Luft
Im Kreisen, weht und heult und wälzt sich
Und Risse schlitzen jählings sich
Und narben
Am grauen Leib
Das Schweigen tappet schwer herab
Und lastet!
Da rollt das Licht sich auf

Aus: Pinthus, K. (Hrsg.) (1920). *Menschheitsdämmerung* (S. 116). Rowohlt.

In diesem Gedicht dominieren die Verben, wie das oft in expressionistischen Texten der Fall und für ihre Dynamik charakteristisch ist. Es gibt Sätze, die nicht nur inhaltlich, sondern auch grammatisch ungewöhnlich sind wie „Aus frischen Leibesbrüchen schreien Halme Ströme“ oder „Und narben / am grauen Leib“ oder auch „Auf kreischt die Luft“ (man mag sich hier an „Aufsteigt der Strahl“ zu Beginn von Meyers „Der römische Brunnen“, 1963b [1882], S. 170 erinnern fühlen, vgl. Kap. 8.1).

*Exkurs: Vergleich von Strophen unterschiedlicher Epochen mit Bildender Kunst.
(Fortsetzung III)*

Entsprechend haben expressionistische Maler die Natur in ihren Bildern verzerrt und dynamisiert wiedergegeben. Als Beispiel kann Erich Heckels „Frühling“ von 1918 (Nationalgalerie Berlin)⁵ zum Vergleich herangezogen werden, bei dem die Sonnenstrahlen wie ein Bündel von Blitzen aus einer Wolke herausschießen und die Bäume schräg in den Himmel ragen, oder Kirchners „Alpleben“ von 1918 (Privatsammlung)⁶, in dem sich das Licht aufrollt, die Berge aufragen, oder van Goghs Landschafts- (Ny Carlsberg Glyptotek, Copenhagen)⁷ bzw. Weizen- und Zypressenbilder aus Saint-Rémy-de-Provence von 1889 (Nationalgalerie, London; Metropolitan Museum of Art, NYC.)⁸, in denen sich satte Getreidefelder und „pralle“, turbulente Wolkengebilde über die Leinwand „wälzen“ und sich gegenseitig zu verschlingen scheinen.



Abb. 2: van Gogh, V. (1889). *Die Olivenbäume* (Museum of Modern Art, New York)⁹

⁵ <https://recherche.smb.museum/detail/966924/Fr%C3%BChling%7D> (9.9.2023).

⁶ <https://www.arsmundi.de/ernst-ludwig-kirchner-bild-alpleben-1918-gerahmt-926133/> (9.9.2023).

⁷ http://www.vggallery.com/painting/p_0611.htm bzw.
https://www.wga.hu/html/g/gogh_van/12/olive03.html (27.7.2024).

⁸ https://de.wikibrief.org/wiki/Wheat_Field_with_Cypresses (9.9.2023).

⁹ https://www.wga.hu/frames-e.html?/html/g/gogh_van/12/olive03.html (27.7.2024).

Wenn man noch die Musikgeschichte in den Vergleich einbeziehen will, dann bieten sich Debussy für den Impressionismus und Schönberg für den Expressionismus an. Impressionistische Musik will das Atmosphärische vermitteln, expressionistische Musik arbeitet mit Dissonanzen, freier Rhythmik und Gegensätzen – Charakteristika, die den entsprechenden Entwicklungen in der gleichzeitigen Literatur und Bildenden Kunst entsprechen. Auch zu früheren Epochen wie Mittelalter, Renaissance, Barock, Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik, Romantik, Biedermeier, Vormärz und Realismus etc. bieten sich kunstgattungsübergreifende Vergleiche an.

Übung 7: Vergleich von Gedichten in historischer Sicht – und mit Bildender Kunst

(a) Unten stehende Gedichte mit dem Titel „Meeresstille“ entstammen aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen: Klassik (bzw. Sturm und Drang) und Romantik (bzw. Realismus). Ordnen Sie die Gedichte der jeweiligen Epoche zu. Begründen Sie Ihre Entscheidung, nicht nur unter Berücksichtigung lexikalischer, sondern auch syntaktischer Merkmale. (Autorennamen und Quellenangaben finden Sie im Lösungsteil.)

Meeresstille (1)

Ich feh' von des Schiffes Rande
Tief in die Fluth hinein:
Gebirge und grüne Lande
Und Trümmer im falben Schein
Und zackige Thürme im Grunde,
Wie ich's oft im Traum mir gedacht,
Das dämmert alles da unten
Als wie eine prächtige Nacht.

Seekönig auf feiner Warte
Sitzt in der Dämm'rung tief,
Als ob er mit langem Barte
Ueber feiner Harfe schlief';
Da kommen und gehen die Schiffe
Darüber, er merkt es kaum,
Von feinem Korallenriffe
Grüßt er sie wie im Traum.

Meeresstille (2)

Tiefe Stille herrscht im Wasser,
Ohne Regung ruht das Meer,
Und bekümmert sieht der Schiffer

Glatte Fläche rings umher.
Keine Luft von keiner Seite,
Todes – Stille fürchterlich.
In der ungeheuern Weite
Reget keine Welle sich.

Meeresstille (3)

Meeresstille! Ihre Strahlen
Wirft die Sonne auf das Wasser,
Und im wogenden Geschmeide
Zieht das Schiff die grünen Furchen.

Bei dem Steuer liegt der Bootsmann
Auf dem Bauch, und schnarchet leise.
Bei dem Mastbaum, seegelflickend,
Kauert der betheerte Schiffsjung.

Hinter´m Schmutze seiner Wangen
Sprüht es roth, wehmüthig zuckt es
Um das breite Maul, und schmerzlich
Schau´n die großen, schönen Augen.

Denn der Kapitän steht vor ihm,
Tobt und flucht und schilt ihn: Spitzbub.
»Spitzbub! einen Hering hast du
Aus der Tonne mir gestohlen!«

Meeresstille! Aus den Wellen
Taucht hervor ein kluges Fischlein,
Wärmt das Köpfchen in der Sonne,
Plätschert lustig mit dem Schwänzchen.

Doch die Möve, aus den Lüften,
Schießt herunter auf das Fischlein,
Und den raschen Raub im Schnabel,
Schwingt sie sich hinauf ins Blaue.

(b) Welche Werke der Bildenden Kunst könnten Sie sich vorstellen, im Unterricht für einen Vergleich heranzuziehen?

Tip: Weitere Gedichte zum Thema Meer finden Sie hier: [https://gedichte.xbib.de/ Meer_gedicht00.htm](https://gedichte.xbib.de/Meer_gedicht00.htm) (8.10.2023). Einen Überblick über Epochen in der Literatur finden Sie hier: [Epoche \(Literatur\) – Wikipedia](#) (9.10.2023)

4.5 | Sprachspielerische Gedichte

Man könnte sagen, dass jedes Gedicht ein Spiel mit der Sprache ist. Es folgt Regeln, wie z. B. manchmal dem Metrum, der Strophenliederung, dem Reim, und es zielt nicht auf einen bestimmten Handlungszweck wie z. B. eine Gebrauchsanweisung. Bei sprachspielerischen Gedichten dominiert in besonderem Maße die Form über den Inhalt und soll entsprechendes ästhetisches Vergnügen auslösen. Ein Meister sprachspielerischer Gedichte ist, wie in Kap. 4.1 schon angedeutet, Ernst Jandl. Auch beim Sprachspiel kann die Grammatik eine Rolle spielen, wie bei dem folgenden Beispiel:

lauter lauter lauter lauter lauter lauter leise leute

Aus: Jandl, E. (Verf.) (1979). *Sprechblasen* (S. 30). Reclam.

Das visuelle Erscheinungsbild des Gedichts spiegelt den Inhalt wider: „lauter“ wird immer größer, so, als wenn immer lauter gesprochen würde. Die Stelle, die das Wort „leise“ enthält, ist dagegen typographisch wieder klein wie zu Beginn der Wortfolge. Es handelt sich hier aber auch um ein Spiel mit der Grammatik: „lauter“ ist einerseits ein Adjektiv („laut“), in der 1. Steigerungsstufe (dem Komparativ), andererseits das indeklinable Adjektiv „lauter“ in der alliterierenden Folge „lauter leise leute“. Zudem gibt es ein Adjektiv „lauter“ (im Gegensatz zu unlauter), das den Komparativ auf „lauterer“ bildete. Hier wird also auf Basis der Homophonie (Identität in der phonologischen Form) und Homographie (Identität in der graphematischen Form) eine Mehrdeutigkeit erzeugt. Zusammen mit „Leute“ spielt die klangähnliche Folge „lauter leise Leute“ auch mit dem Klang der Diphthonge, die von Wort zu Wort wechseln („au“ → „ei“ → „eu“).

In grammatischer Hinsicht ist auch das folgende Gedicht von Ernst Jandl interessant:

„jandls friseur“ von Ernst Jandl

von jedem haar das jetzt
kurz steht auf meinem kopf
wieviele meter haben
geschnitten nach und nach
die ungezählten friseure

Aus: Jandl, E. (Verf.) (1981). *die bearbeitung der mütze* (S. 78). Luchterhand.

Von besonderer Raffinesse ist in diesem Gedicht die Wortstellung. Umgesetzt in ‚Normalsyntax‘, in die genormte Rechtschreibung und in Prosa würde der Text lauten:

Wie viele Meter haben die ungezählten Friseure nach und nach von jedem Haar, das jetzt auf meinem Kopf kurz steht, geschnitten?

„von jedem Haar“ könnte man samt Relativsatz in der Umformulierung auch als Attribut bei „wieviele Meter“ anfügen (nach neuer Rechtschreibung getrennt: „wie viele“). In Jandls Version fallen die folgenden grammatischen Abweichungen von der geltenden Norm auf:

- Das Adverb „wie“ steht nicht am Satzanfang, wie das bei Fragesätzen der Fall ist.
- Das Subjekt („die ungezählten friseure“) steht am Satzende und folgt nicht dem finiten Verb.
- Der sogenannte infinite Prädikatsteil „geschnitten“, der normalerweise im Verbzweitsatz als infinites Partizip in der rechten Satzklammer (hier: Tempusklammer) steht und das Pendant zur linken Satzklammer „haben“ bildet, steht nicht am Satzende, so dass „nach und nach die ungezählten friseure“ nach rechts herausgestellt bzw. ausgeklammert ist.
- Im Relativsatz steht das finite Verb nicht am Ende, wie bei einem relativischen Verbletztsatz üblich (vgl. „das jetzt kurz auf meinem kopf *steht*“).

Orthographisch verzichtet Jandl auf Satzzeichen und Großschreibung. Seine Fassung folgt einem regelmäßigen Metrum (jambisch, dreihebzig: ◡—, ◡—, ◡—), wobei in der letzten Zeile als metrische Schlussformel ein Adonius ([...] —◡◡—◡), eigentlich ein Amphibrachys (nur [fʁi'zø:və] [...] ◡—◡) auftaucht, der den Rhythmus unterbricht (◡—, ◡—, ◡◡—◡) wie auch schon „haben“ (—◡) am Ende des dritten Verses, das trochäisch ist. Rhythmisch muss man den zweiten Vers abweichend vom Metrum lesen: „kurz“ muss einen Akzent tragen, sonst liest man das Wort als Adverbiale zu „steht“ (im Sinne von eine „kurze Zeit auf dem Kopf stehend“) und nicht attributiv zugeordnet zu „Haar“ (vgl. „Haar kurz“ analog zu „Forelle blau“). Die auffällige Syntax dient nicht nur der metrischen Struktur, sondern hat auch eine inhaltliche Funktion. Dadurch dass das Frageadverb „wie“ nicht am Satzanfang steht, gewinnen die beiden ersten Verse besonderes Gewicht als Beschreibung, zudem könnte man „jetzt“ bei abweichend durchgehender Minuskelschreibung (= Kleinschreibung) auch als Konvertat (= ‚Substantivierung‘) deuten („das Jetzt“), sodass Zeitlichkeit mit anklingt. Durch die Endstellung werden die „friseure“ zur Pointe des Gedichts, zumal man „ungezählt“ eher den Haaren zuordnen möchte („Bei euch aber sind sogar die Haare auf dem Kopf alle gezählt“, Lk 12,7, Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, 2016¹²).

Hinweis für den Unterricht: Jandls Gedicht kann im Unterricht als Beispiel dienen, wenn man zeigen will, wie die Umformulierung in eine Normalfassung und ein daran anschließender Vergleich für die funktionale grammatische Analyse hilfreich sein kann.

¹² Alle Zitate in diesem Band, die Bibelstellen betreffen, sind dem wissenschaftlichen „Bibelservers.com“ entnommen (www.bibelservers.com; 22.8.2024).

Zu den Gedichten von Jandl, die mit der Grammatik auf den ersten Blick „spielen“, gehört auch das folgende vom 26.10.1977:

„von einen sprachen“ von Ernst Jandl

schreiben und reden in einen heruntergekommenen sprachen
 sein ein demonstrieren, sein ein es zeigen, wie weit
 es gekommen sein mit einen solchen: seinen mistigen
 leben er nun nehmen auf den schaufeln von worten
 und es demonstrieren als einen den stinkigen haufen
 denen es seien. es nicht mehr geben einen beschönigen
 nichts mehr verstellungen. oder sein worten, auch stinkigen
 auch heruntergekommenen sprachen-worten in jedenen fallen
 einen masken vor den wahren gesichten denen zerfressenen
 haben den aussatz. das sein ein fragen, einen tötenen.

Aus: Siblewski, K. (Hrsg.) (1985). *Ernst Jandl. Gesammelte Werke: Bd. 2. Gedichte 2* (S. 322). Luchterhand.

Jandl verwendet alle Verben im Infinitiv und hängt auch an alle Adjektive und Substantive, mit Ausnahme von „ausatz“ (das damit hervorhoben wirkt), die Endung „-(e)n“ an. Er schreibt in (auch grammatisch) ‚heruntergekommenen sprachen‘, einem Kennzeichen seiner späten Gedichte. Auch die Wortstellung weicht zum Teil von der gebräuchlichen Norm ab. Die Sprachspielerei ist in einem solchen Gedicht, wie in vielen seiner späten Gedichte, weit entfernt von vergnüglichem Spiel. Sie ist Ausdruck von Jandls Auseinandersetzung mit dem eigenen Älterwerden.

Als grammatisches Spiel kann man auch das folgende Gedicht von Peter Handke auffassen:

„Der Rand der Wörter I“ von Peter Handke

Der Stadtrand	:	Der Rand der Stadt
Der Gletscherrand	:	Der Rand des Gletschers
Der Grabenrand	:	Der Rand des Grabens
Der Schmutzleckrand	:	Der Rand des Schmutzflecks
Der Feldrand	:	Der Rand des Feldes
Der Wegrand	:	Der Rand des Weges
Der Trauerrand	:	Der Rand der Trauer

Aus: Handke, P. (Verf.) (1969a). *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt* (S. 31). Suhrkamp.

Grammatisch fällt die letzte Halbzeile „Der Rand der Trauer“ aus dem Rahmen. Die Umwandlung des Kompositums in eine komplexe nominale Phrase mittels Genitivattribuierung verändert hier im Gegensatz zu den vorangehenden Versen die Bedeutung des ursprünglichen Kompositums. Der „Trauerrand“ ist eigentlich nicht der Rand der Trauer, sondern der Rand der Traueranzeige. (Man könnte auch sagen: Es ist ein Rand, der Trauer anzeigt.) Man kann, wie man sieht, nicht jedes Kompositum in eine Genitiv-Attribut-Konstruktion mit genitivus partitivus umwandeln, also in eine Konstruktion, die eine Teil-Ganzes-Relation ausdrückt, ohne die Bedeutung des Ausgangskompositums zu verändern, wobei der bzw. die Leser:in wohl rätselt, was mit dem Rand der Trauer gemeint sein könnte. Gedichte, die mit Sprache spielen, findet man natürlich auch in der Kinderliteratur. Ebenfalls um Komposita, jetzt aber in Verbindung mit Kurzsätzen, geht es in folgendem Gedicht für Kinder von Nora Clormann-Lietz (1993):

„Langeweile? Tu was!“ von Nora Clormann-Lietz

Roll möpse
Speise eis
Mal stifte
Rate spiele
Bau klötze
Fang Körbe
Schüttel reime
Lösch blätter
Schnür senkel
Weck gläser
Angel ruten
Back erbsen
Füll hörner
Wähl scheiben
Zieh federn
Zerr spiegel
Dreh türen
Tritt bretter
Kipp schalter
Tipp fehler
Gieß kannen
Lese zeichen
Fahr spuren
Stoß stangen
Klammer beutel
Lenk stangen
Schaukel pferde

Puste blumen
Kneif zangen

Aus: Gelberg, H. (Hrsg.) (1993). *Was für ein Glück*. 9. Jahrbuch für Kinderliteratur (S. 109). Beltz.

In jeder Zeile stehen zwei Wörter unmittelbar nebeneinander, die man *kombiniert* als Aufforderung lesen kann. *Isoliert* betrachtet ist das erste Wort je Vers formal entweder als Inflektiv, d. h. als „[u]nфлектиertes reiner Verbstamm ohne Infinitivendung [auf <-(e)n>; B. M. & K. S.]“ (Glück & Rödel, 2016: 290, re. Sp.) bzw. als imperativische Verbform der zweiten Person Singular ohne <-e> wie „roll“, „schüttel“ bzw. auf <-e> endend wie „speise“ oder „rate“ zu deuten. Das zweite Wort je Vers ist als kleingeschriebenes Nomen zu verstehen. Schon wegen des Titels liest man das erste Wort „Roll“ im ersten Vers zunächst als Imperativ. Das zweite Wort wäre dann als Objekt großzuschreiben wie beispielsweise „Roll Möpfe“. Zusammengeschrieben ergäben die beiden Wörter das Kompositum „Rollmöpse“. Sonderfälle sind „Angel“, „Tritt“ und „Lese“. Der Imperativ zu „angeln“ wird in der Regel als „angle“ gebildet. (Zur Erläuterung: Der Inflektiv wäre „angel“. In der semi-finiten Form „angle“ wird wie in „ich angle“ das nicht mehr benötigte Schwa-<e> wieder getilgt, das zuvor in den Verbstamm „ang(e)l(n)“ eingefügt wurde, da ein Silbenendrand auf „-gl(n)“ im Deutschen gegen die Sonoritätshierarchie verstieße, das meint die Zu- und Abnahme der Schallfülle innerhalb einer Sprechsilbe, verstanden als Öffnungs- und Schließbewegung des Mundes). Mit Einfügen des <e> entsteht eine zweite Silbe mit <e> als vokalischem Kern, sodass die Sonoritätshierarchie, nicht mehr verletzt wird (vgl. „angel“). Der Imperativ zu „treten“ wird als „tritt“ gebildet und der zu „lesen“ als „lies“. Alle drei Wörter sind aber als Substantive gebräuchlich „die Angel“, „der Tritt“, „die (Wein-)Lese“. Inhaltlich sind die entstehenden Sätze meist nicht sehr sinntragend. Wie soll man z. B. „Kannen gießen“ (außer mit Gussformen)? Sinnvolle Sätze entstehen in diesen Fällen, wenn man aus dem Akkusativobjekt ein anderes Satzglied macht, z. B. „mit Kannen gießen“ oder „Kneif [die Tiere nicht] mit den Zangen“.

Hinweis für den Unterricht: Im Unterricht könnte man entsprechende Analogien als Fortsetzungen bilden und niederschreiben lassen, z. B. „Trink wasser“, „Halte stelle“, „Lauf schuhe“, „Fahr schüler“ etc.

Für weitere literarische Texte (nicht nur Gedichte) speziell für die Sekundarstufe inklusive theoretischer Aspekte und Arbeitsblätter zum Einsatz für den Unterricht, vergleiche Ulrich (2021).

Übung 8: Gedicht, das mit Grammatik spielt

Versuchen Sie, mit eigenen Worten zu beschreiben, inwiefern Jandl in seinem Gedicht „im“ vom 17.3.1957 mit Grammatik spielt, und entwickeln Sie Vorschläge, wie dies im Unterricht offenkundig werden könnte.

„im“ von Ernst Jandl

wolken
ticken

es musikt
durch die wand

wolken

ticken

schreiefenster

Aus: Siblewski, K. (Hrsg.) (1985). *Ernst Jandl. Gesammelte Werke: Bd. 1. Gedichte 1* (S. 199). Luchterhand.

4.6 | Gedichte, die Grammatik thematisieren

Es gibt auch Gedichte, die die Grammatik zum Thema machen. Ein Beispiel dafür ist das Gedicht „Beugung“ von Werner Finck (1974), einem Autor, der vor allem als Kabarettist tätig war:

„Beugung“ von Werner Finck

Der Mut
des Mutes
Demut

Aus: Wiemer, R. O. (Hrsg.) (1974). *bundes deutsch – lyrik zur sache grammatik* (S. 52). Hammer.

Der Titel „Beugung“ ist doppeldeutig. Als grammatischer Begriff bedeutet „Beugung“ Flexion. Dem entspricht die Abfolge von „Der [...] / des [...] / Dem[...]“ im Gedicht, das die Abfolge „Der Mut, des Mutes, dem Mut“ konnotiert. Als Leser:in sieht man sich angeregt, „Beugung“ auch als Körperbewegung oder -haltung zu verstehen, man denke z. B. an „(Ver-)Beugung“. Das führt zu der Interpretation, dass sich Demut in einer gebeugten Haltung ausdrücken kann. Man kann auch überlegen, ob Demut als Mut des Mutes gesehen werden soll, im Sinne von „Der Mut des Mutes ist Demut“ (mit einem eingeschobenen Prädikat „ist“, „des Mutes“ wird dabei Genetivattribut zu „Mut“). Diese Deutung ergibt sich auch, wenn man sich einen Doppelpunkt vor „Demut“ vorstellt: „Der Mut des Mutes: Demut“. Tatsächlich leitet sich „Demut“ etymologisch von ‚Dien#mut‘ ab (# steht für die Morphemgrenze zwischen den Stammmorphemen ‚dien‘ und ‚mut‘), also von ‚Mut zum Dienen‘ (Demut: ahd. thiomuotī, mhd. diemuot; dienen: ahd. thionōn,

mhd. dienen; Mut: ahd. muoti ‚gesinnt‘), sodass eine diese Tugend preisende Wertung nahe-
liegt.

Ernst Jandl hat ein ähnliches Gedicht verfasst:

„der tod“ von Ernst Jandl

der tod
des todes
dem tod
den tod

der tod des todes
dem tod den tod

Aus: Wiemer, R. O. (Hrsg.) (1974). *bundes deutsch – lyrik zur sache grammatik* (S. 52). Hammer.

Die zwei Strophen enthalten jeweils die gleiche Wortabfolge, allerdings mit unterschiedlicher strophischer Gliederung. Sie wirkt sich auf das Verständnis aus: Die erste Strophe erscheint einfach als grammatisches Paradigma (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ). In der zweiten Strophe entstehen funktionale Beziehungen, die einen Spielraum für Interpretation eröffnen. Ist mit „der tod des todes“ gemeint, dass der Tod selbst dem Tod unterworfen wird und irgendwann einmal tot ist? Die Auferstehung Christi ist so zu verstehen. Zu „dem tod den tod“ könnte man assoziieren, dass man mit Christus siegesgewiss dem Tod den Tod wünscht (vgl. „Verschlungen ist der Tod vom Sieg“, 1 Kor. 15,54b, Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, 2016¹³).

Bekannt ist auch das Gedicht von Christian Morgenstern (1920, 66–67), in dem Grammatik ebenfalls eine Rolle spielt:

„Der Werwolf.“ von Christian Morgenstern

Ein Werwolf eines Nachts entwich
von Weib und Kind und sich begab
an eines Dorfschullehrers Grab
und bat ihn: Bitte, beuge mich!

¹³ <https://www.bibleserver.com/EU/1.Korinther15%2C54> (29.8.2024).

Der Dorfschulmeister stieg hinauf
auf seines Blechschilds Messingknäuf
und sprach zum Wolf, der seine Pfoten
geduldig kreuzte vor dem Toten:

‚Der Werwolf‘ – sprach der gute Mann,
‚des Weswolfs‘, Genitiv sodann,
‚dem Wemwolf‘, Dativ, wie man's nennt,
‚den Wenwolf‘ – damit hat's ein End'.! [sic!]

Dem Werwolf schmeichelten die Fälle,
er rollte seine Augenbälle.
Indessen, bat er, füge doch
zur Einzahl auch die Mehrzahl noch!

Der Dorfschulmeister aber mußte
gestehn, daß er von ihr nichts wußte.
Zwar Wölfe gäb's in großer Schar,
doch ‚Wer‘ gäb's nur im Singular.

Der Wolf erhob sich tränenblind –
er hatte ja doch Weib und Kind!!
Doch da er kein Gelehrter eben,
so schied er dankend und ergeben.

Aus: Morgenstern, C. (Verf.) (1920). *Galgenlieder nebst dem ‚Gingganzt‘* (50. – 55. Aufl., S. 66–67). Bruno Cassirer.

„Wer“ gibt's nur im Singular, antworten kann man auch mit Nomen im Plural, z. B. „Wer heult so?“ – „Das sind die Wölfe“. „Wer“ im Wort „Werwolf“ ist aber nicht das Fragepronomen „wer“. Im Althochdeutschen bedeutet „wer“ ‚Mann‘ bzw. ‚Mensch‘. Ein Werwolf ist ein Mensch, der sich nach einem alten Aberglauben von Zeit zu Zeit in einen Wolf verwandelt. Er ist ein ‚Mannwolf‘. Wie Frau und Kind des Werwolfs heißen, dürfte der Dorfschullehrer allerdings nicht wissen. Wer hat denn schon von einer Frau und einem Kind des Werwolfs gehört?

Übung 9: Gedichte, die Grammatik thematisieren

(a) Womit spielt Mascha Kalékos Gedicht „Ich und Du“ im Hinblick darauf, dass das Gedicht Grammatik, nämlich grammatische Termini, explizit verwendet?

„Ich und Du“ von Mascha Kaléko

Ich und Du wir waren ein Paar
Jeder ein seliger Singular
Liebten einander als Ich und als Du
Jeglicher Morgen ein Rendezvous
Ich und Du wir waren ein Paar
Glaubt man es wohl an die vierzig Jahr
Liebten einander in Wohl und in Wehe
Führten die einzig mögliche Ehe
Waren so selig wie Wolke und Wind
Weil zwei Singulare kein Plural sind.

Aus: Zoch-Westphal, G. (Hrsg.) (2016a). *Mascha Kaléko. Mein Lied geht weiter. Hundert Gedichte* (17. Aufl., S. 45). dtv.

(b) Das folgende Gedicht thematisiert Grammatik im schulischen Kontext. Welche grammatischen Beobachtungen könn(t)en Sie hier (ggf. mit einer Unterrichtsklasse aus Jahrgang 4 oder 5) sammeln?

„Ein schlechter Schüler“ von Bruno Horst Bull

Als ich noch zur Schule gehe,
zählte ich bald zu den Schlaun,
doch ein Zeitwort recht zu biegen,
brachte immer Furcht und Grauen.

Wenn der Lehrer mich ansehte,
sprechte ich gleich falsche Sachen,
für die andern Kinder alle
gebte das meist was zum Lachen.

Ob die Sonne fröhlich scheinete
oder ob der Regen rinnte:
wenn der Unterricht begann,
sitzt' ich immer in der Tinte.

Ob ich schreibte oder leste,
Unsinn machtete ich immer,
und statt eifrig mich zu bessern,
werdete es nur noch schlimmer.

Als nun ganz und gar nichts helfte,
prophezieh mir unser Lehrer:
wenn die Schule ich verlasste,
würde ich ein Straßenkehrer.
Da ich das nicht werden wollte,
kamste ich bald auf den Trichter,
stak die Nase in die Bücher,
und so werdete ich Dichter.

Aus: Ulrich, W. (Hrsg.) (2004). *Sprachspiele für jüngere Leser und Verfasser von Texten* (2. Aufl., S. 239). Hahner.

5 | Grammatik in erzählenden Texten

Für die Analyse grammatischer Formen im Hinblick auf ihre inhaltliche Bedeutung in erzählenden Texten sind vor allem Aspekte der Syntax und der Morphologie, darunter insbesondere Zeitformen, interessant. Als Beispiele für die grammatische Analyse erzählender Texte werden nacheinander Textstellen aus Jugendbüchern (Kap. 5.1), aus einer Novelle (Kap. 5.2) und aus Kurzprosatexten (Kap. 5.3) herangezogen und anschließend Witze (Kap. 5.4) analysiert. Sodann folgen analog zu den Ausführungen bei den Gedichten (Kap. 4.2 und Kap. 4.3) Abschnitte, die sich einmal Besonderheiten erzählender Texte wie der Redewiedergabe widmen (Kap. 5.5) und ein anderes Mal romanartige Textstellen miteinander vergleichen (Kap. 5.6). Die letzten beiden Abschnitte widmen sich textsortenspezifischer Besonderheiten von Erzählanfängen (Kap. 5.7) und Erzählenden (Kap. 5.8). Diese Aufteilung soll auch mögliche Vorgehensweisen im Unterricht anregen.

5.1 | Analyse von Textstellen aus Jugendbüchern

Als erstes Beispiel sei hier eine Stelle aus dem Jugendbuch „Hinter dem Bahnhof liegt das Meer“ von Jutta Richter (2021) im Hinblick auf die grammatische Form und ihre inhaltliche Bedeutung analysiert. Jutta Richter ist eine Autorin, deren Texte besonders durch ihre Form, insbesondere durch ihre grammatischen Strukturen, wirken:

„Hinter dem Bahnhof liegt das Meer“ von Jutta Richter

„Und dann weint er und er weint so lange, bis keine Tränen mehr kommen, bis er leer geweint ist. Ganz leer.“ (S. 57).

Aus: Richter, J. (2021). *Hinter dem Bahnhof liegt das Meer* (4. Aufl., S. 57). dtv.

Die nachstehenden Ausführungen folgen Spinner (2021). In oben stehendem Textauszug sind die identischen Wortrekurrenzen (Wortwiederholungen, Wortwiederaufnahmen) auffällig: „weint“, „weint“, „geweint“; „er“, „er“; „bis“, „bis“; „leer“, „leer“. Die Wiederholungen bewirken eine Verlängerung nicht nur des Satzes, sondern auch der Lesezeit. Beide bilden so ab, dass der Protagonist sehr lange weint. Durch die Wiederholung von „leer“ in der Rechtsherausstellung „Ganz leer“ (statt eines Satzes ohne Herausstellung wie in „[...] bis er ganz leer geweint ist.“) rückt „leer“ an das Satzende und wird dadurch zusätzlich betont, verstärkt durch „Ganz“. Ähnlich verfährt Jutta Richter an folgender Stelle mit der identischen Rekurrenz:

„Hinter dem Bahnhof liegt das Meer“ von Jutta Richter

„Da war Neuner zum ersten Mal ganz allein. Ganz allein auf der Straße, ganz allein in der Stadt, auch nachts.“ (S. 9).

Aus: Richter, J. (2021). *Hinter dem Bahnhof liegt das Meer* (4. Aufl., S. 9). dtv.

„Ganz allein“ wird hier zweimal wiederholt. Dadurch, dass die erste Wiederholung mit einem Punkt abgetrennt ist, die zweite durch ein Komma, erhält sie zusätzliches Gewicht. Der Leseprozess wird verlangsamt und damit die Imagination des Lesers bzw. der Leserin stärker ange-regt. Die rechts herausgestellte Abfolge „auf der Straße“, „in der Stadt“, „auch nachts“ verstärkt die Aussageabsicht durch die sukzessive kommatierten und ausgelagerten Erweiterungen (lokal spezifisch → „Straße“ → lokal unspezifisch „Stadt“ → temporal „auch nachts“). Man vergleiche dagegen beispielsweise die Wirkung in folgender, prototypisch erwartbarer, die Informationen integrierenden Konstruktion ohne Ausklammerungen, in der sich auch die Satzgliedabfolge ändert (temporal „nachts“ → lokal unspezifisch „Stadt“ → lokal spezifisch „Straße“):

Da war Neuner zum ersten Mal auch nachts in der Stadt auf der Straße ganz allein.

Hinweis für den Unterricht: Lernende können solche grammatischen Kennzeichen eines Textes am besten erkennen, wenn sie sie mit obiger oder einer anderen umformulierten Variante ver-gleichen. Das kann z. B. auch mit dem folgenden Satz erfolgen, bei dem ebenfalls die Wiederholungen, ebenso der Punkt, der in der Originalversion zu einem zweiten, unvollständigen Satz führt, getilgt sind und ferner „auch nachts“ nicht mehr am Ende des Satzes steht:

Da war Neuner zum ersten Mal ganz allein, auch nachts, auf der Straße in der Stadt.

Die Lernenden sollen sich überlegen, ob und wie sich durch die Umformulierungen die Wirkung des Satzes verändert (vgl. die Interpretation oben).

Es folgen weitere Beispiele für in diesem Sinne grammatisch „Sinn-haft“ (Ágel, 2015, S. 161; vgl. Kap. 2.2) gestaltete Textauszüge aus zwei Jugendbüchern. Es handelt sich dabei (1) zunächst um den 2016 ersterschiedenen Roman „Vierzehn“ von Tamara Bach, (2) sodann um den 1971 ersterschiedenen Roman „Krabat“ von Ottfried Preußler (1988).

Zu (1) „Vierzehn“ von Tamara Bach

Dass die oben in den Textauszügen von Jutta Richter erwähnten sprachgestalterische Verfahren mitsamt weiterer ganz typisch für die moderne literarische Sprache sind, insbesondere für die an Kinder und Jugendliche adressierte, belegen auch folgende Ausschnitte aus dem Jugendroman von Tamara Bach, die – im Unterschied zu anderen Formen der Wiederaufnahme – wieder

identische Rekurrenzen und topologische Auslagerungen von Informationen aus dem Mittelfeld enthalten (vgl. Mesch 2020c). Beginnen wir mit den identischen Rekurrenzen.

Morgen

Du schläfst. Du träumst. [...]. Du hast was vergessen [...]. [...]. (S. 5)

Du machst die Augen auf und merkst irgendwann, dass du die Luft anhältst. [...]. (S. 5)

Du setzt dich auf [...]. (S. 6)

Du schaust auf deine Hände [...]. [...] (S. 6)

Du räusperst dich, du gähnst, du streckst dich und kratzt dich (Schlafläuse). (S. 6)

Du hast deinen Traum längst wieder vergessen. [...]. (S. 6)

Du stehst auf. [...]. (S. 6)

[...]. (S. 7 f.)

Du duschst. [...]. (S. 8)

Du stellst das Wasser kalt, [...]. (S. 8)

Du trittst aus der Dusche [...]. (S. 8)

[...]. (S. 9)

Du berührst deine Lippen. Vorgestern bist du geküsst worden. Du denkst an jemanden und lächelst. (S. 9)

Du isst. (S. 9)

Du trinkst [...]. (S. 9)

Aus: Bach, T. (2016). *Vierzehn* (S. 5–9). Carlsen (Hervorhebung im Original).

Die wiederholte Aufnahme des „Du“ an prominenter Satzspitzenstellung ist wichtig. Die fortlaufenden Parallelismen etablieren eine Folie, auf der das Abreißen der „Du“-Kette, durch plötzliche Inversion (Stellung des Subjekts nach dem finiten Verb, vgl. Kap. 4.4) des „Du“ besonders hervorsticht und aufmerksam werden lässt: „Vorgestern bist du geküsst worden.“ So wird syntaktisch verdeutlicht: Liebe durchbricht die alltägliche Monotonie (Mesch, 2020c, S. 63).

Weitere zusammengestellte Stellen aus dem Roman verdeutlichen, dass inhaltliche Informationen (Ergänzungen oder Angaben) syntaktisch ausgelagert und durch Interpunktion ähnlich wie im obigen Textausschnitt aus „Hinter dem Bahnhof liegt das Meer“ von Jutta Richter (2021) zäsiert werden. Es sind Beispiele für die topologische Auslagerung von Informationen aus dem Mittelfeld:

Du träumst. Von Elefanten und deiner Oma. (S. 5)

Dass du nicht weißt, ob du es schaffst. Rechtzeitig. (S. 12)

Dir fällt auf, dass du eine von vielen bist. Teil eines Ganzen. (S. 43)

Du bekommst eine Nachricht. Von deinem Vater. (S. 87)

Aus: Bach, T. (2016). *Vierzehn* (S. 5–87). Carlsen.

Auf diese Weise werden über das erzwungenermaßen langsamere, beinahe getaktete Lesen nicht nur Einzelinformationen besonders hervorgehoben. Es entsteht auch der Eindruck konzeptioneller Mündlichkeit. Dieser Eindruck verstärkt sich insbesondere, wenn man noch folgende Stellen hinzunimmt, bei denen konjunktional eingeleitete Verbletztsätze u. a. in der Funktion indirekter Redewiedergabe isoliert, also ohne Bezugssatz (auch: Matrix-, Trägersatz) stehen (Mesch, 2020c, S. 66):

Ob denn Handy okay sei.

»Ja«, sagt sie.

Ob denn die Spiegelreflex von Papa okay sei.

»Auch das«, sagt sie, »wenn das für Papa okay sei.«

Ob denn, fängt einer an. (S. 49)

Weil deine Mutter heiß sei. (S. 66)

Weil du so lange krank warst. Weil dein Körper immer noch an all dem arbeitet, was kaputt war. Weil du außerdem wächst. (S. 67)

Aus: Bach, T. (2016). *Vierzehn* (S. 49, 66 und 67). Carlsen.

Zu (2) „Krabat“ von Otfried Preußler

Als weiteres, anspruchsvolles Beispiel folgt hier ein Auszug aus Otfried Preußlers „Krabat“ (1988), dem oft im Unterricht gelesenen Jugendroman. Es geht um die Stelle, in der Krabat die Mühle erblickt. Die Stelle wird hier so abgedruckt, wie sie als Arbeitsmaterial (im Rahmen einer Behandlung des ganzen Romans) den Lernenden vorgelegt werden kann. Sie sollen exemplarisch aufmerksam werden auf die Art und Weise, wie Preußler perspektivischen Nachvollzug des Geschehens und der Empfindungen des Protagonisten sowie Spannung und Anschaulichkeit sprachlich herstellt. Die linke Spalte entspricht dem Original, die rechte enthält eine Umformulierung, bei der syntaktische Auffälligkeiten zum Teil getilgt sind.

Krabat tappte ein Stück durch den Wald wie ein Blinder im Nebel, dann stieß er auf eine Lichtung. Als er sich anschickte, unter den Bäumen hervorzutreten, riß das Gewölk auf, der Mond kam zum Vorschein, alles war plötzlich in kaltes Licht getaucht.

Jetzt sah Krabat die Mühle.

Da lag sie vor ihm, in den Schnee geduckt,
dunkel, bedrohlich, ein mächtiges, böses
Tier, das auf Beute lauert.

Da lag sie in den Schnee geduckt, dunkel
und bedrohlich, ein mächtiges, böses
Tier, das auf Beute lauert, vor ihm.

„Niemand zwingt mich dazu, daß ich hingehe“, dachte Krabat. Dann schalt er sich einen Hasenfuß, nahm seinen Mut zusammen und trat aus dem Waldesschatten ins Freie. Beherrscht schritt er auf die Mühle zu, fand die Haustür verschlossen

und klopfte.
 Er klopfte einmal, er klopfte zweimal: nichts
 rührte sich drinnen. Kein Hund schlug an, keine
 Treppe knarrte, kein Schlüsselbund rasselte –
 nichts.
 Krabat klopfte ein drittesmal, daß ihn die
 Knöchel schmerzten.
 Wieder blieb alles still in der Mühle.

und klopfte dreimal hintereinander, bis
 ihn die Knöchel schmerzten.
 Drinnen rührte sich nichts, kein Hund
 schlug an, keine Treppe knarrte und
 kein Schlüsselbund rasselte.
 Alles blieb still in der Mühle.

Da drückte er probenhalber die Klinke nieder: die Tür ließ sich öffnen, sie war nicht verriegelt,
 er trat in den Hausflur ein.

Grabesstille empfing ihn und tiefe
 Finsternis. Hinten jedoch, am Ende des
 Ganges, etwas wie schwacher Lichtschein.
 Ein Schimmer von einem Schimmer bloß.

Grabesstille und tiefe Finsternis empfingen
 ihn. Am Ende des Ganges jedoch erblickte
 er etwas wie einen schwachen Lichtschein,
 einen bloßen Schimmer.

Aus: Preußler, O. (1988). *Krabat. Schulausgabe mit Materialien* (S. 14). Thienemann (links Original, rechts Bearbeitung).

Bei der ersten parallel gedruckten Stelle sind zwei Unterschiede festzustellen. In der umformulierten Variante rechts steht die valenzgebundene lokale Adverbiale „vor ihm“ am Ende des Satzes und bildet mit „lag“ eine Art Klammer. In der Originalversion (linke Spalte) steht „vor ihm“ gleich nach „lag sie“, die modalen Adverbialen folgen nach einem Komma als herausgestellte Zusätze. Der Satz mutet damit weniger als eine Einheit an, sondern stärker als eine Aneinanderreihung von Aussagen. Das wirkt wie eine sukzessive Folge von Wahrnehmungen, die verdeutlicht, wie Krabat die Situation erfährt. Zugleich lässt sie den bzw. die Leser:in Krabats Wahrnehmungsprozess nachvollziehen. Die Schaffung einer solch perspektivischen Sicht ist ein Verfahren, das typisch für erzählende Texte ist. Bei der zweiten parallel gedruckten Stelle sind vor allem die Wiederholungen von „klopfte“ getilgt. Das dreimalige Klopfen wird zusammenfassend genannt und nicht wie im Original durch Wiederholung im Erzählverlauf als Sukzession (isomorph, vgl. Kap. 4.1) abgebildet. Seine Erzählweise unterstützt Preußler durch die Wiederholung von „nichts“, den Gedankenstrich und das Wort „Wieder“. Bei der dritten parallel wiedergegebenen Stelle fällt im ersten Satz die Wortstellung auf. Das Subjekt besteht aus zwei Nomen, die mit „und“ verbunden sind: „Grabesstille“ und „Finsternis“ (mit dem Attribut „tiefe“). Im Originaltext ist das zweite koordinierte Subjekt ans Ende des Satzes verschoben. Man könnte die Stelle grammatisch auch so analysieren, dass es sich um einen vollständigen („Grabesstille empfing ihn“) und einen elliptischen Satz handelt: „und tiefe Finsternis (empfing ihn)“. Diese ungewöhnliche Syntax, durch die ein Subjekt am Anfang und am Ende eines Satzes steht, verstärkt deren Bedeutung. Nach dem Satz, der mit „Finsternis“ endet, folgen Sätze ohne Prädikat – in der Umformulierung sind mit „erblickte er“ Subjekt und Prädikat eingefügt. Im Originaltext wird nur noch genannt, was der Protagonist sieht, man könnte sogar sagen, es werden nur die Stichworte gegeben für das Vorstellungsbild der Situation, das sich der bzw. die Leser:in bilden soll. Interessant ist auch, dass das, was Krabat sieht, in der Subjektposition steht, also „Grabesstille empfing ihn“ und nicht „Er empfand Grabesstille“. Damit ist die „Grabesstille“

personifiziert und wirkt mächtiger, der Protagonist als Betroffener. Grammatisch gesprochen nimmt „Grabesstille“ die semantische Rolle des Agens ein, „Krabat“ hingegen die des Patiens. Das erzeugt Spannung, denn der Protagonist hat das Geschehen scheinbar nicht (mehr) in der Hand.

Übung 10: Analyse von Textstellen aus Jugendbüchern

Welche der in Kapitel 5.1 dargelegten syntaktischen Auffälligkeiten lassen sich in folgendem Romanausschnitt identifizieren?

„Abgefahren“ von Dirk Pope (Ausschnitt)

Kilometer 279

Alles ist messbar. Die Geschwindigkeit. Die Uhrzeit. Die Luftfeuchtigkeit. Die Quadratmeterzahl einer Zweizimmerwohnung. Die Essensmenge pro Tellereinheit, in Gewicht, Volumen und Kalorien. Die Dioptrienzahl seiner Brille. Der Blutdruck. Der Körperumfang. Bauch, Beine, Po. Alles kann man messen, errechnen, kalkulieren. Vor und hinter dem Komma. Auch die Wegstrecke, die er seit heute Morgen von Essen-Vogelheim aus zurückgelegt hat, kann er bestimmen. Hundertmetergenau. 279,8 Kilometer. 279,9. Die rechte Achse des Tachometers dreht auf null und schiebt die beiden linksseitig angrenzenden Achsen je eine Ziffer weiter. 280 Kilometer. Woher soll er wissen, ob die Angaben tatsächlich stimmen oder nicht fehlerhaft sind? Vielleicht sind hundert Meter in Wirklichkeit 120. Oder nur 90. Und man läuft Gefahr, schon auf kürzester Distanz in die Irre geführt zu werden, wenn nur eine einzige Zahl, ein einziger Parameter falsch ist. Oder man sich nicht auskennt.

Viorel kennt sich nicht aus.

Aus: Pope, D. (2018). *Abgefahren* (S. 9). Hanser (Hervorhebung im Original).

5.2 | Analyse einer Textstelle aus einer Novelle

Als Beispiel aus der Erwachsenenliteratur sei hier ein Ausschnitt aus der 1810 ersterschienenen Erzählung „Michael Kohlhaas“ von Heinrich von Kleist vorgestellt (von Kleist 2010b [1810]). Dessen Prosa ist in grammatischer Hinsicht für ihre komplexe Syntax bekannt (vgl. bereits Kap. 2.3 zu Kleists „Bettelweib von Locarno“, 1810b, S. 39–42, und den Exkurs zu Kleists „Anekdote aus dem letzten preußischen Krieg“, Kleist, 1810a, S. 32–37, in Kap. 4.1). Die Analyse ist deshalb auf diesen Aspekt beschränkt. Ausgewählt ist die Stelle, in der Kohlhaas in die Burg des Junkers von Tronka einbricht:

„Michael Kohlhaas“ von Heinrich von Kleist (Ausschnitt)

Da die drei Tage, ohne Überlieferung der Pferde, verflossen, so rief er Hersen; eröffnete ihm, was er dem Jungherrn, die Dickfütterung derselben anbetreffend, aufgegeben; fragte ihn zweierlei, ob er mit ihm nach der Tronkenburg reiten und den Jungherrn holen; auch, ob er über den Hergeholten, wenn er bei Erfüllung des Rechtsschlusses, in den Ställen von Kohlhaasen-

brück, faul sey, die Peitsche führen wolle? und da Herse, so wie er ihn nur verstanden hatte: »Herr, heute noch!« aufjauchzte, und, indem er die Mütze in die Höhe warf, versicherte: einen Riemen, mit zehn Knoten, um ihm das Striegeln zu lehren, lasse er sich flechten! so verkaufte Kohlhaas das Haus, schickte die Kinder, in einen Wagen gepackt, über die Gränze; rief, bei Anbruch der Nacht, auch die übrigen Knechte zusammen, sieben an der Zahl, treu ihm jedweder, wie Gold; bewaffnete und beritt sie, und brach nach der Tronkenburg auf.

Aus: Reuß, R., & Staengle, P. (Hrsg.) (2010). *Heinrich von Kleist. Sämtliche Werke und Briefe: Bd. 2. Erzählungen, Kleine Prosa, Gedichte, Briefe. Münchner Ausgabe. Auf der Grundlage der Brandenburger Ausgabe* (S. 31–32). Hanser/Stroemfeld.

Der Absatz ist ein einziger Gesamtsatz mit zwei Hauptsätzen. Boettcher (2019) verwendet den Begriff ‚Gesamtsatz‘ im Unterschied zum ‚Ganzsatz‘ und zum ‚orthographischen Satz‘ und versteht darunter einen „aus zwei oder mehreren Teilsätzen“ (Boettcher, 2009, Bd. 3, S. 54) zusammengesetzten Satz. Subjekte und Prädikate der beiden Hauptsätze sind „rief er“, „eröffnete“, „fragte“, „verkaufte Kohlhaas“, „schickte“, „rief [...] zusammen“, „bewaffnete“, „beritt“, „brach [...] auf“. Die Nebensätze sind eingeleitet mit „da“, „was“, „ob“, „wenn“, „da“, „so wie“, „indem“, „um“. Innerhalb des Gesamtsatzes findet ein Wechsel von hypotaktischer (unterordnender) Struktur zu einem Hauptsatz mit mehreren, parataktisch (nebenordnend) gereihten Prädikaten (ab „so verkaufte Kohlhaas“) statt. In der hypotaktischen Satzperiode wird der Beschluss zum Überfall erzählt, in den aneinandergereihten Hauptsätzen der Aufbruch zum Überfall, der damit die rasante Abfolge des Geschehens auch syntaktisch zum Ausdruck bringt. Eingebaut ist eine direkte Rede ohne Prädikat, deren Kürze zur schnell ablaufenden Handlung passt („Herr, heute noch!“), ferner findet sich ein erweiterter Infinitiv mit „um [...] zu“ („um ihm das Striegeln zu lehren“). In der Sprachwissenschaft werden solche Konstruktionen heute häufig mit dem topologischen Modell (auch Feldermodell; vgl. z. B. Mesch, 2020c) analysiert. Das wäre für Schüler:innen bei einem solchen Text von Kleist zwar ausgesprochen anspruchsvoll, aber mit entsprechenden Hilfen lohnend (vgl. Kap. 5.3 exemplarisch für die Anwendung an einem Kurzprosatext von Kafka). Zur Vereinfachung und weiteren Verdeutlichung folgt hier alternativ eine Wiedergabe des Gesamtsatzes, bei der durch die Einrückung der Nebensätze die syntaktische Struktur verdeutlicht ist. Man kann Lernenden also gegebenenfalls auch einfach eine den Text und seine Syntax typographisch strukturierende Variante vorlegen.

Da die drei Tage, ohne Überlieferung der Pferde, verflossen,
so rief er Hersen;
eröffnete ihm,
was er dem Jungherrn, die Dickfütterung derselben anbetreffend, aufgegeben;
fragte ihn zweierlei,
ob er mit ihm nach der Tronkenburg reiten und den Jungherrn holen;
auch,
ob er über den Hergeholten,
wenn er bei Erfüllung des Rechtsschlusses, in den Ställen von Kohlhaasenbrück,
faul sey,
die Peitsche führen wolle?

und
da Herse,
so wie er ihn nur verstanden hatte:
»Herr, heute noch!« aufjauchzte, und,
indem er die Mütze in die Höhe warf,
versicherte:
einen Riemen, mit zehn Knoten,
um ihm das Striegeln zu lehren,
lasse er sich flechten!
so verkaufte Kohlhaas das Haus,
schickte die Kinder, in einen Wagen gepackt, über die Gränze;
rief, bei Anbruch der Nacht, auch die übrigen Knechte zusammen, sieben an der Zahl, treu
ihm jedweder, wie Gold;
bewaffnete
und beritt sie,
und brach nach der Tronkenburg auf.

Wenn man den „Kohlhaas“ behandelt, wird in der Regel auch auf die Sprache von Kleists Novelle eingegangen. Es empfiehlt sich, dabei von Beobachtungen zu einer ausgewählten Stelle wie der vorliegenden auszugehen. Für eine entsprechende Stiluntersuchung kann auch ein Vergleich mit einer vereinfachten Textfassung hilfreich sein (vgl. zu einem diesbezüglichen Vorgehen bei Kleist z. B. Mesch, 2020b). Für ungeübte Leser:innen hat der Cornelsen-Verlag solch vereinfachte Fassungen herausgegeben. Neben Kürzungen, Ersetzung heute ungebräuchlicher Wörter, Anpassung der Rechtschreibung an die heutigen Regeln etc. sind dabei auch „[s]chwer verständliche Satzkonstruktionen“ aufgelöst worden, so die verlagsseitige Konzeptinformation zu den bearbeiteten Ausgaben, hier von Kleist (2007 [1810], bearb. von Lübke, Klappentext)¹⁴. Besonders, wenn „Michael Kohlhaas“ statt im Original in der vereinfachten Fassung (von Kleist, 2007 [1810]) gelesen wird, empfiehlt es sich, wenigstens exemplarisch anhand einer Stelle einen Vergleich zu ermöglichen. Die oben abgedruckte Stelle lautet in der vereinfachten Ausgabe:

Als drei Tage vorbei waren, ohne dass die Pferde gebracht worden waren, rief er seinen Knecht Herse. Er fragte ihn zweierlei: Ob er mit ihm zur Tronkenburg reiten wolle, um den Junker zu holen – und ob er, wenn der Junker hier in Kohlhaasenbrück zu faul sei, ihn mit der Peitsche antreiben wolle. Herse jauchzte auf und warf seine Mütze in die Luft. Kohlhaas schickte die Kinder, in einen Wagen gepackt, über die Grenze. Bei Anbruch der Nacht rief er die übrigen Knechte zusammen, insgesamt sieben, jeder von ihnen treu wie Gold. Er bewaffnete sie und gab ihnen Pferde. Dann brach er zur Tronkenburg auf.

Aus: von Kleist, H. (2007). *Michael Kohlhaas* (S. 26). (Für die Schule bearbeitet von D. Lübke.) Cornelsen.

¹⁴ Vgl. <https://www.cornelsen.de/reihen/einfach-klassisch-220000440000/klassiker-fuer-ungeuebte-leser-innen-220000440001> (16.8.2024), dort unter „Über das Konzept informieren“.

Statt eines einzigen Gesamtsatzes, wie im Originaltext, findet man hier eine Abfolge von sechs Gesamtsätzen und einem einfachen Satz im Anschluss (sie sind in der folgenden Wiedergabe mit Leerzeile voneinander abgesetzt):

Als drei Tage vorbei waren,
 ohne dass die Pferde gebracht worden waren,
rief er seinen Knecht Herse.

Er fragte ihn zweierlei:

Ob er mit ihm zur Tronkenburg reiten wolle,
 um den Junker zu holen –
und ob er,
 wenn der Junker hier in Kohlhaasenbrück zu faul sei,
ihn mit der Peitsche antreiben wolle.

Herse jauchzte auf und warf seine Mütze in die Luft.

Kohlhaas schickte die Kinder, in einen Wagen gepackt, über die Grenze.

Bei Anbruch der Nacht rief er die übrigen Knechte zusammen, insgesamt sieben, jeder von ihnen treu wie Gold.

Er bewaffnete sie und gab ihnen Pferde.

Dann brach er zur Tronkenburg auf.

Außer den besonders auffallenden syntaktischen Änderungen hat der Bearbeiter auch einige weitere Änderungen vorgenommen (z. B. „gab ihnen Pferde“ statt des kaum mehr gebräuchlichen „beritt sie“). (Zu weiteren Aspekten im Vergleich originaler und vereinfachter Lektüre vgl. Kap. 8.4.)

Übung 11: Analyse einer Textstelle aus einer Novelle

Untersuchen Sie untenstehende Textstelle aus der 1930 ersterschienenen Novelle „Mario und der Zauberer“ von Thomas Mann (1990 [1930], S. 75–76) auf die Syntax hin. Entdecken Sie hier einen syntaktischen Wechsel von Strukturen, der mit Blick auf den wiedergegebenen Inhalt bedeutsam ist?

„Mario und Zauberer“ von Thomas Mann (Ausschnitt)

Zugleich aber auch schon, während noch dies Lachen erklang, ließ der oben Geliebte unten, neben dem Stuhlbein, die Reitpeitsche pfeifen, und Mario, geweckt, fuhr auf und zurück. Er stand und starrte, hintübergebogenen Leibes, drückte die Hände an seine mißbrauchten Lippen, eine über der anderen, schlug sich dann mit den Knöcheln beider mehrmals gegen die Schläfen, machte kehrt und stürzte, während der Saal applaudierte und Cipolla, die Hände im Schoß gefaltet, mit den Schultern lachte, die Stufen hinunter. Unten, in voller Fahrt, warf er sich mit auseinandergerissenen Beinen herum, schleuderte den Arm empor, und zwei flach schmetternde Detonationen durchschlugen Beifall und Gelächter.

Als bald trat Lautlosigkeit ein. Selbst die Zappler kamen zur Ruhe und glotzten verblüfft. Cipolla war mit einem Satz vom Stuhle aufgesprungen. Er stand da mit abwehrend seitwärtsgestreckten Armen, als wollte er rufen: ›Halt! Still! Alles weg von mir! Was ist das?!‹ sackte im nächsten Augenblick mit auf die Brust kugelndem Kopf auf den Sitz zurück und fiel im übernächsten seitlich davon herunter, zu Boden, wo er liegen blieb, reglos, ein durcheinandergeworfenes Bündel Kleider und schiefer Knochen.

Aus: Mann, T. (Verf.) (1990 [1930]). *Mario und der Zauberer. Unordnung und frühes Leid* (S. 75–76). S. Fischer.

5.3 | Analyse von Kurzprosatexten

Auch in den Abschnitten zur Grammatik in Kurzprosatexten soll ein Beispiel gegeben werden, wie ertragreich es sein kann, die syntaktische Struktur kurzer Erzählungen – auch im Zusammenhang mit der Interpunktion, der Typographie und wie in Kap. 5.2 angedeutet mit Hilfe des topologischen Modells – zu „knacken“, um Sinnstrukturen aufzudecken. Demonstriert sei dies am Beispiel der 1912 gedruckten, aber 1913 ersterschienenen Erzählung „Der plötzliche Spaziergang“ von Franz Kafka.

„Der plötzliche Spaziergang“ von Franz Kafka

Wenn man sich am Abend endgültig entschlossen zu haben scheint, zu Hause zu bleiben, den Hausrock angezogen hat, nach dem Nachtmahl beim beleuchteten Tische sitzt und jene Arbeit oder jenes Spiel vorgenommen hat, nach dessen Beendigung man gewohnheitsgemäß schlafen geht, wenn draußen ein unfreundliches Wetter ist, welches das Zuhausebleiben selbstverständlich macht, wenn man jetzt auch schon so lange bei Tisch stillgehalten hat, daß das Weggehen allgemeines Erstaunen hervorrufen müßte, wenn nun auch schon das Treppenhaus dunkel und das Haustor gesperrt ist, und wenn man nun trotz alledem in einem plötzlichen Unbehagen aufsteht, den Rock wechselt, sofort straßenmäßig angezogen erscheint, weggehen zu müssen erklärt, es nach kurzem Abschied auch tut, je nach der Schnelligkeit, mit der man die Wohnungstür zuschlägt, mehr oder weniger Ärger zu hinterlassen glaubt, wenn man sich auf der Gasse wiederfindet, mit Gliedern, die diese schon unerwartete Freiheit, die man ihnen verschafft hat, mit besonderer Beweglichkeit beantworten, wenn man durch diesen einen Entschluß alle Entschlußfähigkeit in sich gesammelt fühlt, wenn man mit größerer als der gewöhnlichen Bedeutung erkennt, daß man ja mehr Kraft als Bedürfnis hat, die schnellste Veränderung leicht zu bewirken und zu ertragen, und wenn man so die langen Gassen hinläuft, — dann ist man für diesen Abend gänzlich aus seiner Familie ausgetreten, die ins Wesenlose abschwenkt,

während man selbst, ganz fest, schwarz vor Umrissenheit, hinten die Schenkel schlagend, sich zu seiner wahren Gestalt erhebt.

- 20 Verstärkt wird alles noch, wenn man zu dieser späten Abendzeit einen Freund aufsucht, um nachzusehen, wie es ihm geht.

Aus: Kafka, F. (Verf.) (1913). *Betrachtung* (S. 27–31). Ernst Rowohlt.

Betrachtet man den gesamten Text zunächst einfach so, wie man ein Bild betrachtet, so fallen einem typographisch vielleicht zuerst die letzten beiden, abgesetzten Zeilen am Ende des Textes auf. Scannt man den Text weiter, entdeckt man vielleicht auch noch den Gedankenstrich, der quer in der Zeile (Z. 15) liegend und von zwei Spatien (auch: Leerzeichen, Wortzwischenräumen) umgeben eine kleine, scheinbar weiße Lücke in das Textgewebenetz zu reißen scheint. Nimmt man dies zum Anlass für weitere Beobachtungen und nunmehr das topologische Modell zu Hilfe, lässt sich der Text wie in untenstehender Tabelle (vgl. Tab. 2) einordnen. Dies macht deutlich, dass der typographische Absatz vor den letzten beiden Textzeilen geradezu sprichwörtlich einen syntaktischen wie semantischen Dreh- und Angelpunkt anzeigt. Er zerlegt den Text in zwei Hauptsätze (H1 und H2), die jeweils vor und nach dem Absatz auftreten. Der dem Absatz vorangehende Hauptsatz H1 lautet „[...] dann ist man [...] ausgetreten [...]“, der dem Absatz folgende Hauptsatz H2 „Verstärkt wird alles noch [...]“. In der topologisch angelegten Tabelle (vgl. Tab. 2) wird deutlich, dass sich das Gewicht und die Proportion von Vorfeld- und Nachfeldbesetzung jeweils verkehrt: H1 enthält ein Vorfeld, das viel umfänglicher ist als das Nachfeld. In H2 ist es genau umgekehrt, das Vorfeld ist kürzer als das Nachfeld. H1 ist insgesamt auch viel länger als H2. Das lange Vorfeld von H1 („[...] und wenn man so die langen Gassen hinausläuft, —“) wird durch den Gedankenstrich optisch durch den folgenden Verbzweitsatz (dessen Vorfeld mit „dann“ besetzt ist) abgegrenzt. Sieht man sich nunmehr die syntaktischen Strukturen näher an, stellt man fest, dass im Vorfeld von H1 neunmal mit „wenn“ eingeleitete Konditionalsätze gereiht werden. Abschluss des Auftümmens von Bedingungen, die mit fortlaufend neuen Konditionen unüberwindbar zu werden scheinen, bildet das erlösende „dann“, dessen nachfolgende, indikativisch formulierten Inhalte bei den gegebenen Konditionen die Folge „wären“. Das Vorfeld von H1 ist also mehrfach besetzt. In H2 verhält es sich genau umgekehrt: Hier ist nicht nur das Vorfeld („Verstärkt“) proportional kürzer als das Nachfeld („wenn [...] geht“), sondern der konditionale „wenn“-Satz steht statt im Vorfeld im Nachfeld und beendet damit den Text und das Geschehen. Die in H1 emporsteigenden Hindernisse gegen den „plötzliche[n] Spaziergang“, das „plötzlich“ aufkeimende „Unbehagen“, die Erwartungen („unerwartete Freiheit“), die mit dem angenommenen Spaziergang verbunden sind, sind scheinbar geschwunden. Die Illusionen vom Nicht-Ausbrechen, die mit der Verwendung des Halbmodalverbs (Eisenberg 2020b, S. 391) „scheint“ in H1 (Z. 1) beginnen und sich über die Konditionalsätze hinwegziehen, bei denen „niemals das Zutreffen der bezeichneten Sachverhalte behauptet oder präsupponiert wird“ (Eisenberg 2020b, S. 121), die also keine Faktizität beinhalten, sind mit dem Ende von H2 also nur scheinbar beendet.

VVF	VF	li SK	MF	re SK	NF	NNF
	<p>Wenn man sich am Abend endgültig entschlossen zu haben scheint, zu Hause zu bleiben, den Hausrock angezogen hat, nach dem Nachtmahl beim beleuchteten Tische sitzt und jene Arbeit oder jenes Spiel vorgenommen hat, nach dessen Beendigung man gewohnheitsgemäß schlafen geht, wenn draußen ein unfreundliches Wetter ist, welches das Zuhausebleiben selbstverständlich macht, wenn man jetzt auch schon so lange bei Tisch stillgehalten hat, daß das Weggehen allgemeines Erstaunen hervorrufen müßte, wenn nun auch schon das Treppenhaus dunkel und das Haustor gesperrt ist, und wenn man nun trotz alledem in einem plötzlichen Unbehagen aufsteht, den Rock wechselt, sofort straßenmäßig angezogen erscheint, weggehen zu müssen erklärt, es nach kurzem Abschied auch tut, je nach der Schnelligkeit, mit der man die Wohnungstür zuschlägt, mehr oder weniger Ärger zu hinterlassen glaubt, wenn man sich auf der Gasse wiederfindet, mit Gliedern, die diese schon unerwartete Freiheit, die man ihnen verschafft hat, mit besonderer Beweglichkeit beantworten, wenn man durch diesen einen Entschluß alle Entschlußfähigkeit in sich gesammelt fühlt, wenn man mit größerer als der gewöhnlichen Bedeutung erkennt, daß man ja mehr Kraft als Bedürfnis hat, die schnellste Veränderung leicht zu bewirken und zu ertragen, und wenn man so die langen Gassen hinläuft, — dann</p>	ist	man für diesen Abend gänzlich aus seiner Familie	ausgetreten,	die ins Wesenlose abschwenkt, während man selbst, ganz fest, schwarz vor Umrissenheit, hinten die Schenkel schlagend, sich zu seiner wahren Gestalt erhebt.	
	Verstärkt	wird	alles noch,		wenn man zu dieser späten Abendzeit einen Freund aufsucht, um nachzusehen, wie es ihm geht.	

Tab. 2: „Der plötzliche Spaziergang“ von Franz Kafka (1913) im topologischen Modell

Neben der Syntax kann, wie im vorangehenden Text mit der Verwendung von Halbmodalverben und Konditionalsätzen angedeutet, auch der Modus(gebrauch) in literarischen Texten grammatisch interessant sein (vgl. für Gedichte bereits Kap. 4.1). Beim Modus unterscheidet man im Deutschen Indikativ und Konjunktiv. (Einige Autor:innen rechnen anders als Eisenberg, 2020a, S. 218, dem wir folgen, auch den Imperativ dazu.) Beim Konjunktiv unterscheidet man Konjunktiv I (auch: Konjunktiv Präsens) und Konjunktiv II (auch: Konjunktiv Präteritum). Der Konjunktiv II wird mit einer einfachen Form gebildet (bei starken Verben wie „fände“ weicht die Form vom Indikativstamm ab, bei schwachen wie „spielte“ nicht). Für den Konjunktiv II gibt es eine mehrteilige Paraphrasierung, den sogenannten *würde*-Konjunktiv („würde finden“). Für die Untersuchung des Modus ist der folgende kurze Text von Franz Hohler interessant:

„Die Tonleiter“ von Franz Hohler

Manchmal, wenn ich dasitze und Cello spiele, ist es mir, als könne ich einen Deckel öffnen und ich stiege eine Leiter hinunter. Vorsichtig würde ich die Füße von der letzten Sprosse auf einen sanften Boden aufsetzen und fände mich in einer Gegend, die einem Urwald gleicht, ich müßte mich behutsam zwischen dicken Stämmen und herunterbaumelnden Lianen durchtasten, würde dabei von Schlangen beobachtet, die sich um Äste gewickelt hätten, würde mich vor weichen Affenhänden ducken, die mich berühren möchten, stieße vielleicht auf ein leise glucksendes Rinnsal, dem ich entlanggehen würde, und das Rinnsal würde zu einem Bach, und ich käme in ein tiefes Bergtal und würde nun mit federnden Schritten in der Nähe des Wassers talwärts wandern, zwischen Geröllhalden und Schneeflächen, über breite Alpweiden mit Dotterblumen und Wollgras, und irgendeinmal wäre ich dann in einer Ebene, allein unter einem großen Himmel, und diese Ebene läge am Meer, und ich würde mich in den Sand setzen und hinausschauen auf die Brandung und die Wolken und die kleine Felseninsel am Horizont, und dann wüßte ich nicht, soll ich mich jetzt auf den Rückweg machen und den Deckel wieder suchen, durch den ich eingestiegen bin in diese Welt, der alles fehlt, was sie böse und unerträglich macht, oder soll ich einfach hierbleiben und sogar noch hinausschwimmen auf die Insel, auch wenn ich Angst habe, ich könnte dabei ertrinken oder es wäre dort draußen so schön, daß ich vergäße, wo ich hingehöre, und nie mehr zurückkäme?

Aus: Hohler, F. (2014a [1993]). Da wo ich wohne. In F. Hohler (Verf.), *Der Autostopper. Die kurzen Erzählungen* (S. 415). Luchterhand.

Hohler beginnt im Indikativ und wechselt dann mit „könne“ in den Konjunktiv I und mit „stiege“ in den Konjunktiv II, der im Verlauf des Textes z. T. mit der einfachen Konjunktivform, z. T. in der Verbindung mit „würde“ realisiert wird. Mit „soll ich mich jetzt auf den Rückweg machen“ wechselt der Text in den Indikativ – es wird wieder ein Wirklichkeitsbezug hergestellt. Und noch einmal wechselt der Modus in den Konjunktiv, wenn von einer möglichen Angst die Rede ist („könnte“, „wäre“, „vergäße“, „zurückkäme“) mit einem eingeschobenen Indikativ („hingehöre“). Man könnte argumentieren, dass es konsequenter wäre, wenn auch „hingehöre“ im Konjunktiv II stünde. Für den Indikativ kann man drei Gründe anführen: (1) Konjunktiv ist nicht nötig, denn es handelt sich um einen Nebensatz, der von einem Hauptsatz im Konjunktiv II abhängig ist, also ist klar, dass die Nichtfaktizität auch für ihn gilt. (2) Der Indikativ signalisiert, dass es um den Abbruch der Phantasiereise geht. (3) Es handelt sich um ein direktes Gedanken zitat.

Der Protagonist fragt sich selbst „[S]oll ich mich jetzt auf den Rückweg machen [...]?“ Man könnte sagen, dass die Raffinesse des Textes darin besteht, dass alle drei Erklärungen zutreffen.

Hinweis für den Unterricht: Im Unterricht kann man den Text zunächst so ausgeben, dass ab „fände“ die flektierten Verben kursiv im Infinitiv gedruckt sind mit der Aufgabe für die Lernenden, die Infinitive in die flektierte Form zu bringen (vgl. den Vorschlag unten). Anschließend können Begründungen für die Moduswahl diskutiert werden, wie vom Realen zum vorgestellten Phantastischen gewechselt wird und dann wieder der Indikativ gewählt wird, wenn der Weg zur Wirklichkeit beginnt (vgl. zu einem ähnlichen Verfahren bei der Verwendung des Konjunktivs das Gedicht „Der eingebildete Kranke“ von Eugen Roth, 1950, S. 85 in Kap. 4.1).

Manchmal, wenn ich dasitze und Cello spiele, ist es mir, als könne ich einen Deckel öffnen und ich stiege eine Leiter hinunter. Vorsichtig würde ich die Füße von der letzten Sprosse auf einen sanften Boden aufsetzen und *finden* mich in einer Gegend, die einem Urwald *gleichen*, ich *müssen* mich behutsam zwischen dicken Stämmen und herunterbaumelnden Lianen durchtasten, *werden* dabei von Schlangen beobachtet, die sich um Äste gewickelt *haben*, *ducken* mich vor weichen Affenhänden, die mich berühren *mögen*, *stoßen* vielleicht auf ein leise glucksendes Rinnsal, dem ich *entlanggehen*, und das Rinnsal *werden* zu einem Bach, und ich *kommen* in ein tiefes Bergtal und *wandern* nun mit federnden Schritten in der Nähe des Wassers talwärts, zwischen Geröllhalden und Schneeflächen, über breite Alpweiden mit Dotterblumen und Wollgras, und irgendeinmal *sein* ich dann in einer Ebene, allein unter einem großen Himmel, und diese Ebene *liegen* am Meer, und ich *setzen* mich in den Sand und *hinausschauen* auf die Brandung und die Wolken und die kleine Felseninsel am Horizont, und dann *wissen* ich nicht, *sollen* ich mich jetzt auf den Rückweg machen und den Deckel wieder suchen, durch den ich eingestiegen *sein* in diese Welt, der alles *fehlen*, was sie böse und unerträglich *machen*, oder *sollen* ich einfach hierbleiben und sogar noch hinausschwimmen auf die Insel, auch wenn ich Angst *haben*, ich *können* dabei ertrinken oder es *sein* dort draußen so schön, daß ich *vergessen*, wo ich *hingehören*, und nie mehr *zurückkommen*?

Arbeitsauftrag: Setzen Sie die *kursiv* gesetzten Infinitive in eine flektierte Form.

Vielleicht noch drastischer, weil noch konstitutiver, ist die Funktion des Modus in nachfolgendem Kurzprosatext, der noch dazu kürzer ist als der vorangehende.

„Kain und Abel“ von Alfred Polgar

Abel, wenn er vor den Mordabsichten seines Bruders Kain geflohen wäre, wäre „Emigrant“ geschimpft worden und hätte als solcher bittere Unannehmlichkeiten zu erdulden gehabt. Er wäre sein Leben lang in der Welt herumgelaufen mit dem Abel-Zeichen auf der Stirn.

Aus: Zobel, K. (1978) (Hrsg.). *Moderne Kurzprosa. Eine Textsammlung für den Deutschunterricht* (S. 39). Schöningh.

Der gesamte Text verwendet neben dem Konditionalsatz den Konjunktiv II, was den bzw. die Leser:in anstößt, den Gegenentwurf zur nicht realen Welt zu denken, der biblisch ist (Kain er-

schlägt Abel, vgl. AT, 1. Mose 4,8, Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, 2016): Abel bleibt, wird nicht „Emigrant“ geschimpft, dafür aber von Kain getötet. Dass auch die Syntax die Irrealität über eine Art Verschachtelung der Sätze anzeigt, die immer eine Art „Stopp“ im Parsing (syntaktische Analyse bei der Sprachverarbeitung) bedeutet, mag man nachempfinden, wenn man die Sätze wieder umformuliert:

Wenn er vor den Mordabsichten seines Bruders Kain geflohen wäre, wäre Abel „Emigrant“ geschimpft worden [...].

Oder:

Abel wäre „Emigrant“ geschimpft worden, wenn er vor den Mordabsichten seines Bruders Kain geflohen wäre, [...].

Übung 12: Analyse eines Kurzprosatextes

Welche syntaktischen Beobachtungen lassen sich mithilfe des topologischen Modells an der 1960 ersterschiedenen Kurzgeschichte „Neapel sehen“ von Kurt Marti (1960, S. 60–62) vornehmen? Inwiefern unterstützt die Syntax die inhaltliche Aussage des Textes, insbesondere, wenn Sie die Vorfeldbesetzung in den Blick nehmen?

Hinweis: Die orthographischen Sätze sind nummeriert, damit in der Antwort darauf Bezug genommen werden kann. (Die entsprechende Ziffer steht immer vor Satzbeginn.)

„Neapel sehen“ von Kurt Marti

(1) Er hatte eine Bretterwand gebaut. (2) Die Bretterwand entfernte die Fabrik aus seinem häuslichen Blickkreis. (3) Er haßte die Fabrik. (4) Er haßte seine Arbeit in der Fabrik. (5) Er haßte die Maschine, an der er arbeitete. (6) Er haßte das Tempo der Maschine, das er selber beschleunigte. (7) Er haßte die Hetze nach Akkordprämien, durch welche er es zu einigem Wohlstand, zu Haus und Gärtchen gebracht hatte. (8) Er haßte seine Frau, sooft sie ihm sagte, heut nacht hast du wieder gezuckt. (9) Er haßte sie, bis sie es nicht mehr erwähnte. (10) Aber die Hände zuckten weiter im Schlaf, zuckten im schnellen Stakkato der Arbeit. (11) Er haßte den Arzt, der ihm sagte, Sie müssen sich schonen, Akkord ist nichts mehr für Sie. (12) Er haßte den Meister, der ihm sagte, ich gebe dir eine andere Arbeit, Akkord ist nichts mehr für dich. (13) Er haßte so viele verlogene Rücksicht, er wollte kein Greis sein, er wollte keinen kleineren Zahntag, denn immer war das die Hinterseite von so viel Rücksicht, ein kleinerer Zahntag. (14) Dann wurde er krank, nach vierzig Jahren Arbeit und Haß zum ersten Mal krank. (15) Er lag im Bett und blickte zum Fenster hinaus. (16) Er sah sein Gärtchen. (17) Er sah den Abschluß des Gärtchens, die Bretterwand. (18) Weiter sah er nicht. (19) Die Fabrik sah er nicht, nur den Frühling im Gärtchen und eine Wand aus gebeizten Brettern. (20) Bald kannst du wieder hinaus, sagte die Frau, es steht alles in Blust.* (21) Er glaubte ihr nicht. (22) Geduld, nur Geduld, sagte der Arzt, das kommt schon wieder. (23) Er glaubte ihm nicht. (24) Es ist ein Elend, sagte er nach drei Wochen zu seiner Frau, ich sehe immer das Gärtchen, sonst nichts, nur das Gärtchen, das ist mir zu langweilig, immer dasselbe Gärtchen, nehmt doch einmal zwei Bretter aus der verdammten Wand, damit ich was anderes sehe. (25) Die Frau erschrak. (26) Sie lief zum Nachbarn. (27) Der Nachbar kam und löste zwei Bretter aus der Wand. (28) Der Kranke sah durch

die Lücke hindurch, sah einen Teil der Fabrik. (29) Nach einer Woche beklagte er sich, ich sehe immer das gleiche Stück der Fabrik, das lenkt mich zu wenig ab. (30) Der Nachbar kam und legte die Bretterwand zur Hälfte nieder. (31) Zärtlich ruhte der Blick des Kranken auf seiner Fabrik, verfolgte das Spiel des Rauches über dem Schlot, das Ein und Aus der Autos im Hof, das Ein des Menschenstromes am Morgen, das Aus am Abend. (32) Nach vierzehn Tagen befahl er, die stehengebliebene Hälfte der Wand zu entfernen. (33) Ich sehe unsere Büros nie und auch die Kantine nicht, beklagte er sich. (34) Der Nachbar kam und tat, wie er wünschte. (35) Als er die Büros sah, die Kantine und so das gesamte Fabrikareal, entspannte ein Lächeln die Züge des Kranken. (36) Er starb nach einigen Tagen.

*Blust: mundartlich (Berndeutsch), bezeichnet die Baumblüte

Aus: Marti, K. (Verf.) (1960). *Dorfgeschichten* (S. 60–62). Sigbert Mohn.

5.4 | Analyse von Witzen

Pohlemann geht in ein Textilgeschäft. „Ich möchte ein Paar Unterhosen.“

Der Verkäufer verbeugt sich und fragt: „Lange, mein Herr?“

Pohlemann empört: „Ich will die Hosen kaufen, nicht mieten“. [sic]¹⁵

Viele Witze gewinnen ihre Pointe durch ein missverständliches Wort. Hier ist es das Wort „lange“. Der Verkäufer versteht das Wort als Größenbezeichnung („lange Unterhosen“), Pohlemann als Zeitangabe („lange [...] mieten“). In grammatischer Sicht geht es auch um zwei unterschiedliche syntaktische Anschlüsse. In der Äußerung des Verkäufers ist „lange“ Attribut, und zwar zu „Unterhosen“. Dieses Bezugswort hat der Verkäufer weggelassen, weil es in der vorangehenden Äußerung von Pohlemann genannt ist. Pohlemann missversteht dagegen „lange“ in der Äußerung des Verkäufers als temporales Adverbial, also als eigenständiges Satzglied, im Sinne von „Ich möchte sie (für) lange haben“. „Lange“ ist übrigens als Wortart eine Ausnahmerscheinung. Es gehört zum Adjektiv „lang“. Normalerweise kann im Deutschen ein Adjektiv ohne zusätzliche Endung adverbial verwendet werden, vgl. „das dauert nur kurz“, „das geht schnell“ usw. Bei „lang“ wird beim adverbialen Gebrauch meist ein -e angehängt. Man könnte deshalb von einem Adverb und nicht nur von einem adverbial verwendeten Adjektiv sprechen. Diese Besonderheit ermöglicht den Witz. Wenn „lang“ ohne -e die geläufige adverbiale Verwendung wäre, würde das Missverständnis kaum entstehen, weil „lange“ dann ja nicht Adverbial, sondern nur flektierendes Adjektivattribut sein kann. Herr Pohlmann würde sofort den Bezug zu „(lange) Hosen“ verstehen. Und wenn der Verkäufer „Kurze, mein Herr?“ gefragt hätte, wäre auch kein Missverständnis entstanden.

Hinweis für den Unterricht: Unterschiedliche grammatische Anschlussmöglichkeiten in Witzen wie diesen können Anlässe bieten für sprachreflexive Operationen im Unterricht. Als Beispiel schlägt Granzow-Emden (2019, S. 238; vgl. Übung 13, Witz 2) Witze vor, zu denen Schüler:innen

¹⁵ Vgl. Boettcher (o. J.): *Sprachspiele als Materialien für den Lernbereich „Reflexion über Sprache“* (S. 6), <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fhomepage.ruhr-uni-bochum.de%2Fwolfgang.boettcher%2Fdokumente%2Fs-mat-sprachspiele-kurz.DOC&wdOrigin=BROWSELINK> (18.8.2024).

verschiedene Umstellproben durchführen, um die Ambiguität der Konstruktion und damit das Funktionieren des Witzes aufzudecken. Geeignet dafür ist auch folgendes Beispiel:

„Bist du per Anhalter gekommen?“ –
 „Wieso?“ –
 „Du siehst so mitgenommen aus.“¹⁶

Dieser Witz arbeitet mit der Doppeldeutigkeit von „mitgenommen“. Das Wort kann in der Bedeutung von ‚mitgenommen worden‘ oder im Sinne von ‚ermattet‘ verstanden werden. Der semantische Unterschied kann auch grammatisch erklärt werden. In der erstgenannten Bedeutung ist „mitgenommen“ Partizip zu „mitnehmen“. Bei der zweiten Bedeutung hat sich „mitgenommen“ vom Verb „mitnehmen“ gelöst, ist lexikalisiert und zu einem Adjektiv geworden. Als solches kann es z. B. auch gesteigert werden: „Peter sieht nach der Tour noch mitgenommener aus als Frank.“ Entsprechend erscheint „mitgenommen“ in dieser Bedeutung auch im Wörterbuch als eigenes Wort. Der Unterschied ist z. B. deutlich wahrnehmbar in der folgenden Formulierung: „Peter hat Paula mitgenommen, weil sie so mitgenommen wirkte.“

Hinweis für den Unterricht: Als Übung könnten sich Lernende selbst zu gleichlautenden Partizipien/Adjektiven Witze ausdenken oder Sätze bilden, in denen beide Varianten vorkommen. Als Beispielwörter können z. B. vorgegeben werden: „aufgeweckt“, „besorgt“, „abgebrüht“, „beschlagen“.

Die Quelle des Missverständnisses in nachstehendem Witz ist „unter“:

Lehrer: „Matthias, was stellst Du Dir unter einer Hängebrücke vor?“
 Matthias: „Wasser, Herr Lehrer [sic]“¹⁷

„Unter einer Hängebrücke“ kann grammatisch Präpositionalobjekt sein („sich etwas unter etwas vorstellen“) oder ein lokales Adverbial („wo?“, also: „Was stellst du dir vor, wenn du unter einer Hängebrücke bist?“). Matthias missversteht die Äußerung des Lehrers in letzterem Sinn: „Was stellst du dir vor, was unter einer Hängebrücke ist?“

Tante Mathilde trifft ihren Neffen beim Milchmann.
 „Aber Klaus“, sagt sie mißbilligend, „in dieser schmutzigen Hose willst du Milch holen?“ –
 „Nein, Tante Mathilde, in der Kanne [sic]“¹⁸

Auch in diesem Beispiel geht es um ein missverständliches Satzglied, nämlich „in dieser schmutzigen Hose“. Bezieht sich das auf Klaus (so meint es die Tante) oder auf die Milch (wie Klaus meint)? Semantisch kann man beim Verständnis der Tante von einer dem agentivischen „Du“

¹⁶ <https://www.scinexx.de/news/technik/skurriil-quantentheorie-erklart-wortwitz/> (18.8.2024).

¹⁷ Vgl. Fn. 1515 (S. 6).

¹⁸ Vgl. Fn. 15 (S. 6).

zugeordneten modalen (instrumentalen) Angabe zu „Milch holen“ sprechen. Klaus versteht „in dieser schmutzigen Hose“ modal (instrumental) und dann auch „in der Kanne“ als der Milch zugeordneten Angabe (also als Angabe des Gefäßes, in dem er die Milch holt). Der semantische Zuordnungsbereich ist jeweils ein anderer.

Was ist ein Sattelschlepper? –

Ein Cowboy, der sein Pferd verloren hat.¹⁹

Ein Sattelschlepper ist eine Zugmaschine mit einem sattelförmigen Kupplungsaufbau für den Anhänger. Der Witz arbeitet mit einer überraschenden zweiten Lesart: Jemand, der einen Sattel schleppt. Das Grundwort des Kompositums „Sattelschlepper“ ist eine Ableitung vom Verb „schleppen“, und zwar ein Nomen agentis. Dazu verhält sich das Bestimmungswort „Sattel“ bei den beiden Deutungen unterschiedlich: Bei der ersten Lesart handelt es sich um einen Schlepper *mit* Sattel(-kupplung), bei der zweiten entspricht „Sattel“ einem Akkusativobjekt zu „schleppen“. Das Verhältnis von Bestimmungswort- und Grundwort ist in diesem Fall valenzbestimmt, also semantisch und syntaktisch vom Verb gefordert. Der zweite Bestandteil des Kompositums „regiert“ den ersten Bestandteil, indem er dessen Kasus bestimmt (hier: Akkusativ). Man spricht deshalb von einem sogenannten „Rektionskomposition“ (zum Begriff vgl. Donalies, 2011, S. 47ff.).

Ein Igel trifft im Wald auf einen Wolfshund. Er fragt ihn:

„Oh, was bist du denn für ein Tier?“

„Ich bin ein Wolfshund.“

„Ein Wolfshund?“

„Ja, mein Vater war ein Wolf und meine Mutter eine Hündin.“

„Ach so“, sagt der Igel und geht weiter. Dann trifft er auf ein anderes Tier und fragt:

„Oh, was bist Du denn für einer?“

„Ich bin ein Ameisenbär.“

Der Igel überlegt eine Weile und sagt dann:

„Das glaub´ ich Dir nicht.“²⁰

Wie bei vielen anzüglichen Witzen versteht man die Pointe erst nach kurzem Nachdenken, was einen kleinen Überraschungseffekt auslöst. In grammatischer Sicht spielt der Witz mit zwei Arten von Komposita: Beim Determinativkompositum (zum Begriff vgl. Donalies, 2011, S. 38–64) wird die Bedeutung des Grundwortes durch das Bestimmungswort näher bestimmt und damit auf seinen Anwendungsbereich hin eingeschränkt, hier zur Unterscheidung von verschiedenen Bärenarten, vergleiche „Ameisenbär“, „Schwarzbär“, „Eisbär“. Beim Kopulativkompositum (das ist nicht anzüglich gemeint; zum Begriff vgl. Donalies, 2011, S. 65–69) besteht eine koordinierende Beziehung zwischen erster und zweiter Kompositionskonstituente, vergleiche „Wolfs-

¹⁹ <https://psycatgames.com/de/magazine/conversation-starters/animal-puns/> (18.8.2024).

²⁰ Vgl. Fn. 15 (S. 5).

hund“, der sowohl Wolf als auch Hund ist. Der Igel versteht auch „Ameisenbär“ als Kopulativkompositum (also durchaus anzüglich).

Exkurs: Es sei angemerkt, dass auch in Gedichten und Prosatexten Komposita, sehr oft Determinativkomposita, verwendet werden. Sie bilden ob ihrer hohen Produktivität und ihrer hohen Vielfalt semantischer Relationen zwischen ihren Bestandteilen (vgl. z. B. Donalies, 2005, S. 62 zur Mehrdeutigkeit von „Fischfrau“) ein großes Potential zu sprachschöpferischen Bildungen, zu kontextuell aufgeladenen Metaphern und ganz neuen Ausdrucksmöglichkeiten. So spielt Celan in seinem Gedicht „FADENSONNEN“ (2000 [1963b], S. 37; vgl. Kap. 8.1) z. B. mit determinativen wie kopulativen Verständnismöglichkeiten von „Fadensonnen“, „Lichtton“ und „grauschwarzen“, die prosodisch u. U. auch unterschiedliche Betonungsmuster nach sich ziehen, wie „FAdensonnen“ versus „FAden | SONnen“ (Lösener & Mesch, 2022, S. 66, Sp. 1).

Eine alte Dame sagt zu einem Bettler: Hier haben Sie zwei Mark – aber dass Sie mir ja keinen Schnaps kaufen! – Ich Ihnen Schnaps kaufen? Wie käme ich dazu!²¹

Bei diesem Witz wird mit einer Verwendung des Pronomens „mir“ gespielt, die vor allem im Mündlichen vorkommt. Der Bettler versteht „mir“ als Dativobjekt, die alte Dame hat es anders gemeint, nämlich als freien Dativ, hier als sogenannten Dativ ethicus, man vergleiche Formulierungen wie „Du bist mir aber einer“.

Hinweis für den Unterricht: Der oben zitierte Witz kann Lernenden verdeutlichen, dass nicht jedes alleinstehende Nomen im Dativ ein Dativobjekt ist. Der Dativ wird dann nicht vom Verb regiert und deshalb auch als ‚freier Dativ‘ bezeichnet.

„Bringen Sie mir bitte einen Wein zum Essen“ – „Haben wir leider nicht, wir haben nur Wein zum Trinken [sic]“²²

In obigem Witz kann „zum Essen“ grammatisch Attribut zu „Wein“ oder Adverbial sein. Als Attribut wird der Wein zu etwas Essbarem, als Adverbial begleitet er das Essen. Mündlich würde man den Satz in den beiden Bedeutungen unterschiedlich betonen, einmal mit einem Hauptakzent, das andere Mal mit einem zusätzlichen Nebenakzent, vergleiche „einen WEIN zum Essen“ versus „einen WEIN zum ESSen“. Grammatisch unterscheidet sich das Wort „Essen“ in den beiden Deutungen. Es kann ein eigenes, lexikalisiertes Wort sein (so meint es der Gast) oder es ist nur ein als Nomen gebrauchtes Verb (so versteht es der Kellner), also ein Konvertat (zum Begriff Konversion vgl. Donalies, 2011, S. 94–102; vgl. auch Übung 8, Lösung). In den Kategorien der Wortbildung handelt es sich um den Unterschied zwischen morphologischer und syntaktischer Konversion (Eisenberg, 2020a, S. 305–309): „Trinken“ kann nur ein als Nomen gebrauchtes Verb sein, also eine syntaktische Konversion (in Wörterbüchern findet man „Essen“, aber nicht „Trinken“ als lexikalisiertes Nomen). Das Missverständnis ließe sich durch eine Umstellung

²¹ Vgl. Fn. 15 (S. 7).

²² Vgl. Fn. 15 (S. 6).

u. U. etwas vereindeutigen: „Bringen Sie mir bitte zum Essen einen Wein“, obwohl auch hier noch beide Bedeutungen möglich wären.

Fragt ein Bochumer: „Wo gehts denn nach Aldi?“

Sagt ein Türke: „Zu Aldi.“

Der Bochumer: „Wat, schon acht Uhr?“

Die Pointe dieses Witzes besteht darin, dass der Bochumer sogenanntes ‚Gastarbeiterdeutsch‘ (zu diesem aus heutiger Sicht kritisch zu betrachtenden Begriff vgl. Keim 1978) nachahmt und vom Türken korrigiert wird, was der Bochumer wiederum als defizitäres ‚Gastarbeiterdeutsch‘ missversteht („zu“ als „geschlossen“ statt als Richtungsangabe). Grammatisch geht es um richtungsweisende Präpositionen, hier „nach“ und „zu“ und – bei „zu“ – auch um die Frage, ob es eine Präposition („zu Aldi gehen“) oder ein Adverb („Aldi ist zu“) ist. Das Missverständnis beruht in den unterschiedlichen Verwendungskontexten. Aber es geht näher betrachtet auch noch um den Verwendungskontext von „nach“, das als Richtungsangabe für Himmelsrichtungen, Städte, Länder zusammen mit Adverbien oder in der Wendung „nach Hause“ verwendet werden kann. Bei anderen Ortsangaben mit Personen/Namen wie kann man „zu“ benutzen, vergleiche „zu Theo“, „zu Aldi“. ²³

Gehen drei Zwerge in eine Kneipe und setzen sich an die Bar: "Drei Kurze!" –

„Das seh' ich selber“, sagt der Wirt, „was wollt ihr trinken?“

„Drei Kurze“: Sind damit die drei Zwerge gemeint oder drei kleine Gläser Schnaps? Um den Unterschied zu verdeutlichen, kann man den verkürzten Satz in beiden Bedeutungsvarianten erweitern, z. B. zu „Wir sind drei Kurze“ bzw. „Wir möchten drei Kurze“. In der ersten Variante ist, grammatisch gesehen, „drei Kurze“ eine syntaktische Konversion. D. h., es liegt ein Wortartwechsel vor, der nur in der vorliegenden syntaktischen Konstruktion zustande kommt (vgl. Übung 8, Lösung). In der zweiten Variante ist „drei Kurze“ eine morphologische Konversion, d. h. es liegt ein Wortartwechsel vor, der lexikalisiert ist.

Syntaktisch interessant ist die Einleitungsformel dieses und des vorangehenden Witzes. Sie beginnen beide wie viele Volkslieder jeweils – je nachdem, wie man es gedeutet wissen will – mit einer einfachen Einsparung des Stellvertreter-es („Es fragt [...]“, „Es geht [...]“) oder mit einem nicht eingeleiteten Konditionalsatz („Fragt [...]“, „Gehen [...]“), wie schon der in Kapitel 4.2.2 angeführte Witz „Geht ein Neutron in die Disco [...]“. Diese im Vergleich zu einem auch möglichen einleitenden Satz wie „Einmal angenommen, es gehen drei Zwerge [...]“ verkürzende Satzstruktur ist hochfunktional, da sie es erlaubt, den Witz prägnant und möglichst pointiert erzählen zu können.

²³ Vgl. <https://www.easygermangrammarstories.de/grammatik/wohin-nach-zu-und-in/> (11.9.2023).

Übung 13: Analyse von Witzen

Erläutern Sie, ob und wie folgende Witze grammatisch fundiert sind.

Witz (1): „Ich kuschele 2-3 Mal in der Woche mit meinem Mann.“ –
 „Ich nur einmal.“ –
 „Aber du hast doch gar keinen Mann?“ –
 „Oh, ich dachte, wir reden über deinen Mann?!“²⁴

Witz (2): „Ich **möchte** gern das grüne Messgewand im Schaufenster anprobieren.“
 „Sehr gern, Hochwürden. Sie **können** aber auch die Ankleidekabine benutzen.“
 (Granzow-Emden, 2019, S. 238; Hervorhebung im Original)

5.5 | Besonderheiten in erzählenden Texten: z. B. Rede-/Gedankenwiedergabe

Für die Wiedergabe von (Gedanken-)Rede ganz allgemein spielt wie bereits mehrfach erwähnt der Modus eine Rolle, aber eben auch die grammatische Trägerkonstruktion, in welche die Rede eingebettet ist oder auch nicht. Wie in der Erwachsenenliteratur so variiert z. B. die wörtliche Rede auch in der Kinder- und Jugendliteratur enorm und liefert daher sehr viele Anlässe sprachlich-grammatischer Untersuchungsmöglichkeiten. Es kommen vor: monologisch-dialogische Texte mit und ohne Rede und Gedankenrede, mit und ohne Redebegleitsatz, mit und ohne sogenannten ‚verba dicendi‘ (Verben des Sagens, Meinens, Denkens und Empfindens) und mit und ohne orthographischer Auszeichnung der referierten Rede. Die Figurenrede divergiert im Hinblick auf quantitative Sprechanteile, aber auch qualitativ im Hinblick auf die Wahl der Register. Die Sprechstile können zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit changieren, standard- oder umgangssprachlich formuliert sein, regiolektal oder dialektal gefärbt sein oder sonstige soziolektale Merkmale enthalten (Mesch, 2020a, S. 26). Es folgt hier aus Platzgründen nur ein kleiner Ausschnitt an entsprechenden Beispielen in erzählenden Texten (für mehr Beispiele vgl. Mesch, 2015a, 2020a).

Im folgenden kinderliterarischen Erzählausschnitt von Krause beispielsweise werden unterschiedliche Charaktere, die in dem gewählten Ausschnitt das erste Mal aufeinandertreffen, humorvoll über die Art, wie sie miteinander kommunizieren, charakterisiert, wobei die unpräzise Hafenmaus Picandou gegenüber der vornehmen Ratte Gruyère Réserve die Art des Redens explizit zur Sprache bringt (Mesch, 2020a):

„Die Musketiere“ von Ute Krause (Ausschnitt)

„Würden Sie mir freundlicherweise sagen, wo ich mich befinde?“, fragte es [das Tier, hier die Ratte Gruyère Réserve; B. M. & K. S.] schwach. Seine kleinen schwarzen Augen waren matt. „Wo Sie sich befinden“, antwortete Picandou überrascht. „Ehm, Hafencity.“ „Oh.“ Das Häufchen schloss wieder die Augen. [...]. Mit zarter Stimme piepste es: „In der Karibik?“ „Nö, Ham-

²⁴ <https://karrierebibel.de/witze/> (15.10.2023); vgl. auch <https://www.gutefrage.net/frage/was-ist-der-beste-witz-den-ihr-jemals-gehoert-habt-2> (17.8.2024).

burg“. „Verstehe. Und mit wem bitte habe ich das Vergnügen?“ Picandou betrachtete es überrascht. Hallo? Geht's noch? Mit wem bitte habe ich das Vergnügen? „Der Herr Kollege redet ganz schön geschwollen“, sagte er. Das Häufchen Elend hob den Kopf ein wenig an. „Ich meine, wie heißen Sie?“ „Mäuserich Picandou Camembert Saint-Albray.“ Picandou sprach alles betont langsam aus.

Aus: Krause, U. (2014). *Die Musketiere. Einer für alle, alle für einen* (S. 16–17). Penguin Random House.

Interessant ist hier unter anderem, wie Picandou in Gedanken die Art und Weise des Sprechens der Ratte Gruyère Réserve wiederholt, ohne dass dies orthographisch markiert wird. „Picandou betrachtete es überrascht. Hallo? Geht's noch? Mit wem bitte habe ich das Vergnügen?“ Zu den Formen der Gedankenrede siehe weiter unten. Im Folgenden soll es zunächst nochmals um besondere Formen der wörtlichen Redewiedergabe gehen. Unten stehende Geschichtenanfänge referieren beispielsweise ohne unterbrechenden Erzähltext wörtliche Rede durchgängig und ohne jedwedes sprachliches „Beiwerk“, jedoch mit ähnlicher Funktion zu unterschiedlichen Anlässen. In Schnurre (1973, S. 209, Sp. 1; links) geht es um eine konfrontative Erziehungssituation, in Teller (2013, S. 9; rechts) um eine Art Verhörsituation:

„Frag mich was“ von Wolfdietrich Schnurre

„Warum?“ von Janine Teller

»Sitz gerade.«

»Warum ich was gemacht habe?«

»Sitz ich ja.«

»Na das.«

»Du sollst nicht dauernd widersprechen.«

»Die Straßenlaternen waren an.«

»Ich widersprech ja auch nich' dauernd.«

»Aber das war doch nicht der Grund?«

»Da bitte: schon wieder.«

»Wofür?«

[...]

»Dafür.«

»Den Spaziergang?«

»Du weißt schon [...]«

»Das wüsstest du wohl gerne.«

[...]

Aus: Schnurre, W. (1973). Frag mich was. In H.-J. Gelberg (Hrsg.), *Am Montag fängt die Woche an. Geschichten, Bilder, Texte, Szenen, Comics, Rätsel, Spiele, Nachrichten, Gedichte. Zweites Jahrbuch der Kinderliteratur* (S. 209–210). Beltz & Gelberg.

Aus: Teller, J. (Verf.) (2013). *Alles worum es geht* (S. 9–17). Hanser (Kursivierung im Original).

Gegen beide Erzählanfänge kontrastiert eine Erzählung von Andreas Maier (2000), der allerdings nicht der Kinder- und Jugendliteratur zuzuordnen ist. Er formuliert einen einzigen Redebegeleitsatz gleich zu Beginn seines Romans, der daraufhin über dreihundert Seiten hinweg Rede im Konjunktiv Präsens (Konjunktiv I) referiert.

„Wäldchestag“ von Andreas Maier

Zur Vorlage an die Kommission
zur Bewilligung von Kuren
auf Beitragsbasis der hiesigen
Kassenstelle (S. 5)

I

Es ist, hat Schossau gesagt, als sei allem etwas entzogen worden, wie durch einen chemischen Vorgang, eine Substanz, die *nicht mehr* in den Dingen vorhanden sei, obgleich sie doch eigentlich in ihnen vorhanden sein müsste. [...]. (S. 7)

[...] Am nächsten Morgen habe er, Schossau, die Schlagzeile im Wetterauer Anzeiger gelesen: *Vermeintlicher Amoklauf am Wäldchestag*. Der Bericht sei fast über die gesamte erste Seite gegangen. Unten am Rand der Seite habe ein weiterer Artikel gestanden, dessen Inhalt er, der antragstellende Schossau, nicht sofort begriffen habe, aufgrund dessen er aber nun hier zur Stellung vorgenannten Antrags erschienen sei. Der Artikel laute:

AOK-Kuren: Existenzen neuen Sinn geben. (S. 315)

Aus: Maier, A. (2000). *Wäldchestag* (Romananfang: S. 5, 7; Romanende: S. 315). Suhrkamp (Hervorhebung im Original).

Neben Formen der direkten und indirekten *Redewiedergabe* gibt es in literarischen Texten ferner verschiedene Arten der *Gedankenwiedergabe*: Gedankenbericht (Aussage des Erzählers bzw. der Erzählerin), innerer Monolog (Perspektive einer Figur in Ich-Form) und erlebte Rede (vgl. zur Genese der Termini anhand der Werke Schnitzlers z. B. Neuse 1934, S. 327, Fn. 1). In der Fachliteratur werden z. T. auch andere Begriffe verwendet. Die erlebte Rede ist grammatisch besonders interessant. Während der Gedankenbericht in der Regel deutlich markiert ist durch Formulierungen wie „Er dachte lange über seine Situation nach“ und der innere Monolog durch die Ich-Form wie „Er dachte, ich will jetzt ...“, ist die erlebte Rede weniger deutlich markiert und oft ist auch gar nicht genau zu definieren, wo ein Erzähltext in die erlebte Rede übergeht. Ein Hinweis kann eine Formulierung als Frage oder der Wechsel in den Konjunktiv sein, wie das beim folgenden Beispiel der Fall ist, einer Erzählung für Kinder von de Cesco (1986):

„Spaghetti für zwei“ von de Federica Cesco (Ausschnitt)

Viel Geld wollte Heinz nicht ausgeben; er sparte es lieber für die nächste Kassetten. «Italienische Gemüsesuppe» stand im Menü. Warum nicht? Immer noch seinen Kaugummi mahlend, nahm Heinz ein Tablett und stellte sich an. Ein schwitzendes Fräulein schöpfte die Suppe aus einem dampfenden Topf. Heinz nickte zufrieden. Der Teller war ganz ordentlich voll. Eine Scheibe Brot dazu, und er würde bestimmt satt.

Aus: de Cesco, F. (Verf.) (1986). *Freundschaft hat viele Gesichter. Erzählungen für Kinder ab 10 Jahren* (S. 80). Rex.

Erlebte Rede ist der Satz „Warum nicht?“, denn er gibt einen Gedanken von Heinz wieder. Ebenso ist der Satz „Der Teller war ganz ordentlich voll“ so einzustufen wegen der Formulierung „ganz ordentlich“ – sie gibt die Einschätzung von Heinz wieder. Das Gleiche gilt für „Eine Scheibe Brot dazu, und er würde bestimmt satt“. Hier sind das fehlende Verb in „Eine Scheibe Brot dazu“ und der „würde“-Konjunktiv („Ersatzkonjunktiv“ für Konjunktiv II) die grammatischen Zeichen.

Übung 14: Besonderheiten in erzählenden Texten: z. B. Redewiedergabe

Lesen Sie unten stehenden Ausschnitt aus „Warum?“ von Janne Teller (2013, S. 9–17). Welche Besonderheiten der Redewiedergabe lassen sich beobachten und wie können Sie diese deuten im Hinblick darauf, dass es sich inhaltlich bei der Geschichte um eine Verhörsituation handelt?

„Warum?“ von Janne Teller

Warum ich *was* gemacht habe?«
 »Na das.«
 [...]

[...]

»Das wüsstest du wohl gerne.«

[...]

»Ich meine, du musst doch einen Grund gehabt haben?«

»Einen Grund ...?«

[...]

»Erzähl mir was von dir.«

»Du weißt doch schon alles: Hans Henrik Nielsen, siebzehn, geboren November 1985 in Kopenhagen. Bester Stürmer der Schule.«

»Aber das war wohl nicht der Grund ...?«

»Du bist genau wie die anderen. Dabei hatte ich geglaubt, du wärst vielleicht anders. Wie alt?«

»Achtundzwanzig.«

»Zu spät.«

»Zu spät für was?«

»Du lernst das nicht mehr.«

»Was lern ich nicht mehr?«

»Zu verstehen.«

»Dich?«

»Nein, das Ganze.«

»Das, was du gemacht hast?«

»Das Ganze, verdammt noch mal.«

»Aber *du* verstehst das wohl, wie?«

- »Möglich ist alles.«
 »Aber wenn alles möglich ist, warum hast du dann ausgerechnet *das* gemacht?«
 »Schon wieder *das*. Das und das und das! Was anderes hast du wohl nicht im Kopf.«
 »Er ist so gut wie tot.«
 »Ja, der wird wohl nicht mehr.«
 [...]
 »War es rassistisch motiviert?«
 »Wie meinst du das?«
 [...]
 »Er war Araber. *Ist* Araber, meine ich.«
 »Aha.«
 [...]
 »Also bin ich nicht schuld?«
 »... Nein, eigentlich nicht ...«
 [...]
 »Im Grunde ist es also merkwürdig, dass ich es nicht schon früher gemacht habe?«
 »Warum ... nicht?«

Aus: Teller, J. (2013). *Alles worum es geht* (S. 9–17). Hanser (Hervorhebung im Original).

5.6 | Vergleich von Textstellen aus erzählenden Texten

Analog zum Vergleich von Gedichtstropfen bzw. Gedichtausschnitten (vgl. die Beispiele oben unter Kap. 4.3) lassen sich auch Stellen aus Prosatexten miteinander vergleichen, die sich in ihrer sprachlich-grammatischen Machart in besonders sinngebender Weise voneinander unterscheiden. Als Beispiel seien hier, den Ausführungen Spinners (2023, S. 45–46) folgend, zwei Auszüge aus von Goethes 1744 ersterschienenen Briefroman „Die Leiden des jungen Werthers“ (von Goethe 1962 [1744], S. 42–150) herangezogen. Goethe schildert hier die Natur so, dass die beiden gewählten Stellen den Wandel der innerseelischen Verfassung des Protagonisten Werthers eindrücklich vor Augen führen. Der Roman gliedert sich in zwei Teile, „Erstes Buch“ und „Zweites Buch“. Der erste Auszug „Am 10. Mai“ stammt aus dem ersten Buch, der zweite „Am 12. Dezember“ aus dem zweiten.

„Die Leiden des jungen Werthers“ von Johann Wolfgang von Goethe (Ausschnitte)

Am 10. Mai

[...] Wenn das liebe Tal um mich dampft und die hohe Sonne an der Oberfläche der undurchdringlichen Finsternis meines Waldes ruht und nur einzelne Strahlen sich in das innere Heiligtum stellen, ich dann im hohen Grase am fallenden Bache liege und näher an der Erde tausend mannigfaltige Gräschen mir merkwürdig werden; wenn ich das Wimmeln der kleinen Welt zwischen Halmen, die unzähligen unergründlichen Gestalten der Würmchen, der Mückchen näher an meinem Herzen fühle und fühle die Gegenwart des Allmächtigen, der uns nach seinem Bilde schuf, das Wehen des Allliebenden, der uns in ewiger Wonne schwebend trägt und erhält; mein Freund, wenn's dann um meine Augen dämmert, und die Welt um mich her und der Himmel

ganz in meiner Seele ruhn wie die Gestalt einer Geliebten, dann sehne ich mich oft und denke: Ach könntest du das wieder ausdrücken, könntest du dem Papiere das einhauchen, was so voll, so warm in dir lebt, daß es würde der Spiegel deiner Seele, wie deine Seele ist der Spiegel des unendlichen Gottes! – [...]

Aus: von Goethe, J. W. (1962 [1744]). In P. Boerner (Hrsg.), *Johann Wolfgang Goethe, dtv-Gesamtausgabe: Bd. 13. Johann Wolfgang Goethe. Die Leiden des jungen Werthers. Frühe Prosa* (S. 43–44). dtv.

»Am 12. Dezember

[...] Nachts nach Eilfe rannte ich hinaus. Ein fürchterliches Schauspiel, vom Fels herunter die wühlenden Fluten in dem Mondlichte wirbeln zu sehen, über Äcker und Wiesen und Hecken und alles, und das weite Tal hinauf und hinab [*sic*] Eine stürmende See im Sausen des Windes! Und wenn dann der Mond wieder hervortrat und über der schwarzen Wolke ruhte und vor mir hinaus die Flut in fürchterlich herrlichem Widerschein rollte und klang: da überfiel mich ein Schauer, und wieder ein Sehnen! Ach, mit offenen Armen stand ich gegen den Abgrund und atmete hinab! hinab! und verlor mich in der Wonne, meine Qualen, mein Leiden da hinabzustrürmen! dahinzubrausen wie die Wellen! Oh! – und den Fuß vom Boden zu heben vermochtest du nicht, und alle Qualen zu enden! – Meine Uhr ist noch nicht ausgelaufen, ich fühle es! O Wilhelm, wie gern hätte ich mein Menschsein drum gegeben, mit jenem Sturmwinde die Wolken zu zerreißen, die Fluten zu fassen! Ha! und wird nicht vielleicht dem Eingekerkerten einmal diese Wonne zuteil? – [...].«

Aus: von Goethe, J. W. (1962 [1744]). In P. Boerner (Hrsg.), *Johann Wolfgang Goethe, dtv-Gesamtausgabe: Bd. 13. Johann Wolfgang Goethe. Die Leiden des jungen Werthers. Frühe Prosa* (S. 126–127). dtv.

Beide Stellen weichen insbesondere syntaktisch stark, aber auch morphologisch im Tempusgebrauch voneinander ab. Der erste ist präsentisch und vornehmlich hypotaktisch, der zweite präterital und parataktisch gestaltet. Im Auszug „Am 10. Mai“ stehen zahlreiche (zwölf) Verbletztätze als subordinierte Konstituentensätze ersten und zweiten Grades vor dem eigentlichen Trägersatz „dann sehne ich mich oft und denke“. Es folgen zwei gereimte Verberstsätze (zweimal „könntest du“) und (drei) subordinierte Nebensätze („was [...] lebt“, „daß [...] würde“, „wie [...] ist“) von denen nur einer formal als Verbletztatz gestaltet ist („was [...] lebt“). Die anderen platzieren das finite Verb so, dass noch Satzglieder folgen (dazu später). Man kann in dieser syntaktischen Struktur die Erfahrung einer allumfänglichen Vereinigung des fiktionalen Briefeschreibers mit allen Phänomenen erkennen, von der die Stelle handelt. Er selbst scheint in der ihn umfassenden Natur aufzugehen. Inhaltlich wie syntaktisch ist alles miteinander verwoben, vereint. Das Präsens scheint atemporal verwendet und so ein zeitloses Allgegenwärtigsein auszudrücken. Ganz anders der Auszug „Am 12. Dezember“. Ihn kennzeichnet eine parataktische Struktur mit zahlreichen elliptische Konstruktionen (fehlenden Verben), Ausrufen (Ausrufezeichen) und etlichen, ‚subjektlosen‘ Infinitivsätzen (mit infiniten Verben, da formal das Subjekt fehlt). Auch finden sich in diesem Absatz an einer Stelle koordiniert gereimte Nebensätze (Infinitivsätze seien hier nicht dazu gerechnet), gestaltet als Verbletztätze mit finitem Verb. Man kann darin die Zerrissenheit des fiktionalen Schreibenden gespiegelt sehen, der sich selbst

verliert. Es handelt sich nicht um ein zeitloses Ereignis, sondern um ein einmaliges, tragisches Ereignis, das daher im epischen Präteritum erzählt wird.

Wie oben bereits angedeutet ist auch die Satzgliedabfolge (auch: Wortstellung) aufschlussreich. Gegen Ende des ersten Auszugs vom 10. Mai weicht diese gleich zweimal von der prototypischen Abfolge mit finitem Verb an letzter Stelle ab, „daß es *würde* der Spiegel deiner Seele, wie deine Seele *ist* der Spiegel des unendlichen Gottes!“ statt „daß es der Spiegel deiner Seele *würde*, wie deine Seele der Spiegel des unendlichen Gottes *ist*“ (Hervorhebung: B. M. & K. S). Die jeweils ausgelagerten Satzglieder wirken dadurch besonders salient. Auch im zweiten Auszug vom 12. Dezember findet sich ein Abweichen von der prototypischen Satzgliedabfolge mit demselben Effekt, aber anderer Ursache. In der als Verberstsatz formulierten Entscheidungsfrage „[...] wird nicht vielleicht dem Eingekerkerten einmal *diese Wonne* zuteil?“ folgt abweichend nach dem finiten Verb nicht das Subjekt wie beispielsweise in „[...] wird *diese Wonne* nicht [...]“ (Hervorhebung: B. M. & K. S), sondern dieses steht am Ende des Mittelfeldes vor der rechten Satzklammer („zuteil“), sodass es ebenfalls an prominenter Stelle erscheint.

Auch das Ende des Romans zeigt eine, wenn auch anders geartete, auffällige syntaktische Struktur. Die letzten drei Sätze des Romans lauten: „Man fürchtete für Lottens Leben. Handwerker trugen ihn. Kein Geistlicher hat ihn begleitet“ (Goethe, 1962 [1744], S. 150). Es sind drei kurze Sätze mit je zwei Satzgliedern, was der zweiwertigen Valenz der Verben entspricht (jmd. fürchtet für jmdn., jmd. trägt jmdn., jmd. begleitet jmdn.), und mit prototypischer Subjekt-Prädikat-Objekt-Abfolge. Die knappe Syntax spiegelt das Ende des Protagonisten, die nüchterne Ärmlichkeit der Situation, und die Kleinschrittigkeit des Trauerzuges wider.

Übung 15: Vergleich von Textstellen aus einer Novelle

Vergleichen Sie den Anfang und das Ende der Novelle „Mario und der Zauberer – Ein tragisches Reiseerlebnis“ von Thomas Mann (1990 [1930], S. 7–8, S. 76) miteinander (vgl. zu Textanfängen und -enden erzählender Literatur Kap. 5.7 und Kap. 5.8.) Können Sie morphologische und syntaktische Unterschiede zwischen beiden Textausschnitten feststellen, die den Textsinn im Sinne Ágels (2015: 160, vgl. Kap. 2.2) ko-konstruieren?

„Mario und der Zauberer – Ein tragisches Reiseerlebnis“ von Thomas Mann (Ausschnitte)

[Anfang der Novelle] Die Erinnerung an Torre di Venere ist atmosphärisch unangenehm. Ärger, Gereiztheit, Überspannung lagen von Anfang an in der Luft, und zum Schluß kam dann der Choc mit diesem schrecklichen Cipolla, in dessen Person sich das eigentümlich Böartige der Stimmung auf verhängnishafte und übrigens menschlich sehr eindrucksvolle Weise zu verkörpern und bedrohlich zusammenzudrängen schien. Daß bei dem Ende mit Schrecken (einem, wie uns nachträglich schien, vorgezeichneten und im Wesen der Dinge liegenden Ende) auch noch die Kinder anwesend sein mußten, war eine traurige und auf Mißverständnis beruhende Ungehörigkeit für sich, verschuldet durch die falschen Vorspiegelungen des merkwürdigen Mannes. Gottlob haben sie nicht verstanden, wo das Spektakel aufhörte und die Katastrophe begann, und man hat sie in dem glücklichen Wahn gelassen, daß alles Theater gewesen sei.

Torre liegt etwa fünfzehn Kilometer von Portoclemente, einer der beliebtesten Sommerfrischen am Tyrrhenischen Meer, städtisch-elegant und monatelang überfüllt, mit bunter Hotel- und Basarstraße am Meere hin, breitem, von Capannen, bewimpelten Burgen und brauner Menschheit bedecktem Strande und einem geräuschvollen Unterhaltungsbetrieb. Da der Strand, begleitet von Piniengehölz, auf das aus geringer Entfernung die Berge herniederblicken, diese ganze Küste entlang seine wohnlich-feinsandige Geräumigkeit behält, ist es kein Wunder, daß etwas weiterhin stillere Konkurrenz sich schon zeitig aufgetan hat: Torre di Venere, wo man sich übrigens nach dem Turm, dem es seinen Namen verdankt, längst vergebens umsieht, ist als Fremdenort ein Ableger des benachbarten Großbades und war während einiger Jahre ein Idyll für wenige, Zuflucht für Freunde des unverweltlichten Elementes. [...].

[Ende der Novelle] Der Tumult war grenzenlos. Damen verbargen in Zuckungen das Gesicht an der Brust ihrer Begleiter. Man rief nach einem Arzt, nach der Polizei. Man stürmte das Podium. Man warf sich im Gedränge auf Mario, um ihn zu entwaffnen, ihm die kleine, stumpfmetallne, kaum pistolenförmige Maschinerie zu entwenden, die ihm in der Hand hing, und deren fast nicht vorhandenen Lauf das Schicksal in so unvorhergesehene und fremde Richtung gelenkt hatte.

Wir nahmen – nun also doch – die Kinder und zogen sie an dem einschreitenden Karabinierpaar vorüber gegen den Ausgang. »War das auch das Ende?« wollten sie wissen, um sicherzugehen . . . »Ja, das war das Ende«, bestätigten wir ihnen. Ein Ende mit Schrecken, ein höchst fatales Ende. Und ein befreiendes Ende dennoch, – ich konnte und kann nicht umhin, es so zu empfinden!

Aus: Mann, T. (Verf.) (1990 [1930]). *Mario und der Zauberer. Unordnung und frühes Leid* (S. 7–8; 76). S. Fischer.

5.7 | Wie Romane, Novellen, Kurzgeschichten und Märchen anfangen

Romane beginnen, wie weiter unten näher ausgeführt wird, anders als Märchen, z. B. mit konkreteren Angaben, einer Orts- und/oder Zeitangabe oder auch der Nennung der Hauptfigur. Zur Veranschaulichung seien hier die Romananfänge von Fontane zusammengestellt – ganz im Stil des Realismus handelt es sich um tatsächlich existierende Orte:

Romane und Novellen von Theodor Fontane (Erzählanfänge)

Der Kommerzienrat von der Straaten, Große Petristraße 4, [...].

(„L’Adultera“, 1993a [1880], S. 107, Novelle)

Vor dem in dem großen und reichen Oderbruchdorfe [...].

(„Unterm Birnbaum“, 1993b [1885], S. 193, Novelle)

An dem Schnittpunkte von Kurfürstendamm und Kurfürstenstraße, [...].

(„Irrungen, Wirungen“, 1993c [1887/1888], S. 7, Roman)

In der Invalidenstraße [...].

(„Stine“, 1993d [[1889/1890], S. 169, Roman)

Eine Meile südlich von Glücksburg, [...].

(„Unwiederbringlich“, 1993e [1891/1892], S. 7, Roman)

An einem der letzten Maitage, [...].

(„Frau Jenny Treibel oder ‚Wo sich Herz zum Herzen findet‘“, 1993f [1892/1893], S. 257, Roman)

In Front des schon seit Kurfürst Georg Wilhelm von der Familie Briest bewohnten Herrenhauses [...].

(„Effi Briest“, 1993g [1894/1895], S. 7, Roman)

Im Norden der Grafschaft Ruppín, [...].

(„Der Stechlin“, 1993h [1897/1898], S. 7, Roman)

Grammatisch ganz andere Romananfänge findet man z. B. bei Kafka:

Romane von Franz Kafka (Erzählanfänge)

Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, [...].

(„Die Verwandlung“, 1915a, S. 1177, Erzählung)

Jemand mußte Josef K. verleumdet haben, [...].

(„Der Prozess“, 1925, S. 1, Romanfragment)

Es war spät abends, als K. ankam. [...].

(„Das Schloss“, 1926, S. 1 Romanfragment)

Als der sechzehnjährige Karl Roßmann [...].

(„Amerika“, auch: „Der Verschollene, Romanfragment“, 1927, S. 7)

In Kurzgeschichten, wie sie vor allem seit der Nachkriegszeit geschrieben worden sind, sind die Erzählanfänge nochmals unterschiedlich gestaltet. Auffallend häufig ist das in früherer Literatur kaum anzutreffende Verfahren, dass im ersten Satz ein Personalpronomen steht. Das ist deshalb ungewöhnlich, weil Personalpronomen in der Regel auf eine Person (oder einen Sachverhalt bzw. einen Gegenstand) verweisen, die (der) schon genannt ist. Man heißt dieses Verfahren anaphorisch, wenn im Text auf bereits Vorangehendes zurückverwiesen wird (Anaphorik). Im Gegensatz dazu spricht man von kataphorischen Verfahren, wenn auf Personen (oder Sachverhalte bzw. Gegenstände) vorausverwiesen wird (Kataphorik). Prototypisch sind in epischen Texten anaphorische Konstruktionen: Erst wird der Erzählgegenstand bzw. die Figur namentlich eingeführt, dann mit Pronomina darauf zurückverwiesen, vergleiche z. B. folgenden, in diesem Sinne prototypischen Romananfang Kafkas in „Die Verwandlung“ (Bezugsperson und verweisende Pronomina sind jeweils kursiviert):

„Die Verwandlung“ von Franz Kafka (Romanbeginn)

Als *Gregor Samsa* eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand *er sich* in *seinem* Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt. *Er* lag [...], wenn *er* [...], *seinen* [...]. *Seine* ...

Aus: Kafka, F. (1915a). Die Verwandlung. In R. Schickele (Hrsg.), *Die Weißen Blätter. Eine Monatsschrift* 2(10), 1177 (Hervorhebung: B. M. & K. S.).

Kataphorische Bezüge dagegen erzeugen entweder wie in Kriminalromanen Spannung, in dem beispielsweise der Name des Täters bzw. der Täterin zunächst verschwiegen wird, da die Figur mit „er“ bzw. „sie“ ‚anonym‘ eingeführt und erst nach langen Verweisketten benannt wird, oder sie werfen wie in Kurzgeschichten üblich die Leser:innen mitten hinein ins Geschehen, so auch in den Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert. Dieser beginnt z. B. seine Kurzgeschichte „Das Brot“ mit dem Satz „Plötzlich wachte sie auf. [...]“ (Borchert, 2009a [1946], S. 320) und die Kurzgeschichte „Die Küchenuhr“ mit dem Satz „Sie sahen ihn schon von weitem auf sich zukommen, denn er fiel auf. [...]“ (Borchert, 2009b [1947], S. 237). Wer jeweils mit dem Personalpronomen gemeint ist, erschließt sich erst durch den nachfolgenden Text (kataphorische Verwendung der Pronomina). Im zweiten Beispiel finden sich sogar zwei Personalpronomen, die sich erst durch das Folgende erschließen („sie“ und „ihn“). In „Nachts schlafen die Ratten doch“ (Borchert, 1982 [1947]) erfährt man erst nach mehreren Sätzen, um wen es namentlich beim Protagonisten („Jürgen“) geht. Zuvor werden nur kataphorische Pronomina verwendet (ausgenommen „Du“ in der wörtlichen Rede des Gegenübers), während der Kontrahent (Gegenspieler) erst mit Indefinitpronomen („jemand“) eingeführt, dann über metonymische (Teil-Ganzes-)Bezüge („etwas behoste Beine“, „die“, „ihnen“, „Hosenbeinen“) bezeichnet und schließlich über eine Nominalphrase mit indefinitem Artikel („einen älteren Mann“) gekennzeichnet wird. Auf diese Nominalphrase wird dann mit einem Demonstrativpronomen „Der“ und weiteren Teil-Bezügen („in der Hand“, „an den Fingerspitzen“) und schließlich mit der nun definiten Nominalphrase „der Mann“ verwiesen. Man nennt solche Ketten von sprachlichen Bezügen Isotopieketten (Ketten gleicher Themen; griech.: isos = gleich, topos = Ort). Wenn man mit den sprachlichen Konstruktionen auf außersprachliche Wirklichkeiten (Personen, Gegenstände etc.) verweist („referiert“), werden diese Verweisketten auch Referenzketten genannt. Referenzketten zum Protagonisten sind in folgendem Auszug aus „Nachts schlafen die Ratten doch“ (Borchert, 1982 [1947], S. 69) *kursiviert*, die zum Kontrahenten durchgängig unterstrichen, die zu einer Gruppe von Personen, zu denen der Kontrahent vermutlich gehört, gepunktet unterstrichen):

„Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert (Kurzgeschichtenbeginn)

Das hohle Fenster in der vereinsamten Mauer gähnte blaurot voll früher Abendsonne. Staubgewölke flimmerte zwischen den steilgereckten Schornsteinresten. Die Schuttwüste döste.

Er hatte die Augen zu. Mit einmal wurde es noch dunkler. *Er* merkte, daß jemand gekommen war und nun vor *ihm* stand, dunkel, leise. Jetzt haben sie mich! dachte *er*. Aber als *er* ein bißchen blinzelte, sah *er* nur zwei etwas ärmlich behoste Beine. Die standen ziemlich krumm vor *ihm*, daß *er* zwischen ihnen hindurchsehen konnte. *Er* riskierte ein kleines Geblinzel an den Hosenbeinen hoch und erkannte einen älteren Mann. Der hatte ein Messer und einen Korb in der Hand. Und etwas Erde an den Fingerspitzen.

Du schläfst hier wohl, was? fragte der Mann und sah von oben auf das *Haargestrüpp* herunter. *Jürgen* blinzelte zwischen den Beinen des Mannes hindurch in die Sonne und sagte: Nein, [...].

Aus: Borchert, W. (1982 [1947]). Nachts schlafen die Ratten doch. In M. Durzak (Hrsg.), *Erzählte Zeit. 50 deutsche Kurzgeschichten der Gegenwart*. (S. 69). Philipp Reclam jun. (Hervorhebung: B. M. & K. S.).

Diese sehr spezifische Verwendung von Personalpronomen ist ein Grund, warum man als Charakteristikum einer Kurzgeschichte u. a. den unvermittelten Anfang anführt bzw. die ausschließliche Verwendung von Pronomina überhaupt als deren Charakteristikum ansieht. In Borcherts „Das Brot“ (Borchert, 2009a [1946], S. 320) geht das sogar so weit, dass die Pronominalisierungsketten „sie“ und „er“ über den gesamten Text hinweg nicht aufgelöst werden. Das trifft auch auf andere Kurzgeschichten zu, wie beispielsweise auf die von Heinrich Böll „Du fährst zu oft nach Heidelberg“ (Böll, 1979, S. 61–67).

Märchen dagegen beginnen meist mit dem Satz „Es war einmal ...“, einer unbestimmten Zeitangabe im Präteritum, die sofort die textsortenspezifische Erwartung schafft, dass es sich im folgenden Text um ein Märchen handelt. Die Formulierung „Es war einmal ...“ wird beim Lesen oder Hören also meist als Fiktionssignal verstanden: Die unbestimmte Zeit ist eine erfundene Zeit (vgl. zum fiktionalitätsanzeigenden, sogenannten ‚epischen Präteritum‘ Hamburger, 1953, 1967). Feilke und Rezat (2020) sprechen in diesen Fällen von sogenannten Textprozeduren, das sind „routinehafte funktionale Textbausteine“ (Feilke & Rezat, 2020, S. 5, Sp. 1), die „[a]n der Textoberfläche [...; B. M. & K. S.] an typischen Ausdrucksmustern erkennbar sind“ (Feilke & Rezat, 2020, S. 5, Sp. 1). „Es war einmal“ käme im Märchen die Textprozedurenfunktion ‚Temporalisieren‘ zu (Feilke & Rezat, 2020, S. 5, Sp. 1; Hervorhebung im Original) zu. Andere literarische Texte, die nicht Märchen sind, z. B. Romane oder (Kurz-)Geschichten, beginnen, wie wir sahen, u. U. ganz anders, obwohl folgende Beispiele ebenfalls beide mit „Es war ...“ beginnen:

Es war Samstagmorgen und Herr Taschenbier saß im Zimmer und wartete.

Aus: Maar, P. (1981). *Eine Woche voller Samstage* (S. 7). Deutscher Bücherbund.

Es war spätabends, als Josef K. ankam.

Aus: Kafka, F. (1926). *Das Schloss* (S. 1). Wolff.

Textprozeduren**ausdrücke** setzen Textprozeduren folglich textsortenspezifisch um und machen ad hoc, d. h. auf den ersten Blick, erkennbar, um welchen Texthandlungstyp es geht (Feilke & Rezat, 2020, S. 7f.). Dies gilt nicht nur für literarische, sondern auch für nicht-literarische Texte. Man vergleiche z. B. den Textanfang „*Das brauchst du: ... Zuerst ..., dann knickst du ...*“, bei dem es nicht schwer fällt, zu erkennen, „dass es sich hier um sprachliche Muster aus einer Bastelanleitung handelt“ (Feilke & Rezat, 2020, S. 4, Sp. 1). Solche Muster helfen, beim Lesen nicht nur „bottom up“ Buchstaben zu Wörtern, Wörter zu Sätzen und Sätze zu Texten zusammensetzen (Bredel & Pieper, 2021, S. 215), sondern umgekehrt auch „top-down“ Leseverstehensprozesse einzuleiten. „Denn Leser und Leserinnen prägen auch auf der Basis bereits gelesener Teilsätze oder Sätze [wie z. B. der Textprozeduren**ausdrücke**; B. M. & K. S.], auf der Basis von Textsorten- bzw. Gattungserwartungen, [...] Erwartungsmuster aus“ (Bredel & Pieper, 2021, S. 214), die antizipierendes Lesen erleichtern.

5.8 | Wie Romane, Novellen und Märchen enden

Interessant kann es auch sein, zu untersuchen, wie Erzähltexte enden. Oft zitiert wird der Schluss von Goethes Briefroman „Werther“ mit dem Wechsel vom Präteritum ins Perfekt: „Handwerker trugen ihn. Kein Geistlicher hat ihn begleitet.“ (von Goethe 1962 [1744], S. 150) Mit dem Perfekt ist das Erzählen abgeschlossen, das normalerweise im Präteritum erfolgt. Köller merkt dazu an, dass der Tempuswechsel einen Perspektivwechsel bewirkt. Während der bzw. die Erzähler:in narrativ im Präteritum verhaftet, tritt er bzw. sie mit dem Perfekt als „als eine urteilende Instanz in Erscheinung“ (Köller, 2019, S. 254), was eine veränderte Rezeptionshaltung bewirkt. Einen Wechsel vom Präteritum und Plusquamperfekt ins Perfekt und ins Präsens findet man am Schluss von Theodor Storms kurzer Novelle „Posthuma“ von 1851 („vermochte“ – „war [...] gestorben“ – „hatte [...] wiedergesehen“ – „ist [...] erloschen“ – „trägt [...] herum“ – „ist gezwungen“):

„Posthuma“ von Storm (Novellenende)

Acht Tage nach dieser kalten Nacht vermochte sie das Bett nicht zu verlassen; zwei Monate später war sie gestorben. Er hatte sie nicht wiedergesehen; aber seit ihrem Tode ist seine Begierde erloschen; er trägt jetzt schon jahrelang ihr frisches Bild mit sich herum und ist gezwungen, eine Tote zu lieben.

Aus: Storm, T. (Verf.) (1951b [1851]). *Sämtliche Werke in zwei Bänden* (Bd. 1, S. 54). Winkler.

Ein Tempuswechsel am Schluss kann auch dadurch bedingt sein, dass der bzw. die Leser:in direkt angesprochen wird. Das ist z. B. der Fall in Storms Kindermärchen „Der kleine Häwelmann“ (Storm, 1951a, S. 58).

„Der kleine Häwelmann“ von Theodor Storm (Märchenende)

Da konnte er schwimmen lernen.

Und dann?

Ja, und dann? Weißt du nicht mehr? Wenn ich und du nicht gekommen wären und den kleinen Häwelmann in unser Boot genommen hätten, so hätte er doch leicht ertrinken können!

Aus: Storm, T. (Verf.) (1951a [1859]). *Sämtliche Werke in zwei Bänden* (Bd. 1, S. 58). Winkler.

In anderer Weise grammatisch interessant ist der Schluss von Büchners Novelle „Lenz“:

„Lenz“ von Georg Büchner (Novellenende)

Am folgenden Morgen bei trübem regnerischem Wetter traf er in Straßburg ein. Er schien ganz vernünftig, sprach mit den Leuten; er that Alles wie es die Andern thaten, es war aber eine

entsetzliche Leere in ihm, er fühlte keine Angst mehr, kein Verlangen; sein Dasein war ihm eine nothwendige Last. – So lebte er hin.

Aus: Lehmann, R. (Hrsg.) (1967 [1839]). *Georg Büchner. Sämtliche Werke und Briefe. Historisch-kritische Ausgabe mit Kommentar: Bd. 1. Dichtungen und Übersetzungen. Mit Dokumentationen zur Stoffgeschichte.* (S. 483). Christian Wegner.

Ab „es war aber eine entsetzliche Leere in ihm“ enthält der Text nur noch Hauptsätze, sie werden kürzer bis zum Satz „So lebte er hin“. Die Sprache, so könnte man sagen, verliert ihre Lebendigkeit so wie Lenz.

Für (Volks-)Märchen gilt der Schluss „Und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute“ als typisch. Vom Präteritum, in dem die meisten Märchen erzählt sind (vgl. Kap. 5.7), findet in diesem Satz am Schluss ein Wechsel ins Perfekt und ins Präsens statt. Allerdings endet keines der Grimm'schen Märchen so, nur bei „Fundevogel“ findet sich als letzter Satz: „und wenn sie nicht gestorben sind, leben sie noch“ (Grimm, 1980a, S. 263, KMH 51). Andere Schlüsse im Präsens kommen auch sonst vor, z. B. „und ob sie noch leben, das steht bei Gott“ („Die Nelke“, Grimm, 1980a, S. 386, KMH 76), „und is in d'onnen Spiellumpen g'fohrn, d'oi non [...] bis date lebend“ („De Spielhansl“, Grimm, 1980a, S. 407, KMH 82) oder „Un we dat lest vertelt het, den is de Mund noch wärm“ („De beiden Künigeskinner“, Grimm, 1980b, S. 145, KMH 113). In einigen Fällen ist der Wechsel ins Präsens dadurch bedingt, dass eine Sentenz oder eine Anrede an die Leser:innen das Erzählen abschließt, z. B. „Wer's nicht glaubt, bezahlt einen Taler“ („Vom klugen Schneiderlein“, Grimm, 1980b, S. 149, KMH 114).

In der Märchensammlung von Bechstein (1847) findet man den Schluss „Und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute“ ebenfalls vergebens. Allerdings gibt es bei ihm den Satz mit leicht veränderter Wortstellung: „und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie heute noch“ („Die beiden kugelrunden Müller“, Bechstein, 1847, S. 97). Ferner finden sich ähnliche Schlüsse in (neueren) Märchensammlungen von Bechstein, wie z. B. „und falls sie beide nicht gestorben sein sollten, so dürfte mit einiger Wahrscheinlichkeit zu vermuthen sein, daß sie heute noch leben“ („Der gastliche Kalbskopf“, Bechstein, 2007 [1856], S. 99) oder „Sollte dieses aber nicht erfolgt sein, so ist einigermäßen wahrscheinlich, daß sie noch heute leben“ („Der weiße Wolf“, Bechstein, 1997 [1857]). Etliche Märchen enden bei ihm auch mit anderen Sätzen im Präsens, z. B. als Lehre wie „In die Grube fällt, wer Andern sie gegraben“ („Die sieben Schwänen“, Bechstein, 1847, S. 211). Moralsätze oder Lehren sind zeitlos gedacht. Daher eignet sich in moralisierenden Abschlüssen das atemporal verwendete Präsens für Märchen, analog zu Fabeln, die mit einem Lehrsatz beginnen (Promythion) oder enden (Epimythion) können (vgl. dazu Übung 20, Lösungen).

Ein kleiner Hinweis zum Schluss: Alle genannten Beispiele stammen aus Erzähltexten, die im Präteritum geschrieben sind, dem prototypischen Erzähltempus (vgl. Kap. 5.7 zum ‚epischen Präteritum‘ nach Hamburger, 1953, 1957). Es gibt allerdings auch Erzähltexte, die nicht in diesem Tempus geschrieben sind, sondern im Präsens. Das wird beispielsweise ausführlich untersucht im Band „Der Präsensroman“, den Armen Avanesian und Anke Hennig (2013) herausgegeben haben. Entsprechend ist dann die Rede ist vom ‚epischen Präsens‘ (Petersen, 1992, 1993), das auch häufig in der Kinder- und Jugendliteratur verwendet wird (Mesch, 2011, 2013).

Übung 16: Wie Märchen anfangen bzw. enden

(a) Übungen zum Märchenanfang

Ordnen Sie folgende Märchenanfänge der Gebrüder Grimm nach ihrer Prototypizität (beginnend mit dem prototypischsten Märchenanfang). Einer der Textanfänge ist kein Märchen. Finden Sie ihn heraus? Begründen Sie Ihre Entscheidungen. (Die Quellenangaben befinden sich im Lösungsteil.)

- a. In den alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat, lebte ein König [...].
- b. Es hat einmal, so wird gesagt, / Der Löwe mit dem Wolf gejagt.
- c. Es war einmal ein armes frommes Mädchen, das lebte mit seiner Mutter allein, [...].
- d. Eine Katze hatte Bekanntschaft mit einer Maus gemacht [...].
- e. Zwei Königssöhne gingen einmal auf Abenteuer und gerieten in ein wildes, wüstes Leben [...].

(b) Übungen zum Märchenende

Bestimmen Sie die unterschiedlichen Tempora und Tempuswechsel am Ende folgender Märchen, auch hinsichtlich ihrer Funktion. Gibt es unter den Märchenenden solche, die grammatisch etwas aus der Reihe fallen?

- a. Von nun an getrauten sich die Räuber nicht weiter in das Haus, den vier Bremer Musikanten gefiel's aber so wohl darin, daß sie nicht wieder heraus wollten. Und der das zuletzt erzählt hat, dem ist der Mund noch warm. („Die Bremer Stadtmusikanten“, Grimm, 1980a, S. 164, KHM 27)
- b. Der König aber mußte von nun an fahren zur Strafe für seine Sünden. »Fährt er wohl noch?« »Was denn? Es wird ihm niemand die Stange abgenommen haben.« („Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“, Grimm, 1980a, S. 174, KHM 29)
- c. Sie flog in die Fuchshöhle, setzte sich der Ziege auf den glatten geschorenen Kopf und stach sie so gewaltig, daß sie aufsprang, »meh! meh!« schrie und wie toll in die Welt hineinlief; und weiß niemand auf diese Stunde, wo sie hingelaufen ist. („Tischdeckdich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack“, Grimm, 1980a, S. 205, KMH 36)
- d. Da gingen die Kinder zusammen nach Haus und waren herzlich froh; und wenn sie nicht gestorben sind, leben sie noch. („Fundevogel“, Grimm, 1980a, S. 263, KHM 51)
- e. Ich wollte, du und ich, wir wären auch dabeigewesen. („König Drosselbart“, Grimm, 1980a, S. 268, KHM 52)
- f. Die dritte und vierte folgte ihr, und bald gackerten sie alle zusammen. (Und wenn sie ausgebetet haben, soll das Märchen weitererzählt werden, sie beten aber alleweile noch immer fort.) („Der Fuchs und die Gänse“, Grimm, 1980a, S. 420, KHM 86)

Aus: Grimm, B. (1980a. *Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm: Bd. 1. Märchen Nr. 1–86*. Philipp Reclam jun.

6 | Grammatik in dramatischen Texten

Natürlich spielt die grammatische Machart auch in dramatischen Texten eine gestalterische Hauptrolle. Das sei ausführlicher mit Goethes 1808 ersterschiedenen Tragödie „Faust“ zunächst an einem klassischen Werk der Literaturgeschichte veranschaulicht, sodann mit Handkes 1966 ersterschiedenen Schauspiel „Publikumsbeschimpfung“ an einem Werk der BRD-Literatur lediglich knapp demonstriert.

In Goethes „Faust“ (von Goethe, 1966 [1808]) beispielsweise ist es aufschlussreich, wie Faust und Gretchen unterschiedlich auf ihre erste Begegnung zurückblicken (vgl. dazu auch Spinner 2023, S. 42–44). Das lässt sich auch an der sprachlichen Gestaltung zeigen.

„Faust I“ von Johann Wolfgang von Goethe (Auszüge)

2609-2618

FAUST

Beim Himmel, dieses Kind ist schön!
So etwas hab ich nie gesehn.
Sie ist so sitt- und tugendreich
Und etwas schnippisch doch zugleich.
Der Lippe Rot, der Wange Licht,
Die Tage der Welt vergeß ichs nicht!
Wie sie die Augen niederschlägt,
Hat tief sich in mein Herz geprägt;
Wie sie kurz angebunden war,
Das ist nun zum Entzücken gar!

Aus: von Goethe, J. W. (1966 [1808]). Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. In P. Boerner (Hrsg.), *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke: Bd. 9. Faust. Eine Tragödie* (3. Aufl., S. 78–79). dtv.

2678- 2683

MARGARETE *ihre Zöpfe flechtend und aufbindend.*

Ich gäb was drum, wenn ich nur wüßt,
Wer heut der Herr gewesen ist!
Er sah gewiß recht wacker aus
Und ist aus einem edlen Haus;

Das konnt ich ihm an der Stirne lesen –
Er wär auch sonst nicht so keck gewesen. *Ab.*

Aus: von Goethe, J. W. (1966 [1808]). *Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil.* In P. Boerner (Hrsg.), *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke: Bd. 9. Faust. Eine Tragödie* (3. Aufl., S. 80–81). dtv (Hervorhebungen im Original).

Zunächst fällt auf, dass die Äußerung von Faust vor allem Ausrufe enthält. In Gretchens Äußerung ist der Satzbau konventioneller und prototypischer als bei Faust: Die Sätze beginnen alle mit dem Subjekt oder dem Akkusativobjekt. Dass ein Nebensatz, wie das bei Faust vorkommt („Wie sie [...]“), die Funktion des Subjekts übernimmt, findet man in Gretchens Äußerung nicht. Der erste „Wie“-Satz von Faust „Wie sie die Augen niederschlägt, hat sich in mein Herz geprägt“ übernimmt grammatisch die Funktion eines Subjekts (man nennt solche Sätze deswegen auch ‚Subjektsätze‘). Der zweite „Wie“-Satz „Wie sie kurz angebunden war, das ist nun zum Entzücken gar!“ welches durch „das“ im Trägersatz wieder aufgenommen wird entspricht dem ‚logischen Subjekt‘. Man kann in der einfachen Subjektkonstruktion bei Gretchen dagegen die Ausdrucksweise eines jüngeren Menschen aus niedrigerem Stand sehen. Zugleich spiegelt Gretchens Redeweise ihre situationsbedingte Gefühlslage wider. Der gewählte Modus Konjunktiv II, zusammen mit den „relativierenden Formulierungen wie ‚nur‘, ‚gewiss‘, ‚recht‘, und ‚auch sonst‘“ zeugen „von Unsicherheit und von Distanz zu einer eindeutigen Wirklichkeits- und Gefühlsaussage“ (Spinner, 2023, S. 43). Zwar enthalten Gretchens Äußerungen keine Fragen, dennoch wirkt ihr Sprechen, „wie eine monologisierende Selbstbefragung in einer Situation der Verunsicherung“ (Spinner, 2023, S. 43). Fausts Äußerungen in gehobener Sprache stehen im Kontrast zur Schlichtheit von Gretchens Sprache. Seine Bewunderung und Begeisterung gießt Faust in eine sprachliche Form, für die er „poetifizierende Sprachgebrauchstechniken“ (Klotz, 2015, S. 565) verwendet. Davon zeugen Formulierungen wie „der Lippe Rot, der Wange Licht“ mit vorangestelltem Genitivattribut, das Prädikativ „so sitt- und tugendreich“ oder das temporale Adverbial „die Tage der Welt“. Eine Gegenüberstellung von Faust und Gretchen, die sich auch grammatisch ausdrückt, findet sich auch innerhalb einer Äußerung von Faust:

3348-3355

Bin ich der Flüchtling nicht? der Unbehauste?
Der Unmensch ohne Zweck und Ruh,
Der wie ein Wassersturz von Fels- zu Felsen brauste,
Begierig wütend, nach dem Abgrund zu?
Und seitwärts sie, mit kindlich-dumpfen Sinnen,
Im Hüttchen auf dem kleinen Alpenfeld,
Und all ihr häusliches Beginnen
Umfangen in der kleinen Welt!

Aus: von Goethe, J. W. (1966 [1808]). *Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil.* In P. Boerner (Hrsg.), *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke: Bd. 9. Faust. Eine Tragödie* (3. Aufl., S. 100). dtv.

Von sich selbst spricht Faust in Fragesätzen, in denen er sich selbst anklagt. Die Sätze über Gretchen dagegen sind keine Fragen und enthalten auch kein finites Verb, sie sind also ohne Prädikat gestaltet. Somit wird auch kein Geschehnis ausgedrückt, wofür Vorgangs- und Handlungsverben notwendig wären. Gretchens Welt ist eine Welt der Ruhe, während Faust in Bewegung ist. Dem entspricht auch die Raumsymbolik, bei Faust der Wassersturz, der herunterbraust und bei Gretchen die seitwärts liegende kleine Welt.

In der neueren Literatur ist wie erwähnt z. B. Peter Handkes „Publikumsbeschimpfung“ interessant.

„Publikumsbeschimpfung“ Peter Handke (Ausschnitte)

Vier Sprecher

Regeln für die Schauspieler

Die Litaneien in den katholischen Kirchen anhören.

Die Anfeuerungsrufe und die Schimpfchöre auf den Fußballplätzen anhören.

Die Sprechchöre bei Aufläufen anhören.

Die laufenden Räder eines auf den Sattel gestellten Fahrrads bis zum Ruhepunkt der Speichen anhören und die Speichen bis zu ihrem Punkt der Ruhe ansehen. [...].

Sie sind willkommen.

Dieses Stück ist eine Vorrede.

Sie werden hier nichts hören, was Sie nicht schon gehört haben. Sie werden hier nichts sehen, was Sie nicht schon gesehen haben. Sie werden hier nichts von dem sehen, was Sie hier immer gesehen haben. Sie werden hier nichts von dem hören, was Sie hier immer gehört haben.

Sie werden hören, was Sie sonst gesehen haben.

Sie werden hören, was Sie hier sonst nicht gesehen haben.

Sie werden kein Schauspiel sehen. [...].

Sie haben sich etwas erwartet.

Sie haben sich vielleicht etwas anderes erwartet. [...].

Aus: Handke, P. (Verf.) (1969b [1966]). *Prosa, Gedichte, Theaterstücke, Hörspiele, Aufsätze* (S. 180–184). Suhrkamp (Hervorhebungen im Original).

Der erste Absatz besteht aus einer Aneinanderreihung von Infinitivsätzen („*Die Litaneien in den katholischen Kirchen anhören.*“), in anderen Absätzen stehen die Verben nur im Futur („Sie werden hier nichts hören [...]“) oder im Perfekt („Sie haben sich etwas erwartet [...]“). Jede Anrede mit neuem gedanklichen Impuls hat seine eigene sprachliche Struktur und gliedert den Text.

Übung 17: Grammatik in dramatischen Texten

Recherchieren Sie den Inhalt und die Figuren von Schillers „Räuber“ aus dem Jahre 1781, falls Ihnen das Drama, z. B. aus dem schulischen Unterricht, nicht mehr präsent ist. Lesen Sie sodann die beiden folgenden Ausschnitte, die einmal vom Auftritt Franz Moors und das andere Mal vom Auftritt Karl von Moors handeln und dem Anfang von Schillers „Räuber“ (1924 [1781], S. 7 und S. 16–17) entnommen sind. Untersuchen Sie, ob sich grammatische Unterschiede in der Sprechweise der Figuren ausfindig machen lassen, die bezogen auf ihre Charaktere sinnhaft zu deuten sind.

„Räuber“ von Friedrich Schiller (Auftritt Franz, 1. Akt, 1. Szene, Ausschnitte)

Textausschnitt 1: (Auftritt Franz, 1. Akt, 1. Szene)

FRANZ. Aber ist Euch auch wohl, Vater? Ihr seht so blaß.

D. A. MOOR. [...]

FRANZ. Die Post ist angekommen — ein Brief von unserm Korrespondenten in Leipzig —

D. A. MOOR. [...]

FRANZ. Hm! Hm! — So ist es. Aber ich fürchte — ich weiß nicht — ob ich — Eurer Gesundheit? — Ist Euch wirklich ganz wohl, mein Vater?

Aus: Schiller, F. (1924 [1781]. *Die Räuber*. Ein Schauspiel. In F. Schiller (Verf.), *Schillers sämtliche Werke: Bd. 1. Dramatische Dichtungen* (S. 7). Insel.

Textausschnitt 2 (Auftritt Karl von Moor, 1. Akt, 2. Szene)

KARL V. MOOR (*legt das Buch weg*). Mir eckelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum, wenn ich in meinem Plutarch lese von großen Menschen.

SPIEGELB. [...]

MOOR. Der hohe Lichtfunke Prometheus ist ausgebrannt. Dafür nimmt man itzt die Flamme von Bärlappenmehl — [...].

Aus: Schiller, F. (1924 [1781]. *Die Räuber*. Ein Schauspiel. In F. Schiller (Verf.), *Schillers sämtliche Werke: Bd. 1. Dramatische Dichtungen* (S. 16–17). Insel.

7 | Grammatik in weiteren (ausgewählten) Genres

Der Band widmete sich bislang den drei ‚klassischen‘ Genres Lyrik, Epik und Drama. Darüber hinaus gibt es natürlich etliche Subgenres, von denen hier aus Platzgründen lediglich zwei, nämlich das Sprichwort (Kap. 7.1) und die Anekdote (Kap. 2) aufgegriffen werden, auch weil sie für die Analyse sehr ergiebig sind.

7.1 | Ein Sprichwort und sein Schicksal

Grammatisch interessant bei näherem Hinsehen ist das Sprichwort „Der Mensch denkt, Gott lenkt“. Es besteht aus zwei unverbunden aneinandergereihten Hauptsätzen. Wenn man sie miteinander verbinden würde, würde man wohl ein „aber“ einfügen und so eine adversative Beziehung zwischen den beiden Sätzen herstellen. Das lässt sich erhärten durch die Herkunft des Sprichworts. Es geht auf das „Buch der Sprüche“ in der Bibel zurück; dort heißt es (in verschiedenen, aktuellen Übersetzungen allerdings unterschiedlich)²⁵:

Altes Testament, Sprüche, 16,9

Des Menschen Herz erdenkt sich seinen Weg; aber der HERR allein lenkt seinen Schritt.

Aus: Lutherbibel (2017). *Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung* (rev. 2017). Deutsche Bibelgesellschaft (Hervorhebung im Original).²⁶

Das Herz des Menschen plant seinen Weg, aber der HERR lenkt seinen Schritt.

Aus: Die Züricher Bibel (2007). Theologischer Verlag Zürich (Hervorhebung im Original).²⁷

Des Menschen Herz plant seinen Weg, / doch der HERR lenkt seinen Schritt.

Aus: *Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift*, 2016. Katholische Bibelanstalt (Hervorhebung im Original).²⁸

Im Lateinischen enthält das Sprichwort ebenfalls eine adversative Konjunktion: „Homo proponit, sed Deus disponit“. In „Mutter Courage und ihre Kinder“ (ersterschienen 1941) greift Brecht das Sprichwort auf, und zwar in Mutter Courages „Lied von der großen Kapitulation“

²⁵ Die folgenden Zitate sind wieder dem „Bibleserver.com“ entnommen (www.bibleserver.com; 20.10.2023), vgl. Fn. 12.

²⁶ <https://www.bibleserver.com/LUT/Spr%C3%BCche16%2C9> (22.8.2024).

²⁷ <https://www.bibleserver.com/ZB/Spr%C3%BCche16%2C9> (22.8.2024).

²⁸ <https://www.bibleserver.com/EU/Spr%C3%BCche16%2C9> (22.8.2024).

(Brecht, 1989 [1941], S. 48–50). Hier kommt dreimal der Vers „Der Mensch denkt: Gott lenkt“ vor, geschrieben mit einem Doppelpunkt. „Gott lenkt“ wird dadurch zur Wiedergabe dessen, was der Mensch denkt. Für Brecht ist das eine unsinnige Auffassung. Das bringt deutlich der Vers zum Ausdruck, der bei ihm die drei Strophen des Liedes jeweils abschließt: „Keine Red davon!“ (Brecht 1989 [1941], S. 49).

Hinweis für den Unterricht: Im Unterricht ließe sich die Beschäftigung mit dem Sprichwort und dem von Brecht vorgenommenen Sinnspiel (die z. B. im Rahmen der Behandlung der „Mutter Courage“ erfolgen kann) anhand von Satzreihen einleiten, die sich an derselben Stelle stehend lediglich durch ein Interpunktionszeichen unterscheiden. Diese Zeichen bilden einen sogenannten paradigmatischen Kontrast, d. h. sie sind an der entsprechenden Stelle austauschbar (Bredel, 2008, S. 175 oder 2020, Cover):

Der Mensch denkt. Gott lenkt.
 Der Mensch denkt; Gott lenkt.
 Der Mensch denkt, Gott lenkt.
 Der Mensch denkt: Gott lenkt.

Aus: Bredel, U. (2008): *Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur On-line-Steuerung des Lesens* (S. 175). Niemeyer.

Während <.> und <;> zwischen beiden (Teil-)Sätzen noch am ehesten die adversative Deutung nahelegen (im Sinne von „Der Mensch denkt, aber Gott lenkt“), scheint diese bei der Verwendung des <,> nicht mehr zwingend gegeben zu sein. Bei der Verwendung des <:> ist sie eindeutig, es ist der Mensch, der (nur) denkt, dass Gott ihn lenkt (so die Intention Brechts).

Zudem kann das Nachdenken über das Sprichwort und den Brechttext mit Überlegungen zu folgendem (ziemlich raffinierten) Gedicht von Tim Ulrichs (1972, S. 138) bereichert werden:

„denk-spiel“ von Tim Ulrichs

denk-spiel
 (nach descartes)

ich denke, also bin ich.
 ich bin, also denke ich.
 ich bin also, denke ich.
 ich denke also: bin ich?

Aus: Gomringer, E. (Hrsg.) (1972). *konkrete poesie. deutschsprachige autoren. anthologie* (S. 138). Philipp Reclam jun.

Hier kann man sich bei allen vier Versen überlegen, in welchem grammatischen Verhältnis die Teilsätze zueinander stehen. In „ich denke, also bin ich“ (das ist Descartes' Formulierung „cogito

ergo sum“) stellt der Konnektor (der ‚Verknüpfer‘) „also“ eine konsekutive Beziehung zwischen den Teilsätzen her (konsekutiver Konnektor). Das ist auch der Fall im zweiten Vers, nur dass das Verhältnis umgekehrt ist. Der dritte Vers enthält die genau gleiche Wortabfolge wie der zweite, allerdings ist das Komma versetzt. Damit ist auch die grammatische Struktur verändert. Das wird deutlich, wenn man versucht, die mit dem „also“ hergestellte Beziehung durch eine Konstruktion mit „weil“ umzuformulieren. Dann erhält man für den ersten Vers „Weil ich denke, bin ich“, für den zweiten „Weil ich bin, denke ich“. Im dritten Vers funktioniert eine solche Umformulierung nicht mehr. Hier bezieht sich das „also“ auf eine vorangegangene Aussage (den Vers vorher oder auf eine Aussage, die nicht ausdrücklich formuliert ist). Dies ist im letzten Vers ebenso, wobei inhaltlich hier die Voraussetzung für „denke“ und nicht mehr für „bin“ wie im Satz vorher gemeint ist. Der letzte Vers enthält im Übrigen die gleiche Wortfolge wie der erste, aber wiederum ist die Interpunktion verändert: Das Komma ist entfernt und durch einen Doppelpunkt ersetzt. Dieser steht versetzt dort, wo im vorangehenden Vers das Komma stand, nach „also“. Der Punkt ist durch ein Fragezeichen ersetzt. „also“ wird dadurch das Adverbial zu „denke“, „bin“ rückt an die erste Satzgliedstelle nach dem Doppelpunkt und macht damit den Satz zu einer Frage. Man sieht: Im Gedicht steckt ziemlich viel Grammatik, es ist nicht nur ein logisches, sondern auch ein grammatisches „denk-spiel“.

Ein weiteres grammatisches Phänomen, das zu weitreichenden philosophischen Auseinandersetzungen (u. a. durch Rudolf von Carnap, 1934, einem deutschen Philosophen des logischen Empirismus) geführt hat, besteht darin, dass das Verb „sein“ – neben seiner Verwendung als Hilfsverb („ich bin gekommen“) – eigentlich ein Kopulaverb ist, das eine Ergänzung verlangt („ich bin lebendig“, „ich bin ein Mensch“). „bin“ erscheint im Satz von Descartes hingegen wie ein Vollverb. Kann es das sein, z. B. in der Bedeutung von ‚existieren‘?

Exkurs: Für die Bibel sind „Ich-bin“-Aussagen einschlägig. So stellt Jahwe (hebräisch: JHWH (יהוה)); neben Elohim der zweite Gottesname im Alten Testament) sich Mose im brennenden Dornbusch, als dieser ihn nach seinem Namen fragt, vor: „Ich bin, der ich bin. Und er fuhr fort: So sollst du zu den Israeliten sagen: Der Ich-bin hat mich zu euch gesandt“ (Mose 3, 14, Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, 2016)²⁹. Hier wird bereits „bin“ („sein“) mit *einer* Valenzstelle (*einwertig*) tatsächlich im Sinne von ‚existieren‘ gebraucht. Im neuen Testament, insbesondere im vierten, johanneischen Evangelium dagegen sind die „Ich-bin“-Worte Jesu mit „bin“ als *zweistelligem* (*zweiwertigem*) Kopulaverb einschlägig (Hinrichs, 1988). Alle folgenden Stellen sind wieder der Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift (2016) entnommen:³⁰ „Ich bin das Brot des Lebens“, Joh 6,35; „Ich bin das Licht der Welt“, Joh 8,12; „Ich bin die Tür zu den Schafen“, Joh 10,7; „Ich bin die Tür“, Joh 10,9; „Ich bin der gute Hirt“, Joh 10,11 und Joh 10,14; „Ich bin die Auferstehung und das Leben“, Joh 11, 25; „Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben“, Joh 14,6; „Ich bin der wahre Weinstock“, Joh 15, 1.

Auch Brecht hat sich übrigens mit dem Satz „Cogito ergo sum“ auseinandergesetzt. Für ihn wäre die Umformulierung „Ich bin, weil ich denke“ nicht schlüssig, denn „Ich bin“ könne auch zutreffen, wenn ich nicht denke. „Ich denke, also bin ich“ meine also nur, dass ich durch das Denken meiner Existenz bewusst sein könne (Brecht 1992, S. 410–411). Brecht deutet den Satz

²⁹ <https://www.bibleserver.com/EU/2.Mose3%2C14> (23.81.2024).

³⁰ <https://www.bibleserver.com/bible/EU>, vgl. Fn. 12.

so, dass „also bin ich“ die zweite Leerstelle des zweiwertigen Verbs „denken“ (jmd. denkt etw.) füllt, das Sein keine Folge des Denkens darstellt, sondern ausdrückt, was jemand (hier „ich“) denkt („Ich denke: Also bin ich.“).

Übung 18: Sprichwörter und Redensarten

(a) Helen Leuninger (1998, 2001) betitelte den ersten, 1993 ersterschienenen Band ihrer zwei Bände zu einer Sammlung von Versprechern mit dem Titel „Reden ist Schweigen, Silber ist Gold“ (Leuninger, 2001). Können Sie sich vorstellen, weshalb sich Sprichwörter und Redensarten gut eignen, um Versprecher auszulösen?

(b) Können Sie sich erklären, wie die folgenden Versprecher entstanden sind? Falls ja, erläutern Sie dies bitte.

- a. „Reden ist Schweigen, Silber ist Gold“ (Cover)
- b. „ich fordere Sie auf, auf das Wohl unseres Chefs aufzustoßen [...]“ (S. 73)
- c. „der Mann hat schon viel hinter sich gemacht [...]“ (S. 74)

Aus: Leuninger, H. (2001). *Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher*. dtv.

(c) Richter-Vapaatalo (2006, 2007) untersucht Sprichwörter und Redensarten in der Kinderliteratur. Entdecken Sie diese und erläutern Sie jeweils deren besondere literarästhetische Verwendungsweise. (Alle Beispiele stammen aus Richter-Vapaatalo, 2006, S. 261–264.)

- a. Denn Vorsicht ist, wie es so schön heißt, die Mutter der Porzellankiste. (Kästner, S. 20)
- b. Und Emil wurde es dunkelblau, beinahe schwarz vor Augen. Denn er hatte ein sehr schlechtes Gewissen. (Kästner, S. 37)
- c. Ich sage immer nur eins: Wer wirklich arbeiten will, der findet auch Arbeit. Arbeit schändet nicht. Aber Müßiggang ist aller Laster Anfang.“ (Wedding, S. 73 f.)

Aus: Kästner, E. (1974 [1929]). *Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder* (121. Aufl.). Dressler.

Wedding, A. (1954 [1931]): *Ede und Unku*. 20. Aufl. Berlin (Ost): Kinderbuchverlag.

(d) Auch Witze verwenden phraseologische Pointen. Wie kommt der folgende Witz zustande?

Es isch emal en Ma is Reschtorant cho, dänn chunt de Chällner an Tisch und fräget - - äm, was wänd si ässe? dann seit dä Gascht - - gruezi Herr Chällner ich/Chällner, ich han ich han Hunger win en Wolf da seit de Chällner tuet mer leid, aber Rotchäppli hämmer nöd uf Lager.

(Standarddeutsche Übersetzung: *Es kam einmal ein Mann ins Restaurant, dann kommt der Kellner an den Tisch und fragt: Äm, was möchten Sie essen? Dann sagt der Gast: Grüß Sie, Herr Kellner, ich/Kellner, ich habe, ich habe Hunger wie ein Wolf. Da sagt der Kellner: Tut mir leid, aber Rotkäppchen haben wir nicht auf Lager.*)

Aus: Hauser, S. (2003). Phraseologismen in Kinderwitzen. In H. Burger, A. H. Buhofer, & G. Greciano (Hrsg.). *Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen. Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifik der Phraseologie* (S. 408). Schneider Hohengehren.

7.2 | Von der journalistischen Meldung zur literarischen Anekdote

Heinrich von Kleist ist nicht nur durch seine Dramen und Erzählungen bekannt, sondern auch durch seine Anekdoten. Zur Anekdote „Franzosen-Billigkeit“ (von Kleist, 1974 [1810], S. 102) ist auch der journalistische Text vom 20.1.1808 (Sembdner, 1974 S. 106) bekannt, der Kleist als Vorlage diente. Mit einem Vergleich lässt sich zeigen, wie kunstvoll Kleist formuliert.

Meldung in der Zeitschrift „Korrespondent von und für Deutschland“ (20. Jan. 1808)

Anekdote.

Vor geraumer Zeit kam Jemand unaufgefordert zu einem französischen Kommandanten in den preußischen Staaten, und wollte ihm verrathen, wo man eine Quantität Bauholz verborgen habe. Der brave Kommandant wies ihn ab, und sagte. „Lassen Sie Ihrem guten Könige dieses Holz, damit er einst Galgen bauen könne, um solche niederträchtigen Verräther, wie Sie sind, daran aufzuhängen.“

Aus: Sembdner, H. (1974). *In Sachen Kleist. Beiträge zur Forschung* (S. 106). Carl Hanser (Hervorhebung im Original).

„Franzosen-Billigkeit.“ von Heinrich von Kleist (1810)

(werth in Erz gegraben zu werden.)

Zu dem französischen General *Hulin* kam, während des Kriegs, ein ... Bürger, und gab, Behufs einer kriegsrechtlichen Beschlagnehmung, zu des Feindes Besten, eine Anzahl, im Pontonhof liegender, Stämme an. Der General, der sich eben anzog, sagte: Nein, mein Freund; diese Stämme können wir nicht nehmen. – „Warum nicht?“ fragte der Bürger. „Es ist königliches Eigenthum.“ – Eben darum, sprach der General, indem er ihn flüchtig ansah. Der König von Preußen braucht dergleichen Stämme, um solche Schurken daran hängen zu lassen, wie er. –

Aus: Sembdner, H. (1974). *In Sachen Kleist. Beiträge zur Forschung* (S. 102). Carl Hanser (Hervorhebung im Original).

Die Bearbeitung der Zeitschriftenmeldung, die Kleist vorgenommen hat, ist kennzeichnend für seinen Stil. Besonders auffällig sind, abgesehen vom größeren Umfang seines Textes, die grammatischen Änderungen:

- Statt mit der Zeitangabe (die oft am Anfang von Meldungen steht) beginnt Kleist mit einer Ergänzung, die Zeitangabe folgt nach dem Prädikat.
- Die Zeitangabe ist zwischen Kommas als Einschub (Parenthese) gesetzt. Es ist typisch für Kleist, dass er oft Kommas setzt an Stellen, wo sie nach heutiger Normierung nicht nötig, aber möglich sind. Das gilt auch für alle weiteren Kommas im Satz. Dieser wäre auch ohne ein einziges Komma grammatisch korrekt. Allerdings ist er ziemlich komplex mit mehreren Satzgliedern. Die Kommas erleichtern das Verstehen (zur Kommasetzung im Hinblick auf die Verbindung von Literaturunterricht und Sprachreflexion vgl. Boettcher & Spinner, 2016).
- Statt „einem [...] Kommandanten“ nennt Kleist den General mit Namen „Hulin“ und verwendet den bestimmten Artikel, so als sei der General dem bzw. der Leser:in schon bekannt.
- Kleist rückt den attributiven Nebensatz „wie Sie sind“ ans Ende der Anekdote und kürzt ihn zu „wie er. –“. Indem die Äußerung kürzer wird, und auch mittels des Wechsels vom höflichen „Sie“ zum „er“ wird der zurechtweisende Charakter der Äußerung verstärkt: Der Angesprochene ist nicht wert, ‚Aug-in-Aug‘ angesprochen zu werden, wie es die Ich-Du-Deixis (Personendeixis, vgl. Kap. 4.2.1) erlaubt, vielmehr wird zu ihm gesprochen wie über einen Abwesenden. Daher auch die Bemerkung Kleists, dass der General den Bürger nur „flüchtig ansah“.
- Kleist verwendet keine qualifizierenden Adjektive wie „brave“, „guten“, „niederträchtigen“, die man im Text der Zeitschriftenmeldung findet. Sein Text ist stärker an der Handlung ausgerichtet. Kleist schafft durch das Weglassen derart qualifizierender und evaluierender (weil moralisierender) Adjektive sogar einen stärker berichtenden Stil als die Meldung der Zeitschrift selbst.
- Der Handlungsorientierung und der Genauigkeit im Bericht entspricht auch die Tatsache, dass Kleist in den Nebensätzen „der sich eben anzog“ und „indem er ihn flüchtig ansah“ begleitende Teilhandlungen nennt, die in der Zeitschriftenmeldung fehlen.

8 | Vergleich verschiedener Textfassungen

Wenn man einen Text in zwei Varianten vor sich hat, können grammatische Eigenarten leichter erkannt werden. Das sehen wir im Folgenden an Texten, die von Autor:innen selbst bearbeitet (Kap. 8.1), von Herausgeber:innen überarbeitet (Kap. 8.2.), von Übersetzer:innen divergent übersetzt (Kap. 8.3), für die Schule sprachlich vereinfacht (Kap. 8.4) und schließlich von diversen Schüler:innen unterschiedlich imitiert wurden.

8.1 | Überarbeitung durch den Autor bzw. die Autorin

Einer der Autoren, die ihre Gedichte immer wieder überarbeitet haben und mit dem deswegen auch das Kapitel zum Vergleich verschiedener Textfassungen beginnt, ist Conrad Ferdinand Meyer. Bei seinen Überarbeitungen hat dieser immer auch interessante grammatische Veränderungen vorgenommen. Hier seien als Beispiel die erste (Meyer, 1967 [1860], S. 245) und die letzte (Meyer, 1963b [1882], S. 170) Fassung vom Gedicht „Der römische Brunnen“ grammatisch verglichen.

Erste Version (1860)

„Springquell“ von Conrad Ferdinand Meyer

Es steigt der Quelle reicher Strahl
Und sinkt in eine schlanke Schaal'.
Das dunkle Wasser überfließt
Und sich in eine Muschel giesst.
Es überströmt die Muschel dann
Und füllt ein Marmorbecken an.
Ein Jedes nimmt und gibt zugleich
Und allesammen bleiben reich,
Und ob's auf allen Stufen quillt,
So bleibt die Ruhe doch im Bild.

Aus: Meyer, C. F. (1967 [1860]). Springquell. In H. Zeller, & A. Zäch (Hrsg.), *Conrad Ferdinand Meyer. Sämtliche Werke: Bd. 3. Gedichte. Teil: Apparat zu den Abteilungen III und IV* (S. 245). Benteli.

Endgültige Version (1882)

„Der römische Brunnen“ von Conrad Ferdinand Meyer

Aufsteigt der Strahl und fallend gießt
 Er voll der Marmorschale Rund,
 Die, sich verschleiernd, überfließt
 In einer zweiten Schale Grund;
 Die zweite gibt, sie wird zu reich,
 Der dritten wallend ihre Flut,
 Und jede nimmt und gibt zugleich
 Und strömt und ruht.

Aus: Meyer, C. F. (1963b [1882]). Der römische Brunnen. In H. Zeller, & A. Zäch (Hrsg.), *Conrad Ferdinand Meyer. Sämtliche Werke: Bd. 1. Gedichte. Teil: Text* (S. 170). Benteli.

Für einen grammatischen Vergleich ist zunächst der Anfang des Gedichts interessant: „Aufsteigt“ (letzte Version) statt „Es steigt [...] auf“ (erste Version). „Aufsteigt“ als Satzanfang ist ungewöhnlich für einen Aussagesatz. Das Prädikat steht in diesen regulär an zweiter Satzgliedstelle. Man könnte die Unregelmäßigkeit dadurch beheben, dass man „Auf“ und „steigt“ orthografisch trennt: „Auf steigt der Strahl“. Dann wäre „auf“ Adverb, was es auch sein kann, allerdings dann mit etwas anderer Bedeutung im Sinne von „offen“ (z. B. umgangssprachlich „Der Bäcker hat noch auf“). Es gibt also gute grammatische Gründe für die Zusammenschreibung. Inhaltlich wird mit dem Verb „Aufsteigt“ an erster Stelle die Bewegtheit, die dann das ganze Gedicht bestimmt und die erst mit dem abschließenden „ruht“ zu Ende kommt, besonders betont. Meyer hat lange an dem Gedicht gearbeitet und viele Varianten erstellt. Der Gedichtanfang „Aufsteigt [...]“ erscheint erst in einer relativ späten Variante. Im ersten Entwurf „Springquell“ von 1860 hatte Meyer noch „Es steigt der Quelle reicher Strahl“ (Meyer, 1967 [1860], S. 245; vgl. oben) geschrieben, dann in einem weiteren, „Der Brunnen“, „In reichem Strahle steigt der Quell“ (Meyer, 1967 [etwa 1862/63 bis 1864/65], S. 246).

Bedeutsam ist auch, dass die ursprüngliche Fassung sechs Hauptsätze umfasst, die endgültige Fassung nur noch fünf, und dass in der Erstfassung viermal ein Punkt eine Satzperiode abschließt, in der endgültigen Fassung nur einmal (Schluss des Gedichts), dazu ein Semikolon. Diese Fassung schafft so auch grammatisch ein Zusammenwirken, wie es inhaltlich dargestellt ist. Die Erstfassung wirkt dagegen eher wie eine beschreibende Aufzählung eines Nacheinanders. Ergänzend kann man noch darauf hinweisen, dass die Endfassung drei Partizipien aufweist (dreimal Partizip I: „fallend“, „verschleiernd“, „wallend“), die Erstfassung kein einziges. Diese Partizipien unterstützen den Eindruck des Andauernden, das nicht einfach ein Nacheinander ist. Ungewöhnlich ist auch, dass in der endgültigen Fassung in den beiden letzten Versen gleich vier finite Verben (jeweils mit nur einer Silbe) aneinandergereiht werden (nur einmal mit einem Adverb ergänzt). Die viermalige Verbindung mit „U/und“ unterstützt den Eindruck eines Zusammenspiels, während in der Erstfassung stärker argumentierend („Und ob's auf allen Stufen quillt, so bleibt die Ruhe doch im Bild“) ein Gegensatz formuliert wird („ob[...] so“).

Hinweis für den Unterricht: Eine solche grammatische Analyse der beiden Gedichtfassungen kann den Blick für den hohen Kunstcharakter von Meyers Lyrik schärfen. Ein sinnvoller Einstieg kann darin bestehen, dass die beiden Gedichtfassungen zunächst ohne Angabe der Entstehungsabfolge ausgegeben werden und die Lernenden überlegen, welche Fassung ihnen besser gefällt, und sie sodann ihre Meinung zu begründen versuchen. So kann ein persönlicherer Bezug zum Gedicht unterstützt werden.

Man kann den Vergleich der Gedichtversionen von Meyer auch um einen Vergleich mit dem 1907 erst erschienenen Gedicht „Römische Fontäne“ von Rainer Maria Rilke (1930 [1907], S. 79) erweitern. Es handelt sich um den gleichen Brunnen in der Villa Borghese.

„Römische Fontäne. Borghese“ von Rainer Maria Rilke

Zwei Becken, eins das andre übersteigend
aus einem alten runden Marmorrand,
und aus dem oberen Wasser leis sich neigend
zum Wasser, welches unten wartend stand,

dem leise redenden entgegenschweigend
und heimlich, gleichsam in der hohlen Hand
ihm Himmel hinter Grün und Dunkel zeigend
wie einen unbekanntem Gegenstand;

sich selber ruhig in der schönen Schale
verbreitend ohne Heimweh, Kreis aus Kreis,
nur manchmal träumerisch und tropfenweis

sich niederlassend an den Moosbehängen
zum letzten Spiegel, der sein Becken leis
von unten lächeln macht mit Übergängen.

Aus: Rilke, R. M. (Verf.) (1930 [1907]). *Gesammelte Werke: Bd. 3. Gedichte. Dritter Teil. Neue Gedichte – Duineser Elegien. Die Sonette an Orpheus. Letzte Gedichte und Fragmentarisches* (S. 79). Insel.

Das Gedicht ist grammatisch ungewöhnlich. Es besteht aus einem einzigen orthographischen Satz, der sich über alle vier Strophen hinzieht. Und es ist nicht einmal ein vollständiger syntaktischer Satz. Er enthält zwei Subjekte („Zwei Becken [...] sich neigend“ und „Wasser, welches [...] stand“ – man könnte auch von zwei unvollständigen Sätzen sprechen) und acht Partizipialgruppen (Partizip I, auf „-end“ endend), aber ohne Hauptsatzprädikat. Ferner gibt es zwei Relativsätze (jeweils am Ende der ersten und der letzten Strophe). Mit dieser syntaktischen Konstruktion schafft Rilke noch stärker als Meyer den Eindruck, dass der Brunnen als eine Einheit

erscheint: Wie das Wasser von Becken zu Becken, so fließt die Sprache von Vers zu Vers. Das letzte Wort des Gedichts, „Übergängen“, drückt das inhaltlich abschließend aus.

Als weiteres Beispiel für einen Vergleich von durch den Autor bzw. die Autorin selbst überarbeiteten Texten sei ein Gedicht von Rose Ausländer vorgestellt, von dem zwei Fassungen existieren, die beide am gleichen Tag entstanden sind.

Erste Version vom 18.6.1985

„Mein Freund [...], o. T.“ von Rose Ausländer

Mein Freund auch mir ists so gegangen
ich habe mich in dir geirrt
du schriebst mir tausend tolle Briefe
doch ach die Wahrheit schriebst du nicht

Ich seh das Mohnspiel deiner Lippe
und deine Ohnmacht macht mich matt
ich werde wieder auswärts wandern
der Tod wird den Verlust verstehn

Aus: Gans, M. (2012). Lyrikwerkstatt (S. 137). In M. Gans, & R. Prenting (Hrsg.), *Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit* (S. 119–144). Schneider Hohengehren.

Zweite Version vom 18.6.1985

„Freund / du warst / ein Irrtum / [...], o. T“ von Rose Ausländer

Freund
du warst
ein Irrtum
tausend Briefe
ohne Wahrheit
das Mohnspiel
deiner Lippen
deine Ohnmacht
setzt mich
matt

Weiter wandern
der Tod

wird den Verlust
verstehn

Aus: Gans, M. (2012). Lyrikwerkstatt (S. 138). In M. Gans, & R. Prenting (Hrsg.), *Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit* (S. 119–144). Schneider Hohengehren.

Die erste Fassung ist in traditioneller Form geschrieben: zwei Strophen mit vier regelmäßig vierhebigen Versen. Die zweite Fassung ist in freien Versen geschrieben und sprachlich knapper. Vor allem die Anzahl der Prädikate ist reduziert, von acht auf drei. Die Nominalgruppen „tausend Briefe / ohne Wahrheit“ und „das Mohnspiel / deiner Lippen“ bleiben ohne Prädikat und „weiter wandern“ bleibt (ohne Subjekt und damit ohne finites Verb) infinit.

Hinweis für den Unterricht: Auch hier können sich die Lernenden im Unterricht darüber austauschen, welche Fassung ihnen besser gefällt und wie die unterschiedliche Gestaltung die Wirkung der beiden Fassungen beeinflusst.

Als letztes Beispiel, nun für die Überarbeitung eines dramatischen Textes, ist syntaktisch der letzte Satz Iphigenies in Goethes „Iphigenie auf Tauris“ in vier Fassungen (von 1779, 1780, 1781 und 1786–1787) interessant:

„Iphigenie auf Tauris“ von J. W. von Goethe (Versionen 1779 bis 1786/87).

Leb wohl und reiche zum Pfand der alten Freundschaft mir deine Rechte, leb wohl! (erster Prosaentwurf) (Goethe, 1779, S. 124, Sp. A.)

Leb wohl und reiche zum Pfand der alten Freundschaft / deine Rechte mir! Lebwohl! (Umschreibung des ersten Entwurfs in freien Jamben) (Goethe, 1780, S. 124, Sp. B.)

Leb wohl und reiche zum Pfand der alten Freundschaft mir deine Rechte! (zweiter Prosaentwurf) (Goethe, 1781, S. 125, Sp. C)

Leb' wohl! und reiche mir / Zum Pfand der alten Freundschaft deine Rechte. (Druckfassung in fünfhebigen Jamben) (Goethe, 1786–1787, S. 125, Sp. D.)

Aus: Baechtold, J. (Hrsg.) (1883). *Goethes Iphigenie auf Tauris in vierfacher Gestalt* (S. 124–125). J. C. B. Mohr.

Das Pronomen „mir“ steht in den vier Fassungen dreimal an anderer Satzstelle. Warum im ersten und dritten Entwurf „mir“ nicht unmittelbar nach dem Verb steht (wie man eigentlich erwarten würde), lässt sich schwer erklären. Man könnte darauf hinweisen, dass durch die Wortstellung, die Goethe hier gewählt hat, „mir“ und „deine“ nebeneinanderrücken als Ausdruck davon, dass Iphigenie und Thoas sich versöhnen. In der umgeschriebenen zweiten Fassung

dürften rhythmische Gründe ausschlaggebend gewesen sein. Es ging Goethe bei den Änderungen für diese Fassung vor allem darum, einen gefälligeren Rhythmus zu schaffen, der bei „Freundschaft mir deine“ nicht unbedingt gegeben war. Für die Druckfassung schuf Goethe dann fünfhebige Jamben (◡—). Da passte ein Daktylus wie „reiche zum“ (—◡◡) nicht hinein. Das „mir“ musste nach vorne rücken („und reiche mir“, ◡—, ◡—). Das Beispiel zeigt, wie Vorgaben des Versmaßes die Syntax beeinflussen können. Für den Unterricht mag das alles ein wenig zu speziell sein. Da Goethes „Iphigenie“ aber ein Drama ist, das nicht zuletzt für seine wohlgeformte Sprache bekannt ist, kann es durchaus sinnvoll sein, Lernenden exemplarisch an einer Textstelle zu zeigen, wie Goethe bei diesem Drama an der Sprache gearbeitet hat.

Übung 19: Überarbeitung durch den Autor

(a) Worin unterscheiden sich die beiden Fassungen des Gedichts von Paul Celan „Fadensonnen“ (2000a [1963], 2000b [1963]) aus dem Jahre 1963? Worin könnte der Grund der Überarbeitung liegen bzw. welche Wirkung erzeugt die Bearbeitung?

Version 1	Version 2 (Endfassung)
„Faden-Sonnen“ von Paul Celan	„FADENSONNEN“ von Paul Celan
Faden-Sonnen	FADENSONNEN
über der grauschwarzen [ö]Ödnis.	über der grauschwarzen Ödnis.
Ein baum-	Ein baum-
hoher Gedanke	hoher Gedanke
greift sich den Lichtton: es sind	greift sich den Lichtton: es sind
noch Lieder zu singen jenseits	noch Lieder zu singen jenseits
der Menschen.	der Menschen.
27.11.63	o. Datum

Aus: Wertheimer, J. (Hrsg.) (2000), *Paul Celan. Werke. Tübinger Ausgabe: Atemwende. Vorstufen – Textgenese – Endfassung* (S. 37). (Bearb. v. H. Schmall, & C. Wittkop). Suhrkamp.

(b) In einem anderen Gedicht („Schwarz/SCHWARZ, [...]“, o. T.) ersetzt Celan (2000c [1964], 2000d [1964]) in der zweiten Zeile das Kompositum „Gedächtniswunde“ durch „Erinnerungswunde“. Welchen Unterschied macht dies?

Version 1 (Auszug)

Ohne Titel von Paul Celan

Schwarz,
 wie die Gedächtniswunde,
 wühlen die Augen nach dir
 in dem Herz~~zähnen~~ hell-
~~zähnen hell-~~
 gebissenen Kronland {:},
 das unser Bett bleibt:
 [...]

Version 2 (Auszug)

Ohne Titel von Paul Celan

SCHWARZ,
 wie die Erinnerungswunde,
 wühlen die Augen nach dir
 in dem Herzzähnen hell-
 gebissenen Kronland,
 das unser Bett bleibt:
 [...]

9. VIII. 64

Aus: Wertheimer, J. (Hrsg.) (2000), *Paul Celan. Werke. Tübinger Ausgabe: Atemwende. Vorstufen – Textgenese – Endfassung* (S. 89). (Bearb. v. H. Schull, & C. Wittkop). Suhrkamp.

8.2 | Fassungen verschiedener Herausgeber:innen

Der Archivar, Herausgeber und Schriftsteller Ludwig Bechstein (von dem in Kap. 5.8 schon Märchenschlüsse vorgestellt wurden) gab 1845 ein Märchenbuch heraus, das außerordentlich erfolgreich wurde. Bechstein griff auch auf Märchen der Grimm'schen Sammlung zurück und bearbeitete sie, wie das bei dem hier vorgestellten Beispiel der Fall ist. Bechstein ist um größere Anschaulichkeit bemüht und gestaltet die Gefühle der Figuren stärker aus. Auch in der grammatischen Gestaltung gibt es deutliche Unterschiede. Darauf beschränkt sich die folgende Analyse eines Märchenanfangs.

„Sneewittchen (Schneeweisschen)“ von den Brüdern Grimm (Erstausgabe 1812) (Märchenanfang)

Es war einmal mitten im Winter, und die Schneeflocken fielen wie Federn vom Himmel, da saß eine schöne Königin an einem Fenster, das hatte einen Rahmen von schwarzem Ebenholz, und nähte. Und wie sie so nähte und nach dem Schnee aufblickte, stach sie sich mit der Nadel in den Finger, und es fielen drei Tropfen Blut in den Schnee.

Aus: Panzer, F. (Hrsg.) (1955). *Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm* (Teil 1, vollständige Ausgabe in der Urfassung, S. 196). Vollmer.

„Schneewittchen“ von Ludwig Bechstein (1847) (Märchenanfang)

(Mündlich, doch wohl meist aus Grimms Sammlung I. 53. „Sneewittchen“ im Volksmund lebendig.)

Es war einmal eine Königin, die hatte keine Kinder und wünschte sich eins, weil sie so ganz einsam war. Da sie nun eines Tages an einer Stickerei saß, und den Rahmen von schwarzem Ebenholz betrachtete, während es schneite und Schneeflocken vom Himmel fielen, war sie in so tiefen Gedanken, daß sie sich heftig in die Finger stach, so daß drei Blutstropfen auf den weißen Schnee fielen; [...].

Aus: Bechstein, L. (Hrsg.) (1847). *Deutsches Märchenbuch* (5., mit Stereotypen gedr. Aufl., S. 197). Verlag von Georg Wigand.

Besonders auffällig ist, dass die Brüder Grimm stärker parataktisch formulieren, Bechstein dagegen mehr Hypotaxen verwendet. Bei Grimm findet man, rechnet man den koordinierten Verbzweitsatz „und nähte“ hinzu, sieben Hauptsätze (wobei „das hatte einen Rahmen von schwarzem Ebenholz“ eigentlich die Funktion eines Nebensatzes erfüllt und in späteren Ausgaben von Wilhelm Grimm auch entsprechend mit Verbletzstellung umformuliert worden ist zu „[...] das einen Rahmen von schwarzem Ebenholz hatte“, Brüder Grimm, 1857, S. 264).

Bei Bechstein wird der gleiche Inhalt mit zwei Träger- bzw. Hauptsätzen („es war“, „war sie“) und sechs konjunkional eingeleiteten Nebensätzen („die hatte [...]“, „weil sie [...]“, „da sie [...]“, „während es [...]“, „daß sie [...]“, „so daß drei Blutstropfen[...]“) erzählt. Diesem syntaktischen Befund entspricht, dass Bechstein eine stärker psychologische Perspektive einnimmt („sie hatte keine Kinder und wünschte sich eins“, „so ganz einsam“, „betrachtete“, „in so tiefen Gedanken“, „heftig“). Die Brüder Grimm dagegen bewahrten – vor allem in der Erstausgabe ihrer Märchen – einen an Mündlichkeit und Volkstümlichkeit erinnernden Stil.

Hinweise für den Unterricht: Im Unterricht kann man von der Frage ausgehen, welche Fassung die Lernenden für gelungener halten. Sie können sich z. B. in die Situation eines bzw. einer potentiellen Herausgeber:in versetzen, der bzw. die zu entscheiden hat, ob er bzw. sie für eine neue Märchenausgabe auf Grimm oder auf Bechstein zurückgreifen möchte (vgl. zu einem Unterrichtsmodell für den siebten Jahrgang aufwärts Spinner, 2020a).

Ein Fassungsvergleich ist auch gut bei Fabeln möglich, weil bei ihnen ähnliche Motive (z. B. Wolf und Lamm) in unterschiedlichen Epochen immer wieder aufgegriffen und eben nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich verändert und variiert wurden. Daher lassen sich hier sehr gut Sequenzen von mehreren Fabeln für den Unterricht zu demselben Titel bzw. demselben Motiv zusammenstellen und diese (nicht nur) ob ihrer grammatischen Machart intertextuell vergleichen. Zum „Wolf und Lamm“ beispielsweise finden sich in Dithmar (1995) Versionen von Babrios (S. 108), Phaedrus (S. 111), Marie de France (S. 119), Luther (S. 164), La Fontaine (S. 202) und Lessing (S. 250). Zudem ist auch ein sprachlicher Vergleich bei verschiedenen Übersetzungen von Fabeln möglich (vgl. Kap. 8.3 „Übersetzungen“), zumindest in schulischen Zügen, in denen die Schüler:innenschaft beispielsweise Griechisch, Latein und/oder Französisch lernt, es

sei denn, es liegen jeweils Interlinearübersetzungen vor wie bei dem in Kapitel 8.3 gegebenen ersten Beispiel vom Zicklein und dem Wolf.

Übung 20: Fassungen verschiedener Herausgeber

Vergleichen Sie die Fabel in der früheren Version von Phaedrus (Antike, 20/15 v. Chr., a) mit der späteren Version von Lessing (1995 [1759], Aufklärung). Inwiefern schlagen sich inhaltliche Veränderungen auch in der sprachlichen Gestaltung nieder?

<p>„Wolf und Lamm“ von Phaedrus (20/15 v. Chr., a)</p> <p>Zum selben Bach gekommen waren Wolf und Lamm, vom Durst getrieben, und stromaufwärts stand der Wolf, weit unterhalb das Lamm. Da ließ sein böser Schlund den Räuber einen Vorwand suchen zum Streit. Er sprach: »Warum hast du das Wasser mir getrübt beim Trinken?« Ängstlich sprach der Wollträger drauf: »Wie kann ich, bitte, tun, was du mir vorwirfst, Wolf, das Wasser fließt von dir zu meiner Tränke ja.« Der sprach, da ihn die Macht der Wahrheit widerlegt: »Du hast mich vor sechs Wochen verflucht.« – »Da war ich noch nicht geboren«, sprach das Lamm. – »Dann war's, bei Gott, dein Vater, der verflucht mich hat,« und packte und zerriß es ob's auch schuldlos war.</p> <p>Die Fabel ist auf jene Menschen abgezielt, die Unschuld unterdrücken mit gefälschtem Grund.</p> <p>(S. 111)</p>	<p>„Der Wolf und das Schaf“ von Gotthold E. Lessing (1995 [1759])</p> <p>Der Durst trieb ein Schaf an den Fluß; eine gleiche Ursache führte auf der andern Seite einen Wolf herzu. Durch die Trennung des Wassers gesichert und durch die Sicherheit höhnisch gemacht, rief das Schaf dem Räuber hinüber: »Ich mache dir doch das Wasser nicht trübe, Herr Wolf? Sieh mich recht an; habe ich dir nicht etwa vor sechs Wochen nachgeschimpft? Wenigstens wird es mein Vater gewesen seyn.« Der Wolf verstand die Spötterey; er betrachtete die Breite des Flusses und knirschte mit den Zähnen. Es ist dein Glück, antwortete er, daß wir Wölfe gewohnt sind, mit euch Schafen Geduld zu haben; und gieng mit stolzen Schritten weiter.</p> <p>(S. 250)</p>
---	---

Aus: Dithmar, R. (Hrsg.) (1995). *Fabeln, Parabeln und Gleichnisse*. Ferdinand Schöningh.

8.3 | Originaltext und Übersetzungen

Bei Übersetzungen kann es interessant sein zu untersuchen, in welchem Maße die grammatische Struktur des Ausgangstextes übernommen worden ist. Dies sei wiederum (vgl. Kap. 8.2) an der Textsorte „Fabel“ gezeigt.

„Das Zicklein, das auf dem Haus steht, und der Wolf“ von Äsop (6. Jh. v. Chr.)

Ein Zicklein stand auf einem Haus und beschimpfte einen vorbeigehenden Wolf. Der aber sagte zu ihm: «Nicht du beschimpfst mich, sondern der Ort.»

Die Fabel zeigt, daß günstige Gelegenheiten Mut gegenüber Stärkeren machen.

Aus: Holzberg, N. (Hrsg.) (2008). *Fabeln des Äsop* (S. 46). C. H. Beck/Deutscher Taschenbuchverlag.

„Ἐριφος ἐπὶ δώματος ἐστὼς καὶ λύκος“ von Äsop (6. Jh. v. Chr.)

Ἐριφος ἐπὶ τινος δώματος ἐστὼς λύκον παριόντα ἐλοιδόρει. ὁ δὲ ἔφη πρὸς αὐτόν «οὐ σύ με λοιδορεῖς, ἀλλ’ ὁ τόπος.»

Ἵ ὁ λόγος δηλοῖ ὅτι οἱ καιροὶ διδάσκει κατά τῶν ἀμεινόνων θράσος.

Aus: Voskuhl, T. (2005) (Übers.). *Äsop: Fabeln*. Griechisch/Deutsch (S. 100). Philipp Reclam jun.

(Interlinearübersetzung: Zicklein auf dem Haus seiend Wolf vorübergehenden beschimpfte, der aber sagte zu ihm: „Nicht du mich beschimpfst, sondern der Ort.“ Die Fabel zeigt, wie die Gelegenheiten erlauben gegenüber den Überlegenen Mut.)

Die Gegenüberstellung von Übersetzung und Originaltext als Interlinearübersetzung ist deshalb interessant, weil der Vergleich zeigt, dass der griechische Text mit weniger Wörtern auskommt, so dass das fabeltypische Charakteristikum der ‚brevitas‘ (lat., dt.: Kürze) deutlicher zum Ausdruck kommt. Im Einzelnen geht es dabei um folgende Formulierungen:

- Im Griechischen werden Artikel seltener gesetzt. Für den bzw. die Übersetzer:in stellt sich die Frage, ob eine Formulierung ohne, mit unbestimmtem oder mit bestimmtem Artikel jeweils angemessen ist. Das „Zicklein“ wird im griechischen Text ohne Artikel (ὁ) genannt. Der Übersetzer wählt in der Überschrift den bestimmten, am Anfang des Textes den unbestimmten Artikel (Holzberg, 2008, 46). Die artikellose Formulierung im Originaltext unterstützt die Brevitas und wirkt wie ein Eigenname. Das entspricht der Typisierung der Tiere, die für die Fabel kennzeichnend ist.
- In der Übersetzung ist z. T. ein verdeutlichendes Adjektiv zur Wiedergabe einer Substantivbedeutung nötig: „günstige Gelegenheiten“ für „καιροί“.
- Das Griechische verwendet häufiger Partizipialkonstruktionen:
„Ἐριφος ἐπὶ δώματος ἐστὼς“ im Titel ist mit einem Relativsatz übersetzt: „Das Zicklein, das auf einem Haus steht.“

Manchmal benötigen Übersetzungen noch deutlich mehr Wörter. Die folgende Übersetzung von Voskuhl umfasst inklusive der Überschrift 50 Wörter (im Gegensatz zur Übersetzung von Holzberg oben, die 43 Wörter umfasst). In der zweisprachigen Reclamausgabe lautet die Übersetzung:

„Der Ziegenbock auf dem Haus und der Wolf“ von Äsop (6. Jh. v. Chr.)

Ein Ziegenbock stand auf dem Dach eines Hauses und machte sich über einen Wolf lustig, der vorbeiging. Der aber sagte zu ihm: »Nicht du machst dich über mich lustig, sondern der Ort.«
Die Fabel zeigt, dass günstige Gelegenheiten den Schwächeren Mut machen.

Aus: Voskuhl, T. (2005) (Übers.). *Äsop: Fabeln*. Griechisch/Deutsch (S. 101). Philipp Reclam jun.

Die drei Wörter λύκον παριόντα έλοιδόρει sind hier z. B. mit neun Wörtern übersetzt: „und machte sich über einen Wolf lustig, der vorbeiging.“

Ähnliche Beobachtungen kann man anstellen beim Vergleich einer lateinischen Fabel mit ihrer Übersetzung, z. B. bei der Fabel vom Fuchs und dem Raben, hier von Phaedrus (20/15 v. Chr, a/b):

„Vulpis et corvus“ von Phaedrus (20/15 v. Chr., b)

Qui se laudari gaudet verbis subdolis,
Fere dat poenas turpi paenitentia.

Cum de fenestra corvus raptum caseum
Comesse vellet, celsa residens arbore,
Vulpes hunc vidit, deinde sic coepit loqui:
‘O qui tuarum, corve, pennarum est nitor!
Quantum decoris corpore et vultu geris!
Si vocem haberes, nulla prior ales foret’.
At ille stultus, dum vult vocem ostendere,
Emisit ore caseum, quem celeriter
Dolosa vulpes avidis rapuit dentibus.
Tunc demum ingemuit corvi deceptus stupor.

Aus: Oberg, E. (Hrsg.) (2002). *Phaedrus: Fabeln. Lateinisch-Deutsch* (S. 30, 32). Artemis und Winkler.

„Rabe, Fuchs und Käse“ von Phaedrus (20/15 v. Chr., c)

*Wer an hinterhältigen Lobsprüchen Gefallen findet,
büßt in der Regel durch schmachvolle Reue.*

Als der Rabe einen Käse, den er stahl von einem Fensterbrett,
verzehren wollte, setzte er sich hoch auf einen Baum.
Dort sah der Fuchs ihn und fing an mit ihm zu reden:
«Hei, welchen Glanz hat dein Gefieder, Rabe!
Wie schön dein Körper und dein Antlitz!
Wenn du auch noch Stimme hättest, wäre dir kein Vogel überlegen.»
Nein, dieser Dummkopf! Wollte seine Stimme zeigen –
Und ließ den Käse aus dem Schnabel fallen! Und der Fuchs,
der listenreiche, fing ihn schnell mit seinen Zähnen gierig auf.
Nun endlich stöhnte – nasgeführt – des Raben Blödigkeit.

Aus: Oberg, E. (Hrsg.) (2002). *Phaedrus: Fabeln. Lateinisch-Deutsch* (S. 31, 33). Artemis und Winkler (Hervorhebung im Original).

Die erste Satzperiode der lateinischen Fabel (nach der vorangestellten Lehre, d. h. nach dem Promythion – im Gegensatz zum Epimythion, der nachgestellten Lehre) erstreckt sich von „Cum“ (dt.: „als“) bis „vidit“ (dt.: „er sah“). Sie umfasst einen Nebensatz (mit dem finiten Verb „vellet“, dt.: „möchte“), einen Hauptsatz (mit den finiten Verben „vidit“, dt.: „sah“, und „coepit“, dt.: „begann“) und zwei Partizipialkonstruktionen (mit den Partizipien „raptum“, dt.: „geschnappt“, und „residens“, dt.: „sitzend“). In der deutschen Übersetzung findet man für diese Satzperiode zwei Nebensätze (mit den finiten Verben „stahl“ und „wollte“) und zwei Hauptsätze (mit den finiten Verben „setzte“ und „sah [...] und fing [...]“). Im lateinischen Text stehen in der ersten Zeile (ohne das vorangestellte Promythion) sechs Wörter, in der deutschen Übersetzung werden dafür elf Wörter gebraucht (ebenfalls in der ersten Zeile – es handelt sich um eine Prosaübersetzung, die so abgedruckt ist, dass die Zeilen den Versen des lateinischen Originals entsprechen). Die Brevitas (dt. Kürze), die die äsopische Fabeltradition kennzeichnet, kann, wie man hier sieht, im Deutschen nur eingeschränkt verwirklicht werden. Bei der lateinischen Fabel wird auch die (vor allem in der Dichtung) freiere Wortstellung des Lateinischen deutlich, die oft eine Hürde für das Übersetzen ist. „de fenestra“ (dt. „vom Fenster(brett)“), ist z. B. Adverbial zu „raptum“ (dt. „geraubt/das Geraubte“), ist aber von diesem durch das Subjekt „corvus“ (dt.: „Rabe“) getrennt in „de fenestra corvus raptum“, während das Adverbial und finite Verb im Deutschen beisammenstehen „stahl von einem Fensterbrett“. Dass im Lateinischen die syntaktische Funktion formal durch Endungen deutlicher als im Deutschen zum Ausdruck kommt, mag ein Grund dafür sein, dass freiere Wortstellung möglich ist.

Übung 21: Übersetzungen

Die Bibel ist als Buch der Bücher wie kein anderes in unterschiedliche Sprachen übersetzt worden. Es eignet sich daher hervorragend, verschiedene Übersetzungen zu vergleichen. Worin unterscheidet sich die Übersetzung der Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift (2016) von der Lutherbibel (2017)? Entdecken Sie grammatische Unterschiede und wie deuten Sie diese? Bitte geben Sie jeweils an, auf welchen Vers sich Ihre Anmerkung bezieht.

NT, Johannes 1, 1–4 (Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, 2016³¹)

1 Im Anfang war das Wort und das Wort war bei Gott und das Wort war Gott. 2 Dieses war im Anfang bei Gott. 3 Alles ist durch das Wort geworden und ohne es wurde nichts, was geworden ist. 4 In ihm war Leben und das Leben war das Licht der Menschen.

NT, Johannes 1, 1–4 (Lutherbibel, 2017³²)

1 Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort. 2 Dasselbe war im Anfang bei Gott. 3 Alle Dinge sind durch dasselbe gemacht, und ohne dasselbe ist nichts gemacht, was gemacht ist. 4 In ihm war das Leben, und das Leben war das Licht der Menschen.

8.4 | Originaltext und syntaktisch vereinfachte Fassung

Wenden wir uns nun den Vergleichen von Texten in Originalsprache und in vereinfachter Sprache zu. In einer unlängst geführten Debatte wurde das Für und Wider der Verwendung vereinfachter Ausgaben von literarästhetischer Literatur (auch im Unterricht) in Leichter oder einfacher Sprache kontrovers diskutiert (Brüggemann & Mesch, 2020; Debatte in Didaktik Deutsch, 2015; Mesch 2020b, S. 33–35). Unabhängig von dieser grundsätzlich geführten Argumentation eignen sich die verschiedenen Versionen methodisch, um an Literatur über Sprache und Sprachgestaltung ins Reflektieren zu kommen.

Zum folgenden Kurzprosatext von Franz Hohler sind die beiden ersten Absätze in zwei Fassungen abgedruckt, zuerst die Originalfassung:

„Die Nachricht vom Kellner“ von Franz Hohler (Originalfassung)

Kürzlich, als ich auf dem Bahnhof von Bonn auf meinen Zug wartete, stürzte sich ein Kellner aus dem Bahnrestaurants, schaute sich hastig nach allen Seiten um und rannte dann zwischen Reisenden, Koffern und Gepäckkulis durch, bis er eine Frau mit einem Rucksack eingeholt hatte, die ein Kind an der Hand führte.

Der Kellner drückte dem Kind den Stoffseehund, den er bei sich trug, in den Arm und ging nachher wieder ins Restaurant hinein, langsamer, als er herausgekommen war.

³¹ <https://www.bibleserver.com/EU/Johannes1%2C1-4> (27.8.2024)

³² <https://www.bibleserver.com/LUT/Johannes1%2C1-4> (27.8.2024)

Als ich am selben Abend im Radio die Meldungen über Finanzkrisen, Selbstmordattentate und Armee-Einsätze gegen Demonstrationen hörte, merkte ich plötzlich, wie sehr ich die Nachricht vom Kellner vermisste, der dem Kind seinen vergessenen Stoffseehund zurückgebracht hatte.

Aus: Hohler, F. (2014b [2008]). Das Ende eines ganz normalen Tages. In F. Hohler (Verf.), *Der Autostopper. Die kurzen Erzählungen* (S. 679). Luchterhand.

Nun die Umformulierung der ersten beiden Absätze (umformuliert für den Vergleich im Unterricht):

„Die Nachricht vom Kellner“ von Franz Hohler (Vereinfachte Version)

Kürzlich wartete ich auf dem Bahnhof von Bonn auf meinen Zug. Da stürzte sich ein Kellner aus dem Bahnhofsrestaurant und schaute sich hastig nach allen Seiten um. Dann rannte er zwischen Reisenden, Koffern und Gepäckkulis durch und holte eine Frau mit einem Rucksack ein. Die führte ein Kind an der Hand.

Der Kellner trug einen Stoffseehund bei sich. Den drückte er dem Kind in den Arm. Nachher ging er wieder ins Restaurant hinein. Dabei ging er langsamer, als er herausgekommen war.

Wenn man die beiden Fassungen vergleicht, erkennt man, wie Hohler im ersten Absatz einen Hauptsatz (auch: Trägersatz) mit den drei Prädikaten („stürzte“, „schaute“, „rannte“) und drei Nebensätzen (auch: Konstituentensätzen) gebildet hat. In der Umformulierung sind es vier Hauptsätze, zwei davon enthalten zwei Prädikate, einen Nebensatz gibt es nicht. In dieser parataktischen Variante wird die Plötzlichkeit des wiedergegebenen Geschehnisses (vgl. „stürzte“, „hastig“, „rannte“) syntaktisch nicht mehr abgebildet. Das Gleiche gilt für den zweiten Absatz. Im Originaltext von Hohler wird mit dem „langsamer“ dann das Tempo gebremst, sowohl inhaltlich als auch syntaktisch durch die Nachstellung des Wortes (vgl. „ging [...] hinein, langsamer“ versus „ging [...] langsamer hinein“).

Hinweis für den Unterricht: Auch von Verlagen werden Texte vereinfacht angeboten. Die Hinzunahme derart vereinfachter Lektüre für den Literaturunterricht ist nicht unumstritten, da sie einerseits literarisch induziertes grammatisches Lernen blockiert und scheinbar vor allem die Kenntnis literarischer Inhalte bildungspolitisch propagiert auf Kosten der literarästhetischen Erlebnisqualität. Empirisch untersuchten Brüggemann et al. (2020a) für die Sekundarstufe (Gym, Jg. 5, 8 und 9) anhand schriftlich präsentierter Textauszüge und Brüggemann et al. (2020b) für die Primarstufe (Jg. 3 und 4) unter zusätzlicher Hinzuziehung akustisch-auditiv präsentierter Textauszüge, inwiefern vereinfachte Klassikerlektüren ästhetisches Erleben beeinträchtigen oder befördern. Es stellte sich heraus, dass in der Sek II 50 % der Schüler:innen, die die vereinfachte Version ansprechender fanden, insbesondere solche mit schwachem Leseselbstkonzept waren (Brüggemann et al., 2020a). In der Primarstufe lag die Präferenz von Hörtexten in der Originalversion dagegen deutlich höher als die der vereinfachten Lektüre (Brüggemann et al., 2020b). (Zu weiteren Beispielen von originaler und vereinfachter Lektüre vgl. bereits Kap. 5.2.) Unabhängig von diesen Erkenntnissen können Schüler:innen Textab-

schnitte experimentell selbst umformulieren und/oder vereinfachen, um in einem weiteren Schritt ihre Textversionen untereinander und mit der des Originals zu vergleichen und davon ausgehend weitere Erkenntnisse über die sprachliche Machart der Texte gewinnen zu können.

Übung 22: Originaltext und syntaktisch vereinfachte Fassung

Vergleichen Sie den Anfang der Novelle „Die Marquise von O...“ von Heinrich von Kleist von 1810 in der weitgehend originalgetreuen Fassung (von Kleist, 2013 [1810], S. 3) mit der vereinfachten Version (von Kleist, 2010a [1810], S. 40) im Hinblick auf die syntaktische Konstruktion und deren literarästhetische Wirkung. Beachten Sie dabei auch weitere grammatische Merkmale. Version 1 in der linken Spalte entspricht bis auf orthographische Anpassungen weitestgehend dem Original, Version 2 in der rechten Spalte entstammt einer Reihe, die klassische Literatur in so genannter einfacher Sprache adaptiert wissen will.

Version 1 (adaptiertes Original)	Version 2 (vereinfacht)
„Die Marquise von O...“ von Heinrich v. Kleist	„Die Marquise von O.“ von Heinrich v. Kleist
<p>In M..., einer bedeutenden Stadt im oberen Italien, ließ die verwitwete Marquise von O... [sic], eine Dame von vortrefflichem Ruf, und Mutter von mehreren wohlgezogenen Kindern, durch die Zeitungen bekannt machen: dass sie, ohne ihr Wissen, in andre Umstände gekommen sei, dass der Vater zu dem Kinde, das sie gebären würde, sich melden solle; und dass sie, aus Familien-Rücksichten, entschlossen wäre, ihn zu heiraten. [...].</p>	<p>In M., einer großen Stadt in Norditalien, ließ die verwitwete Marquise* von O.*, eine Dame von sehr gutem Ruf und Mutter von zwei wohlgezogenen Kindern, durch eine Anzeige in den Zeitungen bekannt machen, dass sie, ohne ihr Wissen, schwanger geworden sei und den Vater des Kindes suche – sie wolle ihn, aus Rücksicht auf ihre Familie, heiraten.</p>
<p>2 Marquise: frz. Adelstitel (Markgräfin)</p>	<p>*Die verwitwete Marquise</p>
<p>3,1 im oberen Italien: [...] In der <i>Phöbus</i>-Fassung von 1808 [...] mit folgendem Vermerk [...]: »(Nach einer wahren Begebenheit, deren Schauplatz vom Norden nach dem Süden verlegt worden)«.</p>	<p>„Marquise“ ist ein Adelstitel (Gräfin). Man spricht das so aus: „Markiese“.</p>
<p>3,7 aus Familien-Rücksichten: aus Rücksicht auf die Familie. [...]</p>	<p>Weil der Ehemann der Marquise gestorben ist, ist sie verwitwet (= eine <i>Witwe</i>).</p>
<p>Aus: W. Pütz (Hrsg.) (2013), <i>Heinrich von Kleist. Die Marquise von O...</i> (S. 3). Philipp Reclam jun. (Hervorhebungen im Original). (Anmerkung: Die Ziffern zu den Erläuterungen beziehen sich auf die dortige Zeilenanzahl bzw. auf die Seite und die Zeilenanzahl.)</p>	<p>*von O. / in M.</p> <p>Durch die Abkürzung der Namen von Personen und Orten glaubt man Kleist, dass sich das Geschehen wirklich zugetragen hat.</p> <p>Aus: von Kleist, H. (2010a [1810]) (Verf.). <i>Die Marquise von O. Eine Erzählung.</i> In H. von Kleist, <i>Das Erdbeben in Chile. Die Marquise von O.</i> (S. 40). (Für die Schule bearbeitet von D. Lübke.) Cornelsen (Hervorhebungen im Original).</p>

8.5 | Originaltext und imitative Schüler:innentexte

Zu den kreativen Verfahren im Umgang mit literarischen Texten gehört das imitative oder analoge Schreiben, bei dem nach der Vorlage eines Textes die Lernenden einen eigenen Text schreiben. Ihre Texte können anschließend mit dem Originaltext verglichen werden, wobei auch auf grammatische Parallelen und Unterschiede geachtet werden kann. Dies sei an zwei Beispielen (geeignet für die Sekundarstufe) gezeigt. Ausgangstext ist zunächst ein Gedicht von Christina Busta (1965) über einen gefrorenen Wasserfall, dann eines von Eich über eine verlassene Alm (1973).

„Gefrorener Wasserfall“ von Christina Busta

Reglos hängt er am Fels,
eisgraue Wurzeln ins Nichts getrieben,
manchmal ein Windgeläute,
gläsern.

Unsichtbar im Gestein:
gestauter Schwall
für die Wasserorgeln des Frühlings.

Aus: Busta, C. (Verf.) (1965). *Unterwegs zu älteren Feuern. Gedichte* (S. 59). Otto Müller.

Hinweis für den Unterricht: Die Lernenden wählen aus ausgelegten Naturfotographien (verschneite Bäume, Eisberge, Gletschereis und Ähnliches) eine aus und sollen dazu in der Art von Busta ein Gedicht schreiben. Das folgende Gedicht schrieb ein bzw. eine Schüler:rin der 12. Klasse (Gymnasium) zu einer Photographie einer verschneiten Fichte vor einer Berglandschaft:

„Schneebedeckter Nadelbaum“ (Jg. 12, Gym.)

Reglos steht er am Berg
nadelgrüne Flügel vom Stamm ausgetrieben
manchmal ein Schlittengeläute
hallend

Verborgen im Schnee
ungeahnter Unterschlupf
für die Tiere des Frühlings.

Das Gedicht ist formal ganz eng an das Gedicht von Christine Busta angelehnt. Dies fällt insbesondere in Bezug auf die Vers- und Strophengliederung, die Wortwahl und die inhaltlichen Pa-

rallelen auf. Aber auch grammatisch ist der Vergleich interessant. Die folgenden syntaktischen Parallelen sind festzustellen:

- Die Überschrift besteht jeweils aus einem Nomen mit vorangestelltem Partizip II als Attribut.
- Der erste Vers enthält einen vollständigen Satz mit einem Adverbial an erster Satzgliedstelle. Im Folgenden findet sich kein finites Verb mehr und damit kein vollständiger syntaktischer Satz.
- Die Strophen beginnen jeweils mit einem Adjektiv.
- Das Gedicht enthält verhältnismäßig viele Adjektive/Partizipien.

Im Unterricht können auch Gedichte entstehen, die formal und inhaltlich stärker von der Vorlage abweichen. Zur Fotografie eines kalbenden Gletschers (das Eis bricht ins Meer ab) haben zwei Schüler:innen gemeinsam z. B. das folgende Gedicht geschrieben:

Ohne Titel (Jg. 12, Gym.)

Ein Riese aus Kälte
überdauert den Ozean aus Zeit
scheinbar regungslos aber doch in
ständiger Unruhe
unverwüstbar?

Eine Macht aus unendlicher Ferne:
geballte Kraft
In Momenten zerfällt
was einst so mächtig erschien

Auch hier gibt es formale Parallelen zum Gedicht von Christine Busta, z. B. die Zweistrophigkeit, das Fehlen des Reims, die Platzierung eines Adjektivs als letzten Vers der ersten Strophe, der Doppelpunkt am Ende des ersten Verses der zweiten Strophe und daran anschließend ein Vers mit einem attribuierten Nomen. Inhaltlich ist die Gegensätzlichkeit aufgegriffen, bei Busta Winterstarre/Frühling bzw. reglos/Schwall, im Gedicht der Schüler:innen regungslos/Unruhe bzw. mächtig/zerfällt. Abstrahierend kann man sagen, dass damit ein Wahrnehmungsmuster übernommen ist, nämlich: im Statischen (auch) das Zeitliche sehen. Ein wesentlicher grammatischer Unterschied zwischen Vorlage und Eigenproduktion besteht darin, dass die beiden Schüler:innen in der zweiten Strophe einen Hauptsatz mit Nebensatz, jeweils mit Prädikat („zerfällt“, „erschien“), formulieren, während bei Busta die zweite Strophe kein finites Verb und keine Hypotaxe enthält.

An einem Beispiel aus dem Unterricht in einer 6. Klasse sei gezeigt, wie auch in dieser Altersstufe in ähnlicher Weise gearbeitet werden kann, wobei die Einsicht in die Grammatik mehr implizit bleiben wird. Vor allem, wenn für das imitative Schreiben Gedichte mit ungewöhnlicher Syntax vorgegeben werden, ist es interessant zu beobachten, inwiefern die Lernenden grammatische Strukturmerkmale übernehmen. Dazu sei hier ein Beispiel aus dem 6. Schuljahr Gymnasium vorgestellt. Die Sechstklässler:innen erhielten das Gedicht „Verlassene Alm“ von Günter Eich und sollten nach diesem Muster ein Frühlingsgedicht schreiben.

„Verlassene Alm“ von Günter Eich

Regenwasser
in den Tritts Spuren der Kühe.
Ratlose Fliegen
nah am November.

Der rote Nagel wird den Wind nicht überstehen.
Der Laden wird in den Angeln kreischen,
einmal an den Rahmen schlagen,
einmal an die Mauer.

Wer hört ihn?

Aus: Ohde, H., & Müller-Hanpft, S. (Hrsg.) (1973), *Günter Eich. Gesammelte Werke: Bd. 1. Die Gedichte. Die Maulwürfe* (S. 84). Suhrkamp.

Die folgenden drei Beispiele zeigen, wie sich die Lernenden an die Vorlage angelehnt haben:

„Lebendiger Frühling“ (Jg. 6, Gym.)

Tauwasser am Wegesrand,
Kühe auf der Alm.
Fliegen und Bienen,
ihre Kreise drehen.

Blüten rot, rosa, gelb und weiß.
Die letzten tropfen Wasser,
des Schnees getaut.
Vögel fangen an zu zwitschern.

Diese Arbeit eines Schülers bzw. einer Schülerin hält sich eng an die Vorlage mit konsequenter inhaltlicher Änderung (Frühling statt Winter). Das Regenwasser ist zum Tauwasser mutiert, die Kühe befinden sich auf der Alm, die Fliegen sind nicht mehr ratlos und statt des kreischenden

Ladens ist das Zwitschern der Vögel zu hören. Syntaktisch ist deutlich die Anlehnung an die Vorlage erkennbar. Dass bei Eich die erste Strophe im Gegensatz zur zweiten prädikatlos ist, wird in der Weise aufgegriffen, dass in beiden Strophen jeweils auf drei prädikatlose Verse einer mit Prädikat folgt.

Im folgenden Gedicht einer Schülers bzw. einer Schülerin ist die inhaltliche Anlehnung an die Vorlage etwas weniger ausgeprägt, die syntaktische aber umso mehr.

„Frühlingsgedicht“ (Jg. 6, Gym.)

Zwitschernde Vögel
und summende Bienen.
Das Rauschen des Bachs
und spielende Kinder.

Tiere, die den Winter überstanden haben
Bäume mit ihren Blättern.
Die Wärme in der Sonne.
Hast du die Maus gesehen, die aus ihrem Loch kommt?

Hier enthält die erste Strophe wie bei Eich zwei orthographische Sätze ohne Prädikat. Das Gedicht endet, ebenfalls wie bei Eich, mit einem Fragesatz.

Dass auch Texte entstehen, die sich grammatisch nur wenig an die Vorlage halten, kann das folgende Beispiel zeigen:

Ohne Titel (Jg. 6, Gym.)

Die Sonne kommt hervor gekrochen,
die Wolken verziehen sich langsam.
Grüne Bäume stehen auf bunten Blumenwiesen.
Tiere erwachen aus ihrem Winterschlaf.
Vögel aus dem Süden zwitschern fröhlich.
Jeder riecht die frische Frühlingsluft,
und Duft der bunten Blumen.
Der Frühling ist doch etwas Schönes!

Auch wenn im Unterricht in der Aufgabenstellung keine genaue Übernahme der grammatischen Struktur gefordert wird, kann bei der Besprechung der Schüler:innentexte auf die Unterschiede eingegangen werden, allerdings möglichst nicht verbunden mit einer Wertung.

9 | Grammatik im Literaturunterricht

Grammatikunterricht stand und steht nicht erst seit der sprachlich und auch sonst zunehmenden Heterogenität der Schüler:innenschaft unter einem Legitimationsdruck – der Literaturunterricht ebenso. Immer wieder gab und gibt es Bemühungen, beide stärker aufeinander zu beziehen und die künstliche Trennung im Umgang mit literarästhetischer Literatur („literary literacy“) zu überwinden (vgl. dazu bereits Kap. 1 bis Kap. 3). Im Folgenden geht es nach einem kurzen Blick auf die Zusammenführung beider Kompetenz- und Unterrichtsbereiche ‚Grammatik(-) und Literatur(unterricht)‘ in curricularen Vorgaben in Kapitel 9.1 zunächst in Kapitel 9.2 um methodische Aspekte, die ein grammatisch affiner Literaturunterricht ganz generell beachtet. Insofern Lernaufgaben im Literaturunterricht ebenso wie der Unterricht und die Unterrichtswerke von der Entzweiung von Grammatik und Literatur betroffen sind, demonstriert Kapitel 9.3 an einem Beispiel, dass Grammatik ein blinder Fleck im Literaturunterricht zu sein scheint und dass man dies ganz einfach durch entsprechende Aufgabensettings beheben kann. Eine Unterrichtsidee (für die Sekundarstufe) in Kapitel 9.4 beschließt das Kapitel.

9.1 | Curriculum anwendungsbezogener Grammatik in und für Literatur

Untersucht nach Zusammenhängen zwischen Grammatik und Literatur werden hier die neuen Bildungsstandards, insofern diese für die verschiedenen Schularten vorhanden sind.

Für den Primarbereich ist im Kompetenzbereich „4.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ der neuen Bildungsstandards für das Fach Deutsch von 2022 unter dem Punkt „Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen“ auf Textebene vorgesehen:

„Die Schülerinnen und Schüler [...]

- untersuchen an ausgewählten Beispielen die sprachliche Gestaltung von Texten (z. B. Reim, Wiederholungen, sprachliche Bilder, Vergleich)“ (BS-D-PB 2022: 21; Hervorhebung im Original).

Für den Ersten (ESA) und Mittleren Schulabschluss (MSA) lassen die neuen Bildungsstandards für das Fach Deutsch von 2022 kaum erkennen, dass Grammatisches für den Umgang mit Literatur herangezogen werden könnte (BS-D-ESA/MSA, 2022). „Grammatik“ wird explizit nicht auf Literatur bezogen, wenn es für den Kompetenzbereich „4.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ unter „Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen“ ähnlich wie an anderen Stellen heißt:

„Die Schülerinnen und Schüler [...]

- unterscheiden zentrale grammatische Mittel hinsichtlich ihrer Struktur und ihrer Funktion im sprachlichen Handeln [...]“ (BS-D-ESA/MSA, 2022, S. 40, Sp. 1; Hervorhebung im Original).

Unter dem Kompetenzbereich „4.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“ und dort unter dem Abschnitt „Über Textwissen verfügen“ dagegen wird Grammatik implizit im Sinne sprachlicher Gestaltungsmittel und deren Wirkung auf „Texte[...], Textsorten und Gattungen“ (BS-D-ESA/MSA, 2022, S. 31, Sp. 1) bezogen, also auch auf ‚literary literacy‘:

„Die Schülerinnen und Schüler [...]

- kennen häufig verwendete sprachliche Gestaltungsmittel (u. a. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder, Vergleich) und beschreiben an ausgewählten Beispielen ihre Wirkung“ (BS-D-ESA/MSA, 2022, S. 32, Sp. 1; Hervorhebung im Original).

Ähnlich die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Diese sehen für den Kompetenzbereich „2.4. Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und dort unter „2.4.1 Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ vor:

„Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen“ (BS-D-AH, 2013, S. 18).
- literarische Texte aller Gattungen als Produkte künstlerischer Gestaltung erschließen“ (BS-D-AH, 2013, S. 19).

Sprachliche Gestaltung und Sinnggebung werden zusammengeführt, ob die „künstlerische Gestaltung“ (BS-D-AH, 2013, S. 19) damit in Zusammenhang gebracht werden kann, bleibt offen.

Ausgenommen der noch älteren Bildungsstandards für die Hochschulreife von 2013 zeigen die aktuellen Bildungsstandards der anderen Schularten (Primarbereich und Sekundarbereich für Haupt- und Realschule) von 2022 eine vermeintliche curriculare Planung, die dort auch synoptisch abgebildet wird (vgl. exemplarisch BS-D-ESA/MSA, 2022: 43; analog BS-D-PB 2022, 23; vgl. Tab. 3):

<i>Primarbereich</i>	<i>ESA</i>	<i>MSA</i>
Text [...] <i>Sprachliche Gestaltungsmittel:</i> Wiederholung, Vergleich	[...] <i>Sprachliche Gestaltungsmittel:</i> Wiederholung, sprachliche Bilder, Vergleich, Metapher, Symbol	[...] <i>Sprachliche Gestaltungsmittel:</i> Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, sprachliche Bilder, Vergleich, Metapher, Symbol

Tab. 3: Synopse „Grundlegende (sprachliche) Strukturen und Begriffe II: Text und Gespräch“ für die Primarstufe bis zum MSA (aus: BS-D-ESA/MSA, 2022: 43; Hervorhebung im Original).

Allerdings bleiben die extensional gegebenen Beispiele weitgehend auf gängige, zumeist in der Literaturdidaktik genannte sprachliche Gestaltungsmittel beschränkt (vgl. exemplarisch Leubner & Saupe, 2017, S. 294; vgl. dazu kritisch und mit einer Ausweitung der Analysefoki am Beispiel des Grimm'schen Märchens „Der alte Großvater und der Enkel“ (Grimm, 1980a, S. 389, KMH 78) Mesch, 2019, S. 80ff.).

Sprachliche Heterogenität wird in Bezug auf die Zusammenführung von Grammatik und Literatur mit keinem Wort erwähnt. Hier scheint ein Potential für die Zweitsprachendidaktik außer Acht gelassen zu werden, da mit literarästhetischer Literatur auch Spracharbeit verbunden werden kann, wie exemplarisch Rösler (2012, S. 248–253) einfordert.

9.2 | Methodische Hinweise für den Unterricht

Literaturdidaktische Konzepte und Methodenvorschläge für den Umgang mit Literatur im Unterricht gibt es bereits viele (vgl. exemplarisch für die Sekundarstufe I und II Spinner 2020b), solche für den Umgang mit einzelnen (Sub-)Genres ebenfalls (vgl. exemplarisch für Kurzprosa Spinner, 2020c) An dieser Stelle soll es jedoch darum gehen, Hinweise zu geben, die speziell für die Zusammenführung von Sprache, Grammatik und Literatur gewinnbringend sein könnten.

9.2.1 | Literarästhetische Aufmerksamkeit und entdeckendes Lernen

Literarische Texte mit auffälligen (salienten) grammatischen Erscheinungen können den Blick auf ihre sprachliche Gestalt lenken (vgl. die einleitenden Abschnitte zum Foregrounding in Kap. 2). Die Texte stiften Anlässe zum textnahen Lesen (vgl. die Ausführungen dazu in Kap. 1) und zum sprachlichen Vergleich (vgl. Kap. 4.3 bis 4.5 und Kap. 5.1). Meistens erkennt man Autor:innen an ihrem besonderen Schreibstil, ihrem unverkennbaren ‚Idiolekt‘ (Idiolekt = individuelle Ausdrucksweise eines Individuums), wie bei einem Bild, das man beispielsweise nicht nur dem Impressionismus, sondern dort auch einem bzw. einer bestimmten Maler:in zuordnen kann. Fragen wie „Fällt euch etwas bei diesem Text auf?“, „Was ist bei diesem Text ungewöhnlich?“ oder „Würdet ihr diesen Text auch so formulieren?“ können den Einstieg in solche Überlegungen bilden und die ästhetische Wahrnehmung der Lernenden schärfen. Es geht bei derartigen Fragen darum, dass die Lernenden zuerst eigene Beobachtungen zum grammatischen Foregrounding machen und Irritationsmomente wahrnehmen ohne den Anspruch, sogleich gelernte grammatische Kategorien anwenden zu müssen. Stellen, die ihnen auffallen, können die Lernenden markieren. Neben sichtbaren (schrift-)grammatischen Besonderheiten werden die Lernenden – je nach Text – auch Beobachtungen zur Wortwahl (Lexik) und, besonders bei Gedichten, zu hörbaren prosodischen Strukturen – und natürlich auch zu den Inhalten anstellen. All dies stellt für Lernende des Deutschen als Zweitsprache eine besondere Herausforderung dar, weswegen es oftmals angesagter sein dürfte, Impulse über einen Textvergleich zu geben (vgl. dazu unten) statt von einem einzelnen Text auszugehen. Auch deshalb wäre besonders darauf zu achten, dass die Lernenden dabei unterstützt werden, einen textnahen Zugang zur Literatur zu finden. Scheinbar sind sie, ohne Kriterien an die Hand zu bekommen, sonst auch schnell überfordert, was sich beispielsweise in den Begründungen ihrer literarästhetischen Geschmacksurteile niederschlägt, vgl. z. B. folgenden Ausschnitt aus einem literarischen Unterrichtsgespräch aus Wiprächtiger-Geppert (2009), das für diesen Zweck bereits in Mesch (2020c, S. 54) zitiert wurde:

- L [...] für die erste Runde überlegen wir uns mal (-) welcher Satz uns gut gefällt welche Zeile oder auch zwei Zeilen [...]
- M ich hab alles aber gut gefunden [...]
- L [...] ihr könnt auch noch einen Satz dazu sagen warum (--) [...]
- M ich hab aber alles gut gefunden [...]
- L [...] da können wir gleich drüber reden [...]
- M ich hab aber alles gut gefunden [...]
- L so (--) mir gefällt oder mich spricht eigentlich auch (-) der letzte Abschnitt doch leider ist es unsichtbar für alle außer mir am meisten weil s so ein bisschen anders ist als der Rest oben (---) so jetzt darfst du wieder was sagen Martin
- M mir hat alles gut gefallen
- L kannst du s bisschen genauer sagen
- M das ist ne Geschichte die gefällt mir [...]

Aus: Wiprächtiger-Geppert (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen* (CD-ROM, Z. 15–52). Schneider Hohengehren. Daraus: Transkript zu Gespräch O7 zu: Jatzek, Gerald, (1999). Mein Monster. In G. Bydlinski (Hrsg.), *Der neue Wunschelbaum. Gedichte für Kinder und ihre Erwachsenen* (2. Aufl., S. 88). Dachs.

9.2.2 | Implizites Lernen

Zielführender noch als verbale Zugänge über (Fragen und literarische Unterrichts-)Gespräche mögen sprachproduktive Operationen sein. Die Lernenden können auf der Basis eigener Beobachtungen am Text sprachproduktive Umformulierungen und Paraphrasierungen vorschlagen und vornehmen. Dies fördert das implizite Lernen: Es müssen für die sprachproduktiven Umformulierungen keine grammatischen Regeln explizit genannt werden, aber sie werden angewandt und implizit im Bewusstsein verstärkt (insofern sie vorhanden sind, wovon sowohl bei L1- als auch bei L2-Lernenden des Deutschen nicht immer auszugehen ist; vgl. dazu auch weiter unten). Das wäre z. B. der Fall, wenn die Lernenden in Gedichten, kürzeren Prosatexten oder zu Textausschnitten umfangreicherer Erzählformen eine eigene Version erstellen, in der sie so schreiben, wie sie die Texte bzw. die Textabschnitte konzeptionell mündlich bzw. standardsprachlich formulieren würden. Sie erkennen dann besser, dass Autor:innen mit sogenannten ‚Abweichungen‘ von Grammatiknormen arbeiten und wie sie damit den Inhalt unterstützen und die Textwirkung erhöhen. Die verschiedenen Textversionen könnten untereinander und auch mit dem Original in ihrer Wirkung abgeglichen werden. Eine Schwierigkeit beim Anwenden operativer Verfahren besteht darin, dass heutzutage in sprachheterogenen Klassen nicht alle Kinder auf automatisiertes Prozesswissen zurückgreifen können. Über die Vorgabe sprachlicher Muster wäre implizites grammatisches Wissen literarisch aber zu generieren möglich (vgl. dazu gerade den Einsatz von Texten mit paralleler Devianz).

9.2.3 | Substituieren

Zu den oben genannten „sprachproduktiven“ Operationen gehört neben der Klangprobe, der Verschiebeprobe (Umstellprobe), der Weglassprobe und der Umformungsprobe auch die Ersatzprobe (Substitution), kurz: die sogenannten Glinz'schen Proben (Glinz, 1952, 1975) überhaupt. Die Lernenden können selbst bestimmte Formulierungen in einem Text probeweise ersetzen, um ihre Funktion genauer zu erkennen. Um Substitution handelt es sich auch, wenn in einem Text die Verben im Infinitiv vorgegeben sind und die Lernenden sie durch flektierte Formen ersetzen und sich überlegen, welches Tempus, welcher Modus und welche Personalform angemessen ist (vgl. den Vorschlag zu Franz Hohler „Die Tonleiter“ in Kap. 5.3). Zu den spezifischen Herausforderungen für L2-Lernende des Deutschen vgl. u. a. bereits den Abschnitt oben zum impliziten Lernen (Kap. 9.2.2).

9.2.4 | Vergleich

Für die sprachgestalterische Erläuterung der angeführten literarischen Beispiele ist in den vorangehenden Abschnitten die Analyse mit grammatischen Begriffen mehrfach mit vergleichenden Vorgehensweisen verbunden worden. Sie eignen sich besonders auch für den Unterricht. Die verschiedenen Arten von Vergleichen werden hier nochmals zusammenfassend aufgelistet (vgl. weiter Köster & Spinner, 2002, S. 6–15):

- Zu einer grammatisch interessanten Textstelle wird eine Variante formuliert, die einen Vergleich ermöglicht (vgl. Kap. 9.2.2 zum impliziten Lernen). Das erleichtert das Erkennen. Im Schulunterricht können Varianten von der Lehrkraft oder von Lernenden formuliert werden. Letztere können sich dabei die Strategie aneignen, Alternativen zu formulieren, um Erkenntnisse zu gewinnen und zu begründen (sprachalternative Vergleiche).
- Vergleiche sind auch möglich, wenn zu einer Textstelle Vorstufen (vgl. Kap. 8.1), Bearbeitungen (vgl. Kap. 8.2 und Kap. 8.4) oder Übersetzungen (vgl. Kap. 8.3) zur Verfügung stehen (textübergreifende Vergleiche).
- Bei manchen Texten ist auch ein Vergleich verschiedener Textstellen (vgl. Kap. 4.3, Kap. 5.6) interessant (textinterne Vergleiche).
- Wenn Lernende zu einer Vorlage beim imitativen Schreiben einen eigenen Text verfassen (vgl. Kap. 8.5), können die entstandenen Ergebnisse untereinander ausgetauscht und mit dem Original (auch) grammatisch verglichen werden (sprachimitative Vergleiche).
- Für den Vergleich können sich motivgleiche Texte eignen (vgl. Kap. 8.2, Übung 20). Dabei können ggf. auch historische Entwicklungen deutlich werden (z. B. Impressionismus und Expressionismus; vgl. Kap. 4.4). Dabei sind auch Vergleiche mit den Entwicklungen in Theater, bildender Kunst, Musik und Film interessant.
- Interessant für ein vergleichendes Vorgehen sind auch philologische Kontroversen, bei denen die Grammatik eine Rolle spielt (vgl. dazu exemplarisch Kap. 10).

Für die vorangehenden Analysen sind grammatische Begriffe verwendet worden, die den Lernenden nicht immer bekannt sein dürften. Einige Textbeispiele eignen sich dazu, einen grammatischen Begriff inklusive dessen terminologische Bezeichnung neu einzuführen und nicht in allen Fällen sind die grammatischen Termini unverzichtbar. Andere Begriffe und Termini sollten u. U. bereits vorhanden sein, je nach der Herausforderung, vor die ein Text die Lernenden stellt. Bei abweichender Wortstellung in einem literarischen Text ist z. B. schon eine Erkenntnis gewonnen, wenn die Lernenden eine andere, geläufigere Wortstellung herstellen, ohne mit Begriffen der Satzgliedlehre zu operieren. Für die Termini selbst und knappe Erläuterungen dazu wurde eingangs auf das einheitliche Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke verwiesen (Kap. 1), das allerdings nur als zusätzliche Unterstützung gedacht ist, da es nicht ausreicht, poetifizierenden Sprachgebrauch angemessen zu beschreiben und zu fassen. (An dieser Stelle sei nochmals auf das Sachregister in Kap. 15 verwiesen.)

9.2.5 | Sammeln und vergleichen

In der Regel werden für Vergleichsaufgaben den Lernenden die Texte vorgegeben. Man kann sie aber Texte auch selbst suchen lassen, z. B. für einen Vergleich von Romananfängen oder -schlüssen. Es kann auch sinnvoll sein, die Lernenden bei Texten überlegen zu lassen, worauf sich ein Vergleich beziehen könnte.

9.2.6 | Generatives Schreiben

Unter ‚generativem Schreiben‘ (Belke, 2012, S. 12–13) wird ein Schreiben verstanden, bei dem die Lernenden in Anlehnung an einen vorgegebenen Text selbst einen Text verfassen und dabei formale Merkmale, u. U. auch grammatische Strukturen übernehmen (vgl. die Beispiele oben unter Kap. 8.5 zum imitativen Schreiben). Sie können so implizit (vgl. Kap. 9.2.2) mit verschiedenen grammatischen Strukturen vertraut werden. Das Verfahren eignet sich somit auch schon für untere Grundschulklassen und auch für die Vermittlung des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache. Die eigenen Schreibprodukte können von den Schülern:innen auch nach Erstellung in einem Vergleich mit der Vorlage untersucht werden (vgl. Kap. 8.5). Dabei kann auf grammatische Parallelen und Abweichungen (ohne Wertung) eingegangen werden. Die Untersuchung selbst geschriebener Texte kann für Lernende insofern motivierend sein, als sie erkennen, dass auch Eigenproduktionen grammatisch interessant sein können.

9.2.7 | Analyse

Bei einem analysierenden Vorgehen werden vorgegebene Kategorien angewandt, z. B. eben grammatische Kategorien. Dabei können auch neue Kategorien eingeführt werden, die die Lernenden noch nicht kennen, z. B. (in)direkte Rede, Tempus, Modus, Wortfolge etc. Als Leitfaden für die grammatische Analyse könnte die folgende Zusammenstellung dienen, die phonologische, lexikalische, morphologische (dort wortformenbildende und wortbildungsbezogene), syntaktische, textuelle, schriftgrammatische (Interpunktion eingeschlossen) und typographische grammatische Ebenen betreffen:

- Wie klingt der Text beim Lesen, gibt es auffällige Pausen, Rhythmen, prosodische Muster?
- Tauchen ungewöhnliche, ungebräuchliche, unbekannte oder nicht lexikalisierte Wörter auf?
- Wie häufig kommen die verschiedenen Wortarten vor, dominiert eine bestimmte Wortart?
- Wie sind Tempus und Modus im Text eingesetzt?
- Gibt es ungewöhnliche Wortbildungen?
- Wie kurz bzw. lang sind die Sätze? Gibt es Unterschiede im Verlauf des Textes?
- Welche Satzformen und Satzarten kommen vor (Verberst-, Verbzweit-, Verbletztsätze; Satzgefüge, Satzreihen, Matrix- (Hauptsätze) oder Konstituentensätze (Nebensätze); unvollständige, elliptische Sätze; Ausrufe, Fragen, Aussagen)?
- Wie werden Sätze verknüpft? Wie sind die Verbindungen zwischen gleichrangigen und eingebetteten Sätzen (syndetisch, d. h. mit Konjunktionen (bzw. Konnektoren) verbunden oder asyndetisch, d. h. unverbunden)?
- Wie häufig sind bestimmte Satzglieder? Gibt es auffällige Satzgliedstellungen oder Satzgliedabfolgen?
- Finden sich Formen des Parallelismus, z. B. aufeinander folgende Sätze mit gleicher Syntax? Gibt es Parallelismen auf anderen grammatischen Ebenen (z. B. Reime, Verse)?
- Gibt es auffällige syntaktische Wechsel von einem Satz (oder Abschnitt) zum anderen?
- Wie wird im Text auf Handlungsträger und Erzählgegenstände verwiesen (kataphorisch oder anaphorisch)? Welche Referenzketten werden aufgebaut (sich wiederholende sprachliche Formen, variierende Formen)?
- Gibt es orthographische Abweichungen? Wie wird die Interpunktion verwendet? Treten einzelne Interpunktionszeichen besonders häufig oder gar nicht auf?
- Wie ist der Text typographisch gestaltet?
- ...

9.2.8 | Analyse und Interpretation

Wichtig für literarisches Lernen ist, dass das Analysieren nicht als Selbstzweck erfahren wird, sondern in seiner Funktion für die Interpretation und die Wirkung (vgl. zu Überzeugungen von Lehrenden bzgl. der Verbindung von Analyse und Interpretation bei literarischen Texten am Beispiel der Metapher Wieser, 2024). Analyse soll das Verstehen von Texten befördern und auch die ästhetische Wahrnehmung verstärken (vgl. Frederking et al., 2016, S. 215, die in diesem Sinne von der idiolektalen literarischen Verstehenskompetenz sprechen). Die grammatische Gestaltung kann dazu beitragen, dass ein Text als lustig oder eindrucklich, spannend oder ‚merk-würdig‘ erfahren wird. Interpretation ist, wenn sie nicht als willkürlich erscheinen soll, immer auch auf bewusstes Wahrnehmen und Analysieren angewiesen. Sprachliche wie litera-

rische Fachtermini können bereitgestellt werden, um den Austausch der Erkenntnisse zu ermöglichen.

All diese Aspekte dienen als noch unsystematische Hinweise für den Unterricht. Es wird auf die didaktische Umsetzung ankommen. Bislang sind hierfür schon Vorschläge unterbreitet worden (vgl. Kap. 3). Wenn man nicht ausschließlich auf vorgegebene Unterrichtsmodelle zurückgreifen möchte, ist es angeraten, entsprechende Lernaufgaben sprachsensibel für literarische Sprache zu konzipieren (vgl. dazu ein Beispiel in folgendem Abschnitt, Kap 9.3).

9.3 | Lernaufgaben im Literaturunterricht

Nachruf

Gib mir den Mantel, Martin,
aber geh erst vom Sattel
und lass dein Schwert, wo es ist,
gib mir den ganzen.

Ilse Aichinger

1. Wenn ihr die Legende des heiligen Martin von Tours nicht kennt, dann macht euch mit Hilfe eines Lexikons oder des Internets kundig. Ein Tipp: Das Fest des heiligen Martin wird am 11. November gefeiert.
2. Welche Einzelheiten der Legende hat Ilse Aichinger in ihrem Gedicht geändert?
3. Die Legende zielt darauf, die Menschlichkeit des heiligen Martin vor Augen zu führen. Ist das bei Ilse Aichingers Gedicht auch so? Begründe deine Meinung.

Aus: *Deutschbuch für die 8. Jahrgangsstufe (Realschule)*, zit. nach Winkler (2010, S. 109; dort ohne Quellenangabe).

Winkler (2010) zitiert diese Lernaufgabe aus einem nicht weiter belegten Schulbuch für Jahrgang 8 zu dem Gedicht „Nachruf“ von Ilse Aichinger (1978), weil sie die Aufgabe wegen ihrer Ausgewogenheit von Support („instruktive Hinweise“, Winkler, 2010, S. 110) und Demand („Verstehensanforderungen bezogen auf den Text“, Winkler, 2010, S. 106) als besonders lernförderlich und für den Literaturunterricht geeignet ansieht (Winkler, 2010, S. 111). Der Aufgabe fehlen jedoch jedwede Hinweise auf die sprachlich Gestaltung und Machart des Textes, die für die entdeckende und eigenaktive Erschließung seitens der Schüler:innen zielführend wären. Eine entsprechende, die sprachlich-grammatische Machart des Textes mit einbeziehende Lernaufgabe könnte die ästhetische Aufmerksamkeit der Lernenden nicht nur auf den Titel („Nachruf“ statt „Legende vom Heiligen Martin“) lenken, sondern auch auf syntaktische Merkmale wie die Verwendung und Distribution der Satzformen (vier Verberstsätze, davon zwei, die Strophe einklammernd mit rekurrentem „G/gib“), um von dort aus auf deren Funktion (Aufforderun-

gen) schließen zu können. Auch auf die Verknüpfungen der Teilsätze könnte man hinweisen (adversatives „aber“, koordinatives „und“), sodass die Lernenden erkennen, dass hier zwei einschränkende Bedingungen miteinander verknüpft werden („aber geh erst [...] und lass“), was den Befehlscharakter und die unterschiedlichen Machtverhältnisse zwischen Befehlsgeber:in und der, den Befehl entgegennehmenden, Person „Martin“ unterstreicht. Auch wäre anzuregen, sich Gedanken darüber zu machen, wer hier mit welchen Redeanteilen zu wem spricht und wer nicht, wer also das alleinige Rederecht besitzt, was wiederum bestehende Machtverhältnisse aufdeckt (Mesch, 2024, S. 129–132).

Den oben referierten Aufträgen (zit. nach Winkler, 2010, S. 129) könnten also erst einmal Aufgaben vorgeschaltet werden, die Lernende sensibilisieren, sprachliche Hinweise wahrzunehmen, und die Anstöße geben, die wahrgenommenen Textstellen als Anlass zur Sinnsuche zu nehmen, um sie mit Bedeutungsannahmen zu verknüpfen. Hier einige Vorschläge dazu:

1. Sieh dir den Text in Ruhe an. Welche sprachlichen Auffälligkeiten nimmst du wahr?
Tipp: Achte auf Wiederholungen und auf die Satzformen (V1, V2, VL) sowie auf die Anzahl und Verbindung der Teilsätze.
2. Was ist ein „Nachruf“? (Tipp: Der Text handelt von einer bekannten Legende.)
3. Probiere, wenn möglich, Redezeichen und weitere Interpunktionszeichen zu setzen. Was stellst du fest?
4. Diskutiert in Partner:innenarbeit eure Ergebnisse.

Das oben angesprochene Manko vieler literarischer Lernaufgaben für den Unterricht betrifft sowohl etliche Lesebücher für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufen. Entsprechende Aufgabenformulierungen, die Grammatik und Literatur zusammendenken, stellen ein enormes Desiderat nicht nur in den Schulbüchern, sondern auch in den Handreichungen für die Lehrkräfte dar - mit entsprechenden Folgen, nicht nur für den Unterricht (Mesch, 2024).

Übung 23: Lernaufgaben im Literaturunterricht

(a) Entwickeln Sie für das Gedicht „Das Wassertröpflein“ (Volksgut, 2010 [o. J.], S. 135) aus Übung 1 (Kap. 2) Lernaufgaben für den Literaturunterricht in Jahrgang 4 oder 5, die anders als das anfängliche Lernaufgabenbeispiel in diesem Kapitel (Kap. 9.3) auch Sprachliches und Grammatik in die Aufgabenstellungen und für die Sinnerschließung mit einbeziehen. Richten Sie Ihr Augenmerk dabei nicht so sehr auf etwaige Worterläuterungen (diese können mit den Schüler:innen recherchiert werden), sondern auf die Morphologie, die Syntax und die semantischen Relationen.

„Das Wassertröpflein“ (Volksgut)³³

Tröpflein muss zur Erde fallen,
 muss das zarte Blümchen netzen,
 muss mit Quellen weiterwallen,
 muss das Fischlein auch ergötzen,
 muss im Bach die Mühle schlagen,
 muss im Strom die Schiffe tragen.
 Und wo wären denn die Meere,
 wenn nicht erst das Tröpflein wäre.

Aus: Bartnitzky, H., & Bunk, H. (Hrsg.) (2010). *Kunterbunt. Lesebuch 3* (S. 135). Klett.

(b) Gefragt nach den gezielten Beobachtungen, die angehende Deutschlehrkräfte eine vierte Klasse an diesem Text machen ließen, gaben die Proband:innen unten stehende Antworten a. bis d., entnommen aus dem *GramLit*-Korpus (Mesch, 2022–2023, unveröff.; zur *GramLit*-Studie vgl. das Vorwort). Welche Unterschiede stellen Sie fest? Welche Vorschläge überzeugen Sie am meisten? Vergleichen Sie diese mit Ihren eigenen Anmerkungen.

- a. Mit einer Art Leselupe könnten die Kinder in dem Gedicht gleiche Wörter suchen. Wenn sie das 'muss' gefunden haben, dann wird danach gefragt, wie häufig es vorkommt und es wird nach Auffälligkeiten gefragt (steht fünf mal am Satzanfang). Wenn das Tröpflein gefunden wird, auch hier nach Auffälligkeiten fragen, falls die Kinder entdecken, dass es zu Beginn und am Ende steht. Die Kinder könnten alle Wörter suchen, die mit Wasser in Verbindung stehen. (*GramLit*, B-7)
- b. Der Weg des Tropfens, vom Kleinen zum Großen: Tröpflein – Quelle – Bach – Strom – Meere
 Was ermöglicht der Tropfen in der jeweiligen Form?
 Tropfen - Blume
 Quelle – Fisch
 Bach – Mühle
 Strom – Schiffe
 Eine Möglichkeit wäre Bilder legen zu lassen.
 Viele Tropfen, dann die Quelle, Bach, Strom Meer. Zusätzliche Karten mit Blumen, Fischen, einer Mühle und Schiffen könnten anschließend zugeordnet werden.
 Hypothetische Frage: Was wäre wenn der erste Tropfen nicht wäre?“
 (*GramLit*, B-18)

³³ Vgl. Fn. 6.

- c. Ich würde diesen Text vermutlich als Einstieg in eine Sachunterrichtsthematik mit Wasser nutzen. Ich finde das Kombinieren von Fächern immer sehr interessant.
(*GramLit*, B-20)
- d. Zunächst würde ich die Kinder die für sie unverständlichen Wörter und/oder Satzbestandteile herausarbeiten lassen und im Plenum besprechen, um ein allgemeines sprachliches Verständnis generieren zu können. Synonyme würde ich an der Tafel festhalten, welche als Gedächtnisstütze fungieren kann. Im Anschluss würde ich die Struktur des Gedichtes bestimmen lassen, indem ich die Verse/Strophen und das Reimschema herausarbeiten lasse.
Sodann würde ich das Gedicht als Ergebnissicherung verbildlichen lassen und im Plenum besprechen. So kann ich sicherstellen, dass dieses verstanden wurde.
(*GramLit*, B-30)

Aus: *GramLit*-Korpus, Mesch, 2022–2023 (unveröff.). Die Antworten sind originalgetreu wiedergegeben.

9.4 | Ein Unterrichtsbeispiel

Zu Demonstrationszwecken, wie man im Unterricht vorgehen könnte, um Literatur und Grammatik gewinnbringend zusammenzuführen, sei exemplarisch ein Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe zu einem dadaistischen Gedicht unterbreitet. Es geht um das folgende Gedicht von Kurt Schwitters (1965a, S. 51):

„ICH WERDE GEGANGEN“ von Kurt Schwitters

Gedicht 19

Ich taumeltürme
Welkes windes Blatt
Häuser augen Menschen Klippen
Schmiege Taumel Wind
Menschen steinen Häuser Klippen
Taumeltürme blutes Blatt.

Aus: Schwitters, K. (1965a) (Hrsg.). *Anna Blume und ich. Die gesammelten «Anna Blume»-Texte* (S. 51). Verlag der Arche.

Mit den Schüler:innen kann als Erstes ein Gespräch darüber geführt werden, worum es in diesem Gedicht inhaltlich geht, nämlich um einen Gang durch ein Dorf oder eine Stadt im Herbststurm. Diese Situation kann auch den Titel verständlich machen: Der Wind ist offenbar so stark, dass das Ich sich vom Wind gestoßen fühlt. Der Titel mit der Passivformulierung bringt das zum Ausdruck, wobei das verwendete Verb („gehen“) eigentlich gar nicht ins Passiv gesetzt werden kann. Nach einem ersten Gespräch über den Inhalt kann über die auffälligen grammatischen

Formulierungen gesprochen werden. Das Gedicht enthält nämlich weitere ungrammatische Formierungen, z. B. Substantive, die als attributive Adjektive („windes“, „blutes“) oder als finites Verb („augen“) verwendet werden, sodann ein ungewöhnliches Kompositum („taumeltürme“), auch Wörter, die grammatisch unterschiedlich verstanden werden können wie „Schmiege“ als Adjektiv oder als Verb und „steinen“ als Verb oder als Adjektiv (im Sinne von „steinern“). Im „Nachwort“ unter dem Titel „Selbstbestimmungsrecht der Künstler“ spricht Schwitters von „abstrakte[r] Dichtung“ (Schwitters, 1965b, S. 87). Dabei kann auch der Frage nachgegangen werden, ob man einen Zusammenhang zwischen der auffälligen Grammatik und dem Inhalt sehen kann. Hat der Wind, so könnte man metaphorisch fragen, die Grammatik durcheinandergewirbelt? Die Schüler:innen können eine (nicht-lyrische) ‚Normalversion‘ verfassen, was zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann und wird, und sich darüber austauschen, wie das Gedicht bzw. der Text mit den veränderten Formulierungen seinen Reiz bzw. seine Wirkung verliert. Dann kann man die Schüler:innen damit konfrontieren, dass Schwitters selbst sein(e) Gedicht(e) „abstrakte Dichtung“ (Schwitters, 1965b, S. 87) nennt. Es lässt sich im Unterricht eine Parallele zur gleichzeitigen abstrakten Kunst herstellen durch einen Vergleich mit einem entsprechenden bildnerischen Kunstwerk. Abstrakte Kunst gibt die gesehene Wirklichkeit nicht mehr originalgetreu wieder. Farbe und Form verselbständigen sich und bilden einen nicht mehr realistisch abbildenden Zusammenhang, wie eben auch das Gedicht von Schwitters nicht.

Die (nicht nur) abstrakte Kunst lässt sich wie auch die (nicht nur) dadaistische Lektüre gut für die Hinzuziehung einer interkulturellen didaktischen Perspektive heranziehen. Einerseits profitiert eine mehrsprachigkeitssensible Sprachreflexion vom ‚doppelten Blick‘ interkultureller Praxis, andererseits beschäftigen sich Autor:innen mit nicht-deutscher Erstsprache gerne intensiv mit den Strukturen der Literatursprache ihrer Zweit- bzw. der so genannten ‚Zielsprache‘.³⁴ Das Gedicht „Länderkunde“ von Zehra Çirak (2000, S. 96) beispielsweise stammt von einer deutschen Dichterin türkischer Abstammung, die selbst in ihren poetischen Verfahren gerne „jandelt“ (Yeşilada, 2012, S. 146):

„Länderkunde“ von Zehra Çirak

Ein gehend Stück barfüß
einlaufend fürbaß.

Ein Wanderer
ein Wand er er
ein Wander er
Einwand erer
Einwander er
Einwanderer
Ein –
w

³⁴ Den Hinweis verdanken wir einem bzw. einer der beiden anonymen Reviewer:innen.

anderer

Aus: Çirak, Z. (Verf.) (2000). *Leibesübungen. Gedichte* (S. 69). Kiepenheuer und Witsch.

Kontrastiv zu Schwitters Gedicht(titel) „Ich werde gegangen“ (Schwitters, 1965a, S. 51) eignet sich das Gedicht Çiraks, nicht nur, um dadaistische poetische Verfahren zu vergleichen. Das ließe sich fast noch besser im Zusammenhang mit den sprachspielerischen Gedichten Jandls aus Kapitel 4.5 unternehmen. Vielmehr spielt Çirak thematisch mit dem Begriff ‚gehen‘ bzw. ‚wandern‘ (Yeşilada, 2012, S. 145). Ein- bzw. Auswandern kann aus unterschiedlichen (politischen) Gründen als ein anders verstandenes „Ich werde gegangen“ aufgefasst werden.

Übung 24: Ein Unterrichtsbeispiel

Skizzieren Sie für das Gedicht „Enfant terrible“ von Mascha Kaléko (2017, S. 14) aus Übung 1 (Kap. 2) einen Unterrichtsvorschlag für Jahrgang 4 oder 5. Konzipieren Sie dafür Lernaufgaben, die Sie in einem Literaturunterricht einsetzen könnten, der auch Sprachliches und Grammatisches in die Aufgabenstellung und für die Sinndeutung mit einbezieht. Richten Sie Ihr Augenmerk dabei nicht ausschließlich auf Worterläuterungen, sondern vorrangig auf die Morphologie und Syntax. Sammeln Sie Vorschläge, wie Sie im Unterricht mit dem Gedicht umgehen könnten. Entwickeln Sie dazu auch Fragen und/oder Impulse, die Sie in einem literarischen Unterrichtsgespräch verwenden könnten.

„Enfant terrible*“ von Mascha Kaléko

Ich
Habe eine
Ich habe eine Puppe
Gestohlen.
Die ich mir wünschte
Bekam ich nie.
Drei Geburtstage lang
Und dann die mit Tintenaugen
Und Haaren aus Zelluloid.
Beinah ist oft schlimmer als Nein.
Nun habe ich eine.
(Gestohlen.)

*frz.: enfant terrible = dt.: (wörtl.) schreckliches Kind

Aus: Zoch-Westphal, G. (Hrsg.) (2017). *Mascha Kaléko. Mein Lied geht weiter. Hundert Gedichte* (18. Aufl., S. 14). dtv.

10 | Philologische Kontroverse

Abschließend sei nochmals unter Hinzunahme einer Kontroverse unter philologischen Experten betont, wie wichtig Grammatik für die Deutung eines Textes sein kann. Dies zeigt sich exemplarisch an der Kontroverse zwischen Martin Heidegger und Emil Staiger, die den Schlussvers von Mörikes 1846 ersterschienenen Gedichts „Auf eine Lampe“ (Mörike, 1902 [1846], S. 112) unterschiedlich interpretieren und ihren Austausch darüber publiziert haben (Staiger, 1951). Diese Kontroverse hat viele Stellungnahmen und weiterführende Analysen von Literaturwissenschaftler:innen ausgelöst und könnte in der Sekundarstufe II ebenfalls Gegenstand des Unterrichts werden (vgl. die methodischen Vorschläge zum Vergleich in Kap. 9.2.4).

„Auf eine Lampe.“ von Eduard Mörike (1846)

Noch unverrückt, o schöne Lampe, schmückest du,
An leichten Ketten zierlich aufgehangen hier,
Die Decke des nun fast vergessnen Lustgemachs.
Auf deiner weißen Marmorschale, deren Rand
Der Epheukranz von goldengrünem Erz umflieht,
Schlingt fröhlich eine Kinderschar den Ringelreihn.
Wie reizend alles! lachend, und ein sanfter Geist
Des Ernstes doch ergossen um die ganze Form —
Ein Kunstgebild der echten Art. Wer achtet sein?
Was aber schön ist, selig scheint es in ihm selbst.

Aus: Mörike, E. (Verf.) (1902 [1864]). *Gesammelte Schriften von Eduard Mörike: Bd. 1. Gedichte. Idylle vom Bodensee* (16. Aufl., S. 113). G. I. Göschen.

Im letzten Vers von Mörikes Gedicht kann das Verb „scheint“ mit Eisenberg (2020b, S. 391) als Halbmodalverb mit der Bedeutung von ‚es ist, als wenn/als ob‘ oder als Vollverb im Sinne von ‚leuchtet‘ verstanden werden (heute würde man „scheint es in sich selbst“ formulieren). Die Deutung dieses Verbs bildet den Kern der Heidegger-Staiger-Kontroverse. In einem der publizierten Briefe hat Heidegger (zitiert nach Staiger, 1951) die beiden Deutungen auch mit grammatischen Kategorien erläutert:

Sie lesen *selig scheint es in ihm selbst* als *felix in se ipso (esse) videtur*. Sie nehmen das *selig* prädikativ und das *in se ipso* zu *felix*. Ich verstehe es adverbial, als die Weise wie, als Grundzug des ‚Scheinens‘, d. h. des leuchtenden Sichzeigens, und nehme das *in eo ipso* zu *lucet*. Ich lese: *feliciter lucet in eo ipso*; das *in ihm selbst* gehört zu *scheint*, nicht zu *selig*; [*sic*] das *selig* ist erst die Wesensfolge des ‚in ihm selbst Scheinens‘. Die Artikulation und der ‚Rhythmus‘ des letzten

Verses haben ihr Gewicht im *ist*. ‚*Was aber schön ist [sic]*, (ein Kunstgebild echter Art ist), *selig scheint es in ihm selbst!* Das ‚Schön-Sein‘ ist das reine ‚Scheinen‘. (Trivium 9 (1951), H. 1, S. 3)

Aus: Staiger, E. (1951). Zu einem Vers von Mörike. Ein Briefwechsel mit Martin Heidegger. *Trivium*, 9(1), 1–16. (Trivium. Schweizerische Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft. Kraus Reprint; Hervorhebung im Original.)

Tabellarisch ließen sich die unterschiedlichen Deutungen grammatisch wie folgt festhalten:

Heidegger	Staiger
<i>scheint</i> als Vollverb	<i>scheint</i> als Halbmodalverb
<i>scheint</i> = leuchtet	<i>scheint</i> = hat den Anschein, dass ...
<i>selig</i> als Adverbiale	<i>selig</i> als Prädikativ
<i>in ihm selbst</i> als Adverbiale zu „scheint“	<i>in ihm selbst</i> als Attribut zu „selig“

Im Unterricht können Lernende diskutieren, welche Deutung ihnen mehr einleuchtet. Hinter den beiden Deutungen kann man ganz unterschiedliche Auffassungen vom Wesen des Ästhetischen sehen. Genügt sich das Schöne selbst (z. B. im Sinne der Autonomieästhetik) oder erhebt es nur den Anschein, dass es sich selbst genüge (z. B. weil es ja der bzw. die Rezipient:in ist, der bzw. die etwas als schön empfindet)?

Ein Sprachspiel mit dem Halbmodalverb „scheinen“ und dem Vollverb „scheinen“ hat übrigens Ernst Jandl verfasst:

Ohne Titel von Ernst Jandl

die sonne scheint
 die sonne scheint unterzugehen
 die sonne scheint untergegangen
 die sonne scheint aufzugehen
 die sonne scheint aufgegangen
 die sonne scheint.

Aus: Jandl, E. (Verf.) (1972). *Der künstliche Baum* (S. 68). Luchterhand.

Im ersten und letzten Vers ist „scheint“ Vollverb, in den Versen zwei bis vier Halbmodalverb. In Vers fünf kann „scheint“ beides sein, es bildet so den Übergang zum letzten Vers. Bei einer Deutung von „scheint“ im fünften Vers als Halbmodalverb könnte man von einem verkürzten Satz sprechen: „Die Sonne scheint aufgegangen‘ zu sein.“ Bei einer Deutung als Vollverb wäre „aufgegangen“ eine zugeordnete ‚Angabe‘ (partizipiales Attribut) zu „sonne“. So raffiniert können Jandls Gedichte sein, die auf Anhieb so simpel erscheinen. Ein guter Anlass, sie bei der Behandlung des Heidegger-Staiger-Diskurses in den sprachreflexiven Literaturunterricht zu integrieren.

11 | Eine Schlussbemerkung

Sowohl Grammatik als auch Analyse sind bei Schüler:innen nicht unbedingt beliebt. Es ist deshalb wichtig, dass im Unterricht deutlich wird, wie die Aufmerksamkeit für diese Aspekte das inhaltliche Verstehen unterstützt und auch das ästhetische Vergnügen an Texten vergrößern kann. Manche Schüler:innen sind durchaus froh, dass mit Grammatik und Analyse etwas Handfestes und nicht nur interpretierende Spekulation gefragt ist.

Der vorliegende Band hat den Versuch unternommen, anhand unterschiedlicher, literarisch prototypischer Genres Wege bei der Zusammenführung von Grammatik und Literatur und vice-versa von Literatur und Grammatik aufzuzeigen. Das Vorführen von Beispielen und die anschließenden Übungsaufforderungen haben hoffentlich einen Beitrag dazu leisten können, etwaige Hemmschwellen gegenüber Literatur und/oder Grammatik, auch im Verbund, abzubauen, um literarische Begegnungen nicht oberflächlich, sondern in Hausendorfs Sinne oberflächenorientiert, niedrighschwellig und rekonstruktiv zu ermöglichen (Hausendorf, 2020, S. 7–8).

Was man selbst erfahren hat, kann man besser weitergeben. Mögen die Beispielsammlung und die sprachbewussten literarästhetischen Begegnungen mit diesem einführenden Band daher nicht enden, sondern von den Leser:innen fortgeschrieben und fortgeführt werden – während der eigenen Lektüre, während der Vermittlung an Schule und Hochschule und/oder im privaten Kreise. Dazu wünschen wir viel Erfolg.

12 | Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Aichinger, I. (1978). Nachruf. In I. Aichinger, *Verschenkter Rat. Gedichte*. (S. 60). S. Fischer.
- Äsop (6. Jh. v. Chr.). Das Zicklein, das auf dem Haus steht, und der Wolf. In N. Holzberg (Hrsg.) (2008), *Fabeln des Äsop* (S. 46). C. H. Beck/Deutscher Taschenbuchverlag.
- Äsop (6. Jh. v. Chr.). Der Ziegenbock auf dem Haus und der Wolf. In T. Voskuhl, (2005) (Übers.), *Äsop. Fabeln. Griechisch/Deutsch* (S. 101). Philipp Reclam jun.
- Äsop (6. Jh. v. Chr.). "Ἐριφος ἐπὶ δώματος ἐστὼς καὶ λύκος. In T. Voskuhl, (2005) (Übers.), *Äsop: Fabeln. Griechisch/Deutsch* (S. 100). Philipp Reclam jun.
- Ausländer, R. (18.6.1985). „Mein Freund [...], o. T.“. In M. Gans (2012). Lyrikwerkstatt (S. 137). In M. Gans, & R. Prenting (Hrsg.), *Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit* (S. 119–144). Schneider Hohengehren.
- Ausländer, R. (18.6.1985). „Freund / du warst / ein Irrtum / [...], o. T.“. In M. Gans (2012). Lyrikwerkstatt (S. 138). In M. Gans, & R. Prenting (Hrsg.), *Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit* (S. 119–144). Schneider Hohengehren.
- Bach, T. (2016). *Vierzehn*. Carlsen.
- Bechstein, L. (Hrsg.) (1847). Schneewittchen. *Deutsches Märchenbuch* (5., mit Stereotypen gedr. Aufl., S. 197–204). Verlag von Georg Wigand. https://archive.org/details/bub_gb_j9kDAAAQAQAJ/page/n207/mode/2up
- Bechstein, L. (Hrsg.) (1847). *Deutsches Märchenbuch* (5., mit Stereotypen gedr. Aufl.). Verlag von Georg Wigand. https://archive.org/details/bub_gb_j9kDAAAQAQAJ/page/n5/mode/2up?view=theater
- Bechstein, L. (1997 [1857]). Märchenbuch. In H.-J. Uther (Hrsg.), *Ludwig Bechstein. Märchenbuch: Bd. 1. Märchenbuch*. Nach der Ausgabe von 1857, textkritisch revidiert und durch Register erschlossen. Eugen Diederich.
- Bechstein, L. (2007 [1856]). *Neues Deutsches Märchenbuch*. In W. Möhrig-Marothi, & H. Rölleke (Hrsg.) (2007), *Ludwig Bechstein. Gesammelte Werke: Bd. 4. Neues Deutsches Märchenbuch*. Nachdruck der Ausgabe Leipzig und Pesth 1856. Olms-Weidmann.
- Becker, J. (1977): Das Fenster am Ende des Korridors. In J. Becker (Verf.), *Erzähl mir nichts vom Krieg. Gedichte* (S. 21). Suhrkamp.
- Böll, H. (1979). Du fährst zu oft nach Heidelberg. In H. Böll (Verf.), *Du fährst zu oft nach Heidelberg und andere Erzählungen* (2. Aufl., S. 61–67). Lamuv.
- Borchert, W. (1982 [1947]). Nachts schlafen die Ratten doch. In M. Durzak (Hrsg.), *Erzählte Zeit. 50 deutsche Kurzgeschichten der Gegenwart* (S. 69–72). Philipp Reclam jun..
- Borchert, W. (2009a [1946]). Das Brot. In M. Töteberg (Hrsg.), *Wolfgang Borchert. Das Gesamtwerk* (S. 320–322). Rowohlt.

- Borchert, W. (2009b [1947]). Die Küchenuhr. In M. Töteberg (Hrsg.), *Wolfgang Borchert. Das Gesamtwerk* (S. 237–239). Rowohlt.
- Brecht, B. (1989 [1941]). Mutter Courage und ihre Kinder. Eine Chronik aus dem Dreißigjährigen Krieg. In W. Hecht (Hrsg.), *Bertolt Brecht. Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe: Bd. 6. Stücke 6* (S. 7–86). Aufbau/Suhrkamp.
- Brecht, B. (1992). Über den Erkennungsvorgang. In W. Hecht (Hrsg.), *Bertolt Brecht. Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe: Bd. 21. Schriften 1. Schriften 1914-1933* (S. 410–411). Aufbau/Suhrkamp.
- Bredel, U. (2008). Der Mensch denkt. Gott lenkt. In U. Bredel, *Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens*. (S. 175). Niemeyer.
- Bredel, U. (2020). Der Mensch denkt. Gott lenkt. In U. Bredel, *Interpunktion* (2. Aufl. Cover). Winter.
- Brockes, B. H. (2014 [1738]). Betrachtung des Mondscheins in einer angenehmen Frühlings-Nacht. In D. Bode (Hrsg.), *Siehst du den Mond? Gedichte aus der deutschen Literatur* (S. 8–9). Philipp Reclam jun.
- Bull, B. H. (2004). Ein schlechter Schüler. In W. Ulrich (Hrsg.), *Sprachspiele für jüngere Leser und Verfasser von Texten* (2. Aufl., S. 239). Hahner.
- Busch, W. (1960 [1904]). Die Teilung. In F. Bohne (Hrsg.), *Wilhelm Busch. Historisch-kritische Gesamtausgabe in vier Bänden* (Bd. 4, S. 283–284). Vollmer.
- Busta, C. (1965). Gefrorener Wasserfall. In C. Busta (Verf.), *Unterwegs zu älteren Feuern*. (S. 59). Otto Müller.
- Büchner, G. (1967 [1839]). Lenz. In R. Lehmann (Hrsg.), *Georg Büchner. Sämtliche Werke und Briefe. Historisch-kritische Ausgabe mit Kommentar: Bd. 1. Dichtungen und Übersetzungen. Mit Dokumentationen zur Stoffgeschichte*. (S. 77–101). Christian Wegner.
- Carroll, L. (1963 [1871]). Der Zipferlake. In L. Carroll (Verf.), *Alice hinter den Spiegeln* (S. 144–145). Insel.
- Celan, P. (2000a [1963a]). Faden-Sonnen (27.11.63). In J. Wertheimer (Hrsg.), *Paul Celan. Werke. Tübinger Ausgabe: Atemwende. Vorstufen – Textgenese – Endfassung* (S. 37) (Bearb. v. H. Schmull & C. Wittkop). Suhrkamp.
- Celan, P. (2000b [1963b]). FADENSONNEN. In J. Wertheimer (Hrsg.), *Paul Celan. Werke. Tübinger Ausgabe: Atemwende. Vorstufen – Textgenese – Endfassung* (S. 37). (Bearb. v. H. Schmull & C. Wittkop). Suhrkamp.
- Celan, P. (2000c [1964]). Schwarz, / [...] (9.8.64, o. T.). In J. Wertheimer (Hrsg.), *Paul Celan. Werke. Tübinger Ausgabe: Atemwende. Vorstufen – Textgenese – Endfassung* (S. 89). (Bearb. v. H. Schmull & C. Wittkop). Suhrkamp.
- Celan, P. (2000d [1964]). SCHWARZ, / [...] (o. T.). In J. Wertheimer (Hrsg.), *Paul Celan. Werke. Tübinger Ausgabe: Atemwende. Vorstufen – Textgenese – Endfassung* (S. 89). (Bearb. v. H. Schmull & C. Wittkop). Suhrkamp.
- Çirak, Z. (2000). Länderkunde. In Z. Çirak (Verf.), *Leibesübungen. Gedichte* (S. 69). Kiepenheuer und Witsch.
- Claudius, M. (1954 [1779]). Abendlied. In U. Roedl (Hrsg.), *Matthias Claudius. Werke: Asmus omnia sua secum portans oder Sämtliche Werke des Wandsbecker Boten* (S. 264–265). J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.

- Clormann-Lietz, N. (1993). Langeweile? Tu was! In H. Gelberg (Hrsg.), *Was für ein Glück. 9. Jahrbuch für Kinderliteratur* (S. 109). Beltz.
- de Cesco, F. (1986). Spaghetti für zwei. In F. de Cesco (Verf.), *Freundschaft hat viele Gesichter. Erzählungen für Kinder ab 10 Jahren* (S. 79–84). Rex.
- Döhl, R. (1972). Apfel (o. T). In E. Gomringer (Hrsg.), *Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie* (S. 38). Philipp Reclam jun.
- Eich, G. (1973). Verlassene Alm. In H. Ohde, & S. Müller-Hanpft (Hrsg.), *Günter Eich. Gesammelte Werke: Bd. 1. Die Gedichte. Die Maulwürfe* (S. 84). Suhrkamp.
- Finck, W. (1974). Beugung. In R. O. Wiemer (Hrsg.), *bundes deutsch – lyrik zur sache grammatik* (S. 52). Hammer.
- Fontane, T. (1993a [1880]). L'Adultera. In P. Goldammer, G. Erler, A. Golz, & J. Jahn (Hrsg.), *Theodor Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden: Bd. 3. Grete Minde. L'adultera. Ellernklipp. Schach von Wuthenow* (4. Aufl., S. 105–241). Aufbau-Verlag.
- Fontane, T. (1993b [1885]). Unterm Birnbaum. In P. Goldammer, G. Erler, A. Golz, & J. Jahn (Hrsg.), *Theodor Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden: Bd. 4. Unterm Birnbaum. Cécile* (4. Aufl., S. 191–295). Aufbau-Verlag.
- Fontane, T. (1993c [1887/1888]). Irrungen, Wirrungen. In P. Goldammer, G. Erler, A. Golz, & J. Jahn (Hrsg.), *Theodor Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden: Bd. 5. Irrungen, Wirrungen. Stine. Quitt* (4. Aufl., S. 5–165). Aufbau-Verlag.
- Fontane, T. (1993d [1889/1890]). Stine. In P. Goldammer, G. Erler, A. Golz, & J. Jahn (Hrsg.), *Theodor Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden: Bd. 5. Irrungen, Wirrungen. Stine. Quitt* (4. Aufl., S. 167–259). Aufbau-Verlag.
- Fontane, T. (1993e [1891/1892]). Unwiederbringlich. In P. Goldammer, G. Erler, A. Golz, & J. Jahn (Hrsg.), *Theodor Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden: Bd. 6. Unwiederbringlich. Frau Jenny Treibel* (4. Aufl., S. 5–254). Aufbau-Verlag.
- Fontane, T. (1993f [1892/1893]). Frau Jenny Treibel oder „Wo sich Herz zum Herzen findet“. In P. Goldammer, G. Erler, A. Golz, & J. Jahn (Hrsg.), *Theodor Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden: Bd. 6. Unwiederbringlich. Frau Jenny Treibel* (4. Aufl., S. 255–440). Aufbau-Verlag.
- Fontane, T. (1993g [1894/1895]). Effi Briest. In P. Goldammer, G. Erler, A. Golz, & J. Jahn (Hrsg.), *Theodor Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden: Bd. 7. Effi Briest. Die Poggenpuhls. Mathilde Möhring* (4. Aufl., S. 5–297). Aufbau-Verlag.
- Fontane, T. (1993h [1897/1898]). Stechlin. In P. Goldammer, G. Erler, A. Golz, & J. Jahn (Hrsg.), *Theodor Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden: Bd. 8. Stechlin* (4. Aufl., S. 5–400). Aufbau-Verlag.
- Gerhardt, P. (1653). Abendlied. In J. Crüger (Hrsg.), *Praxis Pietatis Melica. Das ist: Übung der Gottseligkeit in Christlichen und trostreichen Gesängen [...]* (S. 33, Nr. 19). Edition V.
- Gernhardt, R. (1990a). Der Sommer in Montaio. Stimmungsgedichte. 4. 8. 79. In R. Gernhardt (Verf.), *Reim und Zeit. Gedichte*. (S. 31). Philipp Reclam jun.
- Gernhardt, R. (1990b). Katz und Maus. In R. Gernhardt (Verf.), *Reim und Zeit. Gedichte*. (S. 66). Philipp Reclam jun.
- Gernhardt, R. (2006). Walderkenntnis. In R. Gernhardt (Verf.), *Später Spagat. Gedichte: Teil II. Spielbein*, S. 85). S. Fischer.

- Gomringer, E. (1995). schweigen. In E. Gomringer (Verf.), *vom rand nach innen. die konstellationen 1951–1995: Bd. 1. Gesamtwerk* (S. 19). edition splitter. (Original: Gomringer, E. (1960). *33 Konstellationen*. Tschudy.)
- Grimm, B. (1812). Sneewittchen (Schneeweisschen). In F. Panzer (Hrsg.) (1955), *Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm* (Teil 1 und Teil 2, vollständige Ausgabe in der Urfassung, S. 196–203). Vollmer.
- Grimm, B. (1857). Sneewittchen (Schneeweisschen). In B. Grimm (Hrsg.), *Kinder und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm. Große Ausgabe* (Bd. 1, 7. Aufl., Ausgabe letzter Hand, S. 264–273). Dieterich.
- Grimm, B. (1980a). *Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm: Bd. 1. Märchen Nr. 1–86*. Philipp Reclam jun.
- Grimm, B. (1980b). *Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm: Bd. 2. Märchen Nr. 87–200, Kinderlegenden Nr. 1–10, Anhang Nr. 1–28*. Philipp Reclam jun.
- Handke, P. (1969a). Der Rand der Wörter I. In P. Handke (Verf.), *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt* (S. 31). Suhrkamp.
- Handke, P. (1969b [1966]). Publikumsbeschimpfung. In P. Handke (Verf.), *Prosa, Gedichte, Theaterstücke, Hörspiele, Aufsätze* (S. 180–211). Suhrkamp.
- Hauser, S. (2003). Phraseologismen in Kinderwitzen. In H. Burger, A. H. Buhofer, & G. Greciano (Hrsg.), *Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen. Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifik der Phraseologie* (S. 403–414). Schneider Hohengehren.
- Heine, H. (1827) Meeresstille. In H. Heine (Hrsg.), *Buch der Lieder, Die Nordsee, Erster Cyklus, IX* (S. 332–333). Hoffmann und Campe. https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/heine_lieder_1827?p=340
- Hofbauer, F. (2006). Mit dir. In F.-J. Payrhuber, & E. P. Müller (Hrsg.), *Lesespuren. Lesebuch 3* (S. 23). Bildungsverlag EINS.
- Hohler, F. (2014a [1993]). Die Tonleiter. (Da wo ich wohne.) In F. Hohler (Verf.), *Der Autostopper. Die kurzen Erzählungen* (S. 415). Luchterhand.
- Hohler, F. (2014b [2008]). Die Nachricht vom Kellner. (Das Ende eines ganz normalen Tages.) In F. Hohler (Verf.), *Der Autostopper. Die kurzen Erzählungen* (S. 679). Luchterhand.
- Holz, A. (1916). Schönes, grünes, weiches Gras. In A. Holz (Verf.), *Phantasmus* (S. 46–47). Insel.
- Hölderlin, F. (1951 [1804]). Hälfte des Lebens. In F. Beissner (Hrsg.), *Hölderlin. Sämtliche Werke. Stuttgarter Hölderlin-Ausgabe: Bd. 2. Gedichte nach 1800. 1. Hälfte. Text* (S. 117). Kohlhammer.
- Jandl, E. (1972). Die Sonne scheint. In E. Jandl (Verf.), *Der künstliche Baum* (S. 68). Luchterhand.
- Jandl, E. (1974). der tod. In R. O. Wiemer (Hrsg.), *bundes deutsch – lyrik zur sache grammatik* (S. 52). Hammer.
- Jandl, E. (1979). lauter. In E. Jandl (Verf.), *Sprechblasen* (S. 30). Reclam.
- Jandl, E. (1981). jandls frisur. In E. Jandl (Verf.), *die bearbeitung der mütze* (S. 78). Luchterhand.
- Jandl, E. (1985). im. In K. Siblewski (Hrsg.), *Ernst Jandl. Gesammelte Werke: Bd. 1. Gedichte 1* (S. 199). Luchterhand.
- Jandl, E. (1985). von einen sprachen. In K. Siblewski (Hrsg.), *Ernst Jandl. Gesammelte Werke: Bd. 2. Gedichte 2* (S. 322). Luchterhand.

- Jandl, E. (1989). die meldung. In E. Jandl (Verf.), *idyllen. Gedichte* (S. 78). Luchterhand-Literaturverlag.
- Jandl, E. (1989). nach hause kommen. In E. Jandl (Verf.), *idyllen. Gedichte* (S. 77). Luchterhand-Literaturverlag.
- Jandl, E. (1989). überlegung einer möglichen begegnung. In E. Jandl (Verf.), *idyllen. Gedichte* (S. 76). Luchterhand-Literaturverlag.
- Jatzek, G. (1999). Mein Monster. In G. Bydlinski (Hrsg.), *Der neue Wunschelbaum. Gedichte für Kinder und ihre Erwachsenen* (2. Aufl., S. 88). Dachs.
- Kafka, F. (1913). Der plötzliche Spaziergang. In F. Kafka (Verf.), *Betrachtung*. Ernst Rowohlt.
- Kafka, F. (1915a). Die Verwandlung. In R. Schickele (Hrsg.), *Die Weißen Blätter. Eine Monatsschrift* 2(10). (S. 1177–1230).
- Kafka, F. (1915b): Vor dem Gesetz. In S. Kaznelson (Hrsg.), *Selbstwehr. Unabhängige jüdische Wochenschrift* (o. S.).
- Kafka, F. (1925). Der Prozess. Roman. In M. Brod (Hrsg.), *Franz Kafka. Der Prozess*. Verlag Die Schmiede.
- Kafka, F. (1926). Das Schloss. Roman. In M. Brod (Hrsg.), *Franz Kafka. Das Schloss*. Kurt Wolff.
- Kafka, F. (1927). Amerika (auch: Der Verschollene). Roman. In M. Brod (Hrsg.), *Franz Kafka. Amerika*. Kurt Wolff.
- Kafka, F. (1931). Kleine Fabel. In M. Brod, & H. J. Schoeps (Hrsg.), *Franz Kafka. Beim Bau der Chinesischen Mauer. Ungedruckte Erzählungen und Prosa aus dem Nachlaß* (S. 59). Gustav Kiepenheuer.
- Kaléko, M. (2016a). Ich und Du. In G. Zoch-Westphal (Hrsg.), *Mein Lied geht weiter. Hundert Gedichte* (17. Aufl., S. 45). dtv.
- Kaléko, M. (2016b). Mein schönstes Gedicht. In G. Zoch-Westphal (Hrsg.), *Mein Lied geht weiter. Hundert Gedichte* (17. Aufl., S. 147). dtv.
- Kaléko, M. (2017). Enfant terrible. In G. Zoch-Westphal (Hrsg.), *Mein Lied geht weiter. Hundert Gedichte* (18. Aufl., S. 14). dtv.
- Kästner, E. (1974 [1929]). *Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder* (121. Aufl.). Dressler.
- Kirsch, S. (1982): Ausschnitt. In S. Kirsch (Verf.), *Erdreich. Gedichte* (S. 54). Deutsche Verlags-Anstalt.
- Korrespondent von und für Deutschland (o. Verf., Zeitschrift vom 20.01.1808). Anekdote. In H. Sembdner (Hrsg.) (1974), *In Sachen Kleist. Beiträge zur Forschung* (S. 106). Carl Hanser.
- Krause, U. (2014). *Die Musketiere. Einer für alle, alle für einen*. Penguin Random House.
- Kunze, R. (1981). Silberdistel. In R. Kunze (Verf.), *auf eigene hoffnung. Gedichte* (S. 33). S. Fischer.
- Kunze, R. (1984). Weiße Nacht. In D. Bode (Hrsg.) (2014), *Siehst du den Mond? Gedichte aus der deutschen Literatur* (S. 129). Philipp Reclam jun.
- Leuninger, H. (2001). *Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher* (5. Aufl.). dtv.
- Lessing, G. E. (1995 [1759]). Der Wolf und das Schaf. In R. Dithmar (Hrsg.), *Fabeln, Parabeln und Gleichnisse* (S. 250). Ferdinand Schöningh.
- Maar, P. (1981). *Eine Woche voller Samstage*. Deutscher Bücherbund (Lizenzausgabe).
- Maier, A. (2000). *Wäldchestag*. Suhrkamp.
- Mann, T. (1990 [1930]). Mario und der Zauberer. In T. Mann (Verf.), *Mario und der Zauberer. Unordnung und frühes Leid* (S. 7–76). S. Fischer.
- Manz, H. (2003a). Abgekürztes Verfahren, Zeit ist Geld! In H. Manz (Verf.), *Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige* (S. 12). Beltz & Gelberg.

- Manz, H. (2003b). Ferienerzählungen! In H. Manz (Verf.), *Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige* (S. 237). Beltz & Gelberg.
- Marti, K. (1960). Neapel sehen. In K. Marti (Verf.), *Dorfgeschichten* (S. 60–62). Sigbert Mohn.
- Meyer, C. F. (1963a [1882]). Fingerhütchen. In H. Zeller, & A. Zäch (Hrsg.), *Conrad Ferdinand Meyer. Sämtliche Werke: Bd. 1. Gedichte. Teil: Text* (S. 44–48). Benteli.
- Meyer, C. F. (1963b [1882]). Der römische Brunnen. In H. Zeller, & A. Zäch (Hrsg.), *Conrad Ferdinand Meyer. Sämtliche Werke: Bd. 1. Gedichte. Teil: Text* (S. 170). Benteli.
- Meyer, C. F. (1964 [1881/1882]). Fingerhütchen (frühe Fassung). In H. Zeller, & A. Zäch (Hrsg.), *Conrad Ferdinand Meyer. Sämtliche Werke* (Bd. 2, S. 220–223). Benteli.
- Meyer, C. F. (1967 [1860]). Springquell. In H. Zeller, & A. Zäch (Hrsg.), *Conrad Ferdinand Meyer. Sämtliche Werke: Bd. 3. Gedichte. Teil: Apparat zu den Abteilungen III und IV* (S. 245). Benteli.
- Meyer, C. F. (1967 [etwa 1862/63 bis 1864/65]). Der Brunnen. In H. Zeller, & A. Zäch (Hrsg.), *Conrad Ferdinand Meyer. Sämtliche Werke: Bd. 3. Gedichte. Teil: Apparat zu den Abteilungen III und IV* (S. 246). Benteli.
- Morgenstern, C. (1920). Der Werwolf. In C. Morgenstern (Verf.), *Galgenlieder nebst dem ‚Gingganzt‘* (50.–55. Aufl., S. 66–67). Bruno Cassirer.
- Mörike, E. (1902 [1864]). Auf eine Lampe. In E. Mörike (Verf.), *Gesammelte Schriften von Eduard Mörike: Bd. 1. Gedichte. Idylle vom Bodensee* (16. Aufl., S. 113). G. I. Göschen.
- Nänny, J. K. (1783–1847). Das Wassertröpflein. In K. Hessel (Hrsg.) (1902), *Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Dritter Teil. Erste Abteilung: Gedichte*. (7., durchges., Aufl., S. 118–119), A. Marcus & E. Weber.
- Phaedrus (20/15 v. Chr., a). Wolf und Lamm. In R. Dithmar (Hrsg.) (1995), *Fabeln, Parabeln und Gleichnisse* (S. 111). Ferdinand Schöningh.
- Phaedrus (20/15 v. Chr., b). Vulpis et corvus. In E. Oberg (Hrsg.) (2002), *Phaedrus: Fabeln. Lateinisch-Deutsch* (S. 30, 32). Artemis und Winkler.
- Phaedrus (20/15 v. Chr., c). Rabe, Fuchs und Käse. In E. Oberg (Hrsg.) (2002), *Phaedrus: Fabeln. Lateinisch-Deutsch* (S. 31, 33). Artemis und Winkler.
- Polgar, A. (1978). Kain und Abel. In K. Zobel (Hrsg.), *Moderne Kurzprosa. Eine Textsammlung für den Deutschunterricht* (S. 39). Schöningh.
- Pope, D. (2018). *Abgefahren*. Hanser.
- Preußler, O. (1988). *Krabat. Schulausgabe mit Materialien*. Thienemann.
- Richter, J. (1990). Im watteweichen Wolkenhaus. In J. Richter (Verf.), *Der Sommer schmeckt wie Himbeereis. Gedichte und Reime für Große und Kleine*. (S. 62). C. Bertelsmann.
- Richter, J. (2021). *Hinter dem Bahnhof liegt das Meer*. (4. Aufl.). dtv.
- Rilke, R. M. (1930 [1907]). Römische Fontäne. Borghese. In R. M. Rilke (Verf.), *Gesammelte Werke: Bd. 3. Gedichte. Dritter Teil. Neue Gedichte – Duineser Elegien. Die Sonette an Orpheus. Letzte Gedichte und Fragmentarisches*. (S. 79). Insel.
- Roth, E. (1950). Der eingebildete Kranke. In E. Roth (Verf.), *Der Wunderdoktor* (S. 84). Hanser.
- Schiller, F. (1906 [1799]). Das Lied von der Glocke. In A. Köster (Hrsg.), *Schillers Werke: Bd. 3. Gedichte und Erzählungen. Großherzog Wilhelm Ernst Ausgabe* (S. 296–297). Insel.
- Schiller, F. (1924 [1781]). Die Räuber. Ein Schauspiel. In F. Schiller (Verf.), *Schillers sämtliche Werke: Bd. 1. Dramatische Dichtungen* (S. 5–135). Insel.

- Schnurre, W. (1973). Frag mich was. In H.-J. Gelberg (Hrsg.), *Am Montag fängt die Woche an. Geschichten, Bilder, Texte, Szenen, Comics, Rätsel, Spiele, Nachrichten, Gedichte. Zweites Jahrbuch der Kinderliteratur* (S. 209–210). Beltz & Gelberg.
- Schwitters, K. (1965a). Ich werde gegangen. In K. Schwitters (Hrsg.), *Anna Blume und ich. Die gesammelten «Anna Blume»-Texte* (S. 51). Verlag der Arche.
- Schwitters, K. (1965b). Selbstbestimmungsrecht der Künstler. Nachwort. In K. Schwitters (Hrsg.), *Anna Blume und ich. Die gesammelten «Anna Blume»-Texte* (S. 87–88). Verlag der Arche.
- Storm, T. (1951a [1850]). Der kleine Häwelmann. Ein Kindermärchen. In T. Storm (Verf.), *Sämtliche Werke in zwei Bänden* (Bd. 1, S. 55–58). Winkler.
- Storm, T. (1951b [1851]). Posthuma. In T. Storm (Verf.), *Sämtliche Werke in zwei Bänden* (Bd. 1, S. 51–54). Winkler.
- Stramm, A. (1920a). Allmacht. In K. Pinthus (Hrsg.), *Menschheitsdämmerung* (S. 152). Rowohlt.
- Stramm, A. (1920b). Patrouille. In K. Pinthus (Hrsg.), *Menschheitsdämmerung* (S. 46). Rowohlt.
- Stramm, A. (1920c). Vorfrühling. In K. Pinthus (Hrsg.), *Menschheitsdämmerung* (S. 116). Rowohlt.
- Teller, J. (2013). Warum? In J. Teller (Verf.), *Alles worum es geht* (S. 9–17). Hanser.
- Trakl, G. (1969 [1914]). Abendland. In W. Killy, & H. Szklenar (Hrsg.), *Georg Trakl. Dichtungen und Briefe: Bd. 1. Gedichte, Sebastian im Traum, Veröffentlichungen im Brenner 1914/15, Sonstige Veröffentlichungen zu Lebzeiten, Nachlaß, Briefe. Historisch-kritische Ausgabe* (S. 139–140). O. Müller.
- Ulrichs, T. (1972). denk-spiel (nach descartes). In E. Gomringer (Hrsg.), *konkrete poesie. deutschsprachige autoren. Anthologie* (S. 138). Philipp Reclam jun.
- von Eichendorff, J. (1837). Meeresstille. In J. von Eichendorff (Verf.), *Gedichte* (S. 468). Duncker und Humblot. https://www.deutschestextarchiv.de/eichendorff_gedichte_1837/486 (31.7.2024)
- von Eichendorff, J. (1963a [1818]). Die Zwei Gesellen. In P. Stapf (Hrsg.), *Joseph von Eichendorff. Ausgewählte Werke* (S. 63). Tempel.
- von Eichendorff, J. (1963b [1837]). Mondnacht. In P. Stapf (Hrsg.), *Joseph von Eichendorff. Ausgewählte Werke* (S. 306). Tempel.
- von Eichendorff, J. (1970a [1816]). Leid und Lust. In A. Hillach (Hrsg.), *Joseph von Eichendorff. Werke: Bd. 1. Gedichte, Versepen, Dramen, Autobiographisches* (S. 221–223). Winkler.
- von Eichendorff, J. (1970b [1837]). Rückkehr. In A. Hillach (Hrsg.), *Joseph von Eichendorff. Werke: Bd. 1. Gedichte, Versepen, Dramen, Autobiographisches* (S. 63–64). Winkler.
- von Eichendorff, J. (1970c [1837]). Der Bote. In A. Hillach (Hrsg.), *Joseph von Eichendorff. Werke: Bd. 1. Gedichte, Versepen, Dramen, Autobiographisches* (S. 199–200). Winkler.
- von Goethe, J. W. (1796). Meeresstille. In F. Schiller (Hrsg.), *Musen – Almanach für das Jahr 1796* (S. 83). Cotta.
- von Goethe, J. W. (1798). Der Zauberlehrling. In F. Schiller (Hrsg.), *Musen – Almanach für das Jahr 1798* (S. 32–37). Cotta.
- von Goethe, J. W. (1803). Schäfers Klagelied. In C. M. Wieland, & J. W. von Goethe (Hrsg.), *Taschenbuch auf das Jahr 1804* (S. 113–114). Cotta'sche Buchhandlung.
- von Goethe, J. W. (1779, 1780, 1781, 1786–1787). Iphigenie auf Tauris. In J. Baechtold (Hrsg.) (1883), *Goethes Iphigenie auf Tauris in vierfacher Gestalt* (S. 124–125). J. C. B. Mohr.

- von Goethe, J. W. (1962 [1744]). *Die Leiden des jungen Werthers*. In P. Boerner (Hrsg.), *Johann Wolfgang Goethe, dtv-Gesamtausgabe: Bd. 13. Johann Wolfgang Goethe. Die Leiden des jungen Werthers. Frühe Prosa* (S. 42–150). dtv.
- von Goethe, J. W. (1966 [1808]). *Faust*. Der Tragödie erster und zweiter Teil. In P. Boerner (Hrsg.), *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke: Bd. 9. Faust. Eine Tragödie* (3. Aufl.). dtv.
- von Kleist, H. (1810a). Anekdote aus dem letzten preußischen Krieg. *Berliner Abendblätter*, 1. Jg. (6. Blatt vom 6.10.1810), 32–37.
- von Kleist, H. (1810b). Bettelweib von Locarno. *Berliner Abendblätter*, 1. Jg. (10. Blatt vom 11.10.1810), 39–42.
- von Kleist, H. (1974 [1810]). *Franzosen-Billigkeit*. In H. Sembdner (Hrsg.), *In Sachen Kleist. Beiträge zur Forschung* (S. 102). Carl Hanser.
- von Kleist, H. (2007 [1810]). *Michael Kohlhaas*. (Für die Schule bearbeitet von D. Lübke.) Cornelsen.
- von Kleist, H. (2010a [1810]). *Die Marquise von O*. Eine Erzählung. In H. von Kleist (Verf.), *Das Erdbeben in Chile. Die Marquise von O*. (S. 36–92). (Für die Schule bearbeitet von D. Lübke.) Cornelsen.
- von Kleist, H. (2010b [1810]). *Michael Kohlhaas*. In R. Reuß, & P. Staengle (Hrsg.), *Heinrich von Kleist. Sämtliche Werke und Briefe: Bd. 2. Erzählungen, Kleine Prosa, Gedichte, Briefe. Münchner Ausgabe. Auf der Grundlage der Brandenburger Ausgabe* (S. 9–106). Hanser/Stroemfeld.
- von Kleist, H. (2013 [1810]). *Die Marquise von O...* In W. Pütz (Hrsg.) (2013), *Heinrich von Kleist. Die Marquise von O...* (S. 3–47). Philipp Reclam jun.
- Volksgut (2010, [o. J.]). *Das Wassertröpflein*. In H. Bartnitzky, & H. Bunk (Hrsg.) (2010), *Kunterbunt. Lesebuch 3* (S. 135). Klett. (Vgl. auch Nänny, 1783–1847.)
- Wedding, A. (1954 [1931]). *Ede und Unku* (20. Aufl.). Kinderbuchverlag.

Bibeltexte

- Die Züricher Bibel (2007). Theologischer Verlag Zürich. <https://www.bibleserver.com/>
- Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift (2016). Katholische Bibelanstalt. <https://www.bibleserver.com/> (kurz: EU)
- Lutherbibel (2017). Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung (rev. 2017). Deutsche Bibelgesellschaft. <https://www.bibleserver.com/> (kurz: LUT)

Korpora

- GramLit*-Korpus, Mesch, B. (2022–2023, unveröff.). *Grammatik & Literatur. Sprachaufmerksames Lesen literarischer Texte in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Professionswissen angehegender Lehrpersonen mithilfe von Situational Judgement Tasks* (Datensatz zu der mit LimesurveyExpert 2022 erstellten Online-Umfrage vom 22.11.2022 bis 05.01.2023)

Liedtexte

- von Goethe, J. W. (1789). *Heidenröslein*. In J. W. von Goethe (Verf.), *Goethes Schriften* (Bd. 8, S. 105–106). G. J. Göschen.

- von Holteis, K. (1997 [1824]). Kommt ein Vogel geflogen. In I. Weber-Kellermann (Hrsg.), *Das Buch der Kinderlieder. 235 alte und neue Lieder. Kulturgeschichte, Noten, Texte, Bilder; mit Klavier- und Gitarrenbegleitung* (S. 100). Schott.
- Verf. unbek. (1838). Sitzt a schen's Vegerl af'm Dannabom. In L. Erk, & W. Irmer (Hrsg.) *Die deutschen Volkslieder mit ihren Singweisen* (Bd. 2, S. 19). Hermann.
- Verf. unbek. (1893a [vor 1884]). Stehn zwei Stern am hohen Himmel. In L. Erk, & F. M. Böhme. (Hrsg.), *Deutscher Liederhort. Auswahl der vorzüglicheren Deutschen Volkslieder nach Wort und Weise aus der Vorzeit und Gegenwart gesammelt und erläutert* (Bd. 2, S. 336, Nr. 514). Breitkopf & Härtel.
- Verf. unbek. (1893b [vor 16. Jh.]). Weiß mir ein Blümlein blaue. In L. Erk, & W. Irmer (Hrsg.) *Die deutschen Volkslieder mit ihren Singweisen* (Bd. 2, S. 189f., Nr. 387). Hermann.
- Verf. unbek. (1910 [o. J.]). Hab' mein Wagen voll geladen. In L. Carrière, & W. Werckmeister (Hrsg.), *Liederborn* (S. 278f., Nr. 387). Selbstverlag von L. Carrière.

Sekundärliteratur

- Abbt, C. (2012). Schreibweise des Seins? Zur Verwendung der Auslassungspunkte auf der Suche nach einer Sprache des Erlebens. In M. Giertler, & R. Köppel (Hrsg.), *Von Lettern und Lücken* (S. 129–160). Fink.
- Abraham, U. (2001). Den Blickwechsel üben. Grammatikunterricht und Literaturunterricht. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 48(1), 30–43.
- Ágel, V. (2015). Grammatik und Literatur. Grammatische Eigentlichkeit bei Kehlmann, Timm, Liebmann, Handke, Strittmatter und Ruge. In C. Brinker-von der Heyde, N. Kalwa, N.-M. Klug, & P. Reszke (Hrsg.), *Eigentlichkeit. Zum Verhältnis von Sprache, Sprechern und Welt* (S. 159–174). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110335477.159>
- Avanessian, A., & Hennig, A. (Hrsg.) (2013). *Der Präsensroman*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110282177>
- Belgrad, J., & Fingerhut, K. (Hrsg.) (1998). *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Schneider Hohengehren.
- Belke, G. (2012). *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar* (3., korr. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Blumensath, H. (Hrsg.) (1972). *Strukturalismus in der Literaturwissenschaft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Boettcher, W. (2009). *Grammatik verstehen: Bd. 1. Wort. Bd. 2. Einfacher Satz. Bd. 3. Komplexer Satz*. Niemeyer.
- Boettcher, W., & Spinner, K. H. (2016). Der Funktion von Kommas auf der Spur: Ein Beitrag zur Integration von Literaturunterricht und Sprachreflexion. In R. Olsen, C. Hochstadt, & S. Colomba-Schefold (Hrsg.), *Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion* (S. 362–397). RabenStück.
- Bredel, U. (2008): *Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens* (S. 175). Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783484970502>
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2., durchges. Aufl.). Ferdinand Schöningh.
- Bredel, U. (2020). *Interpunktion* (2. Aufl.) Winter.

- Bredel, U., & Töpler, C. (2007). Verb. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Deutsche Wortarten* (S. 823–901). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110217087>
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik*. Brill/Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838556604>
- Bremerich-Vos, A. (Hrsg.) (1999). *Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler*. Fillibach.
- Brüggemann, J., & Mesch, B. (Hrsg.) (2020). *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen* (2 Bde.). Schneider Hohengehren.
- Brüggemann, J., Stark, T., & Fekete, I. (2020a). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen* (S. 205–227). Schneider Hohengehren.
- Brüggemann, J., Noack, B., Stark, T., & Fekete, I. (2020b). Ansprechende Hörtexte. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Hörtexten in der Grundschule. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen* (S. 229–247). Schneider Hohengehren.
- Bühler, K. (1965 [1934]). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (2. unveränd. Aufl.). G. Fischer.
- Bunzel, W. (2011). Sarah Kirsch (*1935). Ausschnitt. In A. Geier, & J. Strobel (Hrsg.), *Deutsche Lyrik in 30 Beispielen* (S. 272–280). Fink.
- Carl, M.-O., Jörgens, M., Schulze, T., & Rosebrock, C. (2024). Drei Arten poetischer Effekte. In C. Rosebrock, M.-O. Carl, T. Schulz, & M. Jörgens (Hrsg.), *Foregrounding. Ästhetische Rezeption in didaktischer Perspektive* (S. 100–127). Beltz Juventa.
- Carnap, R. (1934). *Logische Syntax der Sprache*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-25375-5>
- Dithmar, R. (Hrsg.) (1995). *Fabeln, Parabeln und Gleichnisse*. Ferdinand Schöningh.
- Donalies, E. (1994). Idiom, Phraseologismus oder Phrasem? Zum Oberbegriff eines Bereichs der Linguistik. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 22(1), 334–349. <https://doi.org/10.1515/zfgl.1994.22.3.334>
- Donalies, E. (2005). *Die Wortbildung des Deutschen* (2., überarb. Aufl.). Ein Überblick. Narr.
- Donalies, E. (2011). *Basiswissen Deutsche Wortbildung* (2., überarb. Aufl.). Francke.
- Duden-Grammatik (2005). *Duden: Bd. 4. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (7., völlig neu erarb. u. erw. Aufl.). Dudenverlag.
- Einecke, G. (1993). *Unterrichtsideen. Textanalyse und Grammatik*. Klett.
- Einecke, G. (1998). *Unterrichtsideen. Integrierter Grammatikunterricht. Textproduktion und Grammatik 5.–10. Schuljahr*. (1. Hauptbd., 2. Materialien). Klett-Verl. für Wissen u. Bildung.
- Einecke, G. (1999). Auf die sprachliche Ebene lenken. Gesprächssteuerung, Erkenntniswege und Übungen im integrierten Grammatikunterricht. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler*. (S. 125–191). Fillibach.

- Eisenberg, P. (2020a). *Grundriss der deutschen Grammatik: Bd. 1. Das Wort* (5. aktual. u. überarb. Aufl.). (Unter Mitarb. v. N. Fuhrhop.) Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05096-0>
- Eisenberg, P. (2020b). *Grundriss der deutschen Grammatik: Bd. 2. Der Satz*. (5. aktual. u. überarb. Aufl.). (Unter Mitarb. v. R. Schöneich.) Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05094-6>
- Feilke, H., & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. Basisartikel. *Praxis Deutsch* 47(281), 4–13.
- Fix, U., & Wellmann, H. (Hrsg.) (1997). *Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte. Über Epochen-, Gattungs- und Autorenstile. Sprachliche Analysen und didaktische Aspekte*. Winter.
- Frederking, V., Brüggemann, J., & Hirsch, M. (2016). Das fünfdimensionale ‚Literary Literacy‘-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehrmann, M. Werner, & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft* (S. 211–234). Lit.
- Fuhrhop, N., Reinken, N., & Schreiber, N. (Hrsg.) (2023). *Literarische Grammatik. Wie Literatur- und Sprachwissenschaft voneinander profitieren können*. Winter. <https://doi.org/10.33675/2023-82538608>
- Glinz, H. (1952). *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik*. Francke.
- Glinz, H. (1975). *Deutsche Grammatik: Bd. 1. Satz, Verb, Modus, Tempus* (3., verb. Aufl.) Athenäum.
- Glück, H., & Rödel, M. (Hrsg.) (2016). *Metzler Lexikon Sprache*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05985-7>
- Granzow-Emden, M. (2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten* (3. überarb. u. erw. Aufl.). Narr.
- Hamburger, K. (1953). Das epische Präteritum. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 27(3), 329–357.
- Hamburger, K. (1957). *Die Logik der Dichtung*. Klett.
- Hausendorf, H. (2020). *Deutschstunde(n). Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur*. Kröner.
- Hinrichs, B. (1988). „Ich bin“. *Die Konsistenz des Johannes-Evangeliums in der Konzentration auf das Wort Jesu*. Katholisches Bibelwerk.
- Hoffmann, L. (2013). Grammatikunterricht. In B. Rothstein, & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch* (S. 132–146). Schneider Hohengehren.
- Hoffmann, L. (2021). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (4., neu bearb. u. erw. Aufl.). Erich Schmidt.
- Jakobson, R. (2007a [1960]). Linguistik und Poetik. In H. Birus, & S. Donat (Hrsg.). *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie: Sämtliche Gedichtanalysen. Kommentierte deutsche Ausgabe: Bd. 1. Poetologische Schriften und Analysen zur Lyrik vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Bd. 2. Analysen zur Lyrik von der Romantik bis zur Moderne* (S. 155–216). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110206562.1.155>
- Jakobson, R. (2007b [1961]). Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie. In H. Birus, & S. Donat (Hrsg.). *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie: Sämtliche Gedichtanalysen. Kommentierte deutsche Ausgabe: Bd. 1. Poetologische Schriften und Analysen zur Lyrik vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Bd. 2. Analysen zur Lyrik von der Romantik bis zur Moderne* (S. 257–302). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110206562.1.257>
- Jakobson, R. (2007c [1967]). Das letzte »Spleen«-Gedicht aus *Les Fleurs du mal* unter dem Mikroskop. In H. Birus, & S. Donat (Hrsg.), *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie: Sämtliche Gedicht-*

- analysen. Kommentierte deutsche Ausgabe: Bd. 1. Poetologische Schriften und Analysen zur Lyrik vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Bd. 2: Analysen zur Lyrik von der Romantik bis zur Moderne* (S. 289–318). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110206562.2.289>
- Kämper-van den Boogaart, M. (2013). Textnahe Lesen. In V. Frederking, A. Krommer, & C. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik* (S. 279–290). Schneider Hohengehren.
- Kayser, W. (1948). *Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft* (1. Aufl.). Francke.
- Keim, I. (1978). *Gastarbeiterdeutsch. Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. Pilotstudie*. Gunter Narr.
- Kloepfer, R. (1975). *Poetik und Linguistik. Semiotische Instrumente*. Fink.
- Klotz, P. (2015). Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 564–576). Schneider Hohengehren.
- Klotz, P. (2022). Textnahe Lektüre mit grammatischem Wissen. In H. Gornik, & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Köller, W. (1997). *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* Schneider Hohengehren.
- Köller, W. (2019). *Die Zeit im Spiegel der Sprache. Untersuchungen zu den Objektivierungsformen für Zeit in der natürlichen Sprache*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110664942>
- Köster, J., & Spinner, K. H. (2002). Vergleichendes Lesen. *Praxis Deutsch*, 29(173), 6–15.
- Kroeger, H., & Kublitz-Kramer, M. (2001). Grammatische Textanalyse im Literaturunterricht. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 48(1), 44–53.
- Landgraf, T. (2020): *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990826>
- Leubner, M., & Saupe, A. (2017). *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben* (3., unveränd. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Leuninger, H. (1998). *Danke und Tschüs fürs Mitnehmen. Neue gesammelte Versprecher*. dtv.
- Leuninger, H. (2001). *Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher* (5. Aufl.). dtv.
- Lösener, H., & Mesch, B. (2022). Auf der Suche nach der *actio* im Text. Prosodisches Lesen im Literaturunterricht. *Deutschunterricht Lyrik und Rhetorik*, 1, 62–70.
- Lotman, J. M. (1972). *Die Struktur literarischer Texte*. Fink.
- Macheiner, J. (1991). *Das grammatische Variété oder die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden*. Eichborn.
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M., & Steinbach, M. (2015). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05424-1>
- Meier, C. (2022). *Kompetenzfacetten Literaraesthetischer Sprachreflexion: Theoretische Verortung – Empirische Analysen – Ansatzpunkte Didaktischer Förderung*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19114>
- Menzel, W. (2004). *55 Texte erzählter Grammatik*. Westermann.

- Mesch, B. (2010). Im Wechselspiel der Zeiten – Das Tempussystem im Deutschen und seine Funktion für das Erzählen. *Estudios Filológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación. Filología Alemana*, 20, 101–112.
- Mesch, B. (2011). Von Zeit zu Zeit. Präsens, Perfekt und Präteritum in der Kinderliteratur. *Deutsch Differenziert*, 6(3), 41–43.
- Mesch, B. (2013). „Jetzt ist hier“. Modell zur Poetik des filmischen Erzählens im Präsens. *Praxis Deutsch*, 40(239), 48–55.
- Mesch, B. (2015a). Einstimmig mehrstimmig erzählen. *Deutsch Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, 45(4), 22–25.
- Mesch, B. (2015b). „Ach, Luise, lass ... das ist ein zu weites Feld.“ Auslassungspunkte in literarischen Texten verstehen. *Praxis Deutsch*, 42(254), 54–60.
- Mesch, B. (2016). Semikolon – Zwischen Punkt und Komma? Comeback eines totgeschwiegenen Interpunktionszeichens. In S. Colombo-Scheffold, C. Hochstadt, & R. Olsen (Hrsg.), *Ohne Punkt und Komma – Beiträge zur Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion* (S. 446–475). RabenStück.
- Mesch, B. (2019). Textuelles Parsen kohäsiver Strukturen im sprachsensiblen Unterricht. In M. Butler, & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht – Chancen und Herausforderungen in interdisziplinärer Perspektive* (S. 69–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_3
- Mesch, B. (2020a). Figurenrede zur Rede gestellt. Kinder erproben literarische Mittel der Redewiedergabe. *Grundschule Deutsch* (67), 24–26.
- Mesch, B. (2020b). Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach leicht. Klassiker für Kinder und Jugendliche zwischen leichter, einfacher und poetischer Sprachvarietät. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel* (S. 33–52). Schneider Hohengehren.
- Mesch, B. (2020c). Neuer Top: Topologie für den Literaturunterricht. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel* (S. 53–77). Schneider Hohengehren.
- Mesch, B. (2021). Abweichungen als Standard? – Kinder- und Jugendliteratur zwischen sprachlicher Konformität und Nonkonformität. In L. Funda, J. Herzog, R. Köhnen, & B. Rothstein (Hrsg.), *Normativität. Systemische und praktische Ansätze für den Deutschunterricht* (S. 181–208). Beltz Juventa.
- Mesch, B. (2024). Background zum Foreground in der Grundschule – Literarästhetische Texte aus und in der Sicht angehender Lehrkräfte. In C. Rosebrock, M.-O. Carl, T. Schulz, & M. Jörgens (Hrsg.), *Foregrounding. Ästhetische Rezeption in didaktischer Perspektive* (S. 128–150). Beltz Juventa.
- Mesch, B., & Uhl, B. (Hrsg.) (2022). *Tempus und Temporalität. Empirische Zugänge zum Erwerb von Zeitlichkeit*. Waxmann.
- Michel, G., Starke, G., & Graehn, F. (1968). *Einführung in die Methodik der Stiluntersuchung. Ein Lehr- und Übungsbuch für Studierende*. Volk und Wissen.
- Müller, S. (2005): Zur Analyse der scheinbar mehrfachen Vorfelddbesetzung. *Linguistische Berichte*, 203, 297–330.
- Mukařovský, J. (1940). O jazyce basnickém. *Slovo a slovesnost*, 6(3), 113–145.
- Mukařovský, J. (1964 [1932]). Standard Language and Poetic Language. In P. L. Garvin (Hrsg.) (1964), *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure, and Style* (S. 17–30). Georgetown University Press.

- Musan, R. (2021). *Satzgliedanalyse*. Winter.
- Musan, R., & Schneider, S. (2016). *Literarische Analyse ohne Grammatik ist wie ein Storch auf einem Bein*. Schneider Hohengehren.
- Neuse, W. (1934). "Erlebte Rede" und "Innerer Monolog" in Den Erzählenden Schriften Arthur Schnitzlers. *Publications of the Modern Language Association* 49(1), 327–355.
- Nutz, M. (1995). Grammatisches Wissen, Sprachbewußtsein und literarisches Verstehen. *Der Deutschunterricht* 47(4), 70–81.
- Paefgen, E. K. (1998). Textnahes Lesen. In J. Belgrad, & K. Fingerhut (Hrsg.), *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht* (S. 14–23). Schneider Hohengehren.
- Paefgen, E. K. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Metzler 2006. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05085-4>
- Petersen, J. H. (1992). Erzählen im Präsens. *Euphorion* 86, 65–89.
- Petersen, J. H. (1993). *Erzählssysteme. Eine Poetik epischer Texte*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03464-9>
- Plett, H. F. (1975). *Textwissenschaft und Textanalyse*. Quelle und Meyer.
- Primus, B. (2012). *Semantische Rollen*. Winter.
- Reißig, T. (2015). *Typographie und Grammatik: Untersuchung zum Verhältnis von Syntax und Raum*. Stauffenburg.
- Richter-Vapaatalo, U. (2006). Beobachtungen zur Phraseologie in fünf deutschen Kinderbuchklassikern. In U. Breuer, & I. Hyvärinen (Hrsg.), *Wörter-Verbindungen*. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag (S. 259–273). Lang.
- Richter-Vapaatalo, U. (2007). ‚Da hatte das Pferd die Nüstern voll.‘ Gebrauch und Funktion von Phraseologie im Kinderbuch. *Untersuchungen zu Erich Kästner und anderen Autoren*. Lang.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1>
- Rosebrock, C. (2019). Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln. Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 32–46.
- Rosebrock, C., Carl, M.-O., Schulz, T., & Jörgens, M. (Hrsg.) (2024). *Foregrounding. Ästhetische Rezeption in didaktischer Perspektive*. Beltz Juventa.
- Rothstein, B. (2023). *Deutschunterrichtlicher Sprachvergleich. Kontrastierung als didaktisches Verfahren*. Schneider Hohengehren. <https://doi.org/10.46586/SLLD.286>
- Schmidt, S. J. (1968) (Hrsg.). *Konkrete Dichtung, konkrete Kunst*. Eigenverl.
- Schmidt, S. J. (1972). Alltagssprache und Gedichtssprache. In W. A. Koch (Hrsg.), *Strukturelle Textanalyse – Analyse du récit – Discourse analysis* (S. 381–399). Olms.
- Spinner, K. H. (1975). *Zur Struktur des lyrischen Ich*. Akademische Verlagsgesellschaft.
- Spinner, K. H. (2020a). Sneewittchen 1810–1857. Ein Vergleich der Fassungen. *Praxis Deutsch*, 47 (284), 26–29.
- Spinner, K. H. (2020b). Lesen – mit Texten umgehen. In J. Baurmann, T. von Brand, W. Menzel, & K. H. Spinner (Hrsg.), *Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II* (S. 55–106). Klett/Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2020c). *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht* (4. Aufl.). Klett/Kallmeyer.

- Spinner, K. H. (2021). *Vergleichendes Lesen*. KinderJugendmedien.de. <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6105-vergleichendes-lesen>.
- Spinner, K. H. (2023). Emotion und Syntax in literarischen Texten. In D. Frickel, & A. L. Zepter (Hrsg.), *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings* (S. 36–48). Beltz Juventa.
- Staiger, E. (1943). *Meisterwerke deutscher Sprache aus dem neunzehnten Jahrhundert*. Atlantis.
- Staiger, E. (1951). Zu einem Vers von Mörike. Ein Briefwechsel mit Martin Heidegger. *Trivium*, 9(1), 1–16.
- Thieroff, R. (1994). Das Tempussystem im Deutschen. In R. Thieroff, & J. Ballweg (Hrsg.), *Tense systems in European Languages* (Bd. 1, S. 119–134). Niemeyer.
- Titzmann, M. (1977). *Strukturelle Textanalyse*. Fink.
- Ulrich, W. (2021). *Sprachspielerische und sprachverfremdende Texte im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Sprachdidaktische und literaturdidaktische Anregungen. Mit einem Theorieteil*. Schneider Hohengehren.
- van Holt, N., & Groeben, N. (2005). Das Konzept des Foregrounding in der modernen Textverarbeitungspsychologie. *Journal für Psychologie*, 13(4), 311–332. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1713>.
- van Peer, W., Sopčák, P., Castiglione, D., Fialho, O., Jacobs, A. M., & Hakemulder F. (2021). Foregrounding. In D. Kuiken, & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Handbook of Empirical Literary Studies* (S. 145–176). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110645958-007>
- von Petersdorff, D. (2017). *Wie schreibe ich ein Gedicht? Kreatives Schreiben: Lyrik. Mit 50 Schreibaufgaben*. Philipp Reclam jun.
- Waldmann, G. (1988). *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben; für Schule (Sekundarstufe I u. II) und Hochschule sowie zum Selbststudium*. Pädagog. Verl. Burgbücherei Schneider.
- Walzel, O. (1926). *Das Wortkunstwerk. Mittel seiner Erforschung*. Quelle & Meyer.
- Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. (Unter Mitarb. v. Maria Thurmair, Eva Breindl und Eva-Maria Willkop.) Georg Olms.
- Wellmann, H. (Hrsg.) (1993). *Grammatik, Wortschatz und Bauformen der Poesie in der stilistischen Analyse ausgewählter Texte*. Winter.
- Wieser, D. (2024). Die Analyse literarischer Texte – Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-Z)*, 4, 1 – 23. <https://ojs.ub.rub.de/index.php/SLLD/issue/current>
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009): *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen* (inkl. CD-ROM). Schneider Hohengehren.
- Winkler, I. (2010). Lernaufgaben im Literaturunterricht. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump, & S Schmit (Hrsg.) (2010): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. (S. 103–113). Kohlhammer.
- Winko, S. (2009). Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In S. Winko, F. Jannidis, & G. Lauer (Hrsg.), *Grenzen der Literatur. Zum*

Begriff und Phänomen des Literarischen (S. 374–396). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110210835.4.374>

Yeşilada, K. E. (2012). *Poesie der Dritten Sprache. Türkisch-deutsche Lyrik der zweiten Generation*. Stauffenburg.

Zeman, S. (2016). Perspectivization as a link between narrative micro- and macro-structure. In S. Zeman, & N. (eds.), *Perspectives on narrativity and narrative perspectivization* (pp. 17–42). Benjamins, <https://doi.org/10.1075/lal.21.02zem>

Zimmermann, M. (2000). *Grundwissen deutsche Grammatik. Was Sie schon immer über deutsche Grammatik wissen wollten und ...* (6. Aufl.). transparent verlag. Harald Preuß.

Zeitschriften

Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, 66(2) (2014): „Linguistik in der Analyse literarischer Texte“.

Deutschunterricht. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II, 68(3) (2015): „Zeitstufen – Zeitformen“.

Didaktik Deutsch, 2015(29), 38: „Debatte“ (S. 3–29).

Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes (2001), 48(1): „Grammatik und Literaturunterricht“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (1977), 4(23): „Textanalyse linguistisch“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (1980), 7(42): „Zeitformen“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (1985), 12(71): „Konjunktiv“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (1989), 16(94): „Satzglieder“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (1992), 19(112): „Passiv“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (1995), 22(129): „Grammatik-Werkstatt“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (1998), 25(147): „Sätze“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (2002), 29(172): „Die Stellung der Wörter im Satz“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (2004), 31(186): „Zeitformen und Zeitgestaltung“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (2007), 34(201): „Wortbildung“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (2013), 40(242): „Sätze gestalten“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (2015), 42(254): „Interpunktion“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (2016), 43(256): „Grammatisches Lernen“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (2018), 45(271): „Wörter bilden und verstehen“.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (2020), 47(281): „Textprozeduren: Lesen und Schreiben“.

Schulbücher

Bartnitzky, H., & Bunk, H. (Hrsg.) (2010). *Kunterbunt. Lesebuch 3*. Klett.

Payrhuber, F.-J., & Müller, E. P. (Hrsg.) (2006). *Lesespuren. Lesebuch 3*. Bildungsverlag EINS.

Curriculare Vorgaben

- [BS-D-AH, 2013] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012.) Wolters Kluwer. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html>
- [BS-D-ESA/MSA, 2022] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022.) Ohne Verlagsangabe. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html>
- [BS-D-PB, 2022] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022.) Ohne Verlagsangabe. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html>

13 | Übersicht der Übungen

Übung 1: Grammatisches Foregrounding in der Literatur

Übung 2: Einschätzung sprachlich-grammatischer Strukturen in Gedichten

Übung 3: Semantisierung der Form

Übung 4: Ich – Deixis

Übung 5: Verb-Erststellung

Übung 6: Vergleich von Strophen eines Gedichts

Übung 7: Vergleich von Gedichten in historischer Sicht – und mit Bildender Kunst

Übung 8: Gedicht, das mit Grammatik spielt

Übung 9: Gedichte, die Grammatik thematisieren

Übung 10: Analyse von Textstellen aus Jugendbüchern

Übung 11: Analyse einer Textstelle aus einer Novelle

Übung 12: Analyse eines Kurzprosatextes

Übung 13: Analyse von Witzen

Übung 14: Besonderheiten in erzählenden Texten: z. B. Redewiedergabe

Übung 15: Vergleich von Textstellen aus einer Novelle

Übung 16: Wie Märchen anfangen bzw. enden

Übung 17: Grammatik in dramatischen Texten

Übung 18: Sprichwörter und Redensarten

Übung 19: Überarbeitung durch den Autor

Übung 20: Fassungen verschiedener Herausgeber

Übung 21: Übersetzungen

Übung 22: Originaltext und syntaktisch vereinfachte Fassung

Übung 23: Lernaufgaben im Literaturunterricht

Übung 24: Ein Unterrichtsbeispiel

14 | Lösungen

Kapitel 2 – Lösungen

Übung 1: Grammatisches Foregrounding in der Literatur

Die Gedichte sind geordnet nach abnehmendem grammatischem Parallelismus und zunehmender Devianz.

In **Im watteweichen Wolkenhaus** (Richter, 1990, S. 62) dominieren Parallelismen auf Makro-, Meso- und Mikroebene. Auf Makroebene wiederholen sich vollständig die drei Sätze der jeweils ersten und letzten sechszeiligen Strophe. Diese beiden Strophen greifen refrainartig jeweils zu Beginn und zum Ende den Titel des Gedichtes wörtlich auf. Die dazwischen liegenden vier Strophen bestehen aus zwei bis drei Sätzen zu den verschiedenen Jahreszeiten, typographisch aufgeteilt in jeweils vier Verse je Strophe. Auf Mesoebene dominieren phonologisch die Reime. Die erste und letzte Strophe haben das Reimschema ABAAAB, die dazwischen liegenden Strophen variieren mit teils unreinen Reimen zwischen ABCB und ABAB. Auf Mikroebene finden sich in den klammernden Versen der beiden Strophen phonologische Wiederholungen einzelner Laute (sog. Alliterationen *Im watteweichen Wolkenhaus wohnen tausend Wolken*).

Das **Wassertröpflein** (Volksgut, 2010 [o. J.], S. 135)³⁵ enthält in den ersten sechs Versen vorwiegend Wiederholungen auf lexikalischer Ebene (sechsmal Modalverb „muss“), auf phrasaler bzw. Wortgruppenebene (nominale und präpositionale Phrasen) und auf syntaktischer Ebene (Satzreihung = Parataxe, modale Satzklammern mit Modalverb „muss“ und infinitem Verb am Versende). Auf phonologischer Ebene wiederholen sich jeweils Lautfolgen am Versende (Kreuz- und Paarreim), auf morphologischer Ebene ist der Modus Indikativ durchgängig beibehalten. Erst die beiden letzten Verse (Verse 7 und 8) weichen von diesen Parallelstrukturen ab. Phonologisch liegt ein Paarreim vor, morphologisch wird der Modus Konjunktiv II verwendet und syntaktisch liegt keine Satzklammer mehr vor und auch keine Satzreihe, dafür aber ein Satzgefüge, das mit der Konjunktion „Und“ eingeleitet wird. Erst hier liegt Devianz vor. Diese tritt umso mehr hervor, insofern zuvor Parallelstrukturen dominierten.

In **Enfant terrible** (Kaléko, 2017, S. 14) dominieren deviante sprachlich-grammatische Strukturen. Der Titel bedient sich eines fremdsprachlichen Registers. Die folgenden beiden Verse bestehen aus Wörtern, die einen unvollständigen Satz bilden und im dritten Vers aufgegriffen und mit Vers 4 zu einem Satz vervollständigt werden, wobei der Satz sich über zwei Verse erstreckt

³⁵ Vgl. Fn. 6.

(Enjambement) und das Partizip („gestohlen“) der Tempusklammer („habe [...] gestohlen“) im vierten Vers isoliert platziert ist. In den Versen 5 und 6 folgt als Enjambement ein Satz mit abweichender Satzgliedfolge, bei dem das Subjekt nach dem finiten Verb folgt (Inversion). Mit den Versen 7 bis 9 fügen sich zwei Herausstellungen an (eine mit Enjambement), die jedoch nicht mit Komma abgetrennt, sondern als ein orthographischer Satz ausgezeichnet sind. Es folgt in Vers 10 eine Art Phraseologismus als Prädikativ mit zwei nominalen Konversionen (der Satzadverbiale „Beinah“ und der Negation „Nein“ in „Beinah ist oft schlimmer als Nein.“). Der folgende Satz in Vers 11 ist elliptisch (mit „eine“ ist „eine Puppe“ gemeint). Der letzte Vers wiederholt zwar den vierten Vers, ist jedoch in runde Klammern gesetzt.

Übung 2: Einschätzung sprachlich-grammatischer Strukturen in Gedichten

Einerseits fallen die syntaktischen Wiederholungen u. U. negativ auf, sie werden als monoton empfunden (Antwort 1, *GramLit*, B-29). Andererseits erleichtern die Wiederholungen u. U. das rezipierende Lesen (Antwort 2, *GramLit*, B-6). Einerseits enthält der Text zwar keine Fremdwörter (Antwort 2, *GramLit*, B-6), dafür aber andererseits jede Menge nicht mehr gebräuchliche Wörter. Diese erschweren das Leseverstehen, was gerade für unsichere Leser:innen eine Schwierigkeit darstellen könnte, auch wenn diese sich teils reimen (Antwort 1, *GramLit*, B-29 und Antwort 2, *GramLit*, B-6). Beide Einschätzungen ziehen unterschiedliche sprachlich-grammatische Aspekte mit unterschiedlicher Plausibilität zur Begründung heran und kommen so zu ganz unterschiedlichen Einschätzungen.

Kapitel 4 – Lösungen

Kapitel 4.1 – Lösungen

Übung 3: Semantisierung der Form

(a) In **Enfant terrible** (Kaléko, 2017, S. 14) simulieren die ersten vier Verse syntaktisch die Schwere des Vorgangs mit der sich das lyrische ‚Ich‘ den Diebstahl eingesteht. Zwei Anläufe sind notwendig „Ich / Habe eine“ → „Ich habe eine Puppe / Gestohlen“. Der erste Anlauf beginnt stakkatoartig: erst ein Wort in Vers 1, dann zwei Wörter in Vers 2. Der zweite Anlauf endlich ergänzt den Gegenstand der Entwendung im 3. Vers, erst der 4. Vers ‚spuckt‘ das Schuldbekenntnis aus: „Gestohlen“. Jetzt ist es raus. Das zweite „(Gestohlen.)“ im letzten Vers steht in runden Klammern, das „Ich“ geht in Deckung, die Entschuldbarkeit der Entwendung wurde mit vier Argumenten (sehnlichst erwünscht, nie bekommen, dann die falsche Puppe, beinahe ist schlimmer) untermauert. Daher ‚darf‘ „Gestohlen“ in runden Klammern stehen: „(Gestohlen)“.

(b) In **Wassertröpflein** (Volksgut, 2010 [o. J.], S. 135)³⁶ erfüllt das sich wiederholende Modalverb „muss“ zu Beginn jedes Verses (Verse 2 bis 6) nach der Erstnennung in Vers 1 die Funktion, die für das Tröpflein scheinbar nicht zu bewältigende Größe der Aufgabe vor Augen zu führen. Im Kontrast zu dieser großen, nicht zu bewältigenden Aufgabe eines kleinen Tröpfleins steht die Wirkung aller Tröpflein zusammengenommen („die Meere“, Vers 7). Dieser semantische Kontrast wird durch den Kontrast der syntaktischen Struktur gestützt („Und“ am Satzanfang und Satzgefüge in Vers 7 bis 8 statt Satzreihe wie in den Versen 1 bis 6).

³⁶ Vgl. Fn. 6.

(c) In **Im watteweichen Wolkenhaus** (Richter, 1990, S. 62) spiegeln auf Mesoebene die Wiederholungen der ersten Strophe am Ende des Gedichts (Parallelismus) den Kreislauf der Jahreszeiten wider, den das Gedicht inhaltlich thematisiert. Auf Mikroebene spiegeln die Alliterationen mit dem stimmhaften labiodentalen Frikativ [v] (als Gegenstück zum stimmlosen [f]) in „watteweich“, „Wolken(haus)“, „wohnen“ die Weichheit der watteweichen Wolken wider.

Kapitel 4.2 – Lösungen

Kapitel 4.2.1 – Lösungen

Übung 4: Ich – Deixis

Alle drei Gedichte verwenden ein lyrisches Ich. Während in „Mit dir“ (Hofbauer, 2006, S. 23) die Option bis zum Schluss erhalten bleibt, dass der bzw. die Leser:in als vom „[I]ch“ angesprochenes Du gemeint ist, kann sich der bzw. die Leser:in von „Ich und Du“ (Kaléko, 2016a, S. 45) rasch vom „Ich“ als auch vom „Du“ unterscheiden, es sei denn, er bzw. sie wäre mit jemandem über 40 Jahre ein Paar gewesen. Auch in „Schäfers Klagelied“ (von Goethe, 1803, S. 113–114) wird ein lyrisches Ich verwendet, allerdings wird die Personal-Deixis nicht in der Ich-Du-Perspektive (1. und 2. Person Singular), sondern in der Ich-sie-Schiene (1. und 3. Person Singular) etabliert, die mit „Sie“ bzw. „sie“ bezeichnete Person teilt sich mit dem Ich also nicht denselben (Ich-Hier-Jetzt-Raum). Zudem lässt der Titel des Gedichts („Schäfers Klagelied“) kaum zu, dass mit dem lyrischen Ich der bzw. die Leser:in gemeint sei. Hier wird also mit dem „Ich“ im Gegensatz zu den anderen beiden Gedichten (insbesondere dem „Mit dir“, Hofbauer, 2006, S. 23) keine personelle Leerstelle bzw. Platzhalterdeixis etabliert. Interessanterweise wechselt die Rede vom „Ich“ in „Schäfers Klagelied“ (von Goethe, 1803, S. 113–114) am Ende selbst in die 3. Person („Dem Schäfer“), als wäre das „Ich“ nunmehr angesichts der Abwesenheit von „Sie“ bzw. „sie“ (also ihr) auch selbst von sich abwesend.

Kapitel 4.2.2 - Lösungen

Übung 5: Verb-Erststellung

Die Sätze in „Ferienerzählungen“ (Manz, 2003b, S. 237) beginnen zwar mit finitem Verb am Satzanfang, allerdings ist hier das lyrische Ich einfach unterschlagen (ausgelassen, da ein „Ich“ aus dem morphosyntaktischen Kontext erschließbar ist). Es handelt sich streng genommen um elliptische Verbzweitsätze der Art „Ich bin ...“. In „Abgekürztes Verfahren, Zeit ist Geld!“ (Manz, 2003a, S. 12) dagegen handelt es sich um echte Verberstsätze, allerdings nicht in der Funktion wie bei Volksliedern (bzw. Witzen) in konditionaler bzw. das Setting einführender Form (vgl. Kap. 4.2), sondern imperativisch verwendet. Nur der abschließende Satz ist ein Verbzweitsatz und kontrastiert somit zu den vorhergehenden Sätzen im Gedicht.

Kapitel 4.3 – Lösungen

Übung 6: Vergleich von Strophen eines Gedichts

Der erste Satz im ersten Vers aus „Der Zauberlehrling“ (von Goethe, 1798, S. 32–37) beginnt mit einer Verberststellung („Hat der alte Hexenmeister“) statt mit einem Verbzweitsatz („Der alte Hexenmeister hat [...]“) (vgl. Kap. 4.2). In der 1. Strophe erstrecken sich insgesamt vier ein-

fache Sätze jeweils über zwei Verse. Die ersten beiden Sätze enthalten Satzklammern (eine Tempusklammer, genauer Perfektklammer mit „hat [...] wegbegeben“ und eine Modalklammer mit „soll [...] leben“). Die Erzählweise wirkt entspannt, baut jedoch eine Erwartungshaltung auf mit Beginn der ersten Zeile „Hat [...]“. Die beiden folgenden Sätze enthalten zwar keine Satzklammer, erstrecken sich jedoch wiederum über jeweils zwei Verse, was eine (noch) ruhige Erzählweise suggeriert, allerdings tritt die Aktion des Ichs in den Vordergrund, denn in beiden Sätzen stehen jeweils die finiten Vollverben an der Spitze des Verses („/ Merkt [...] / Thu [...]).“). In der 3. Strophe schließlich erhöht sich die Anzahl der Sätze auf acht (wenn man den koordinierten Satz hinzurechnet), die Anzahl hat sich gegenüber Strophe 1 also verdoppelt. Die Aktion des lyrischen Ichs („Der Zauberlehrling“) erhöht sich, das Geschehen nimmt Fahrt auf. Es dominieren bis auf eine Ausnahme (Perfektklammer „bist [...] gewesen“ in Vers 3) imperativische Befehlssätze („komm“, „nimm“, „erfülle“, „stehe“, „sey“, „Eile“, „gehe“). Das „sey“ ist ambig: „sey ein Kopf“ wäre imperativisch mit adverbialer Ortsangabe („Oben“), „sey“ in dem Sinne „Es sey oben ein Kopf“, bezeichnet mit der Verwendung des Konjunktiv Präsens eine ‚Setzung‘ (Bredel & Töpler, 2007, S. 841), die demonstriert, dass das lyrische Ich das Ruder (hier: den Besen) im übertragenen Sinne in der Hand hat. In der 7. Strophe schließlich ist die Syntax komplexer und aufgebrochen. Der erste Satz, beginnend auf eine Interjektion, stellt ein komplexes Satzgefüge mit zwei jeweils subordinierten Hypotaxen („worauf [...] / Er [...] wird“, „was er gewesen“) dar, dessen Trägersatz unvollständig, da prädikatlos ist („Das Wort [...]“ → Prädikat (einfallen?: „Das Wort [...] / [...] fällt ihm nicht ein“). Der zweite Satz beginnt wieder mit derselben Interjektion und ist wieder unvollständig („er [...] bringt [...]“ → was?). Eingeschoben ist nun ein Konjunktiv Präteritum in der Funktion eines Volitivs (vgl. Kap. 4.1) „Wärest du doch [...]!“ mit ihm wird „ein sprecherseitiger Wunsch ausgedrückt, den er im selben Atemzug als nicht erfüllt oder nicht erfüllbar hinstellt“ (Duden-Grammatik 2005: S. 526)“ (Bredel & Töpler, 2007, S. 841). Alles zusammengenommen deckt die Strophe die Atem-, ja Sprach- und Machtlosigkeit des lyrischen Ichs auf.

Kapitel 4.4 – Lösungen

Übung 7: Vergleich von Gedichten in historischer Sicht – und mit Bildender Kunst

(a) Gedicht 1 stammt von Joseph von Eichendorff. Es ist 1835/36 entstanden und 1837 erschienen und ist der Romantik zuzuordnen (von Eichendorff, 1837, S. 468). Das Gedicht enthält zwei Strophen. Die Syntax wirkt komplex, verwoben und bewegt. Strophe 1 enthält einen einfachen Satz, jedoch mit Doppelpunktkonstruktion, der eine Valenzstelle des Verbs („sehen“ → etwas) auslagert in das, was nach dem Doppelpunkt folgt: drei Verse, die darlegen, was das lyrische Ich sieht. Die ersten drei Aufzählungen sind prädikatlos, gefolgt von einem subordinierten, mit „Wie“ eingeleitetem Vergleichssatz mit Verbletzstellung. Daran an schließt ein mit „Das“ beginnender, nicht subordinierter, eigenständiger Satz in der Art eines Ausrufes („Das dämmert alles [...]“), der mit der Verwendung des Adjunktors (d. h. mit einer verknüpfenden, nicht flektierenden Wortart, die eine vergleichende oder gleichsetzende Funktion hat im Gegensatz zu Subjunktionen oder Konjunktionen) „Als wie“ wiederum einen Vergleich enthält. Zwei Vergleiche nacheinander zeigen den Versuch des lyrischen Ichs, seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen, was nur annähernd gelingt. Dieses Streben nach vollkommener Wiedergabe der Gefühle, die immer eine Sehnsucht bleibt, zeugt von der Romantik. Die zweite Strophe enthält wiederum

ein Satzgefüge mit einem, dieses Mal mit „Als ob“ eingeleiteten modalen Vergleichssatz (es ist nicht die Realität, „als ob“ steht für Nichtfaktivität). Diese Strophe enthält eine Semikolonkonstruktion, die nachfolgend drei Sätze enthält, die sich über vier Verse erstrecken und zwei Enjambements enthalten („Schiffe / Darüber“, „Korallenriffe / Grüßt“). Passend zu „Als ob“ schließt die zweite Strophe mit dem Wort „Traum“. Aufgerührte Syntax und Sujet zusammen klingen sehr stark an die Romantik an.

Gedicht 2 stammt von Johann Wolfgang von Goethe (Entstehungsjahr 1795) und ist der Klassik zuzuordnen (von Goethe, 1796, S. 83). Dieses Gedicht enthält anders als Gedicht 1 nur eine Strophe. Die Syntax wirkt aufgrund der vielen einfachen Sätze (ein Satzgefüge kommt nicht vor), die nur einmal durch zwei Ausrufe ‚unterbrochen‘ ist, relativ ruhig und harmonisch ausgewogen. Das Gedicht beginnt mit einem Gesamtsatz, der aus drei einfachen Sätzen besteht, davon der zweite und dritte mit inversiver (Inversion meint die Nachstellung des Subjekts nach dem Prädikat) Subjektstellung, wobei der dritte Satz sich über zwei Verse erstreckt. Die beiden folgenden Zeilen bestehen aus zwei prädikatlosen Ausrufen (spricht für Sturm und Drang und die Empfindsamkeit), die dem semantischen Höhepunkt entsprechen, an die wiederum eine ruhige Syntax anschließt, welche die syntaktische Struktur des letzten Satzes aus dem anfänglichen Gesamtsatz wieder aufnimmt (Inversion, zwei Verse umfassend). Im Vergleich zu Gedicht 1 ist die Syntax gleichmäßiger, harmonischer, der Aufbau des Gedichtes ist klar und konturiert.

Gedicht 3 stammt von Heinrich Heine (zwischen 1825 und 1826 entstanden) und ist dem Realismus (Ende der Romantik) zuzuordnen (Heine, 1827, S. 332–333). Es enthält sechs, also dreimal so viele Strophen wie Gedicht 1 und sechsmal so viele wie Gedicht 2. Allein die Anzahl der Strophen lässt erkennen, dass hier etwas genauer wiedergegeben wird. Die Strophen enthalten etliche Adjektive und Partizipien, die für eine genaue Beschreibung sprechen („wogenden“, „grünen“ [...]). Im Realismus geht es um eine objektivierende Wirklichkeitsdarstellung. Auffällig ist die hohe szenische Spannung. Diese ist zum einen dadurch bedingt, dass dieses Gedicht (als einziges von den dreien) eine direkte Rede enthält, zum anderen wird szenische Spannung dadurch erzeugt, dass mindestens ein bis zwei Mal je Strophe ein finites agentives Verb am Versanfang steht. Auffällig sind auch die semantischen Kontraste („Meeresstille“ – „Tobt“, „wehmütig“ – „lustig“, „grün – rot“). Der Realismus zeigt auch Klassengegensätze auf, die sich eben in gesellschaftlichen Spannungen und Klassenunterschieden zeigen, Ungerechtigkeiten werden aufgedeckt. Gegensätze und Spannungen bestimmen auch sprachlich das Gedicht, die soziale Ungerechtigkeit zeigt sich im Sujet sowie in der Figurenwahl (Kapitän – Schiffsjung; Möwe – Fisch).

(b) Zu Gedicht 1: Für den Vergleich mit der Romantik eignen sich Bilder von Caspar David Friedrich wie z. B. „Der Wanderer über dem Nebelmeer“ (um 1818; Hamburger Kunsthalle, Hamburg)³⁷, das etwas von der Sehnsuchtsferne und des emotional aufgewühlten Alles-in-Eins-Seins der Romantik spüren lässt, oder „Lebensstufen“ (um 1834; Museum der bildenden Künste Leipzig)³⁸, das eine romantisierende Stimmung in der Dämmerung wiedergibt, oder „Der Greifswalder Hafen“ (circa 1818 bis 1820; Alte Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin)³⁹, der

³⁷ <https://online-sammlung.hamburger-kunsthalle.de/en/objekt/HK-5161> (8.10.2023).

³⁸ https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Lebensstufen#/media/Datei:Caspar_David_Friedrich_013.jpg (8.10.2023).

³⁹ <https://smb.museum-digital.de/object/143824> (8.10.2023).

ebenfalls die nächtliche Stille in der Dämmerung romantisch, harmonisch (weil Ton-in-Ton) darstellt.

Zu Gedicht 2: Für den Vergleich mit der Klassik eignet sich ggf. ein neoklassizistisches Bild, das zwar kein Meeresmotiv enthält, dafür aber den Autor des Gedichtes „Meeresstille“ aus der Klassik darstellt. Gemeint ist das Bild von Johann Heinrich Wilhelm Tischbein „Goethe in der Campagna“ (1787; Städel Museum, Frankfurt am Main)⁴⁰, das wohl geordnet, Ruhe ausstrahlend und mit klaren („klassischen“ Konturen und weniger Ton-in-Ton-Übergängen als den Bildern der Romantik auch motivisch Reminiszenzen an die antike Klassik enthält.

Zu Gedicht 3: Für den Vergleich mit dem Realismus eignen sich Bilder von Gustave Courbet mit Meeresmotiv wie „Die Welle“ (1869; Musée Malraux, Musée des Beaux-Arts)⁴¹, die sehr realistisch die Bedrohlichkeit des Meeres spürbar werden lassen, oder mit Boots- bzw. Hafentmotiven wie z. B. die Kohlezeichnung „Der Hafen von Ostende“ (1861; Privatsammlung)⁴², die in der Machart (Kohle, schwarz-weiß) realistisch einen Eindruck der Härte der Arbeit und der Situation der Hafendarbeiter vor Augen führt.

Kapitel 4.5 – Lösungen

Übung 8: Gedicht, das mit Grammatik spielt

Wortbildungsmorphologisch spielt das Gedicht „im“ von Ernst Jandl (Jandl, 1985, S. 199) mit der Möglichkeit im Deutschen, allein durch Wortartenwechsel aus bestehenden Wörtern neue Wörter abzuleiten. (Man nennt dieses Wortbildungsverfahren ‚Konversion‘, Donalies, 2005, S. 123ff.) Das entspricht im vorliegenden Gedicht der Möglichkeit, aus dem Substantiv „Musik“ das Verb „musik#en“ und daraus „musik#t“ zu transponieren, analog zu „Öl“ → „öl#en“ → „öl#t“ oder „Butter“ → „butter#n“ → „butter#t“. Mit „Musik“ → „musik#en“ → „musi#t“ läge ein denominales (vom Nomen abgeleitetes) verbales Konvertat (Wortbildungsprodukt, das über das Wortbildungsverfahren Konversion gewonnen wurde) vor. Dieses ist im Gegensatz zu „ölen“ oder „buttern“ allerdings nicht lexikalisiert (nicht ins Lexikon aufgenommen). Im Deutschen gibt es dafür bereits das Wort „musizieren“. Syntaktisch und semantisch erlaubte das Verb „musiken“ analog zu „musizieren“ allerdings kein „durch die Wand“ als Adverbial. Das mögliche Wort „musiken“, das so im Gedicht wörtlich nicht vorkommt, ließe sich im Übrigen aufgrund der durchgängigen Kleinschreibung nicht auflösen und könnte sowohl den Infinitiv zu „musikt“ als auch den Plural zu „Musik“ („Musiken“) bezeichnen. Des Weiteren liegt phonologisch mit „musiken“ eine phonologische Anspielung zu „ticken“ vor. „schreiefenster“ spielt ebenfalls mit der Wortbildung. Man könnte darin zwei Konvertate erkennen, den Plural des lexikalisierten Nomens „Schrei“ („schreien“ → „Schrei#“ → „Schrei#e“) und das nicht lexikalisierte denominal Verb „fenster#n“ („Fenster“ → fenster#n, analog zu butter#n). Man könnte in „schreie“ aber auch den Imperativ Singular von „schreien“ erkennen oder die 1. Pers. Präsens („ich schreie“) und in „fenster#n“ die grammatisch abweichende Pluralbildung von „Fenster“, analog zu Auge#n. „schreiefenster“ ohne Leerzeichen (Wortzwischenraum) wäre dann ein no-

⁴⁰ [https://de.wikipedia.org/wiki/Goethe_in_der_Campagna#/media/Datei:Goethe_in_the_Roman_Campagna_\(SM_1157\).png](https://de.wikipedia.org/wiki/Goethe_in_der_Campagna#/media/Datei:Goethe_in_the_Roman_Campagna_(SM_1157).png) (8.10.2023).

⁴¹ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8d/Gustave_Courbet_-_The_Wave_-_Google_Art_Project_%28GwH6XMr0q0o4Lw%29.jpg (8.10.2023).

⁴² <https://www.artflakes.com/de/products/g-dot-courbet-der-hafen-von-ostende> (8.10.2023).

minales Kompositum (Zusammensetzung) aus diesen möglichen Formen. Syntaktisch und semantisch spielt es an die abweichende Konstruktion „schreie fenstern“ an, bei dem entweder nominal „schreie“ agentivisch „fenster(te)n“ oder imperativisch der Befehl (an die) „fenstern“ gegeben würde, zu „schreien“, oder die elliptische Selbstaussage des lyrischen Ichs „(ich) schreie: ‚fenstern!‘“ anklingt. Im Unterricht wäre es möglich, Wortbildungsverfahren einzuführen und zunächst mit lexikalisierten Konvertaten zu starten. Über Analogiebildung wären dann im nächsten Schritt nicht lexikalisierte Konversionen zu konstruieren und diese mit denen im Gedicht zu kontrastieren.

Kapitel 4.6 – Lösungen

Übung 9: Gedichte, die Grammatik thematisieren

(a) Das Gedicht „Ich und Du“ von Kaléko (2016a, S. 45) spielt mit der Bedeutung der grammatischen Termini „Singular“ und „Numerus“, wobei der Numerus für eine grammatische Kategorisierung steht, die „zum Erfassen von Quantitätsverhältnissen bzw. zur Angabe der Anzahl der Elemente“ (Glück & Rödel, 2016, S. 473, Sp. 1) herangezogen wird. Die Termini werden in der Grammatik und im Grammatikunterricht „metasprachlich“, hier jedoch „objektsprachlich“ verwendet. Das kann man damit vergleichen, als ob jemand das grammatische Geschlecht (Genus) mit dem natürlichen Geschlecht gleichsetzte. (Anmerkung: „Metasprache“ meint die Sprache, mit der wir über Sprache sprechen, mit „Objektsprache“ beziehen wir uns auf reelle Objekte der Wirklichkeit, Bredel, 2013, S. 25). „Singular“ wird in der schulgrammatischen Terminologie oft auch als „Einzahl“, „Plural“ als „Mehrzahl“ ins Deutsche ‚übersetzt‘, um statt der lateinischen sogenannte transparente Termini zu verwenden. Nimmt man diese metasprachlich verstandenen Termini „Einzahl“ und „Mehrzahl“ wörtlich, entsteht Objektsprache. Kalékos Gedicht „Ich und Du“ (Kalékos, 2016a, S. 45) spielt mit dieser wörtlichen Verwendung, ein Singular ist eine Einzahl, kann also nur eine Person meinen. Ein Plural ist die Mehrzahl, kann also nur zwei oder mehrere Personen meinen. „Zwei Singulare“, also zwei „Einzahlen“ sind grammatisch gesehen kein „Plural“, also nicht „Mehrzahl“, in der Logik der Objektwelt dagegen schon, da bilden zwei Einheiten eine Mehrzahl. Mit dieser Doppeldeutigkeit spielt Kaléko am Ende ihres Gedichts, das offen lässt, ob die Ehe gelang, weil das „Ich und Du“ eine Einheit bildeten (das Neue Testament bringt dies wie folgt zum Ausdruck: „Darum wird der Mann Vater und Mutter verlassen und sich an seine Frau binden und die zwei werden ein Fleisch sein“, Mt. 19,5, Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, 2016) oder ob sie gelang, weil jede:r ihre bzw. seine individuelle Eigenständigkeit beibehalten hat (natürlich ist auch beides gleichzeitig möglich).

(b) In dem Gedicht „Ein schlechter Schüler“ von Bruno Horst Bull (Bull, 2004, S. 239) geht es um Präteritumsformen und deren Bildung. Auch wenn ein Verb stark flektiert werden muss, ist es in diesem Gedicht im Präteritum schwach flektiert: „gehte“, „brachte“, „ansehte“, „sprechte“, „gebe“ usw. Bei „machtete“, einem schwach flektierten Verb, ist die Präteritumsendung verdoppelt, bei „prophezieh“ ist ein Verb, das schwach flektiert werden muss, stark flektiert, „würde“ ist zu „würde“ geworden, bei „willte“ (statt „wollte“) ist die schwache Endung an die flektierte Präsensform angehängt. Eine lexikalische Verwechslung liegt bei „biegen“ statt „beugen“ vor.

Kapitel 5 – Lösungen

Kapitel 5.1 – Lösungen

Übung 10: Analyse von Textstellen aus Jugendbüchern

Der Textanfang von „Abgefahren“ (Pope, 2018, S. 9) enthält wie der Roman „Vierzehn“ von Tamara Bach (2016) interpungierte Auslagerungen wie „Alles ist messbar. Die Geschwindigkeit. Die Uhrzeit. [...]“ (statt „Alles ist messbar: die Geschwindigkeit, die Uhrzeit, [...]“ bzw. „Die Geschwindigkeit, die Uhrzeit, [...], alles ist messbar [...]“) oder wie „Alles kann man messen, errechnen, kalkulieren. Vor und hinter dem Komma“ oder wie „[...], wenn nur eine einzige Zahl, ein einziger Parameter falsch ist. Oder man sich nicht auskennt.“

Kapitel 5.2 – Lösungen

Übung 11: Analyse einer Textstelle aus einer Novelle

Die syntaktische Struktur des Novelle „Mario und der Zauberer“ (Mann, 1990 [1930], S. 75–76) wechselt im zweiten Absatz des Textausschnitts genau an der Stelle, als plötzliche Lautlosigkeit einkehrt. Zuvor ist die syntaktische Struktur der teils mehrfach gereihten Sätze („stand [...], starnte [...], drückte [...], schlug [...], machte [...], stürzte [...]“) des ersten Absatzes wiederholt durch subordinierte Sätze („während [...] erklang“, „während [...] applaudierte“), durch zahlreiche Partizipialkonstruktionen („geweckt“, „die Hände im Schoß gefaltet“) oder Einschübe („in voller Fahrt“) ‚unterbrochen‘. Mit dem Eintreten der Stille („Lautlosigkeit“) liegen sodann strukturell drei einfache, nicht unterbrochene Sätze vor, die inhaltlich die „Ruhe“ der dargestellten Situation widerspiegeln, bevor sich diese auflöst und die syntaktische Struktur wieder komplexer wird.

Kapitel 5.3 – Lösungen

Übung 12: Analyse eines Kurzprosatextes

Die Syntax der Kurzgeschichte „Neapel sehen“ (Marti, 1960, S. 60–62) spiegelt das Ableben des Fabrikarbeiters ikonisch wider. Das verdeutlicht die topologische Analyse (vgl. Tab. 4 unten). Zu Beginn der Geschichte steht fast immer das Pronomen „Er“ im Vorfeld, das auf den Fabrikarbeiter verweist. Die linke Satzklammer wird zu Beginn zumeist von dem Verb „haßte“ besetzt, das ihn (den Fabrikarbeiter) als intentional Handelnden erscheinen lässt. Ausnahme bilden das Hilfsverb „hatte“ in Satz (1), später die Verben „zuckten“ in Satz (10) und (10'), in denen er die Kontrolle verliert, wobei das Vorfeld mit „die Hände“ von den vorhergehenden Sätzen abweicht und die Konjunktion „Aber“ eine Wendung andeutet. Es folgen wieder Sätze wie zu Beginn („Er haßte [...]“). Dann weichen die Sätze erneut von dieser Struktur ab, und zwar kurz vor Satz (14) („Dann [...]“). Der Fabrikarbeiter wird krank. Wieder steht dann im Vorfeld „Er“, doch die linke Satzklammer ist in den Sätzen (15) bis (17) nicht mehr mit „haßte“ besetzt. In den folgenden Sätzen (18) bis (24) ist das Vorfeld bis auf die zwei Ausnahmen in den Sätzen (21) und (23), in denen der Fabrikarbeiter nicht mehr an seine Heilung glaubt, nicht mehr mit „er“ besetzt. Wenn „er“ erwähnt wird, steht es inversiv (also nach der linken Satzklammer). In den darauffolgenden Sätzen ab Satz (25) bis Satz (35) ist das Vorfeld vorwiegend mit anderen Aktanten besetzt („Die Frau“, „Sie“, „Der Nachbar“). Im Vorfeld wird noch zweimal auf den Fabrikarbeiter referiert: „Der Kranke“ in Satz (28) und „Ich“ des ins Vorfeld verlagerten Nebensatzes, der die

direkte Rede des Erkrankten in Satz (33) wiedergibt. „Er“ taucht nicht mehr im Vorfeld auf, bis zum Schluss: Im letzten Satz wird „Er“ wieder im Vorfeld platziert, damit ist dann Schluss – mit der Erzählung und dem Protagonisten.

Über die gesamte Erzählung hinweg wird mithilfe der topologischen Analyse deutlich, dass der anonyme Fabrikarbeiter („Er“) zunächst häufig im Vorfeld und damit im Fokus steht, sukzessive seine Agentivität verliert (Verben der linken Satzklammer) und dann seltener im Vorfeld platziert wird, also nicht mehr Topik ist, bis „er“, noch einmal im Vorfeld platziert, stirbt. So gliedert die Felderbesetzung die kurze Geschichte, was Hinweise für ihre Deutung liefert.

Satz	KONJ	VF	li SK	MF	re SK	NF	NNF
(1)		Er	hatte	eine Bretterwand	gebaut.		
(2)		Die Bretterwand	entfernte	die Fabrik aus seinem häuslichen Blickkreis.			
(3)		Er	haßte	die Fabrik.			
(4)		Er	haßte	seine Arbeit in der Fabrik.			
(5)		Er	haßte	die Maschine, an der er arbeitete.			
(6)		Er	haßte	das Tempo der Maschine, das er selber beschleunigte.			
(7)		Er	haßte	die Hetze nach Akkordprämien, durch welche er es zu einigem Wohlstand, zu Haus und Gärtchen gebracht hatte.			
(8)		Er	haßte	seine Frau,		sooft sie ihm sagte, heut nacht hast du wieder gezuckt.	
(9)		Er	haßte	sie,		bis sie es nicht mehr erwähnte.	
(10)	Aber	die Hände	zuckten	weiter im Schlaf,			
(10')	Aber	die Hände	zuckten	im schnellen Stakkato der Arbeit.			
(11)		Er	haßte	den Arzt, der ihm sagte, Sie müssen sich schonen, Akkord ist nichts mehr für Sie.			
(12)		Er	haßte	den Meister, der ihm sagte, ich gebe dir eine andere Arbeit, Akkord ist nichts mehr für dich.			
(13)		Er	haßte	so viele verlogene Rücksicht,			
(13')		er	wollte	kein Greis	sein,		
(13'')		er	wollte	keinen kleineren Zahltag,			
(13''')	denn	immer	war	das die Hinterseite von so viel Rücksicht,			ein kleinerer Zahltag.

(14)		Dann	wurde	er krank [<i>nicht wie krankschreiben</i>],			nach vierzig Jahren Arbeit und Haß zum ersten Mal krank.
(15)		Er	lag	im Bett			
(15')	und	er	blickte	zum Fenster	hinaus.		
(16)		Er	sah	sein Gärtchen.			
(17)		Er	sah	den Abschluß des Gärtchens,			die Bretterwand.
(18)		Weiter	sah	er nicht.			
(19)		Die Fabrik	sah	er nicht,			nur den Frühling im Gärtchen und eine Wand aus gebeizten Brettern.
(20)		Bald kannst du wieder hinaus,	sagte	die Frau,			
(20')		es	steht	alles in Blust.			
(21)		Er	glaubte	ihr nicht.			
(22)		Geduld, nur Geduld,	sagte	der Arzt,			das kommt schon wieder
(23)		Er	glaubte	ihm nicht.			
(24)		Es ist ein Elend,	sagte	er nach drei Wochen zu seiner Frau,			ich sehe immer das Gärtchen, sonst nichts, nur das Gärtchen, das ist mir zu langweilig, immer dasselbe Gärtchen, nehmt doch einmal zwei Bretter aus der verdammten Wand, damit ich was anderes sehe.
(25)		Die Frau	erschrak.				
(26)		Sie	lief	zum Nachbarn.			
(27)		Der Nachbar	kam				
(27')	und	der Nachbar	löste	zwei Bretter aus der Wand.			

(28)		Der Kranke	sah	durch die Lücke	hindurch,		
(28')		der Kranke	sah	einen Teil der Fabrik.			
(29)		Nach einer Woche	beklagte	er sich,			ich sehe immer das gleiche Stück der Fabrik, das lenkt mich zu wenig ab.
(30)		Der Nachbar	kam				
(30')	und	der Nachbar	legte	die Bretterwand zur Hälfte	nieder.		
(31)		Zärtlich	ruhte	der Blick des Kranken auf seiner Fabrik,			
(31')	und	der Blick	verfolgte	das Spiel des Rauches über dem Schlot, das Ein und Aus der Autos im Hof, das Ein des Menschenstromes am Morgen, das Aus am Abend.			
(32)		Nach vierzehn Tagen	befahl	er,		die stehengebliebene Hälfte der Wand zu entfernen.	
(33)		Ich sehe unsere Büros nie und auch die Kantine nicht,	beklagte	er sich.			
(34)		Der Nachbar	kam				
(34')	und	der Nachbar	tat,			wie er wünschte.	
(35)		Als er die Büros sah, die Kantine und so das gesamte Fabrikareal,	entspannte	ein Lächeln die Züge des Kranken.			
(36)		Er	starb	nach einigen Tagen.			

Tab. 4: „Neapel sehen“ von Kurt Marti (Verf.) (1960, S. 60–62) im topologischen Modell

Kapitel 5.4 – Lösungen

Übung 13: Analyse von Witzen

Witz (1) spielt mit der Origo der Redebeteiligten (vgl. Kap. 4.1 und Kap. 4.2). Possessivpronomen der 1. und 2. Person verweisen personendeiktisch auf den bzw. die Sprechende:n und den bzw. die Hörende:n zurück („meinem“ = Sprecher:in, „deinen“ = Hörer:in“ aus der Origo des ersten Sprechers bzw. der ersten Sprecherin). Die zuerst sprechende Person in diesem Witz bezieht sich „mit meinem Mann“ auf ihren eigenen Mann und deutet die elliptische Antwort der Angesprochenen „Ich (kuschele mit *meinem* Mann) nur einmal“ so, dass das ausgelassene „meinem“ nun personaldeiktisch auf die Angesprochene rückverweist. Die Angesprochene dagegen hat das „meinem Mann“ des Sprechers bzw. der Sprecherin sehr wohl aus ihrer eigenen Origo übersetzt in „Ich (kuschele mit *deinem* Mann) nur einmal“, lässt jedoch die Nominalphrase mit dem Possessivpronomen (wohl bewusst) aus, wodurch das Missverständnis entsteht und sie sich nicht sogleich verrät.

Witz (2) entsteht, indem „im Schaufenster“ syntaktisch unterschiedlich analysiert werden kann und diese Mehrdeutigkeit nicht ohne weiteren Kontext auflösbar ist. „Im Schaufenster“ verhält sich attributivisch (hier: Präpositionalattribut) zum Bezugsnomen „Messgewand“. In diesem Verständnis befindet sich nur das Messgewand im Schaufenster, der Verkäufer holt es von dort hervor und reicht es „Hochwürden“ in der Ankleide zur Anprobe. Versteht man „im Schaufenster“ als lokale Angabe (Adverbial), so lässt sich verstehen, dass „Hochwürden“ zeigefreudig das Messgewand im Schaufenster anprobieren möchte. So hat in diesem Witz der Verkäufer den „Hochwürden“ verstanden. Eine besondere Umstellprobe, der Vorfeldtest, hilft diese Konfusion aufzulösen. Es kommt also wieder das topologische Modell zum Einsatz (vgl. Kap. 4.1, Kap. 4.2.2 und Kap. 5.1 bis Kap. 5.3). Hierfür gibt es folgende Gründe: 1. Nur eine Wortgruppe, die als solche geschlossen umstellbar ist, kann funktional Satzglied sein. 2. Im Vorfeld (VF) des topologischen Feldermodells (das ist die Stelle vor der linken Satzklammer, li SK) ist prototypisch nur für ein Satzglied Platz. Beim Eintrag ins topologische Modell kann es also zwei Alternativen geben, die hier lauten (vgl. Tab. 5):

	VF	li SK	MF	re SK
(1)	Im Schaufenster	möchte	ich gern das grüne Messgewand	anprobieren.
(2)	Das Messgewand im Schaufenster	möchte	ich gern	anprobieren.

Tab. 5: Analyse des Satzglied(teil)status mithilfe des topologischen Modells

Bei Variante (1) „Im Schaufenster möchte ich gern das grüne Messgewand anprobieren“ ist dann nur „Im Schaufenster“ ein Satzglied (eben Adverbial). Bei Variante (2) „Das Messgewand im Schaufenster möchte ich gern anprobieren“ ist „Das Messgewand im Schaufenster“ ein Satzglied und „im Schaufenster“ folglich nur ein ‚Satzgliedteil‘ (eben: Attribut). Entsprechend aufschlussreich ist übrigens das in Kap. 5.1 genannte Beispiel aus Jutta Richters „Hinter dem Bahnhof liegt das Meer“ (Richter, 2021, S. 9):

„Da war Neuner zum ersten Mal ganz allein. Ganz allein auf der Straße, ganz allein in der Stadt, auch nachts.“ (S. 9).

Aus: Richter, J. (2021). *Hinter dem Bahnhof liegt das Meer* (4. Aufl., S. 9). dtv.

„Ganz allein auf der Straße“ könnte man hier als Verstoß gegen die einfache Vorfeldbesetzung deuten, wenn der unvollständige, weil prädikatlose zweite orthographische Satz nicht als normwidrig interpunktierte Herausstellung gedeutet, sondern vervollständigt würde zu „Ganz allein auf der Straße war er, [...]“. Hier kommt man mit der Vorfeldprobe auf folgende Lösungen, die vermeintlich zwei Satzglieder ermittelt: „Ganz allein war Neuner auf der Straße“ / „Auf der Straße war Neuner ganz allein“. Allerdings zeigt das fehlende Komma im Originaltext zwischen beiden Wortgruppen an, dass „auf der Straße“ ‚attributivisch‘ zu „ganz allein“ zu deuten ist. Ein Verstoß ist also nicht gegeben (zur Möglichkeit einer (scheinbaren) mehrfachen Vorfeldbesetzung vgl. Müller, 2005).

Kapitel 5.5 – Lösungen

Übung 14: Besonderheiten in erzählenden Texten: z. B. Redewiedergabe

Der Text von Janne Teller (2013, S. 9–17) verwendet ausschließlich die direkte Rede als Figurenrede und verzichtet auf jedwede Form von Redebegleitsätzen. Die Aussagen wechseln Schlag auf Schlag ab. Jede Aussage einer Figur beginnt typographisch mit einer neuen Zeile und ist orthographisch durch Redezeichen abgegrenzt. Dadurch entsteht schriftlich der Eindruck einer Art Protokollcharakters. Doch nicht nur das: Syntax und typographische Anordnung signalisieren auf inhaltlicher Ebene: Ein echter kommunikativer Austausch findet nicht statt, die Aussagen bleiben voneinander abgegrenzt. So kann der Verhörende den echten Tatbestand nicht ermitteln. Folglich endet der Text mit dem Losspruch der Schuld (vgl. Mesch, 2015a).

Kapitel 5.6 – Lösungen

Übung 15: Vergleich von Textstellen aus einer Novelle

Der Anfang der Novelle „Mario und der Zauberer – Ein tragisches Reiseerlebnis“ von Thomas Mann (1990 [1930], S. 7–8) lässt im ersten Abschnitt erkennen, dass der Schrecken vorüber ist: Der bzw. die Erzähler:in gibt Erinnerungen wieder, erzählt also von Vergangenen im Präteritum. Das Ereignis scheint überstanden. Weinrich (2007) spricht in diesem Zusammenhang von einem „erzählenden Tempusregister“ (Weinrich, 2007, S. 198), bei dem der bzw. die Leser:in bzw. Hörer:in eine „entspannte Rezeptionshaltung“ (Weinrich, 2007, S. 198) einnehmen kann. Aber nicht nur er bzw. sie, auch der bzw. die Erzähler:in kann sich entspannt zurücklehnen und erzählt entsprechend syntaktisch breit und ausladend, was sich in langen, hypotaktischen Satzkonstruktionen bemerkbar macht. Dann wechselt der bzw. die Erzähler:in im zweiten Abschnitt ins Präsens („Torre liegt [...].“). Weinrich spricht in diesem Zusammenhang von einem „besprechenden Tempusregister“ (Weinrich, 2007, S. 198), bei dem der bzw. die Leser:in bzw. Hörer:in instruiert werde, eine „gespannte Rezeptionshaltung“ (Weinrich, 2007, S. 198) einzunehmen. Ganz hat sich Weinrichs Tempustheorie bis heute nicht bewahrheiten können, auch wenn in erzählenden Texten häufig das szenische Präsens zur Spannungssteigerung verwendet wird.

Tatsächlich beginnt der zweite Abschnitt mit der Beschreibung eines ziemlich zeitlosen Inhaltes (atemporales Präsens), sodass an dieser Stelle beschreibende Passagen einfließen. Diese repräsentieren und betonen jedoch eher noch die ruhige und entspannte Erzählatmosfera, denn tatsächlich erzählt der Text später im Präteritum weiter („Diese Erfahrung machten wir mit etwas Verdruss am Abend unserer Ankunft [...]“, Mann 1990 [1930], S. 10). Das Ende der Novelle, ebenfalls noch im Präteritum erzählt, weicht syntaktisch jedoch stark von der Syntax zu Beginn der Novelle ab. Die (Teil-)Sätze sind (bis auf die alles entscheidende Schilderung des Details der Entwaffnung) meist kürzer, teils sogar prädikatlos, sie sind seltener subordinierend, wo doch, weniger tief eingebettet, und symbolisieren so augenfällig den Tumult und das (befreiende) Ende.

Kapitel 5.7/5.8 – Lösungen

Übung 16: Wie Märchen anfangen bzw. enden

(a) Übungen zum Märchenanfang

Die richtige Reihenfolge zur Prototypizität der Märchenanfänge (beginnend mit dem prototypischsten Anfang) lautet: c., e., a. und d.; b. ist kein Märchen, sondern eine Fabel.

- c. Es war einmal ein armes frommes Mädchen, das lebte mit seiner Mutter allein, [...]. (Grimm, 1980b, S. 95, KHM 103: „Der süße Brei“)
- e. Zwei Königssöhne gingen einmal auf Abenteuer und gerieten in ein wildes, wüstes Leben, [...]. (Grimm, 1980a, S. 340, KHM 62: „Die Bienenkönigin“)
- a. In den alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat, lebte ein König, [...]. (Grimm, 1980a, S. 29, KHM 1: „Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich“)
- d. Eine Katze hatte Bekanntschaft mit einer Maus gemacht [...]. (Grimm, 1980a, S. 33, KHM 2: „Katze und Maus in Gesellschaft“)
- b. Es hat einmal, so wird gesagt, / Der Löwe mit dem Wolf gejagt. (Busch, 1960 [1904], S. 279: „Die Teilung“, Fabel)

Aus: Grimm, B. (1980a, 1980b). *Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm: Bd. 1. Märchen Nr. 1–86. Bd. 2. Märchen Nr. 87–200*. Philipp Reclam jun.

Busch, W. (1960 [1904]). Die Teilung. In F. Bohne (Hrsg.), *Wilhelm Busch. Historisch-kritische Gesamtausgabe in vier Bänden* (Bd. 4, S. 283). Vollmer.

Zur Begründung: c. „Der süße Brei“ enthält die sprachliche Formel „Es war einmal“ zu Satz- und Textbeginn; e. „Die Bienenkönigin“ enthält (abgesehen von den typischen Figurentypen) das prototypische Adverb „einmal“, das die temporale Deixis unbestimmt lässt; a. „Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich“ gibt mit der präpositionalen Wortgruppe „in den alten Zeiten“ eine ähnlich ungenau temporale Situierung vor, nur nicht mehr mit dem prototypischen Adverb „einmal“; d. „Katze und Maus in Gesellschaft“ enthält gar keine temporale Situierung, die Figurentypen könnten einer Fabel entnommen sein; b. „Die Teilung“ ist dagegen eine Fabel, obwohl es die temporale Situierung mit „Es hat einmal“ vornimmt. Busch nimmt eine Anspielung auf

eine bestehende Fabel aus der Vergangenheit vor und spielt dabei mit der vagen temporalen Deixis von Märchen.

(b) Übungen zum Märchenende

a. In „Die Bremer Stadtmusikanten“ (Grimm, 1980a, S. 164, KHM 27) wechselt das epische Präteritum („getrauten“, „gefiel’s“, „wollten“) in das Präsens („ist“), wobei der subordinierte Teilsatz im Perfekt steht („erzählt hat“). Der Tempuswechsel signalisiert einen Wechsel des Tempusregisters (vgl. Übung 15, Lösungen) von einem erzählenden zu einem besprechenden Tempus, bei dem der bzw. die Erzähler:in des Märchens aus dem Verweisraum der Narration (Deixis am Phantasma) aussteigt und (wenn auch fiktional) zurück in den Zeigemodus (Demonstratio ad oculos) wechselt, um auf einer Metaebene eine Aussage über seine bzw. ihre Erzähler:innenrolle zu tätigen.

b. In „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“ (Grimm, 1980a, S. 174, KHM 29) findet ein Wechsel vom epischen Präteritum („mußte“) auf der Ebene des Plots ins Präsens („fährt“) und Futur II („wird [...] abgenommen haben“) auf Ebene der Gedankenrede statt. Damit wird ein Wechsel der Erzählstrategie signalisiert und das Ende des Handlungsgeschehens als hypothetische Annahme in die Zukunft projiziert.

c. Das Ende von „Tischchendeckdich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack“ (Grimm, 1980a, S. 205, KHM 36) wechselt vom epischen Präteritum („hineinlief“) ins epische bzw. atemporale Präsens („weiß“), wobei der Nebensatz perfektivisch ist („hingelaufen ist“). Der Wechsel zeigt das Ende der Geschichte mit der Bedeutung für das „Jetzt“ als Origo für den bzw. die Leser:in an („auf diese Stunde“).

d. In „Funde vogel“ (Grimm, 1980a, S. 263, KHM 51) wechselt das epische Präteritum („gingen“, „waren“) ins Präsens („leben“) mit subordiniertem Konditionalsatz im Perfekt („wenn [...] gestorben sind“). Die Formel entspricht den in Kapitel 5.8 prototypisch behandelten Märchenenden, bei denen das Präsens atemporal verwendet wird.

e. „König Drosselbart“ (Grimm, 1980a, S. 268, KHM 52) verwendet mit „wären“ den Konjunktiv Präteritum (Konjunktiv II), um einen Wunsch auszudrücken, der unreal ist, da die Erfüllung des Wunsches nur in der Vergangenheit möglich gewesen wäre.

f. „Der Fuchs und die Gänse“ (Grimm, 1980a, S. 420, KHM 86) wechselt wieder vom Präteritum („folgte“, „gackerten“) ins Präsens („soll“), verwendet dort jedoch das Modalverb „soll“, was eine modale Deutung erlaubt.

e. und f. fallen grammatisch insofern aus der Reihe, als in e. der Modus vom Indikativ in den Konjunktiv wechselt und in f. zumindest eine modale Deutung erlaubt ist. b. verwendet das Futur II, das als „modales“ Futur mit ähnlicher Funktion wie die Konjunktive gedeutet werden kann: Eine Wirklichkeits- bzw. Wahrheitsaussage kann nicht getroffen werden.

Kapitel 6 – Lösungen

Übung 17: Grammatik in dramatischen Texten

Die Sprechweise der Figuren in Schillers „Räuber“ (1924 [1781], S. 7 und S. 16–17) unterscheidet sich wie folgt: Franz spricht in kurzen, z. T. unvollständigen Sätzen („ich weiß nicht – ob ich

–“). Statt klare Aussagen zu machen, formuliert er z. T. (nur) Fragen. Die Grammatik seiner Sätze kann man mit seiner Hinterlist in Verbindung bringen. Karl dagegen spricht in vollständigen Sätzen und verwendet ungewöhnliche Komposita wie „tintenklecksenden“, „Lichtfunke“ und „Bärlappenmehl“. Klarheit, Aufrichtigkeit und ein gewisses Pathos kommen darin zum Ausdruck. Wie man sieht, verrät bereits beim ersten Auftritt der Protagonisten die Grammatik ihrer Äußerungen etwas von ihrem Charakter.

Kapitel 7 – Lösungen

Kapitel 7.1 – Lösungen

Übung 18: Sprichwörter und Redensarten

(a) Sprichwörter und Redensarten (zur Abgrenzung von ‚Phrasemen‘ vgl. Donalies, 1994) haben eine relativ feste Form, die im mentalen Lexikon u. U. als Einheiten abgespeichert sind. „Störungen bei der lexikalischen und kombinatorischen Formplanung“ können „alle sprachlichen Elemente betreffen“ (Leuninger, 1998, S. 110), also auch Sprichwörter und Redensarten. Doch lassen diese aufgrund ihrer hohen Wiedererkennbarkeit auch mit variiertem Syntax und Lexik Sinn durchscheinen, wenn auch mit (teils) veränderter Sinndeutung.

(b) Es folgen die Erläuterungen zu den unterschiedlichen Versprecherarten.

- a. „Reden ist Schweigen, Silber ist Gold“ (Cover)

Es handelt sich um eine Vertauschung sprachlicher Einheiten, hier auf dem Hintergrund gemeinsamer semantischer Relationen (Stoffsubstantive: „Silber“/„Gold“; Konversion Verba dicendi „Reden“/„Schweigen“)

- b. „ich fordere Sie auf, auf das Wohl unseres Chefs aufzustoßen“ (S. 73)

Es handelt sich um den Versprechertyp Postposition/Nachklang: Die zuvor geäußerte sprachliche Einheit „auf“ wird wieder aufgenommen.

- c. „der Mann hat schon viel hinter sich gemacht“ (S. 74)

Hier liegt eine Kontamination aus „viel machen“ und „etwas hinter sich bringen“ vor.

(c) Sprichwörter bzw. Redensarten werden in den Zitaten der Kinderliteratur literarästhetisch wie folgt verwendet:

- a. „Denn Vorsicht ist, wie es so schön heißt, die Mutter der Porzellankiste“ (Kästner, 1974 [1929], S. 20)

→ „Vorsicht ist die Mutter der Porzellankiste“. Das Sprichwort wird mit metasprachlich kommentiertem Einschub „wie es so schön heißt“ präsentiert, was Distanz zum Sprichwort stiftet.

- b. „Und Emil wurde es dunkelblau, beinahe schwarz vor Augen. Denn er hatte ein sehr schlechtes Gewissen (Kästner, 1974 [1929], S. 37)

→ „Jemandem wird schwarz vor Augen“. Es handelt sich hier um ein Wortspiel, indem „schwarz“ wörtlich als Farbe verstanden und durch „blau“ substituiert wird.

- c. „Ich sage immer nur eins: Wer wirklich arbeiten will, der findet auch Arbeit. Arbeit schändet nicht. Aber Müßiggang ist aller Laster Anfang.“ (Wedding, 1954 [1931], S. 73f.)

→ „Müßiggang ist aller Laster Anfang“. Die Redensart wird im Zusammenhang der Figurenkennzeichnung verwendet. Sie ist moralisierend, hier Klassenunterschiede stabilisierend und Arbeiterfeindlichkeit ausdrückend zu verstehen. Richter-Vapaatalo nennt dies „arbeiterfeindliche Phraseologie“ (Richter-Vapaatalo, 2006, S. 264).

(d) Die Redewendung „Hunger wie ein Wolf haben“ spielt intertextuell auf das Märchen „Rotkäppchen“ (KHM 26) an, bei dem der Wolf dessen Großmutter verschlingt.

Kapitel 8 – Lösungen

Kapitel 8.1 – Lösungen

Übung 19: Überarbeitung durch den Autor

(a) Die Erstfassung von Celans Gedicht „Faden-Sonnen“ entstand mit gleicher Zeilenanordnung am 27.11.1963 (Celan, 2000a [1963], S. 37). Sie unterscheidet sich von der zweiten Endfassung durch die Schreibung von /'fadən, zɔŋən/. Version 1 enthält im Unterschied zu Version 2 einen Durchkoppelungsbindestrich, wie er bei Komposita u. a. auch bei der Verwendung von Leichter Sprache zur Segmentierung komplexer Wortbildungen (resp. Komposita) üblich ist: „Faden-Sonnen“. Die Wirkung ist eine separierende, man liest die Konstruktion als N-N-Kompositum (N = Nomen) aus „Faden“ und „Sonnen“. Es entsteht der Eindruck einer semantischen „und“-Relation zwischen beiden nominalen Bestandteilen (kopulative Lesart aus „Faden“ und „Sonnen“). Die Endfassung verzichtet auf die lexikalische Segmentierung und ist zusätzlich durchgängig in Majuskeln geschrieben. Der Grund dafür ist, dass in gedruckten Ausgaben bei Gedichten ohne Titel das erste Wort oder die beiden ersten Wörter in Majuskeln gedruckt werden. Die Zusammenschreibung des Kompositums legt eher eine determinative (der linke bestimmt den rechten Wortbestandteil) Lesart nahe, zumal die Großschreibung des rechten Wortbestandteils aufgrund der durchgängigen Majuskelschreibung entfällt. Die nicht lexikalisierte und daher okkasionelle Zusammensetzung könnte auch als Phrasen-Konvertat gedeutet werden aus „den faden Sonnen“, „faden“ wäre hier adjektivisch zu verstehen als Attribut zu Sonnen. Die Majuskelschreibung bewirkt zugleich eine doppelte Lesart von „FADENSONNEN“ als Überschrift und gleichzeitigem Gedichtbeginn mit komplexer Nominalphrase (Nomen + Präpositionalattribut) mit Enjambement „FADENSONNEN / über der grauschwarzen Ödnis“. Alternativ wäre auch die Deutung von „über der grauschwarzen Ödnis“ als eigenständigem Satzglied möglich, was sich ob der unvollständigen syntaktischen Konstruktion (der orthographische Satz endet hier prädikatlos) nicht verifizieren lässt. Rein lautlich ließe sich auch „Faden sonnen über der grauschwarzen Ödnis“ deuten, wobei „sonnen“ als Verb fungiere (Lösener & Mesch, 2022, S. 63ff.).

(b) Im zweiten Gedicht Celans ist „Gedächtniswunde“ (Celan 2000c [1964] der Erstversion durch „Erinnerungswunde“ (Celan 2000d [1964]) in der Zweitversion ersetzt. Wieder handelt es sich um ein Determinativkompositum, bei dem Celan „Gedächtnis“ durch „Erinnerung“ (also den ersten Bestandteil) substituiert. Beides sind für sich genommen schon komplexe Wortbildungen, genauer gesagt Derivate, also durch die Hinzufügung von Affixen (Affixe sind Wortbe-

standteile, die zur Wortbildung herangezogen werden, selbst aber nicht bedeutungstragend sind) gewonnene Ableitungen. Dies trifft übrigens auch für die zweiten Kompositabestandteile zu:

Ge#dächt#nis (#wund#e)
Er#inner#ung#s (#wund#e)

Beide Derivate sind lexikalisiert, in „Erinnerung“ allerdings scheint stärker die kategoriale Bedeutung des Verbs „erinnern“ durch als das bei „Gedächtnis“ < „gedacht“ < „denken“ der Fall ist. (Zum Begriff der „kategoriale Bedeutung“ vgl. Grammis: „Die kategoriale Bedeutung ist die Bedeutung, die üblicherweise Wörter verschiedener Wortarten voneinander unterscheidet. [...]. So haben Nomina üblicherweise die kategoriale Bedeutung 'Sache', 'Sachverhalt', [...]. Bei Wortbildungsprodukten wird die kategoriale Bedeutung der Basis dagegen mitunter übernommen, so dass z.B. Nomina die für Adjektive übliche Entität bezeichnen. So bezeichnet *Schönheit* eine Eigenschaft.“ Unter: <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/749>, 21.10.2023; Hervorhebung im Original).

Kapitel 8.2 – Lösungen

Übung 20: Fassungen verschiedener Herausgeber

Die Unterschiede der beiden Fabelversionen sind einander synoptisch gegenübergestellt:

„Wolf und Lamm“ von Phaedrus
(20/15 v. Chr., a; Antike)

Phaedrus spricht vom Lamm.

Phaedrus führt zunächst den Wolf, dann das Lamm ein, jeweils ohne Artikel, beide stehen für einen Typus.

In der Version von Phaedrus wird die Gemeinsamkeit von Wolf und Lamm über den gemeinsamen Ankunftsort und die Koordination „und“ in einem Hauptsatz hergestellt.

„Wolf“ und Lamm“ stehen im Satz dicht beieinander.

Bei Phaedrus beginnt der Wolf zu sprechen, mit einer unterstellenden Frage.

„Der Wolf und das Schaf“ von Gotthold E. Lessing (1995 [1759]; Aufklärung)

Lessing spricht vom Schaf. Das Lamm ist erwachsen geworden.

Lessing führt umgekehrt zunächst das Schaf, dann den Wolf ein, beide mit unbestimmtem Artikel, sie sind identifizierbare Individuen (geworden).

Für Lessing ist es die gleiche Ursache, nicht der Ort, der beide Tiere verbindet. Das Schaf steht in einem eigenen Satz, der Wolf erhält einen anderen Satz.

„Wolf“ steht fast am Satzende und ist somit weit vom „Schaf“ entfernt.

Bei Lessing beginnt das Schaf zu sprechen, mit einer rhetorischen Suggestivfrage, die (intertextuell) die Fabelversion von Phaedrus zitiert.

Das Lamm widerlegt (als einleitende Frage verkleidet) den Vorwurf des Wolfs.

Der Wolf widerspricht dem Lamm.

Das Lamm widerspricht unverhüllt dem Wolf.

Der Wolf antwortet und hat das letzte Wort.

Die letzte Antwort des Wolfes enthält keinen Redebegleitsatz wie die vorhergehenden.

Die Fabel endet mit einem erläuternden Epimythion

Das Schaf befiehlt dem Wolf (V1-Imperativ „sieh“), dann stellt es erneut eine rhetorische Frage, die es selbst beantwortet.

Der Wolf kommt zunächst nicht zu Wort. Zwischen der Aussage des Schafes und der Antwort des Wolfes (er schweigt zunächst) sind den Wolf beschreibende Sätze eingeschoben. Der Wolf, seiner Autorität beraubt, verwendet das pluralische „Wir“, um den Autoritätsverlust wenigstens scheinbar zu kompensieren.

Das Epimythion entfällt.

Fazit: In Lessings Fabel zeigen sich aufklärerische Gedanken. Das Schaf ist in Sicherheit, es entwickelt Selbstbewusstsein und verliert an Unterwürfigkeit. Die Lehre zieht der bzw. die Leser:in selbst.

Kapitel 8.3 – Lösungen

Übung 21: Übersetzungen

Die Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift (2016; kurz: EU) kommatiert im Gegensatz zur Lutherbibel (2017, kurz: LUT) Vers 1 nicht einziges Mal, sodass alle drei Teilsätze durch die koordinierende Konjunktion „und“ verbunden sind und nahtlos ineinander übergehen. Bei LUT trennt das Komma die syntaktischen Teilsätze ab, die Genese, auf die Johannes hier anspielt („Im Anfang war das Wort“) klingt syntaktisch in der EU als ein vollkommenes und endloses Zusammenspiel des Werdens an. EU greift „Wort“ in Vers 2 einmal mit der Anapher „Dieses“ auf, dann in Vers 3 durch identische Rekurrenz „das Wort“ und die Pronomina „es“ und in Vers 4 „ihm“. LUT greift „das Wort“ in Vers 2 einmal durch „D/dasselbe“ auf und behält dies zweimal auch für Vers 3 bei, sodass ab Vers 2 dreimal „D/dasselbe“ genannt wird; Vers 4 schließlich enthält das Pronomen „ihm“. Während EU einfach auf das „Wort“ rückverweist, entsteht bei LUT der Eindruck, dieselbe Identität wäre wichtig. Während bei EU in Vers 3 „Alles“ „geworden“ ist, spricht LUT von „Alle Dinge“, die „gemacht“ sind. EU fokussiert das Werden, Entstehen(lassen) passivisch mit dem Geschehensverb „werden“, das dreimal verwendet wird („geworden“, „wurde“, „geworden“), LUT betont den tätigen Handlungsakt mit dreimaligem „gemacht“. Die Verse 4 unterscheiden sich zum einen durch den nicht vorhandenen determinierenden Artikel vor dem ersten „Leben“ (es geht um Leben an sich, den Ursprung, nicht so sehr um ein bestimmtes Leben wie bei LUT „das Leben“) und das nicht vorhandene Komma in EU.

Kapitel 8.4 – Lösungen

Übung 22: Originaltext und syntaktisch vereinfachte Fassung

Die linke Version 1 (von Kleist, 2013 [1810], S. 3), die dem Original stärker ähnelt, behält die dreifache Reihung der „dass“-Sätze („dass sie [...], dass der Vater [...]; und dass sie [...]“) aus dem Original bei, die rechte, vereinfachte Version (von Kleist, 2010a [1810], S. 40) reduziert

diese auf einen einzigen, in sich koordinierten „dass“-Satz und hängt am Schluss einen weiteren V2-Satz an. Version 1 wechselt vom Modus Indikativ ab der „dass“-Sequenz in den Modus Konjunktiv Präsens (Konj I, „sei“) und in den würde-Konjunktiv (Konj II-Ersatzkonjunktiv „würde“), sodann zurück in den Konjunktiv Präsens („solle“) und schließlich in den Konjunktiv Präteritum (Konj II „wäre“). Version 2 dagegen wechselt nur einmal vom Indikativ in den Konjunktiv Präsens („sei“, „suche“, „wolle“). Modus und Syntax zusammen spiegeln in Version 1 das Hin- und Hergerissensein der Marquise, der sich künftig etliche Herausforderungen (dreimal „dass“) stellen. Der Entschluss, zu gebären und den Erzeuger zu heiraten, scheint ihr noch weit weg bzw. im Bereich des nicht Vorstellbaren zu liegen. Die vereinfachte Version 2 dagegen lässt beides nicht erkennen, sondern beschränkt sich bei der Wiedergabe der Intentionen und Absichten der Marquise auf den üblicherweise verwendeten Konjunktiv Präsens der indirekten Redewiedergabe.

Kapitel 9 – Lösungen

Kapitel 9.3 – Lösungen

Übung 23: Lernaufgaben im Literaturunterricht

(a) Mögliche Lernaufgaben zu „Das Wassertröpflein“ (Volksgut, 2010 [o. J.], S. 135)⁴³.

- Lies das Gedicht vom „Wassertröpflein“. Unterstreiche beim Lesen alles, was dir auffällt. Tausche dich dann mit deinem Tischnachbarn bzw. deiner Tischnachbarin aus. Gibt es Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede?
- Achte auf das Wort „Tröpflein“, ersetze es durch „Tropfen“. Wie wirkt das? Was passt besser und warum?
- Aus wie vielen Sätzen besteht das Gedicht? Bestimme die Teilsätze (zähle die finiten Verben) und bestimme die orthographischen Sätze.
- Welche Satzarten kommen vor?
- Handelt es sich beim „Tröpflein muss zur Erde fallen“ in Vers 1 um einen vollständigen Satz? Falls nicht, vervollständige ihn.
- Achte auf die Satzanfänge und die Satzenden in jeder Zeile. Wo weichen Sie voneinander ab, wo bleiben sie gleich?
- Gibt es über die Satzanfänge hinaus Wortwiederholungen, wo treten diese auf?
- Findest du Wörter, die von der Bedeutung her zusammengehören?
- Erde/Blümchen, Quelle/Fischlein, Mühle/Schiffe, Tröpflein/Quellen/Bach/Strom/Meere. Findest du dazu jeweils Oberkategorien?
- Welche Wörter haben den höchsten Bedeutungscontrast?
- Bestimme den Modus (Indikativ/Konjunktiv) der Verben. Tipp: Vergleiche die letzten beiden Verse des Gedichts mit der Umformulierung: „Und wo sind denn die Meere, wenn nicht erst das Tröpflein ist“.

⁴³ Vgl. Fn. 6.

- Nachdem du die Satzart des letzten Satzes bestimmt hast: Kannst du die Frage beantworten: „Wo wären denn die Meere, wenn nicht erst das Tröpflein wäre?“
- Weshalb, glaubst du, wurde der Text geschrieben? Kannst du ihn auf Bereiche in deinem Leben (auf die menschliche Tätigkeit) übertragen?

(b) Die Proband:innen beantworteten die Frage danach, welche Beobachtungen sie eine vierte Klasse an dem Gedicht „Wassertröpflein“ (Volksgut, 2010 [o. J.], S. 135)⁴⁴ machen ließen, sehr heterogen:

- a. Proband:in B-7 berücksichtigt zumindest grammatische Aspekte wie die syntaktischen *muss*-Strukturen und die Distribution (positionelle Verteilung) des Wortes „Tröpflein“.
- b. Proband:in B-18 umfasst ausschließlich Bedeutungsstrukturen und arbeitet relevante semantische Relationen systematisch heraus. Die Frage am Ende des Gedichts wird als Sprechakt wahrgenommen.
- c. Proband:in B-20 klammert sprachliche Aspekte vollständig aus und entwickelt rein inhaltlich bestimmt ausschließlich fächerbezogene Vorschläge.
- d. Proband:in B-30 geht zunächst auf die Lexik ein, dann auf die formale Gliederung des Gedichtes in Verse, Strophen und Reime, was als Ergebnis zum Verstehen des Gedichtes führen soll.

Kapitel 9.4 – Lösungen

Übung 24: Ein Unterrichtsbeispiel

Der Unterrichtsvorschlag zu „Enfant terrible“ von Mascha Kaléko (2017, S. 14) könnte mit der lebensweltlichen Thematisierung von materiellen und immateriellen Wünschen der Schüler:innen starten, die nicht erfüllt werden bzw. bis dato nicht erfüllt wurden und möglichen Verhaltensoptionen, wie damit umzugehen wäre. Ggf. könnte auch ein Konflikt aus dem Schulalltag aufgegriffen oder fiktiv konstruiert werden mit dem Auftrag, Handlungsoptionen zu entwickeln (Stichwort „Diebstahl-Dilemma“). Unterschiedliche Lösungen, auch weniger moralische wie (Neid, Diebstahl), könnten eingebracht, aufgegriffen und diskutiert werden. Die Textbegegnung erfolgt zunächst in *silentio*, ohne Verlautsprachlichung (stilles Lesen). Eine mögliche Lernaufgabe könnte lauten: Schreibe den Text zunächst als Fließtext um, ohne Zeilenwechsel (außer am Zeilenende). Alternativ könnte als Einstieg der Text auch in zwei Versionen präsentiert werden, einmal als Fließtext, dann mit Versen. Möglich wäre auch, den Fließtext auszugeben mit der Aufforderung, den Text als Gedicht umzuschreiben. Es entsteht folgender Text:

Ich habe eine Ich habe eine Puppe gestohlen. Die ich mir wünschte, bekam ich nie, drei Geburtstage lang, und dann die mit Tintenaugen und Haaren aus Zelluloid. Beinah ist oft schlimmer als Nein. Nun habe ich eine. (Gestohlen.)

⁴⁴ Vgl. Fn. 6.

Der Auftrag an die Schüler:innen könnte lauten: Vergleiche diese Version mit der Originalversion. Was ändert sich? Aus wie vielen orthographischen Sätzen besteht das Original, aus wie vielen die Fließtextversion? Wie erklärst du dir den Unterschied? Vergleiche die ersten beiden orthographischen Sätze am Anfang mit den letzten beiden orthographischen Sätzen am Ende des Gedichtes. Entdeckst du einen Zusammenhang? Findest du auch einen Unterschied im Detail? Wofür könnte der sich wiederholende Anfang „Ich / habe eine / Ich habe eine Puppe“ stehen? Was wiederholt sich? Wie würdest du das Gedicht bzw. den ersten orthographischen Satz in Versen (laut) lesen, wo setzt du Pausen, weshalb? Was steht zwischen den beiden ersten und letzten orthographischen Sätzen? Weshalb, meinst du, steht das Wort „Gestohlen“ am Ende in runden Klammern, in Vers 4 nicht? Lies den Text einmal trotzig, einmal schüchtern. Was gelingt besser und warum? Schreibe ein ähnliches Gedicht.

15 | Sachregister

Autosemantikum: ↗ Inhaltswort

deiktisch: ↗ Deixis

Deixis: Mithilfe zeigender (deiktischer) Ausdrücke kann ausgehend von der Sprechsituation (↗ Origo) auf verschiedene Zeiten (Tempus-Deixis), Orte (Raum-Deixis) und Personen (Personen-Deixis) Bezug genommen werden. Dies geschieht innerhalb verschiedener ↗ Verweisräume. Auch im Text können deiktische Ausdrücke verwendet werden (Text-Deixis), nämlich vorausverweisend (anaphorisch) und rückverweisend (kataphorisch)

Feldermodell (auch: ↗ topologischen Modell): lineares, nicht-hierarchisches Satzmodell, das ausgehend von finiten und infiniten Verbteilen im Aussagesatz mit zweiteiligem Prädikat, welche die linke (Position für das finite Verb) und die rechte (Position für das infinite Verb(teil)) ↗ Satzklammer bilden, den Satz in ein Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld (ggf. noch ein Vorvor- und Nachnachfeld) unterteilt, z. B.:

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
[Und] meine Seele	spannte	weit ihre Flügel	aus [...]	als flöge sie nach Haus

finites Verb: Verb, das mindestens nach den Kategorien Person und Numerus konjugiert (bestimmt) ist und darin mit dem Subjekt des Satzes übereinstimmt (Ggs. ↗ infinites Verb)

Foregrounding: meint im Hinblick auf Grammatik und Literatur das saliente Hervortreten sprachlicher grammatischer Formen in den Vordergrund der Wahrnehmung

Funktionswort (auch: ↗ Synsemantikum): Wort, das nur im Zusammenhang mit anderen Wörtern grammatische Bedeutung trägt (Ggs. ↗ Autosemantikum)

infinites Verb: Verb, das nicht konjugiert ist (Ggs. ↗ finites Verb)

Inhaltswort (auch: ↗ Autosemantikum): Wort, das eigenständig lexikalische Bedeutung trägt (Ggs.: ↗ Synsemantikum, auch: ↗ Funktionswort)

Inversion: Nachstellung des Subjekts nach dem finiten Verb im ↗ Verbzweitsatz

Kopf: Bezeichnung für das Zentrum einer einfachen oder komplexen sprachlichen Einheit, die deren grammatische Eigenschaften nach außen bestimmt

Modus: morphologische Kategorisierung des Verbs, die zwischen den Kategorien Indikativ und Konjunktiv I (Präsens) und Konjunktiv II (Präteritum) differenziert und semantisch die Aussageweise differenziert, insofern das Präsens Faktizität und der Konjunktiv I und II ein Möglichsein bzw. Nicht-Faktizität ausdrücken

Origo: Ausgehend von der Sprechsituation eines Sprechers bzw. einer Sprecherin kann diese:r sich raum-zeitlich-personell situieren und damit eine Ich-Hier-Jetzt-Origo etablieren: Aus dieser Perspektive heraus kann ein sogenanntes ↗ Zeigfeld angenommen werden, von dem aus mit ↗ deiktischen (zeigenden, vgl. ↗ Deixis) Ausdrücken weitere raum-zeitlich-personelle Verweise vorgenommen werden können, situativ (*du-dort-später*) und textuell.

Satz: Ein Satz kann definiert werden a. als orthographischer Satz (Wortfolge, die mit einem Großbuchstaben beginnt und mit einem Punkt endet bzw. mit einem punkthaltigen Zeichen auf der Grundlinie, das ein Satzende anzeigt bzw. anzeigen kann wie <.>, <!>, <?>, <:>, <...> oder mit einem punkthaltigen Zeichen auf der Mittellinie wie <;>, hier allerdings nicht mit Großbuchstaben am Satzanfang) oder b. als syntaktischer Satz (mit finitem Verb als Zentrum und dessen zugehörigen Ergänzungen und Angaben, auch Teilsatz genannt) oder c. als Gesamtsatz, bestehend aus mehreren syntaktischen Sätzen.

Satzart: Satzform, abhängig von der ↗ Stellung des finiten Verbs

Satzklammer: ↗ Feldermodell

Stellung des finiten Verbs: Je nach Stellung des ↗ finiten Verbs unterscheidet man mithilfe des ↗ Feldermodells ↗ Verberst-, ↗ Verbzweit- und ↗ Verbletztsatz.

Synsemantikum: ↗ Funktionswort

Teilsatz: ↗ Satz

Tempus: morphologische Kategorisierung des Verbs. Es werden zwei Tempusgruppen unterschieden, solche, die ihre Tempusformen mit präsentischem, und solche, die sie mit präteritalem Verbstamm bilden (vgl. Infokasten, S. 22). Dem Tempus kommt in der literarästhetischen Literatur die Aufgabe zu, die entsprechenden ↗ Verweiräume zu etablieren: Das sogenannte epische Präteritum versetzt in die Deixis am Phantasma („es war einmal“) (vgl. ↗ Verweisraum), das sogenannte epische Präsens in die Demonstratio ad oculos (vgl. ↗ Verweisraum).

Tempusregister: Nach der Tempustheorie Weinrichs (2007, S. 198–207) versetzen Tempora (↗ Tempus) mit präsentischem Verbstamm Rezipient:inn:en in eine angespannte Rezeptionshaltung, solche mit präteritalem Verbstamm in eine entspannte Rezeptionshaltung.

topologischen Modell: ↗ Feldermodell

Valenz (auch Wertigkeit): Verben eröffnen (wie andere Wortarten z. T. auch) Leerstellen, die semantisch und/oder syntaktisch besetzt werden können. Man spricht in diesem Sinne von ein- (jmd. schläft), zwei- (jmd. beobachtet jdn.) und dreiwertigen Verben (jmd. gibt jmdm. etw.).

Verberstsatz (auch: VE, V1): beschreibt den Satz formal über die ↗ Stellung des (↗) finiten Verbs im ↗ Feldermodell an der Spitze des Satzes in der linken ↗ Satzklammer ohne besetztes Vorfeld

Verbzweitsatz (auch: V2): beschreibt den Satz formal über die ↗ Stellung des (↗) finiten Verbs im ↗ Feldermodell in der linken ↗ Satzklammer mit besetztem Vorfeld

Verbletztsatz (auch: Verbendsatz, VL, VEND): beschreibt den Satz formal über die ↗ Stellung des ↗ finiten Verbs im ↗ Feldermodell in der rechten ↗ Satzklammer, der sogenannten Endstellung im Feldermodell

Verweisraum: Es können drei Verweisräume unterschieden werden: 1. Teilen sich Sprecher:in und Hörer:in denselben Verweisraum situativ, spricht man von einer ‚demonstratio ad oculos‘ (lat., dt.: Zeigen vor den Augen), beide haben den Verweisraum sozusagen gemeinsam vor Augen. 2. Teilen sich Sprecher:in und Hörer:in denselben Vorstellungsraum, spricht man von einer ‚Deixis am Phantasma‘ (wörtlich: Zeigen in der Vorstellung). 3. Der Text kann ebenfalls als Verweisraum verstanden werden, in dem textuelle Verweise vorgenommen werden können. Man spricht von Text-Deixis (↗ Deixis) im sogenannten „Text-Raum“ (Glück & Rödel, 2016, S. 132, Sp. 1)

Zeigfeld: ↗ Verweisraum von Sprecher:in und Hörer:in, von dem aus mit ↗ deiktischen (zeigenden) Ausdrücken verwiesen (gezeigt) wird

16 | Stichwortverzeichnis

Autosemantikum ↗ Inhaltswort

deiktisch ↗ Deixis

Deixis

Feldermodell

finites Verb

Foregrounding

Funktionswort

infinites Verb

Inhaltswort

Inversion

Kopf

Modus

Origo

Satz

Satzart ↗ Stellung des finiten Verbs

Satzklammer ↗ Feldermodell

Stellung des finiten Verbs

Synsemantik ↗ Funktionswort

Teilsatz ↗ Satz

Tempus

Tempusregister

topologischen Modell ↗ Feldermodell

Valenz

Verberstsatz

Verbzweitsatz

Verbletztsatz

Verweisraum

Zeigfeld